

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANDRESSA JACKELINE DE OLIVEIRA MARIO E PAIVA

**ANÁLISE CENSITÁRIA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E
DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES PROUNI DAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS NO ENADE (2010-
2017)**

**Campinas
2020**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
Programa de Pós-Graduação em Educação

ANDRESSA JACKELINE DE OLIVEIRA MARIO E PAIVA

**ANÁLISE CENSITÁRIA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E
DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES PROUNI DAS INSTITUIÇÕES
DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS SEM FINS LUCRATIVOS NO ENADE (2010-
2017)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientador: Profº Drº André Pires. Linha de pesquisa: Políticas Públicas em Educação. Grupo de Pesquisa: Educação e Pobreza.

**Campinas
2020**

Ficha catalográfica elaborada por Vanessa da Silveira CRB 8/8423
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

378
P149a

Paiva, Andressa Jackeline de Oliveira Mario e

Análise censitária do perfil socioeconômico e desempenho acadêmico dos estudantes PROUNI das instituições de ensino superior privadas sem fins lucrativos no ENADE (2010-2017) / Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva. - Campinas: PUC-Campinas, 2020.

255 f.: il.

Orientador: André Pires.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

Inclui bibliografia.

1. Ensino superior. 2. ProUni (Programa : Brasil). 3. Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. I. Pires, André. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD - 22. ed. 378

ANDRESSA JACKELINE DE OLIVEIRA MARIO E PAIVA

**ANÁLISE CENSITÁRIA DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E
DESEMPENHO ACADÊMICO DOS ESTUDANTES PROUNI
DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS
SEM FINS LUCRATIVOS NO ENADE (2010-2017)**


Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 13 de fevereiro de 2020.


DR ANDRÉ PIRES - Presidente (PUC-CAMPINAS)


DR ADRIANO DE SALES COELHO (IMEPAC)


DRª MÔNICA PICCIONE GOMES RIOS (PUC-CAMPINAS)


DR SAMUEL MENDONÇA (PUC-CAMPINAS)


DR WILSON MESQUITA DE ALMEIDA (UFABC)

A meu Deus pela saúde e capacitação intelectual.
A meu esposo Yuri Ravem e a meu filho Yan Ravem
pelo alicerce do núcleo familiar. A minha mãe, Alcina, pelos
fundamentos e auxílio constantes.
Tudo fruto do bom Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, doador e mantenedor da vida.

Agradeço a minha família, meu esposo Yuri Ravem e meu amado filho Yan Ravem, pela compreensão durante o doutorado. Agradeço muitíssimo minha amada mãe Alcina Oliveira, que sempre esteve pronta para me socorrer em qualquer situação, seja cuidando do Yan, seja acompanhando nas viagens a PUC Campinas.

Agradeço a PUC Campinas, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes – Ministério da Educação, que por meio de uma bolsa-taxa de estudos, viabilizou minha carreira neste programa. A manutenção desta oportunidade de estudo é fundamental para motivação na vida acadêmica.

Agradeço ao professor Dr. André Pires, orientador assertivo, persistente e comprometido. Constância, serenidade e equilíbrio marcam sua postura nas orientações. Essa tese toda é nossa. Sou muito grata! Minha admiração constante.

Ao prof^o Dr^o Samuel Mendonça, ex-coordenador deste programa e motivador de todos nós pós-graduandos, nos dois primeiros anos de meu doutorado.

A prof^a Dr^a Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid, por dar continuidade ao assumir a coordenação do programa, de forma sempre pronta e positiva, para que eu pudesse caminhar rumo a conclusão do doutorado.

Agradeço também a cada um dos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas: Prof^o Dr^o Adolfo Calderón, Prof^a Dr^a Mônica Rios, Prof^o Dr^o Artur Vitorino. A cada aula, de forma espontânea ou intencional, contribuindo para minha formação. Minha sincera gratidão e respeito imenso!

Aos colegas do Núcleo de Pesquisa e Extensão - Nupex, pelo pronto e gentil atendimento durante o desenvolvimento de todo o programa.

Agradeço a amiga M^a Bruna Prado Rosa, Engenheira Química/Unicamp, atual P&D da Saint Gobain, e ao colega Marcos Eduardo Piazzeta, Cientista da Computação/ UNIOESTE, pós-graduado em Engenharia Econômica, com experiência na área de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Estatística, atual componente da equipe Estudo de Mercado da Hoper Educação. Ambos me ajudaram muito com o SPSS 23.0 e o Excel, nas possibilidades de se preparar os dados, nas análises estatísticas e nas formas de apresentação dos resultados estatísticos do capítulo 5, que são um reflexo das dicas e ajuda dos dois. Minha gratidão sincera!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001. Por isso, agradeço muito a CAPES!!!

RESUMO

PAIVA, Andressa Jackeline de Oliveira Mario e Paiva. **Análise Censitária do Perfil Socioeconômico e Desempenho Acadêmico dos Estudantes ProUni das Instituições de Ensino Superior Privadas Sem Fins Lucrativos no Enade (2010-2017)**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Campinas, 2020.

Esta tese doutoral versa sobre o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico de estudantes do Programa Universidade para Todos (ProUni) das Instituições de Ensino Superior sem fins lucrativos do Brasil, no Enade. Tem o objetivo de conhecer as características socioeconômicas do estudante ProUni como idade, cor/raça, renda, entre outras, além de analisar seu desempenho acadêmico, por meio das notas de Formação Geral, dos Componentes Específicos e a Nota Geral, em relação aos estudantes não-prounistas, com a finalidade de diferenciar os estudantes bolsistas ProUni - Integral e Parcial - em relação aos estudantes não-prounistas. Adota como método a pesquisa qualitativa, que toma por base os microdados do Enade, disponibilizados eletronicamente pelo governo federal por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Toma como instrumento de análise o questionário do estudante e as notas de desempenho acadêmico de todos os estudantes do Brasil, obtidas por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) nos Ciclos I, II e III, do período de 2010 a 2017, devido ao fato de ser a partir de 2010 que o item “categoria administrativa” passa a trazer a nomeação “Sem Fins Lucrativos” (SFL) e “Com Fins Lucrativos” (CFL), para classificar as Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o Brasil. Para os estudos dos dados gerados pelas respostas dadas ao questionário do estudante e manipulação e as análises dos microdados do Enade, foi utilizado o programa SPSS 23.0. Os resultados encontrados com base nos anos de 2010-2017 do Enade, demonstraram que os estudantes ProUni das Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas Sem Fins Lucrativos (PSFL) são o maior grupo de estudantes com notas mais elevadas, superando os estudantes ProUni das IES Privadas Com Fins Lucrativos (PCFL), e os estudantes não-prounistas de ambos tipos de IES, em diferentes proporções, sendo em alguns casos, o dobro do desempenho em relação aos demais estudantes, nos anos de 2010-2017 do Enade.

Palavras-chaves: Educação Superior, ProUni, Enade, Perfil de Estudantes; Desempenho Acadêmico.

ABSTRACT

PAIVA, Andressa Jackeline de Oliveira Mario and Paiva. **Census Analysis of the Socioeconomic Profile and Academic Performance of ProUni Students from Private Non-Profit Higher Education Institutions at Enade (2010-2017)**. Doctoral thesis. Pontifical Catholic University of Campinas. Center for Applied Human and Social Sciences. Stricto Sensu Graduate Program in Education. Campinas, 2020.

This doctoral thesis deals with the socioeconomic profile and academic performance of students from the University for All Program (ProUni) of non-profit Higher Education Institutions in Brazil, at Enade. It aims to know the socio-economic characteristics of the ProUni student such as age, color / race, income, among others, in addition to analyzing their academic performance, through the General Training notes, Specific Components and the General Note, in relation to students. non-prounist students, with the purpose of differentiating ProUni scholarship students - Integral and Partial - in relation to non-prounist students. It adopts qualitative research as a method, based on Enade microdata, made available electronically by the federal government through the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP). It uses the student questionnaire and the academic performance scores of all students in Brazil as an instrument of analysis, obtained through the National Student Performance Examination (Enade) in Cycles I, II and III, from 2010 to 2017, due to the fact that from 2010 onwards, the item "administrative category" will be named "Non-Profit" (SFL) and "With Profit-For-Profit" (CFL), to classify Higher Education Institutions (HEIs) from all over Brazil. For the studies of the data generated by the answers given to the student's questionnaire and manipulation and the analysis of the Enade microdata, the SPSS 23.0 program was used. The results found based on the years 2010-2017 of Enade, showed that ProUni students from Private Non-Profit Higher Education Institutions (HEIs) are the largest group of students with higher grades, surpassing ProUni students from Private HEIs with Profit Purposes (PCFL), and non-prounist students from both types of HEIs, in different proportions, in some cases being twice the performance compared to other students, in the years 2010-2017 of Enade.

Keywords: Higher Education, ProUni, Enade, Student Profile; Academic achievement.

LISTA DE FIGURAS

1. Estrutura Funcional do Sinaes	110
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

1. Número de IES Públicas e Privadas no Brasil	159
2. Quantidade de Bolsas ProUni – PI e PP – 2005-2018	160
3. Ciclo I – Números Absolutos de Estudantes no Enade	161
4. Ciclo II – Números Absolutos de Estudantes no Enade	162
5. Ciclo III – Números Absolutos de Estudantes no Enade	163
6. Ciclo I – Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES	165
7. Ciclo II – Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES	166
8. Ciclo III – Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES	166
9. Ciclo I – Modalidade de Ensino	168
10. Ciclo II – Modalidade de Ensino	169
11. Ciclo III – Modalidade de Ensino	169
12. Ciclo I – Região de Funcionamento do Curso	171
13. Ciclo II – Região de Funcionamento do Curso	172
14. Ciclo III - Região de Funcionamento do Curso	173
15. Ciclo I – Idade	175
16. Ciclo II – Idade	176
17. Ciclo III – Idade	177
18. Projeção Populacional Brasileira 2010/2019	178
19. Ciclo I – Sexo	180
20. Ciclo II – Sexo	180
21. Ciclo III – Sexo	181
22. Ciclo I – Cor/Raça	185
23. Ciclo II – Cor/Raça	186
24. Ciclo III – Cor/Raça	187
25. Ciclo I – Renda Familiar	192
26. Ciclo II – Renda Familiar	193
27. Ciclo III – Renda Familiar	194
28. Ciclo I – Situação de Trabalho	197

29. Ciclo II – Situação de Trabalho	198
30. Ciclo III – Situação de Trabalho	199
31. Ciclo I – Escolaridade do Pai	202
32. Ciclo II – Escolaridade do Pai	203
33. Ciclo III – Escolaridade do Pai	203
34. Ciclo I – Escolaridade da Mãe	207
35. Ciclo II – Escolaridade da Mãe	207
36. Ciclo III – Escolaridade da Mãe	208
37. Ciclo I – Nota da Formação Geral	214
38. Ciclo II – Nota da Formação Geral	216
39. Ciclo III – Nota da Formação Geral	219
40. Ciclo I – Nota do Componente Específico	223
41. Ciclo II – Nota do Componente Específico	224
42. Ciclo III – Nota do Componente Específico	226
43. Ciclo I – Nota Geral	230
44. Ciclo II – Nota Geral	231
45. Ciclo III – Nota Geral	234

LISTA DE TABELAS

1. Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior	28
2. Evolução das Matrículas no Ensino Superior Brasileiro – Público e Privado	29
3. Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior	50
4. Os 12 maiores Grupos Educacionais Com Fins Lucrativos no Brasil – 2018	58
5. Caracterização dos Jovens de 18-24 anos nas IFES do Brasil por Regiões	62
6. Quantidade de IES, Cursos e Estudantes Analisados por Ciclo e Ano	156
7. Número de Matrículas na Educação Superior Presencial e EAD Público e Privado – 2010-2017	160
8. Comparativo de Ciclos do Enade	163
9. Ciclo I, II e III – Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES	164
10. Ciclo I, II e III – Modalidade de Ensino	167
11. Ciclo I, II e III – Região de Funcionamento do Curso	170
12. Ciclo I, II e III – Idade	174
13. Ciclo I, II e III – Sexo	179
14. Ciclo I, II e III - Cor/Raça	184
15. Ciclo I, II e III – Renda Familiar	190
16. Ciclo I, II e III – Situação de Trabalho	195
17. Ciclo I, II e III – Escolaridade do Pai	201
18. Ciclo I, II e III – Escolaridade da Mãe	205
19. Ciclo I – Nota da Formação Geral	213
20. Ciclo II – Nota da Formação Geral	215
21. Ciclo III – Nota da Formação Geral	218
22. Ciclo I – Nota do Componente Específico	221
23. Ciclo II – Nota do Componente Específico	223
24. Ciclo III – Nota do Componente Específico	225
25. Ciclo I – Nota Geral	229
26. Ciclo II – Nota Geral	230
27. Ciclo III – Nota Geral	232

LISTA DE QUADROS

1. Pesquisas Seleccionadas em 2016 – Teses	35
2. Pesquisas Seleccionadas em 2016 – Dissertações	37
3. Pesquisas Seleccionadas em 2016 – Artigos	37
4. Ações Voltadas ao Ensino Superior	67
5. Principais Mudanças nas Regras do Fies entre 2000-2015	70
6. Redação Atual do art. 52 da LDB – Lei nº 9.394/96	93
7. Retornos da Educação Universitária (2003)	95
8. Quadro Sinóptico da História da Avaliação da Educação Superior no Brasil	103
9. Caracterização das Questões do Questionário do Estudante por Ano	140
10. Correspondência entre Questões do Questionário Do Estudante 2010 A 2017.	141
11. Distribuição de Componentes da Prova do Enade	144
12. Áreas do Conhecimento Avaliadas pelo Enade por Ano	148
13. Ciclo dos Cursos Avaliados no Enade por Área e Ano de Avaliação	152
14. Conversão de Rótulos de Notas	156
15. Número Total de Estudantes Analisados Por Ciclo do Enade	157

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABM	Associação Brasileira de Mantenedoras
ABRAUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais
ANDES	Associação Nacional de Docentes (do Ensino Superior)
ANDIFES	Associação Nacional de Instituições Federais de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BT	Banco de Teses [e Dissertações da Capes]
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Comissões Externas de Avaliação
CESu	Censo da Educação Superior
CenSup	Censo da Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CFL	Com Fins Lucrativos
CNERES	Comissão Nacional para Reformulação do Ensino Superior
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Cursos
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DASP	Departamento Administrativo do Serviço Público
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
ENC	Exame Nacional de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDES	Índice de Desenvolvimento da Educação Superior
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de Cursos
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

	“Anísio Teixeira”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases (da educação nacional)
MEC	Ministério da Educação e Cultura
N-P	Não-prounistas
ONU	Organização das Nações Unidas
PAIDEIA	Processo de Avaliação Integrada do Desenvolvimento Educacional e Inovação da Área
PAIUB	Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PARU	Programa de Avaliação de Reforma Universitária
PI	ProUni Integral
PP	ProUni Parcial
PNE	Plano Nacional de Educação
PCFL	Privada Com Fins Lucrativos
PSFL	Privada Sem Fins Lucrativos
ProUni	Programa Universidade para Todos
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1: Percurso Metodológico	25
1.1 Delimitação da Pesquisa	25
1.2 Cenário e Contexto	25
1.3 Método	31
1.4 Pesquisa Bibliográfica	34
CAPÍTULO 2: As Políticas Públicas e a Inclusão no Ensino Superior	42
2.1 Políticas Públicas Sociais, de Inclusão e Educacionais	42
2.2 Democratização e/ou Massificação	49
2.3 Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira	60
2.4 O Programa Universidade para Todos – ProUni	71
CAPÍTULO 3: A Diversificação das Instituições de Ensino Superior Brasileira	83
3.1 Tipos de Instituições de Ensino Superior Brasileiras	84
3.2 Natureza Jurídica das IES	94
3.2.1 IES Públicas	94
3.2.2 IES Privadas	95
3.2.2.1 IES Privadas Sem Fins Lucrativos	98
CAPÍTULO 4: O Sinaes e o Enade	103
4.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)	103
4.1.1 Avaliação das Instituições	111
4.1.1.1 Processo de Avaliação Institucional	112
4.1.1.2 Instrumentos de Avaliação	114
4.1.2 Avaliação dos Cursos de Graduação	118
4.1.2.1 Avaliações Reguladoras	120
4.1.3 Avaliação do Desempenho dos Estudantes - ENADE	121
4.1.3.1 Questionário do Estudante.....	132
4.1.3.2 Resultados do Enade	143

CAPÍTULO 5: Análise dos Estudantes ProUni nos Microdados do Enade	145
5.1 Ciclos do Enade	148
5.2 Premissas de Tratamento e Análise de Microdados do Enade	153
5.3 Análise do Perfil Socioeconômico dos Estudantes ProUni das IES PSFL	161
5.3.1 Organização Acadêmica da IES	164
5.3.2 Modalidade de Ensino na Graduação Cursada	167
5.3.3 Regiões de Funcionamento do Curso de Graduação	170
5.3.4 Idade dos Estudantes	174
5.3.5 Sexo Declarado pelos Estudantes	178
5.3.6 Estado Civil dos Estudantes	182
5.3.7 Cor/Raça Declarada pelos Estudantes	183
5.3.8 Moradia Declarada pelos Estudantes	188
5.3.9 Renda Familiar Declarada pelos Estudantes	189
5.3.10 Situação de Trabalho do Estudante	195
5.3.11 Tipos de Bolsa ou Nenhuma - dos Estudantes	199
5.3.12 Nível de Escolaridade do Pai dos Estudantes	200
5.3.13 Nível de Escolaridade da Mãe dos Estudantes	205
5.4 Análise do Desempenho Acadêmico dos Estudantes ProUni das IES PSFL	209
5.4.1 Nota da Formação Geral nos Ciclos I, II e III do Enade de 2010-2017	212
5.4.2 Nota do Componente Específico nos Ciclos I, II e III do Enade 2010-2017 ..	221
5.4.3 Nota Geral nos Ciclos I, II e III do Enade 2010-2017	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS	236
REFERÊNCIAS	244

INTRODUÇÃO

No início do século XXI acentuam-se programas de acesso ao ensino superior no Brasil, assim como a consolidação dos sistemas de avaliação no ensino superior. Porém, quais são os sujeitos a que se destinam tais programas de acesso ao ensino superior? Que aspectos da avaliação do ensino superior encontram-se com estes programas de acesso? E de forma mais específica, ao se tratar da problemática da presente pesquisa, busca-se responder as seguintes questões: quais as características socioeconômicas e o desempenho acadêmico dos estudantes ProUni das Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas Sem Fins Lucrativos (PSFL) em comparação aos demais estudantes?

Tais perguntas norteiam este estudo e direcionarão os pensamentos e investigações nela empreendidos. Desta forma, é importante compreender o contexto ao qual tais temas fazem parte.

Políticas Afirmativas e Programas de Acesso ao Ensino Superior vêm se tornando objeto de estudos e pesquisas cada vez mais intensos no contexto educacional brasileiro, sobretudo, a partir da década de 90. Nota-se a preocupação com o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às necessidades dos jovens em idade de entrada no ensino superior no que se refere tanto ao número de vagas, quanto às condições ou critérios de acesso.

Historicamente, a carência de vagas para o acesso à educação, principalmente ao ensino superior, tem evoluído lentamente se comparados os números de potenciais estudantes em todo o Brasil, aos números de estudantes anualmente matriculados. Somente após a Segunda Guerra Mundial, é possível notar alguma expansão na quantidade de brasileiros tendo acesso à educação superior, mas não somente no Brasil, pois este foi um fenômeno mundialmente ocorrido (ALMEIDA, 2012, p. 27).

Tendo como ponto de partida a maior aquisição de conhecimento escolar, ocorre a emergência das camadas sociais médias e em decorrência disto, transformações nacionais e mundiais se desencadearam após a segunda guerra mundial, fazendo surgir novas possibilidades de ascensão social em decorrência do acesso a escolarização e diplomação educacional (ALMEIDA, 2012, p. 27).

Com o volumoso aumento dos formados no antigo “2º grau”, atual ensino médio, conseqüentemente ocorre a demanda por acesso ao ensino superior.

A qualidade das instituições particulares não estava em voga, mas sim a contribuição social, no que se referia ao aumento de vagas, somado ao Estado, àqueles que desejavam e “podiam” pagar para estudar. Desta forma, segundo Almeida (2012), o desenvolvimento da expansão escolar, veio resultar no redirecionamento da emergente iniciativa privada, voltada ao ensino superior, devido à queda nos lucros com a educação secundária. Porém, a maior expressividade no crescimento do setor privado ocorre a partir da Reforma Universitária de 1968, por ocasião do regime de exceção, atingindo a cifra de um milhão de matriculados em 1977.

Ao falar da expansão do setor privado Sampaio (1995, p.12) indica que houve uma enorme expansão nas décadas de 60 e 70, promovida pela multiplicação no número de instituições de pequeno porte, que muitas vezes eram as antigas escolas secundárias. Sampaio explica ainda que na década de 80 ocorreu uma queda no número de estabelecimentos privados, mesmo com o número de matrículas se mantendo estável e que “Estes números refletem um processo de aglutinação das instituições privadas, primeiro como federações de escolas, e mais tarde como universidades propriamente ditas” (SAMPAIO, 1995, p. 12).

Deste período em diante, segundo Almeida (2012) o número de potenciais estudantes no nível superior cresceu exponencialmente, enquanto o número de vagas não acompanhou este crescimento, fazendo com que o setor privado crescesse e se desenvolvesse desordenadamente, por meio da abertura de faculdades privadas e isoladas com qualidade duvidosa e com baixo custo.

Assim, mediante esta breve contextualização histórica, percebe-se a expansão das matrículas no ensino superior público brasileiro e muito mais no ensino privado com fins lucrativos. A expansão no ensino superior privado tem alcançado grandes e crescentes números em seus percentuais de matrícula (SAMPAIO, 2015, p. 4). Dessa forma, desde 1970 o setor privado tem se robustecido, tanto por iniciativas próprias, quanto por projetos e políticas públicas de acesso ao ensino superior. Além do aumento de vagas na modalidade presencial, tem ocorrido a abertura de cursos na modalidade à distância.

A configuração do setor universitário do Brasil se organizou por categorias administrativas, compondo assim o sistema educacional superior brasileiro, que passa a ter alguns tipos de IES, como as públicas e privadas, das quais podemos ainda

classificar em IES Privadas Com Fins Lucrativos (PCFL), e IES Privadas em Sem Fins Lucrativos (PSFL), tendo sua consideração legalizada na LDB 9.394/1996¹.

Compondo o rol da IES PSFL, segundo Tavares (2012, p. 62) encontram-se as IES comunitárias, filantrópicas² e as confessionais³, sendo estas as mais antigas, predominantemente católicas (Pontifícia Universidade Católica, Universidade Católica); inicialmente, pautadas por seus princípios e missão religiosas, comprometidas com o ensino de qualidade; gradativamente ao longo do tempo, encontraram-se as herdeiras da reforma protestante, compostas por IES Adventistas (UNASP), Presbiterianas (Mackenzie), Metodistas (UNIMEP), Batista, entre outras.

Conforme Tavares (2012, p. 70), o objetivo das IES Confessionais não é buscar o lucro ou maximizar resultados para acionistas, mas sim “garantir sustentabilidade do projeto institucional para preservar tão somente sua longevidade com qualidade, reinvestindo internamente, em suas finalidades estatutárias, os superávits eventualmente alcançados”.

Vale ressaltar que tais apontamentos sobre as IES Confessionais, refletem um propósito inicial, o qual atualmente, pode ser te alterado ou sofrido ajustes.

Por outro lado, as IES PCFL, por buscarem a lucratividade, têm ampliado imensamente a oferta de número de vagas nos diversos cursos de graduação, principalmente na modalidade à distância. Com isso, grupos como a Kroton e a Laureate estão se tornando verdadeiras potências financeiras no ramo educacional superior (tanto presencial, quanto à distância), devido aos baixos preços cobrados nas mensalidades de cursos de graduação, o que os tornam cada vez mais acessíveis (GOULART JÚNIOR, 2015, p.11).

O Estado tem procurado enfrentar o desafio de oferecer educação a todos. Nesse sentido, políticas públicas têm sido desenvolvidas, incorporando programas diversos, que visam dar condições financeiras a estudantes do ensino superior de baixa renda, segundo os critérios estabelecidos em cada programa e política pública implementada.

¹ A LDB 9.394/96 classifica as IES privadas em: particulares em sentido estrito, confessionais, comunitárias e filantrópicas. No art. 20, III, “assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam a orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no inciso anterior”.

² As Filantrópicas gozam de imunidade tributária ao atender os requisitos do art. 150 da CF/88, mais especificamente, o Art. 14 e incisos, do Código Tributário Nacional (CTN) (Lei 5.172/1966).

³ O marco legal das IES Confessionais encontra-se nos artigos 209 e 213 da Constituição Federal/88.

Destarte, dentro do cenário brasileiro contido no lapso temporal da realização da presente pesquisa (2010-2017), encontra-se o objetivo de se estudar uma das políticas públicas brasileiras que visa dar acesso ao ensino superior para jovens e adultos de baixa renda: o Programa Universidade Para Todos (ProUni), vigente desde 2004⁴ e criado para conceder bolsas de estudos integrais ou parciais dentro de instituições de ensino superior privadas.

O presente estudo se focaliza nas características socioeconômicas e desempenho acadêmico dos estudantes aqui chamados “prounistas”, no que se refere aos resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que se encontram em Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas Sem Fins Lucrativos (PSFL), bem como seu desempenho em comparação com os estudante não-prounistas de outras IES. O foco do presente estudo destaca os pontos que balizam o ineditismo da presente tese. Tais pontos serão são resgatados nas considerações finais.

Ainda é preciso considerar que, a partir de 1990, o Brasil passou a implementar diferentes políticas de avaliação educacional de larga escala. Tanto a CF/88, quanto a LDB 9.394/96 tratam da educação brasileira, incluindo o ensino superior. Porém de forma específica por meio do Sinaes, encontra-se amplamente abordada a regulação e avaliação do ensino superior gerida pelo MEC, por meio do Inep, CONAES e Capes.

Ao olhar para a Educação Superior, visa-se a adentrar na política de avaliação educacional denominada Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vigente desde 2004. O Sinaes é composto por um tripé, que inclui a avaliação de instituições, a avaliação de seus cursos e a avaliação de desempenho dos estudantes. A presente pesquisa se baseia no terceiro item desse tripé: a avaliação de desempenho dos estudantes, denominada Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

Assim sendo, este estudo se concentra na análise de dados do questionário socioeconômico e dos resultados do Enade, buscando, nos microdados disponibilizados pelo INEP, a fonte de informações para esta tese.

⁴ ProUni – Programa criado pela Medida Provisória Nº 213 de 10 de setembro de 2004, posteriormente revogado pela Lei que ratifica a criação do ProUni: LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005.

A tese que se busca defender é a de que os estudantes ProUni das IES PSFL têm desempenho igual ou superior ao dos estudantes ProUni das IES PCFL, e dos estudantes não-prounistas de ambos tipos de IES.

Ao colocar em paralelo o ProUni e os resultados do Enade, passou-se a delimitar o estudo, o que por sua vez, levou ao seguinte problema de pesquisa: como se caracteriza o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes ProUni das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas sem fins lucrativos (PSFL) em comparação aos demais estudantes?

Ao responder tal questionamento, tem-se como objetivo geral investigar o perfil socioeconômico e desempenho acadêmico dos estudantes ProUni nas Instituições de Ensino Superior IES PSFL. Com isso em mente, a pesquisa é guiada pelas seguintes questões secundárias: a) Como se apresentam as Políticas Públicas Sociais, de Inclusão e Afirmativas no Ensino Superior brasileiro? b) Que tipo de IES abrigam o maior número de estudantes prounistas? c) O que o Enade apresenta em seus resultados sobre os estudantes ProUni? d) Como se configuram as características socioeconômicas e desempenho acadêmico dos prounistas, segundo os microdados do Enade?

Tais questões passaram a gerar os seguintes objetivos específicos:

a) Conhecer as Políticas Públicas Sociais, de Inclusão e Afirmativas no Ensino Superior brasileiro; b) Identificar os tipos de Instituições de Ensino superior atuantes no Brasil; c) Analisar os resultados do Enade referentes aos estudantes ProUni; d) Conhecer as características socioeconômicas e desempenho acadêmico dos prounistas, segundo os microdados do Enade.

Ainda que essa tese contrarie o senso comum, de que os estudantes bolsistas são academicamente mais “fracos”, busca-se esclarecer como realmente se apresentam as características socioeconômicas e o desempenho acadêmico desses estudantes, por meio dos resultados obtidos na supracitada avaliação.

Autores como Ristoff (2016, p. 21) pontuam que uma das críticas feitas ao ProUni, era de que este contribuiria para a piora da qualidade educacional superior brasileira, em um de seus artigos em defesa dos prounistas. Por outro lado, contra os prounistas, Castro (2014, p. 25), por exemplo, afirma que o ambiente familiar e a experiência escolar dos prounistas os torna mais fracos academicamente, em relação aos estudantes não-prounistas (2014, p. 25).

A escolha das IES PSFL como lócus deste estudo se deve ao fato de que a autora transita por esse tipo de instituição, uma vez que atua profissionalmente em uma e desenvolve a presente pesquisa em outra. Isso fez com que eventualmente surgissem questionamentos e uma forte curiosidade investigativa. Tal curiosidade não foi devidamente sanada com os trabalhos científicos com informações do Enade já produzidos acerca do assunto, uma vez que nenhum deles realizou um estudo censitário acerca do desempenho dos estudantes prounistas no período considerado, tão pouco, abrangendo todos os cursos avaliados nacionalmente em cada Ciclo, o que se intenta fazer através dessa tese: uma pesquisa ampla, em nível nacional.

Sendo assim, a presente tese doutoral é estruturada em cinco capítulos, sendo que no primeiro se faz a apresentação do percurso metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, explicitando a delimitação da tese, o cenário no qual o tema se insere e a metodologia aplicada.

O segundo capítulo trata das políticas públicas e da Inclusão no Ensino Superior, focando no contexto brasileiro. Em seguida, faz-se uma abordagem das Políticas Afirmativas na área Educacional Brasileira, abordando o debate sobre a questão da Democratização e/ou Massificação, assim como as Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira e por fim, estuda-se o Programa Universidade para Todos – ProUni.

No terceiro capítulo, explana-se sobre a diversificação dos tipos de IES brasileiras e a questão da natureza jurídica. Aborda-se, para fins de diferenciação, as IES Públicas e Privadas e por fim, de forma específica as IES PSFL.

Já no quarto capítulo, o estudo direciona-se ao Sinaes e ao Enade, e as particularidades que se remetem a presente pesquisa, buscando compreender o Sistema Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras e de forma mais aprofundada, a sua terceira dimensão: o Enade.

No quinto capítulo, são realizados o estudo e a análise dos microdados do Enade, sendo explicitada a forma de organização das variáveis de análise, bem como as premissas de agrupamento e tratamento dos dados. Por tratar-se de uma pesquisa com uma base de dados caracterizada como Universo Infinito, ou seja, que analisa 100% dos casos validos de cada ano analisado no Enade (2010-2017), justifica-se que não se trabalhe com desvio padrão e/ou grau de confiança, pois estatisticamente esta pesquisa não trabalha com amostras, mas sim com os estudantes concluintes de cada ano, que realizaram o Enade de 2010 a 2017.

Destaca-se que como nesta pesquisa são comparados estudantes de diferentes anos, dentro de cada Ciclo, pode ocorrer algum viés, já que há diferentes formas de seleção dos estudantes concluintes de cada IES, os quais realizam a prova do Enade, ao longo do período contemplado nesta tese. Desta forma, encontra-se aqui uma limitação, devido ao viés - estatisticamente tratando, os números apresentados e suas diferenças devem ser entendidos como indicações de tendências relevantes, mas devem ser analisados com cautela, pois trata-se de uma análise descritiva, que por si só, é também uma limitação.

Ainda no quinto capítulo, ocorre a análise comparativa dos dados sobre os estudantes ProUni e os demais alunos dos diferentes tipos de IES, ou seja, PSFL e PCFL.

Entende-se que os elementos novos da presente tese são: o olhar para o universo de pesquisa em nível nacional, além de analisar todos os cursos de todas as IES avaliadas no Enade no período de 2010-2017, assim como a relação entre o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos prounistas das Instituições de Ensino Superior Privadas Sem Fins Lucrativos (IES PSFL) de todo o Brasil. Há estudos semelhantes em relação à partes da presente proposta, mas tais pesquisas não possuem abrangência nacional, nem observam os resultados dos tipos de IES que estamos considerando, ou seja, as IES PSFL em comparação as IES PCFL.

Assim, deseja-se que com esta pesquisa seja possível contribuir para os estudos sobre as características socioeconômicas e o desempenho acadêmico dos estudantes ProUni no Enade, sobretudo, aqueles que desejam ter este olhar levando em consideração os tipos de IES onde estes estudantes estão inseridos.

Por fim, para que se possa compreender melhor a justificativa pessoal da autora da presente tese, vale contextualizar as condições sob as quais a pesquisadora desse estudo construiu sua trajetória acadêmica.

Memorial Descritivo

Da pré-escola ao primeiro ano do Ensino Médio, a presente pesquisadora estudou em escolas públicas, sendo que o segundo e terceiro anos do ensino médio foram cursados em uma instituição privada profissional, uma Escola Batista, por meio da aquisição de uma bolsa parcial de estudos.

Estudou na graduação (1997 e 1998), também, por meio de uma bolsa de estudos, valendo-se de um programa público de financiamento estudantil chamado, à época, de Crédito Educativo, que cobria metade dos valores das mensalidades. A outra metade a pesquisadora “pagava” para a IES, por meio de um programa de permuta, em que o estudante trabalhava na IES e essas horas de trabalho eram convertidas em pagamento das mensalidades. Neste caso, a pesquisadora trabalhava em um dos setores educacionais da IES chamado Escola de Artes, pois já possuía formação em música (piano) em um curso técnico e com isso, era habilitada a dar aulas até esse nível, tendo sido aproveitada na IES para trabalhar nesta área.

Após a graduação em Pedagogia com habilitação em Direção e Coordenação Escolar, realizou dois cursos de pós-graduação – Metodologia de Ensino; e Psicopedagogia – com 50% de bolsa, na mesma instituição onde se graduou.

Quando cursou o mestrado em Educação na PUC Campinas (2004-2006), na área de Gestão Universitária, tornou-se bolsista Capes Prosup I (100%), bolsa esta que além de custear seu mestrado, lhe dava uma remuneração mensal para se manter, o que possibilitou a realização deste objetivo profissional: tornar-se mestra.

Após o mestrado, realizou outros dois cursos de pós-graduação à distância – Docência Universitária; e Gestão de EAD e Tutoria Online – esses com 100% de bolsa, pois sendo funcionária da instituição, tinha esse benefício. Antes da entrada no doutorado e por algum tempo concomitante ao desenvolvimento do doutorado, a autora cursou os quatro primeiros anos da graduação em Direito com bolsa de estudos por ser funcionária da IES (Diretora Acadêmica no Unasp Campus Virtual), restando apenas o 5º ano a ser pago (75%, por ainda receber uma bolsa de 25%), pois deixou de trabalhar em cargo de dedicação exclusiva (40h) na referida IES.

Por fim, para a realização do Doutorado em Educação na PUC Campinas, novamente se desfruta do privilégio de ser bolsista Capes (100%).

Atualmente a autora da presente tese atua profissionalmente como docente nos cursos de Graduação em Direito e em CST em Gestão de Segurança Privada na Unidade Anhanguera de Mogi Guaçu (Rede Kroton). Atua, também, como Consultora da Hoper Educação, atendendo no diagnóstico, planejamento, implementação, acompanhamento e controle da gestão de IES de diferentes locais do Brasil que solicitem a prestação desses serviços educacionais à Hoper, além de continuar trabalhando como docente dos cursos de Pós-Graduação (presencial e EAD), do Unasp EC e Unasp EAD.

Dessa forma, como uma estudante que sempre necessitou/usufruiu de bolsas para dar continuidade à trajetória acadêmica, há fortes motivos para se ter interesse no estudo do perfil e do desempenho acadêmico de estudantes bolsistas ProUni. Tais motivos não se confundem, entretanto, com uma tentativa de justificação da própria história.

O que motiva primordialmente esta pesquisa é buscar analisar se o discurso social da fragilidade acadêmica dos prounistas se sustenta quando se analisa o desempenho desses estudantes frente a um processo comparativo com o desempenho dos estudantes que não usufruem do Programa.

Assim justifica-se o interesse pessoal em pesquisar e defender a tese de que os estudantes ProUni de todo o Brasil, que se encontram em instituições privadas sem fins lucrativos, têm um desempenho igual ou superior ao dos demais estudantes, ao contrário do que se percebe no senso comum e até mesmo na literatura acadêmica, como já mencionado.

CAPÍTULO 1

PERCURSO METODOLÓGICO

O presente capítulo intenciona situar aspectos variados do método da pesquisa utilizada na construção da tese, os quais constituíram-se nos caminhos e meios usados para se desenvolver cada capítulo e área temática deste estudo.

Para tanto, propõe-se delimitar o universo da presente pesquisa, apresentar a contextualização do tema e sua justificativa.

1.1 Delimitação da Pesquisa

Este estudo se posiciona no campo das políticas públicas voltadas à Educação Superior. A política pública aqui abordada foi o Programa Universidade Para Todos (ProUni), sendo o centro do esforço investigativo, o estudante universitário aqui denominado “prounista” ou “estudante ProUni”.

A presente pesquisa delimita-se ao estudo/análise dos resultados do desempenho acadêmico, no Enade (2010-2017) em nível nacional, de prounistas (2010-2017) oriundos das IES PSFL de todo o Brasil em comparação aos demais estudantes, tendo também a finalidade de observar seu perfil socioeconômico.

1.2 Cenário e Contexto

No que se refere ao cenário inicial que leva a presente pesquisa, entende-se que para maior objetividade e delimitação do contexto mais relevante a este estudo, toma-se como marco temporal, a reforma do ensino superior de 1968, onde busca-se falar das políticas de acesso ao ensino superior, ainda que de forma breve.

Segundo Sampaio (2014, p. 44), a primeira grande expansão no ensino superior brasileiro ocorreu em 1970, quando o setor privado saiu na frente liderando a oferta de vagas, matrículas, cursos e instituições, e desde então permanece na liderança, mas com diferenças, pois o ensino superior oferecido aos estudantes do setor privado não era o mesmo oferecido aos estudantes do setor público.

Deste modo, outra grande característica do ensino superior privado foi se acentuando, ou seja, a diferenciação entre dois modelos de universidade, ficando em um grupo aquelas que inicialmente tinham um sério propósito de ensino, pesquisa e extensão e àquelas que se ateriam somente ao ensino.

A Reforma Universitária (Lei n. 5.540) de 1968 elegeu o modelo de universidade (pública) de ensino, pesquisa e extensão para a formação de nível superior, reafirmado após o período autoritário pela Constituição de 1988, não obstante esta assegurasse que “o ensino é livre à iniciativa privada” (SAMPAIO, 2014, p. 46).

Desta forma com a liberação do ensino à iniciativa privada sem a exigência da pesquisa, esse modelo de ensino superior privado tem se perpetuado e crescido no Brasil.

Afora o direito ao acesso ao Ensino Superior assegurado pela Constituição Federal Brasileira de 1988, há também os movimentos políticos e a formulação de políticas públicas de inclusão no ensino superior (ALMEIDA, 2015, p.), tais como:

- Crédito Educativo – criado pelo regime militar – 1976.
- Programa de Financiamento Estudantil – FIES - 1999.
- Programa Universidade para todos – ProUni – 2004.
- Programa de Inclusão Social e Racial – Cotas, para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior – 2012.
- Programa Incluir, para pessoas portadoras de alguma deficiência.

Daí por diante seguem-se políticas públicas de acesso ao ensino superior como o Crédito Educativo (CREDUC)⁵, criado em 1976 (FNDE, 2018, p. 1) durante o regime militar, sendo este o primeiro ato em favor de estudantes que desejavam cursar o Ensino superior, mas que não dispunham de condições.

Cerca de 20 anos depois, com grande repercussão, é criado o FIES durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio da Medida Provisória nº 1.865-4, de 1999; este foi ampliado no governo que se seguiu, que tinha à frente Luiz Inácio da Silva (Lula) (MEC, 2018, p.1).

⁵ Segundo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), “O CREDUC foi implantado no primeiro semestre de 1976 nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre, foi estendido a todas as instituições de ensino superior do Brasil, reconhecidas ou autorizadas, tendo beneficiado mais de 870 mil estudantes.” (FNDE, 2018, p.1)

Neste contexto de expansão do acesso ao ensino superior, cinco anos depois da criação do FIES, surge o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 – através da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, posteriormente em 2005, convertida na Lei nº 11.096/2005 (MEC, 2018, on-line), tendo como finalidade conceder bolsas de estudos parciais e integrais a estudantes de cursos de graduação, incluindo nessa condição os cursos sequenciais de formação específica de IES privadas.

Ainda na direção da expansão ao acesso no ensino superior, visando a inclusão racial, uma outra importante conquista ocorre no Brasil com a criação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012), que tem por objetivo ampliar o acesso às IES, conforme reza o “art. 7º [...] estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Dessa forma, os dispositivos da Lei de cotas deviam ser implementados nos 4 anos seguintes à sua promulgação, para que universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia reservassem, no mínimo, 12,5% de suas vagas ao ingresso de estudantes cotistas (MEC, 2018, p. 1).

Visando o acesso e a inclusão de estudantes especiais, é criado também o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir), por meio do decreto nº 5.296/2004, sendo seguido, pelo decreto nº 5.626/2005, que buscava garantir o acesso pleno de pessoas com deficiência, visando às instituições federais de ensino superior (Ifes). Assim, o principal objetivo do Incluir era fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes (MEC, Incluir, 2018, p.1)⁶.

Por fim, em 2012⁷, amplia-se também o acesso a universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Assim, o contexto desta pesquisa a posiciona em meio a duas políticas públicas: uma afirmativa, como é o caso do ProUni, e uma política de Avaliação Educacional, o Sinaes, focando de forma mais específica no Enade.

A partir de 1990, o Brasil passou a implementar diferentes políticas de avaliação educacional de larga escala.

⁶ Estas e outras informações encontra-se disponíveis no site: < <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>, assim como os links para a os decretos e leis subsequentes aos primeiros decretos.

⁷ LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

Na Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 214, encontra-se pactuada a educação como direito de todos, e de forma mais específica encontra-se os primeiros apontamentos sobre a prática do ensino superior brasileiro no artigo 207, e de forma geral nos demais artigos e art. 242, tendo o MEC como responsável por esta área. A LDB 9.394/96, no cap. IV, art. 43 até o art. 57, trata a educação superior de forma específica, e o art. 46 e §§ baliza a regulação do ensino superior brasileiro. Por fim a Lei nº 10.861/2004 do Sinaes, apresenta em seus 16 artigos, toda formulação de regulação e avaliação do ensino superior brasileiro, exercida pelo MEC, por meio do CONAES e Capes, bem como aponta o INEP, como sendo o órgão que executará tais avaliações.

Assim, olhando para a conjuntura educacional nacional, vemos um período de inegável ampliação de acesso ao ensino superior, por meio dos dados do Censo da Educação Superior⁸, que comprovam que antes da criação de políticas de acesso ao ensino superior como por exemplo o ProUni, o que ocorreu em 2004, havia 3.887.022 alunos matriculados nos cursos de graduação presenciais do ensino superior brasileiro. Em 2016 (dados mais recentes disponíveis), havia 8.052.254 alunos matriculados (em cursos presenciais e à distância).

Na tabela abaixo, é possível perceber onde se encontra a maior concentração desses números, apresentada por ano no Brasil.

Tabela 1 – Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior

Ano	TABELA A – Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por Nível Acadêmico - Brasil 2006-2016											
	Total Geral				Nível Acadêmico							
					Graduação				Sequencial de Formação Específica			
	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2006	23.257	4.944.877	1.998.163	784.218	22.450	4.883.852	1.965.314	762.633	807	61.025	32.849	21.585
2007	24.653	5.302.373	2.165.103	806.419	23.896	5.250.147	2.138.241	786.611	757	52.226	26.862	19.808
2008	26.059	5.843.322	2.360.035	885.586	25.366	5.808.017	2.336.899	870.386	693	35.305	23.136	15.200
2009	28.966	5.985.873	2.081.382	967.558	28.671	5.954.021	2.065.082	959.197	295	31.852	16.300	8.361
2010	29.737	6.407.733	2.196.822	980.662	29.507	6.379.299	2.182.229	973.839	230	28.434	14.593	6.823
2011	30.616	6.765.540	2.359.409	1.022.711	30.420	6.739.689	2.346.695	1.016.713	196	25.851	12.714	5.998
2012	32.050	7.058.084	2.756.773	1.056.069	31.866	7.037.688	2.747.089	1.050.413	184	20.396	9.684	5.656
2013	32.197	7.322.964	2.749.803	994.812	32.049	7.305.977	2.742.950	991.010	148	16.987	6.853	3.802
2014	33.010	7.839.765	3.114.510	1.030.520	32.878	7.828.013	3.110.848	1.027.092	132	11.752	3.662	3.428
2015	33.607	8.033.574	2.992.400	1.152.458	33.501	8.027.297	2.920.222	1.150.067	106	6.277	2.178	2.391
2016	34.440	8.052.254	2.986.636	1.170.960	34.366	8.048.701	2.985.644	1.169.449	74	3.553	992	1.511

Fonte⁹: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

⁸ No *Site* do Ministério da Educação, são disponibilizadas tabelas, encontradas nos Resumos Técnicos de cada ano, que apresentam o Censo do Ensino Superior, deste 2003 até 2016.

⁹ Esta e outras tabelas são encontradas nos Resultados do Censo 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Yuri%20Ravem/Documents/DOUTORADO/ANDR%C3%89%20%20-%20ORIENTA%C3%87%C3%83O/2018/censo_superior_tabelas%20-%202016.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Com isso, notamos que em pouco mais de 10 anos de acompanhamento dos números, a quantidade de estudantes se matriculando no Ensino Superior quase dobrou, se verificarmos apenas a coluna que apresenta o total geral da tabela que se segue.

Tabela 2 - Evolução das Matrículas no Ensino Superior Brasileiro – Público e Privado

Evolução das Matrículas no Ensino Superior Brasileiro – Público e Privado			
Ano	Público	Privado	Total Público e Privado
2010	1.461.696	3.987.424	5.449.120
2011	1.773.315	4.966.374	6.739.689
2012	1.897.376	5.140.312	7.037.688
2013	1.932.527	5.373.450	7.305.977
2014	1.961.002	5.867.011	7.828.013
2015	1.952.145	6.075.152	8.027.297
2016	1.990.078	6.058.623	8.048.701
2017	2.045.356	6.241.307	8.286.663
2018	2.077.481	6.373.274	8.450.755
TOTAL	17.090.976	50.082.927	67.173.903

Fonte: PAIVA, Andressa Jackeline de Oliveira Mario, com base nos dados das Sinopses Estatísticas do MEC. (2010-2017).

A realidade atual mostra que com a abertura de vagas em IES privadas para alunos que tenham êxito no processo seletivo do ProUni, mais um passo foi dado em direção à ampliação do acesso ao Ensino Superior. Sem dúvida, uma parcela dos mais de 8 milhões de estudantes matriculados em 2016 corresponde aos prounistas. O MEC assegura que da sua criação em 2004¹⁰ até 2016, o Programa atendeu mais de 1,9 milhões de estudantes (MEC, PROUNI, 2017, p.1).

Mas há aqueles que se focam na capacidade acadêmica dos estudantes ProUni, questionando-a em sua maioria, havendo falas do senso comum e até de pesquisadores da área educacional sobre os estudantes prounistas serem “fracos”, encontrando-se as contra e favor.

Neste sentido, Ristoff, sem identificar quem formulou tais críticas, afirma que “duas duras críticas foram feitas ao ProUni, quando de sua ação: (1) que ele contribuía para piorar a qualidade da educação superior e (2) que o seu custo seria proibitivo. Nenhuma dessas críticas pode ser sustentada pelos dados” (RISTOFF, 2016, p 21).

¹⁰ Criado pela Medida Provisória Nº 213 de 10 de setembro de 2004.

A presente tese se relaciona com a primeira crítica apontada por Ristoff (2016), pois ela busca mostrar que os estudantes do Programa ProUni têm desempenho igual ou superior ao dos demais, como já mencionado.

Dessa maneira, ao colocar em paralelo o ProUni e os resultados do Enade, passou-se a delimitar o estudo, o que por sua vez, levou ao seguinte problema de pesquisa: como se caracteriza o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes ProUni das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas sem fins lucrativos (PSFL) em comparação aos demais estudantes?

Dessa forma, essa tese doutoral se vale da pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, que utilizará como fonte principal a base de dados do INEP e de forma mais específica, os microdados do Enade do período de 2010 a 2017, ou seja, dos últimos 8 anos.

O tratamento dos dados disponibilizados pelo INEP foi realizado por meio do programa estatístico SPSS – versão 23.0, por dar condições de maior confiabilidade no tratamento dos dados.

Ao responder tal questionamento, tem-se como objetivo geral investigar o perfil socioeconômico e desempenho acadêmico dos estudantes ProUni nas Instituições de Ensino Superior IES PSFL. Com isso em mente, a pesquisa é guiada pelas seguintes questões secundárias: a) Como se apresentam as Políticas Públicas Sociais, de Inclusão e Afirmativas no Ensino Superior brasileiro? b) Que tipo de IES abrigam o maior número de estudantes prounistas? c) O que o Enade apresenta em seus resultados sobre os estudantes ProUni? d) Como se configuram as características socioeconômicas e desempenho acadêmico dos prounistas, segundo os microdados do Enade?

Tais questões passaram a gerar os seguintes objetivos específicos:

a) Conhecer as Políticas Públicas Sociais, de Inclusão e Afirmativas no Ensino Superior brasileiro; b) Identificar os tipos de Instituições de Ensino superior atuantes no Brasil; c) Analisar os resultados do Enade referentes aos estudantes ProUni; d) Conhecer as características socioeconômicas e desempenho acadêmico dos prounistas, segundo os microdados do Enade.

Ao realizar pesquisas preliminares, não se encontraram estudos dessa natureza, o que inicialmente apresentou-se como fator limitador para possíveis diálogos temáticos com outros pesquisadores e autores dos temas correlatos. Por outro lado, a presente pesquisa é contemplada pelo desafiante ineditismo.

Assim, ainda foram encontradas pesquisas que faziam apenas parte que se propõe aqui, como por exemplo o artigo de Barbosa e Santos (2011), onde se propuseram a:

Este artigo propõe-se a analisar as diferenças entre cursos pertencentes a três áreas de conhecimento (ciências biológicas, exatas e humanas) quanto à sua capacidade para oferecer maior igualdade de oportunidades no momento de expansão e diversificação do ensino superior brasileiro. O estudo foi realizado a partir dos microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), combinando a nota geral da prova às respostas do questionário socioeconômico dos alunos, de forma a avaliar as associações entre o financiamento dos estudos de graduação e o desempenho e permanência nos diferentes cursos (BARBOSA e SANTOS, 2011, p. 535).

O artigo de Maria Ligia e Clarissa trabalharam com desempenho acadêmico e Enade, mas como apresentado, com objetivo bem distinto da presente tese. Assim, como neste caso, há inúmeros artigos que tratam do ProUni e Enade, mas nenhum deles, trata de uma análise de microdados dos estudantes ProUni das IES PSFL de todo o Brasil, em comparação aos estudantes ProUni das IES PCFL de todo o Brasil, no Enade (2010-2017).

1.3 Método

Ao refletir sobre o método a ser adotado nos procedimentos de uma pesquisa, se pensa sobre o que seria mais apropriado para a proposta. Segundo Ghedin e Franco, “o olhar é sempre interpretativo, ou seja, resulta de um processo de percepção e de pensamento, portanto, de um processo reflexivo” (2008, p. 81). Entendeu-se que para esta proposta de pesquisa, seria necessário construir um diálogo entre seus objetos e seus respectivos autores e pesquisadores. Enquanto ser humano, se é passível de agir e reagir, silenciar e pronunciar; e assim influenciar e ser influenciado no decorrer de uma pesquisa.

Enquanto vão se organizando as ideias, percebem-se lacunas e também raízes temáticas que podem ou não vir a frutificar, deixando reticências e possibilidades que podem ser vistas tanto como novos pontos de partida, quanto como pontos limitadores, mas jamais como conclusões, por compreender os campos do

conhecimento estando sempre em construção, que extrapola a esfera ética, constitui-se uma postura ética e científica.

Mediante este contexto, assim como um pintor escolhe os tons de tinta com os quais pretende pintar uma obra e ao longo do processo faz ajustes e até substituições de cores, o pesquisador em ciências humanas e sociais escolhe as áreas do conhecimento com as quais pretende trabalhar, transita nas variadas manifestações de seu objeto - o fenômeno humano - em forma de fatia do conhecimento, ou seja, num complexo universo de conhecimentos e áreas; escolhem-se algumas, mas com o decorrer do percurso metodológico adotado, algumas áreas são realinhadas e até substituídas a fim de se alcançar os objetivos desejados.

Dessa maneira, entende-se como saudável e normal a postura de um pesquisador em adotar ou descartar ideias, áreas de conhecimentos e disciplinas, durante o estudo de seu tema, pois dele vão se afluindo uma gama de conceitos e posicionamentos epistemológicos, construídos historicamente numa dada área e são compartilhados em maior ou menor consenso, pelo grupo de pesquisadores e comunidade profissional que se dedicam a um objeto.

A Educação como campo científico é multifacetado, ou seja, vai da visão multidisciplinar e pode até extrapolar visões transdisciplinares a depender da esfera que é trabalhada, se teórica, se prática ou se teórico-prática. A Educação é matéria importante na vida dos seres humanos e, desde seus fundamentos, evoca posicionamentos ético, reflexivo, filosófico e metodológico sérios, assim como ela é em si.

Assim, o método a ser utilizado nessa pesquisa é qualitativo, pois segundo Chizzotti, “a pesquisa qualitativa é uma orientação que abriga tendências diversas e pressupostos com raízes filosóficas distintas” (2010, p. 9). A pesquisa qualitativa visa “[...] à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considera que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados” (GODOY, 1995, p.62).

Para se esclarecer o entendimento do que seja a pesquisa qualitativa em Educação, como é o caso desta tese, Pesce e Abreu (2019) afirmam:

Muitos são os estudiosos que se voltam ao levantamento das características primordiais da pesquisa qualitativa, dentre os quais destacamos Bogdan e Biklen (1994), pelo foco na pesquisa qualitativa em Educação, revelado no levantamento de cinco características:

- na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...]
- a investigação qualitativa é descritiva; [...]
- os investigadores qualitativos interessam- -se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; [...]
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; [...]
- o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (PESCE & ABREU, 2019, p. 26-27).

É importante ressaltar que é utilizada a estatística descritiva, pois o objetivo aqui foi descrever e sumarizar os resultados do conjunto de dados analisados. O objetivo aqui, foi sintetizar os dados de forma direta, com menor preocupação em variações e intervalos de confiança dos dados.

Segundo Mancuso et al. (2018) a estatística descritiva propõe-se a fazer uma análise descritiva dos dados:

A análise descritiva, ou síntese numérica, é a etapa inicial de qualquer estudo. Podendo também ser considerada a mais importante, visto que é a partir dela que definimos como e qual análise será utilizada. [...] A descrição dos dados tem como objetivo básico resumir uma série de valores de mesma natureza através de um conjunto de ferramentas e técnicas: tabelas, gráficos, medidas (estatísticas) de variabilidade e de tendência central que ajudam na produção de uma visão global dos dados.

Assim, tendo uma visão global dos dados que reúnem casos de todo o Brasil, pretendeu-se verificar o que os dados revelam sobre o perfil socioeconômico e o desempenho acadêmico dos estudantes que realizaram o Enade de 2010 a 2017.

Para a análise dos microdados do Enade, frutos das respostas dos questionários¹¹ aplicados aos estudantes de graduação, usa-se então a estatística descritiva.

No caso da presente pesquisa, os dados já se encontravam devidamente coletados e publicados pelo Inep. A partir das respostas desses questionários, foram realizados o exame, a interpretação e o cruzamento de informações a fim de conhecer melhor as informações ali registradas.

¹¹ O método de coleta de dados adotado pelo Inep é a aplicação de questionários estruturados a todos os estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação.

1.4 Pesquisa Bibliográfica

Ao iniciar a pesquisa bibliográfica e com o fim de buscar conteúdos que pudessem esclarecer, compor e embasar a discussão, escolheu-se por fazê-lo em várias bases de dados que disponibilizam pesquisas qualificadas.

Inicialmente optou-se por definir os descritores “ProUni”, “Enade”, “IES PSFL” e “IES PCFL” como termos-chave para as pesquisas bibliográficas, assim como de artigos, dissertações e teses, que se deram nos bancos de pesquisa da:

- Scielo;
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);
- Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Tais bases de dados foram as utilizadas, porque entendeu-se que no Brasil, estas eram bases confiáveis para a pesquisa, assim como, por se encontrarem grande volume de trabalhos, o que também constitui ponto positivo.

Os termos escolhidos como descritores foram buscados no título, palavras-chave e resumos das buscas nos bancos de pesquisa já citados. Todas as pesquisas que continham esses descritores foram registradas em listas e separadas de acordo com a fonte onde cada uma foi encontrada. Essa pesquisa foi realizada e concluída no primeiro semestre do ano de 2016, tendo sido selecionados 33 casos, entre teses, dissertações e artigos.

Em seguida, foram lidos os resumos e em alguns casos, a introdução e conclusão das pesquisas, com a finalidade de filtrar aquelas que mais apresentavam informações que pudessem contribuir para a tese. Devido ao emprego dessa forma de seleção, não foram registradas fichas de leitura, mas sim anotações em uma planilha de Excel.

Com as pesquisas já selecionadas, ocorreu uma leitura mais detalhada, buscando informações relevantes e aproveitando para se fazer um levantamento dos principais autores que tratavam das diversas temáticas relacionadas aos nossos descritores.

As pesquisas que não tratavam de forma aprofundada sobre o ProUni ou sobre o Enade, apenas fazendo menção a tais institutos para a *posteriori*, dar profundidade a outros assuntos, foram descartadas. Assim, pesquisas cujo tema central não girava em torno das características socioeconômicas de estudantes do

ProUni, ou sobre desempenho acadêmico de prounistas no Enade, ou ainda sobre IES PSFL e IES PCFL, eram descartadas.

Assim, os resultados mais relevantes da pesquisa bibliográfica encontrados para a presente tese estão apresentados a seguir, com a indicação de títulos, autores, ano e objetivo (Obj.), divididos por tipo: teses, dissertações e artigos:

Quadro 1 – Pesquisas selecionadas em 2016 - Teses

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO
1	Programa Universidade Para Todos (ProUni) a Construção da Hegemonia da Classe Trabalhadora	BERGAMO, Edmir Aparecido	2013
Obj.	[...]o objetivo principal da investigação que é descrever os fatores que levaram à criação do PROUNI como uma política educacional no contexto do Estado brasileiro.		
2	Análise do PROUNI nas dimensões acadêmica e econômico-administrativa: estudo de caso de uma instituição de ensino no município de Salvador/ Bahia.	MASCARENHAS, Ana Carolina Fernandes	2015
Obj.	objetivou-se analisar as condições socioeconômicas dos estudantes, relacionando-as com o desempenho acadêmico (dimensão acadêmica) dos bolsistas e a escolha do público-alvo da Instituição; identificar as modificações econômico-administrativas realizadas em virtude da adesão da Instituição ao PROUNI; e conhecer a percepção da comunidade interna sobre o PROUNI a partir das duas dimensões.		
3	Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni	NETO, Ruy De Deus E Mello	2015
Obj.	O presente trabalho tem por objetivo compreender as estratégias adotadas pelos bolsistas pernambucanos do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e seus familiares, numa realidade influenciada pela nova possibilidade de acesso ao ensino superior, sendo observado o papel deste nível de ensino na vida de indivíduos que, pelo histórico familiar e pelas desigualdades sociais e econômicas, não teriam essa oportunidade.		
4	Por Que Eles Abandonam? evasão de bolsistas ProUni dos cursos de licenciaturas	ROCHA, Cleonice Silveira	2015
Obj.	O objetivo geral consiste em identificar e analisar as causas/os motivos que levam os alunos prounistas dos cursos de licenciatura a se evadirem.		
5	Qualidade da Educação Superior e o PROUNI: limites e possibilidades de uma política de inclusão	PINTO, Marialva Linda Moog	2010
Obj.	O estudo se propôs a investigar o Programa Universidade para Todos - PROUNI, enquanto uma política de inclusão na Educação Superior, com o intuito de averiguar se a presença dos bolsistas deste Programa impacta a qualidade de ensino nas Instituições que os acolhem.		
6	Perfil de Jovens Universitários Bolsistas do ProUni: um estudo de caso na Unisinos	Pereira Filho, Ednaldo da Silva	2011
Obj.	Portanto, o objetivo desta investigação é descrever, analisar, interpretar e discutir o perfil dos jovens universitários bolsistas do ProUni na UNISINOS.		
7	A Compreensão Do Sujeito Bolsista Em Relação Ao Programa Universidade Para Todos: ProUni, à luz do pensamento complexo.	Ferreira, José Ângelo	2012
Obj.	O objetivo deste trabalho é o de compreender as dimensões subjetivas dos alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos PROUNI, da Faculdade Pitágoras de Londrina, em relação ao Programa em suas múltiplas dimensões.		

8	O Programa Universidade Para Todos - ProUni e a Pseudodemocratização na Contra-Reforma da Educação Superior No Brasil	Rocha, Antônia Rozimar Machado e	2009
Obj.	Na presente pesquisa, tivemos como objetivo examinar os pressupostos que balizam o PROUNI, implementado pelo governo Lula como política oficial de democratização do acesso à educação superior.		
9	PROUNI: estudo multicase com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do estado de São Paulo	Bovério, Maria Aparecida	2014
Obj.	investigou o PROUNI por meio de um estudo multicase com bolsistas estudantes e egressos, sob o viés educacional, com o objetivo de avaliar se, enquanto política pública de acesso e expansão do ensino superior, destinado às populações menos favorecidas econômica, social e culturalmente, este programa atende e corresponde às expectativas dessas novas camadas sociais, incluídas nesse nível de ensino.		
10	Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Lucrativo Brasileiro: um estudo sociológico com bolsista do ProUni na Cidade de São Paulo	Almeida, Wilson Mesquita	2012
Obj.	Buscou-se uma abordagem sociológica do Programa Universidade para Todos, no sentido de compreendê-lo diferentemente de outras pesquisas e estudos que enfatizam, estritamente, seu caráter privatizante sem considerar e, também, integrar, outras dimensões como as vicissitudes do acesso e da permanência de jovens de baixa renda provenientes do ensino médio público, as particularidades dos processos seletivos, a emergência de um novo perfil social de estudante universitário, a reconstrução histórica e a metamorfose recente pela qual passa o setor privado de educação superior e como esta mudança se articula com o surgimento do ProUni, a pouca permeabilidade do ensino superior público às demandas legítimas desses trabalhadores-estudantes que constituem o grosso dos bolsistas, a reflexão sobre a qualidade da maior parte das instituições participantes e suas relações com o processo de democratização do acesso em curso, dentre outros elementos.		

Fonte: PAIVA, A. J. O. M. autora desta tese doutoral, por meio da Capes, BDTD e Scielo.

Quando realizada a pesquisa de teses, foram utilizados como já mencionados, tanto de forma individual, quando de forma conjunta, a fim de ampliar as possibilidades de acesso a teses dessa natureza.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas em 2016 - Dissertações

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO
1	O ProUni como Política de Inclusão Social: uma avaliação por meio do Enade	Ana Paula de Siqueira Gaudio	2014
Obj.	Investigar a inclusão social do estudante bolsista do ProUni a partir do desempenho acadêmico demonstrado no Enade de 2007 a 2009.		
2	PROUNI: dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco	Ruy de Deus e Mello Neto	2011
Obj.	Buscamos construir o perfil socioeconômico do estudantes bolsista e relacionar seu histórico familiar e social com suas percepções acerca do ensino superior.		
3	PROUNI: uma política de democratização do ensino superior?	Martins, Raísa Maria de Arruda	2011
Obj.	[...] definiu-se como objetivo geral analisar o PROUNI enquanto programa que pretende promover a democratização do ensino superior e a justiça social.		

4	PROUNI: as estratégias do gestor das ies privadas frente ao desafio.	Cinthia Maria Bueno Marturelli Mantovani	2013
Obj.	O objetivo geral da pesquisa é analisar as estratégias de gestão frente à política pública - ProUni que visa à expansão e garantia do direito à educação superior ao alcance de todos.		
5	Acesso ao Ensino Superior e Trajetórias dos Egressos do ProUni	Paula Macchine Saes	2015
Obj.	A pesquisa tem como centro de interesse compreender os efeitos do Prouni para os alunos que se formaram no ensino superior com a bolsa desse programa e que, possivelmente, sem a bolsa, estariam excluídos desse nível de ensino.		
6	PROUNI: revolução simbólica na vida dos beneficiários	Alves, Tamires Gaby	2016
Obj.	Essa dissertação de mestrado teve como objetivo discutir o ProUni (Programa Universidade para Todos), criado durante o governo Luiz Inácio Lula da Silva.		
7	Sentidos Da Experiência Universitária Para Jovens Bolsistas Do ProUni	Brescia Franca Nonato	2012
Obj.	O presente estudo buscou compreender os sentidos das experiências universitárias para esses jovens, a partir dos referenciais teóricos da sociologia da juventude e da sociologia da educação.		

Fonte: PAIVA, A. J. O. M. autora desta tese doutoral, por meio da Capes, BDTD e Scielo.

Assim como fora feita a pesquisa das teses, se replicou a conduta para a pesquisa das dissertações.

Quadro 3 - Pesquisas selecionadas em 2016 - Artigos

Nº	TÍTULO	AUTOR	ANO
1	Comprometimento do Aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica	Felicetti, Vera Lucia	2014
Obj.	Objetiva verificar questões relacionadas ao acesso, à permanência e à formação de acadêmicos que foram alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni).		
2	Ações Afirmativas no Ensino Superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio	Santos, Clarissa Tagliari	2012
Obj.	Analisa a inserção universitária de beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).		
3	A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni	Oliveira, Edna Imaculada Inácio de and Molina, Rosane Maria Kreuzburg	2012
Obj.	Objetivou identificar desafios e implicações do ProUni no contexto das práticas institucionais dessa Instituição de Educação Superior (IES) e a efetividade do Programa no que tange ao acesso de estudantes negros da Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA) ao ensino superior.		
4	Desempenho no Enade de bolsistas ProUni: Modelagem de Equações Estruturais	Vendramini, Claudette Maria	2016

		Medeiros and Lopes, Fernanda Luzia	
Obj.	Esse estudo objetivou investigar o desempenho no Enade de estudantes bolsistas do Programa Universidade para Todos – ProUni da própria instituição e de estudantes com outros tipos de bolsas e, ainda investigar, por meio de Modelos de Equações Estruturais, se este desempenho se mantém para estudantes sob a condição de ingressantes e concluintes.		
5	ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior	Segenreich, Stella Cecília Duarte	2009
Obj.	Neste texto é feita uma análise dos programas Universidade para Todos (ProUni) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) como estratégias de Educação a Distância promovidas pelo governo Lula na expansão e democratização do Ensino Superior.		
6	A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni	Saraiva, Luiz Alex Silva e nunes, Adriana de Souza	2011
Obj.	Neste estudo se analisa a efetividade de programas sociais de acesso à educação superior a partir da ótica de seus beneficiários.		
7	"Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado	Alexandre Abdal /Julia Navarra	2014
Obj.	Este artigo tem como objetivo analisar as maneiras pelas quais os deslocamentos diários realizados pelos beneficiários do ProUni (Programa Universidade para Todos) na cidade de São Paulo interagem com o acesso e a permanência no ensino superior.		
8	Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI)	Alípio Márcio Dias Casali/Maria José Viana Marinho de Mattos	2015
Obj.	O estudo aborda o sentido social do Programa Universidade para Todos (PROUNI), no contexto das políticas educacionais, no Brasil. Apresenta uma sistematização das produções acadêmicas e científicas sobre o Programa (2006-2011) e suas perspectivas.		
9	Programa Universidade para Todos (PROUNI): quem ganha o quê, como e quando?	Souza, Márcio Rodrigo de Araújo e Menezes, Monique	2014
Obj.	Buscamos identificar quais atores ganharam o quê, quando e como, a partir do processo político desenvolvido durante a formulação do programa.		
10	O ProUni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos	Amaral, Daniela Patti do e Oliveira, Fátima Bayma de	2011
Obj.	A pesquisa, realizada entre julho de 2010 e abril de 2011, investigou dados acerca dos alunos que ingressaram no Ensino Superior em 2005 e 2006, primeiros anos do ProUni, em duas IES privadas situadas no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro.		
11	Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco	Felicetti, Vera Lucia e Fossatti, Paulo	2014

Obj.	O objetivo deste estudo foi realizar um mapeamento comparativo entre alunos de cursos de licenciatura bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) e alunos não bolsistas no que diz respeito à situação deles, no segundo semestre de 2012, nos cursos por eles ingressados em 2007, 2008 e 2009 em uma instituição de Ensino Superior privada de cunho filantrópico, sem fins lucrativos, do Rio Grande do Sul, Brasil.		
12	PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?	Catani, Afrânio Mendes, Hey, Ana Paula e Gilioli, Renato de Sousa Porto	2006
Obj.	O objetivo do artigo é discutir em que medida o Prouni é um instrumento de democratização da educação superior no Brasil ou um mero programa de estímulo à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.		
13	Crescimento pessoal, mediação e sacrifício: itinerários sociais de estudantes beneficiários do ProUni	Mongim, Andrea Bayerl	2015
Obj.	Este artigo analisa itinerários sociais de estudantes oriundos de famílias consideradas de classes populares e beneficiários do ProUni.		
14	Os Herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo	Almeida, Wilson Mesquita de	2015
Obj.	O artigo discute dados de uma pesquisa empírica efetuada com 50 bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) na cidade de São Paulo, dialogando com reflexões presentes em Os Herdeiros.		
15	O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior	Carvalho, Cristina Helena Almeida de	2006
Obj.	O objetivo deste texto é compreender a relação complexa e dinâmica da política pública para o ensino superior no governo Lula, no que tange ao Projeto Universidade para Todos (PROUNI) e sua articulação com a política fiscal e o financiamento por meio da renúncia tributária.		
16	O Processo De Criação Do Programa Universidade Para Todos – ProUni	Guerra, Lenin Cavalcanti Brito	2009
Obj.	O objetivo do artigo é analisar o jogo de interesses ocorrido na formulação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), programa que visa incluir alunos oriundos do ensino médio público no ensino superior, oferecendo bolsas a esses alunos em IES privadas.		

Fonte: PAIVA, A. J. O. M. autora desta tese doutoral, por meio da Capes, BDTD e Scielo.

Na pesquisa dos artigos, replicou-se o *modus operandi*, a fim de se manter o padrão adotado nas buscas anteriores, objetivando encontrar conteúdos relacionados ao tema da presente tese.

Das leituras dos vários textos acima apontados, foi possível ter uma ampla ideia de como se encontram as pesquisas sobre o ProUni, assim como as lacunas e ausências que ainda podem ser objeto de pesquisas, a fim de que fosse possível contribuir um pouco para esse vasto campo das ciências sociais.

Assim, em cada uma dessas pesquisas, encontrou-se alguma contribuição sobre a temática do ProUni e Enade, ainda que não aborde as questões sob nossa

perspectiva, por não comparar dados nacionais, ou seja, uma combinação de métodos de análise de dados não encontrado em nenhuma das pesquisas já realizadas.

Ao pesquisar em bases de dados com teses e dissertações brasileiras, encontramos a indicação de uma única pesquisa que mais se aproximava da presente proposta, apresentando algumas semelhanças com essa pesquisa. Ela foi apresentada tanto no Portal de Teses e Dissertações da Capes, quanto na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, tendo sido apontada pelo programa de busca como pesquisa com alguma proximidade com o eixo temático pretendido.

Trata-se da dissertação de mestrado: “O ProUni como política de inclusão social: uma avaliação por meio do Enade”, de Ana Paula de Siqueira Gaudio, defendida no programa de pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, em 2014. A autora trabalhou com o recorte temporal nos dados do Enade (2007 a 2009), buscando distinguir os estudantes ProUni (bolsistas) dos demais estudantes, verificando seu desempenho acadêmico. Outra pesquisa que também foi apontada foi a de Vendramini e Lopes (2006), mas o estudo trata da comparação do desempenho acadêmico de prounistas ingressantes e concluintes no Enade, em apenas uma instituição, em alguns cursos de graduação, somente no ano de 2006.

Com o decorrer de uma leitura crítica dessa obra, percebeu-se que seu objetivo geral era “Investigar a Inclusão social do estudante bolsista do ProUni, a partir do desempenho acadêmico demonstrado no Enade de 2007 a 2009” (GAUDIO, 2014, p. 30). Quanto mais prosseguia-se com a leitura, mais notava-se que o universo dessa pesquisa tinha objetivos bem distintos, quando comparados aos objetivos da presente tese; por isso, viu-se pouca identificação.

Em outras palavras, enquanto a pesquisa de Gaudio buscava analisar apenas um ciclo do Enade e foi restrita a uma região específica, a presente tese teve abrangência nacional, além de abarcar um período temporal mais amplo, envolvendo os anos de 2010-2017 do Enade e ainda, centra-se nos prounistas das IES PSFL.

Assim, esta pesquisa deseja contribuir com os estudos sobre o ProUni e Enade, buscando ampliar os conhecimentos sobre esse universo contido na esfera do ensino superior. Ao reunir informações do Questionário Estudantil (QE) e da prova do Enade, se tem o objetivo de reunir informações, a fim de buscar compreender melhor o perfil socioeconômico do estudante ProUni, assim como de seu desempenho

acadêmico, em relação aos demais estudantes, distinguindo-os em prounistas de IES PSFL e estudantes de IES PCFL, como já mencionado.

Sendo os prounistas um grupo crescente dentro das IES privadas brasileiras, entendeu-se que conhecer seu perfil e desempenho acadêmico poderia gerar informações e indicadores acadêmicos importantes, que podem subsidiar estratégias e condutas mais embasadas e positivamente diferenciadas no tratamento dos estudantes ProUni nas IES privadas que venham a fazer seu uso, com o fim de praticar melhores abordagens educacionais junto a seus estudantes como um todo.

Da combinação de vários métodos de pesquisa que se completam e corroboram e a partir do emprego de estratégias pessoais para o desenvolvimento do trabalho, buscou-se configurar os meios pelos quais ocorreu a busca de quantificar e qualificar os estudantes ProUni, bem como seu desempenho acadêmico.

Enfim, ao consolidar as análises, a presente pesquisa pretendeu abrir caminho para a ampliação de diálogos entre pesquisadores, além de desencadear novas propostas de pesquisa, sendo útil tanto a gestores quanto a pesquisadores educacionais do ensino superior, assim como a instituições e entes governamentais.

CAPÍTULO 2

As Políticas Públicas e a Inclusão no Ensino Superior

Este capítulo tem o objetivo de abordar a temática das Políticas Públicas Sociais, de Inclusão e Educacionais historicamente identificadas no Brasil.

Realiza-se também uma discussão sobre a democratização e /ou massificação do acesso as vagas no Ensino Superior, assim como suas complexas questões.

Trata-se também das Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira, até culminar no universo central da tese, o Programa Universidade para Todos – ProUni, que abriga os personagens centrais da pesquisa: os estudantes ProUni.

Para tais discussões, adota-se o marco temporal dos anos 90 em diante, devido ao fato de ser a partir deste período que o Ensino Superior teve maior expansão no Brasil, sendo de maior relevância a presente pesquisa.

2.1 Políticas Públicas Sociais, de Inclusão e Educacionais

Nos anos de 1990, a agenda política do Brasil sofreu um novo deslocamento, ou seja, alterou-se o centro de atenções e ações ao voltarem-se para a educação superior; assim as políticas públicas se direcionaram à questão institucionalista – limitação de vagas para o acesso ao ensino superior, devido a literatura que influenciava os processos decisórios da época eram as neo-institucionalistas¹² e suas variadas vertentes, abrindo-se as instituições com vistas ao seu papel frente a sociedade.

Em associação com os deslocamentos na agenda política nacional – em especial, a reforma do Estado –, a forma de governo (presidencialista) e a forma de Estado (federativa) ganharam grande centralidade nas interpretações sobre as reconfigurações de políticas específicas (HOCKMAN, 2007, p. 13).

¹² O termo “neo-institucionalismo” é utilizado na ciência política para designar uma perspectiva teórica que atrai muita atenção e certas críticas. Refere-se a uma visão sociológica das instituições – refere-se a forma como elas interagem, assim como o modo como afetam a sociedade. (HALL e TAYLO, 2003. p. 193).

Além disso, a comunidade de ciências sociais demonstrava preferências normativas em formas mais inclusivas de participação política, aumentando, assim, o enfoque às políticas públicas sob a ótica de seu potencial de transformação, tanto da cultura política, quanto das relações entre os cidadãos e o Estado. “Nesse contexto, ganharam destaque, no Brasil, as análises mais voltadas para as transformações, tais como a descentralização, as reformas de políticas específicas, o poder local, a emergência de novos formatos de participação política etc.” (HOCKMAN, 2007, p. 13). Assim, intensifica-se a trajetória de crescimento de acesso ao ensino superior.

Após o ano 2000, o Legislativo passou a ser uma relevante arena de análise, tornando-se também objeto de estudo. Porém, o papel das ideias continuou relativamente subdesenvolvido.

Theodor Lowi (1964; 1972), de acordo com Celina Souza (2006), estabelece que há quatro formas de políticas públicas: distributivas, regulatórias, redistributivas e constitutivas. Lowi diz, ainda, que é justamente a opção por uma dessas formas de políticas públicas que definirá o sistema de apoio e de rejeição dentro do cenário político.

Segundo Souza (2006), as políticas públicas que trabalham estratégias de ação, que carregam em si uma visão moderna sobre política, normalmente são pensadas, planejadas e avaliadas com base numa racionalidade coletiva, em que tanto o Estado, quanto a sociedade, são sujeitos ativos. Se há uma compreensão da política pública como sendo unicamente pela via de intervenção do Estado, ocorre uma visão tecnicista restrita, de acordo com Di Giovanni e Nogueira (2015).

É possível dizer em suma, que a política pública é gênero, que tem como espécie a política social, que por sua vez, dispõe-se ao enfrentamento das desigualdades sociais, enquanto proposta planejada.

Para Demo (2006), a desigualdade social é uma expressão que indica os extremos de uma realidade socioeconômica brasileira, em que um grupo abastado tem seu lugar, enquanto a maioria da população, os pobres, tem todo o tipo de restrição e necessidades econômicas e, de forma mais específica e marcante, vislumbra-se a questão da fome.

Por tais razões, as políticas públicas devem objetivar equilibrar as desigualdades existentes entre ricos e pobres. Demo afirma que a política social “é um dos pilares de sustentação dos Estados de Bem-Estar Social” (2006, p. 14).

A desigualdade, segundo o autor, se divide em três formas:

- desigualdade histórica;
- desigualdade histórica-estrutural;
- desigualdade estrutural.

As desigualdades históricas têm sua justificativa nas propriedades privadas, isto é: em decorrência dos bens que cada família possuía, iam se perpetrando as desigualdades sociais entre os que eram proprietários e os que eram locatários ou funcionários, dentre outras relações sociais existentes à época.

As desigualdades histórica-estruturais se explicam por sua estrutura no decorrer da história, indicando que estruturas históricas tendem a se manter, ampliando-se ou enfraquecendo-se, mas ainda assim se mantendo. Logo, essas desigualdades eram muito difíceis de serem resolvidas de forma completa e final, e por isso, o máximo que se pode fazer a respeito é procurar combatê-las por meio de políticas públicas nacionais.

As desigualdades estruturais, por sua vez, seriam aquelas que nada têm a ver com a história, mas sim com as características estruturais de um Estado-nação, e por isso a intervenção e mudança se tornam algo mais difícil e complexo.

Destarte, independentemente do tipo de desigualdade que aflija uma nação, as políticas públicas são vistas como possíveis soluções, pois buscam auxiliar a população necessitada de diversas formas em diferentes países.

Assim, cada país revela históricos com distintos modos de conquista de direitos e, no Brasil, assim como nos demais, isso se deu, tanto por movimentos pacíficos, quando por movimentos conflitantes. No Brasil, constata-se que, antes mesmo dos direitos hoje cunhados por lei – como educação, saúde e segurança –, ocorreu a conquista dos direitos sociais.

Segundo Carvalho (2010), a educação é um dos direitos adquiridos que abre caminho para os demais por constituir-se em condição necessária à liberdade civil e que dá condições e informações básicas para a tomada de consciência na conquista dos outros direitos. É um direito-meio, direito instrumental para a conquista de outros direitos fundamentais.

Desde então e até os dias atuais, é público o fato de que a educação é um dos primeiros pré-requisitos de contratação para a obtenção de empregos formais, empregos esses que geram renda, o que num sistema social é ponto crucial. Segundo Pereira (2009), como a renda constitui-se num direito social, não deveria haver empecilhos ou dificuldades para seu acesso.

Assim, a aquisição de empregos formais passou a ser uma das preocupações centrais das políticas públicas brasileiras respaldadas por Lei, já que se constitui na principal forma de acesso à renda.

Mediante este cenário fica cada vez mais evidente a necessidade de se criar políticas de proteção social, na tentativa de minorar as desigualdades. Desta forma, ainda que o tema da Proteção Social seja bastante complexo, é preciso engajar-se na tarefa de buscar um possível, ainda que controverso, conceito. Assim, entende-se por “proteção social”, a proteção aos riscos sociais, ou seja, às más condições salariais, de saúde e moradia, em princípio.

Ao falar sobre conceituação de “proteção social”, Draibe (2015) explica o complexo contexto da situação na época em que se formava:

O conceito é complexo e envolve discrepâncias acerca de sua extensão e compreensão. As discordâncias dizem respeito às políticas sociais setoriais que integram a proteção social, assim como às dimensões pertinentes a sua análise. Se o conceito inicialmente designava a proteção aos riscos diretamente relacionados à condição salarial, cobertos então pelos benefícios previdenciários, assistenciais e de saúde, passou a designar também os novos riscos sociais impostos tanto pela urbanização e pelas mudanças demográficas, quanto pela elevação do patamar mínimo de bem-estar que as sociedades almejam para seus cidadãos (DRAIBE; AURELIANO, 2015, p. 28).

Porém, esse que foi considerado um conceito inicial, foi se alargando - historicamente registrado - e se caracterizando pelas diferentes políticas sociais que foi abarcando com o passar dos anos.

Da referência estrita ao seguro social (previdência social), ampliou-se para uma concepção mais abrangente de seguridade social (previdência, incluindo pensões e auxílios individuais e familiares; saúde e assistência social) e, da segunda metade do século 20 em diante, passou a incluir também a educação (publicamente financiada), programas relativos ao trabalho (treinamento, serviços e promoção do emprego) e habitação (subsídios e auxílios) Nessa mais ampla aceção, a proteção social inclui serviços sociais públicos e privados, em especial aqueles que contribuem para a formação do capital humano, tais como educação, saúde, a infraestrutura sanitária, o desenvolvimento dos recursos e capacidades locais que afetam diretamente a vida das pessoas. Trata-se aqui de um conceito de proteção social universal, definida no campo da promoção dos direitos e do desenvolvimento humano, da igualdade e da democracia (DRAIBE, 2007, p. 29)

Ainda que a ampliação de políticas e programas não tenha se desenvolvido sequencialmente, nem continuamente, esse conceito universal foi se formulando em conjunto com o desenvolvimento social ao passar do tempo. Porém, vale ressaltar que a concepção mais abrangente de “proteção social” ainda não foi atingida até hoje, encontrando-se ainda longe disso. Tal fato é verificado a partir dos anos de 1980, pois, segundo Draibe (2015, p. 810), o conceito de proteção social regride, equivalendo à “rede social”, entendido como um tipo de tecnologia social formada para atender aos pobres nos períodos de grandes ajustes fiscais, e também de crise.

Essa rede social seria formada por um conjunto de programas de fundamental importância para a subsistência da população vulnerável. Tais programas orbitavam entre “programas alimentares, transferências monetárias diretas, programas materno-infantil, saúde pública primária, principalmente na zona rural, e, enfim, programas de emprego de emergência” (DRAIBE, 2015, p. 810).

Mais adiante historicamente, encontram-se as redes de segurança social.

Versões contemporâneas concebem as *social safety nets* como o conjunto de programas (transferências monetárias, subsídios, isenções, material escolar, programas de alimentação) que, em situações de choque ou crise econômica, evitariam que as famílias pobres resvassem para níveis ainda mais acentuados de pobreza. Em outras vertentes, a proteção social é entendida como o conjunto de programas que ampliam as oportunidades dos grupos pobres de escapar da pobreza, aumentando suas capacidades e recursos para melhor enfrentarem os riscos e obterem mais altos retornos pelos seus investimentos em capital humano (DRAIBE, 2015, p. 910).

Recentemente a Organização Internacional do Trabalho tem procurado disseminar a ideia de um “piso básico de proteção social” ou piso social básico, que seria uma proposta em que cada país assumiria o compromisso de oferecer, aos seus respectivos cidadãos, um tipo de cesta que contenha bens e serviços, não exigindo, para tanto, qualquer tipo de contraprestação.

Essa cesta seria constituída de:

[...] serviços públicos essenciais (de saúde, por exemplo); programas sociais, com transferência de renda, direcionados a crianças e suas famílias; benefícios assistenciais para pobres e desempregados; manutenção de políticas de garantia de renda para idosos, viúvos, órfãos e inválidos (OIT, 2018).

A proposta de estratégia de proteção social para o mundo tem o objetivo de auxiliar a população vulnerável a fim de dar um mínimo de condições que garantam proteção social nos períodos de baixo crescimento econômico e de crises.

Ao se tratar das políticas públicas sociais e educacionais no Brasil, tem-se o objetivo de identificar como se configura o cenário nacional dentro desses contextos. Partindo de um ponto de vista em que as políticas públicas são vistas como responsabilidade do Estado. Não se deseja, com isso, afirmar que sejam reduzidas a políticas estatais.

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Com essa perspectiva, buscamos entender de que forma as políticas sociais e educacionais se formam e, ainda, se há entre elas alguma relação. Se as políticas públicas são vistas aqui como responsabilidade do Estado, as políticas sociais também acabam o sendo.

E políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Destarte, tais políticas podem ser vistas como reflexos dos primeiros movimentos populares do século XIX, resultado dos conflitos entre capital e trabalho na época das primeiras revoluções industriais.

Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social. Portanto, assumem “feições” diferentes em diferentes sociedades e diferentes concepções de Estado (HÖFLING, 2001, p. 31 e 32).

Para Höfling (2001), as políticas sociais e educacionais têm formação conjunta, visto que essas são aqui entendidas como um recorte daquelas, fazendo com que inevitavelmente guardem relação. Assim, tanto as políticas sociais, como as educacionais, são vistas como fenômenos que se desenvolvem dentro de um Estado Capitalista. Essa “reflexão sobre política educacional se insere no contexto do Estado Capitalista, entendido de maneira ampla, sem se considerar definições mais apuradas do que seria este Estado: se democrático liberal, se social democrático etc., etc.” (HÖFLING, 2001, p. 32).

Em linhas gerais, as políticas públicas sociais visam promover melhores condições de vida à população, a fim de viabilizar uma maior sensação de bem-estar dentro da sociedade. Segundo Maria Ozanira Silva (1997), numa realidade mundial, em que o pleno emprego é um dos principais fatores para a sustentação do *Welfare State*, encontramos uma sociedade dualista formada, “[...] de um lado, por pessoas muito bem empregadas e, de outro lado, por um contingente mais amplo de pessoas desempregadas ou precariamente empregadas [...]” (SILVA, 1997, p. 14).

Desta forma, nota-se que a estratificação social, continua mantendo as drásticas diferenças sociais entre os ricos e pobres.

Por fim, o que seria a inclusão no Ensino Superior? Segundo Wainer e Melguizo (2017) há diferentes formas de inclusão neste cenário:

Há três famílias de ações de inclusão no ensino superior (ES). A primeira é a política de cotas, ou política de ação afirmativa, que reserva vagas de Instituições de Ensino Superior (IES) para alunos de grupos desprivilegiados (seja por critério de raça ou social). A segunda é uma política de bolsas para alunos de grupos desprivilegiados, e a terceira, uma política de empréstimo para o pagamento das mensalidades em IES pagas (WAINER & MELGUIZO, 2017, p. 1).

Assim, entende-se na presente tese, que a inclusão no ensino superior aqui, refere a um ou mais de um, dos meios que podem ser usados para se obter o acesso a uma vaga em cursos de graduação no ensino superior.

A forma de acesso pode se configurar como massificação ou democratização, temas que são tratados a seguir.

2.2 Democratização e/ou Massificação

Segundo Barbosa (2018) e Ristoff (2014), entende-se, como um sistema de ensino superior massificado, aquele em que em torno de 16% a 50% dos indivíduos encontra-se na faixa etária apropriada para sua entrada no ensino superior.

Dessa forma, há uma visão ampliada e esclarecida sobre o que se subentende ao utilizar-se o termo “massificação”, criado por Martin Trow nos anos 70 (TROW, 2010, p. 12). Para deixar claro, entende-se nesta abordagem, que ao usar o termo “massificação” se refere a número, a quantidade de pessoas, enquanto ao se tratar de democratização de acesso, trata-se de algo mais amplo e complexo, referindo-se às formas, critérios e condições de acesso ao ensino superior.

Ao se utilizar dos termos democratização e/ou massificação, pretende-se inicialmente levantar uma importante inquietação: ao se desenvolver políticas de acesso à educação, o que se pretende e o que, na prática, ocorre de fato com tais ações? Acontece a democratização do ensino ou a massificação? Ou, ainda, ambos?

Quando se define a democratização com base no critério da igualdade de oportunidades oferecida a todos os indivíduos, de todos os grupos sociais, de ter acesso ao ensino superior, torna-se evidente que a massificação não é necessariamente uma democratização. De fato, sob esse prisma, a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades e que a população dos estudantes retratasse a sociedade (DUBET, 2015, p.257).

Desta forma para o presente estudo, entende-se democratização, conforme Dubet, ou seja, “igualdade de oportunidade oferecida a todos os indivíduos”.

Mas se a sociedade se mostra desigual, a população estudantil acaba refletindo esse cenário e perpetuando a desigualdade em nível educacional. Tais inquietações têm como pano de fundo a expansão do Ensino Superior no Brasil e as possíveis formas de acesso a esse nível educacional, visando a democratização do ensino.

Na maioria dos países, os sistemas de ensino superior se democratizaram. Isso significa simplesmente que estabelecimentos de ensino superior, faculdades e universidades, até então reservados a uma pequena elite social e escolar, abriram suas portas a alunos provenientes de classes sociais mais modestas (DUBET, 2015, p.255).

Os números mostram de que forma esse aumento gradual foi evoluindo ao longo dos anos, ilustrando o crescimento no número de cursos, matrículas, ingressantes e concluintes na esfera do ensino superior.

Tabela 3 – Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior

TABELA A – Número de Cursos, Matrículas, Concluintes e Ingressos Total na Educação Superior (Graduação e Sequencial), por Nível Acadêmico - Brasil 2006-2016												
Ano	Total Geral				Nível Acadêmico							
					Graduação				Sequencial de Formação Específica			
	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes	Cursos	Matrículas	Ingressantes	Concluintes
2006	23.257	4.944.877	1.998.163	784.218	22.450	4.883.852	1.965.314	762.633	807	61.025	32.849	21.585
2007	24.653	5.302.373	2.165.103	806.419	23.896	5.250.147	2.138.241	786.611	757	52.226	26.862	19.808
2008	26.059	5.843.322	2.360.035	885.586	25.366	5.808.017	2.336.899	870.386	693	35.305	23.136	15.200
2009	28.966	5.985.873	2.081.382	967.558	28.671	5.954.021	2.065.082	959.197	295	31.852	16.300	8.361
2010	29.737	6.407.733	2.196.822	980.662	29.507	6.379.299	2.182.229	973.839	230	28.434	14.593	6.823
2011	30.616	6.765.540	2.359.409	1.022.711	30.420	6.739.689	2.346.695	1.016.713	196	25.851	12.714	5.998
2012	32.050	7.058.084	2.756.773	1.056.069	31.866	7.037.688	2.747.089	1.050.413	184	20.396	9.684	5.656
2013	32.197	7.322.964	2.749.803	994.812	32.049	7.305.977	2.742.950	991.010	148	16.987	6.853	3.802
2014	33.010	7.839.765	3.114.510	1.030.520	32.878	7.828.013	3.110.848	1.027.092	132	11.752	3.662	3.428
2015	33.607	8.033.574	2.992.400	1.152.458	33.501	8.027.297	2.920.222	1.150.067	106	6.277	2.178	2.391
2016	34.440	8.052.254	2.986.636	1.170.960	34.366	8.048.701	2.985.644	1.169.449	74	3.553	992	1.511

Fonte¹³: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed.

Desta maneira, conforme a tabela apresentada, percebe-se que em 2006 eram 4.944.877 matrículas, e dez anos depois, em 2016, este número quase dobrou, indo para 8.052.254 matrículas, conforme mostrado anteriormente.

Num estudo realizado por Valdemar Sguissardi (2014), entre 2002 e 2012, sobre a Política de Expansão da Educação Superior no Brasil, solicitado pela Comissão do Conselho Nacional de Educação, que se debruçava sobre esse assunto, nota-se que vem ocorrendo a lamentável comercialização da Educação, um “[...] processo de sua mercantilização, aponta para uma clara, e a cada dia mais evidente, contradição quando se analisam e interpretam os dados dessa realidade: estamos diante de um movimento de democratização ou de massificação mercantil?” (SGUISSARDI, 2015, p. 869). Essa questão se perpetua na mente de muitos que se dedicam a analisar a temática da democratização, pois inevitavelmente se chega à massificação.

Neste sentido, entende-se aqui a massificação como o acesso de um grande volume de indivíduos adentrando o ensino superior – com destaque para a questão numérica – sem levar em consideração outros fatores.

¹³ Esta e outras tabelas são encontradas nos Resultados do Censo 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Yuri%20Ravem/Documents/DOCTORADO/ANDR%C3%89%20-%20%20ORIENTA%C3%87%C3%83O/2018/censo_superior_tabelas%20-%202016.pdf>. Acesso em: 05 dez. 2017.

Para Dubet (2015), há várias facetas da questão da democratização e massificação para serem analisadas.

A noção de democratização do ensino superior, contudo, pode e deve ser entendida de muitas maneiras diferentes. Para além da simples massificação, é possível falar da democratização do acesso aos estudos superiores, perguntando-se que categorias sociais se beneficiaram da massificação. Outro critério, o da democratização interna, diz respeito às desigualdades internas do ensino superior: os estudantes são mais numerosos, mas acessam níveis muito desiguais nesse sistema. A análise dessas desigualdades internas dos sistemas de ensino superior levanta a questão da democratização como equidade dos procedimentos de seleção, ou, se preferirmos, da democratização como justiça (Dubet, 2004, 2010). Finalmente, é preciso analisar a democratização do ensino superior em termos de utilidades acadêmicas: qual o valor dos diplomas no mercado de trabalho? (DUBET, 2015, p.255).

Há questionamento decorrente das polêmicas reflexões que podem derivar da questão da democratização, pois se a massa popular passa a ter acesso à educação, ainda que não seja de qualidade, não se pode negar que de uma forma ou de outra ocorreu a ampliação do acesso.

Além disso, outro aspecto importante a ser considerado quanto ao acesso à educação superior refere-se aos sistemas educativos, ou seja, as condições acadêmicas dos estudantes, seu preparo para cursar uma graduação ou, o mais frequente e real, seu despreparo. Se o ensino médio cursado pelos estudantes não for de qualidade, seu nível acadêmico já estará comprometido, frente aos desafios oferecidos pelos cursos de graduação, pós-graduação e o mercado profissional.

A democratização do acesso ao ensino superior não depende somente dos meios financeiros e dos capitais cultural e acadêmico das famílias. Ela depende também da estrutura geral do sistema educativo. A igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho (DUBET, 2015, p.258).

Segundo Barbosa (2015), os sistemas educativos acabam por ter contribuição preponderante sobre os sentimentos de preparo pessoal para cursar uma graduação e em que instituição isso seria possível, pois esses sistemas educacionais “[...] tenderiam a desenvolver um tipo de meritocracia acadêmica que construiria uma hierarquia de competências. Essa hierarquia teria não só um caráter eminentemente

social, mas também um forte impacto reprodutivo das hierarquias propriamente sociais” (BARBOSA, 2015, p. 248 e 249).

Com isso, as desigualdades de utilidade ou valor social das diferentes formações e diplomas acabam por ter impacto significativo sobre o conjunto das desigualdades sociais. Visando a aumentar as chances de permanência de todos os estudantes, os sistemas educativos criam distintos procedimentos de seleção, de concessão de gratuidades, bolsas, auxílios, que podem ser considerados como mais ou menos equitativos segundo as normas de justiça que mobilizam (BARBOSA, 2015, p. 249).

Destarte, as formas de permanência criadas e praticadas pelas variadas IES que promovem ensino superior para as massas vão criando alternativas para aumentar a permanência desses estudantes/clientes em seu interior. A massificação ocorre, pois o sistema inclui estes novos estudantes, mas ao mesmo tempo, o sistema vai se diferenciando e propondo meios de acesso e permanência onde antes seria inviável, nas IES.

Talvez esse seja o ponto em que fica mais clara a necessidade de análise cuidadosa das políticas públicas para o ensino superior: as aparências enganam. Propostas generosas, com as melhores intenções, podem ter efeitos sociais profundamente injustos. Exemplos não faltam (BARBOSA, 2015, p. 249).

Assim, nota-se por detrás das melhores intenções, que a massificação do ensino superior tem esse outro lado também perverso, pois mais uma vez, num outro aspecto reforça-se os diferentes e desiguais grupos sociais, colocando sujeitos de classes baixas, em ambiente e convívio com estudantes de realidades de classe média e alta.

Quando se vê um estudante de baixa renda no ensino superior, todo o conjunto de diferentes aspectos de sua vida também são afetados, como, por exemplo, suas condições e/ou limitações num emprego, o que acarretará diminuição do tempo para trabalhar e conseqüentemente, afetará sua renda pessoal ou familiar. O sistema educacional brasileiro é aberto e permissivo do ponto de vista legal, no caso das IES PCFL, não criando barreiras para que variados tipos de oferta de ensino superior sejam disponibilizadas aos estudantes em potencial. Por outro lado, em outras IES como as Públicas, o acesso é restrito.

Nos sistemas mais abertos, “as verdadeiras” desigualdades são medidas dentro do próprio sistema, e pode-se falar de “democratização segregativa”. Com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis. Por toda a parte, verificam-se profundos afastamentos entre universidades de maior e de menor prestígio, separando-se, com frequência, as mais antigas das mais novas (DUBET, 2015, p. 258).

Se, por um lado, o estudante de baixa renda tem o acesso facilitado ao ensino superior, por outro lado, as forças socioeconômicas e escolhas educacionais financeiramente menos dispendiosas o guia para formações menos prestigiosas. Assim como as universidades de maior e menor prestígio estão afastadas, os alunos de maior e menor nível social permanecem afastados, dentro dessas distintas IES, tanto pela escolha do curso de graduação, quanto pela escolha da IES onde estudarão.

Segundo Barbosa (2015), ao concordar com Dubet (2015), o grupo social no qual o estudante está inserido refletirá suas tendências, preferências, escolhas e valores. Os estudantes que fazem parte da massa, na maioria das vezes, desejam o acesso ao ensino superior na expectativa de ascensão social, e melhores ganhos salariais.

Segundo Schwartzman, há vários pontos positivos em se conquistar um diploma de ensino superior, pois ele entende que:

No Brasil como em qualquer outra parte, o ensino superior desempenha muitas outras funções além da simples geração e transmissão de conhecimentos. É uma fonte de emprego para os educados, tanto mais importante quanto faltarem outras alternativas; provê um lugar onde os jovens podem permanecer enquanto esperam seu lugar em um mercado de trabalho saturado; dá às pessoas um sentimento de prestígio e autoestima; e emite credenciais que, no melhor dos casos, permite a obtenção de empregos seguros e salários garantidos (SCHWARTZMAN, 1988, p. 23)

Uma pesquisa¹⁴ de Aragaqui (2017) aponta que trabalhadores que possuem nível superior ganham 140% a mais que estudantes que tem formação até o ensino médio. Nesta pesquisa é apresentado um exemplo simples, que mostra que enquanto

¹⁴ ARAGAQUI, Bruno. A pesquisa publicada em 12 de setembro de 2017 pode ser acessada em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/09/12/trabalhador-com-nivel-superior-ganha-140-a-mais-mostra-estudo.htm>.

um sujeito com Ensino Médio ganha R\$ 1.000,00 reais, outro com curso superior ganha R\$ 2.400 reais, exercendo a mesma função. A pesquisa explica ainda que os movimentos sociais no Brasil tendem a supervalorizar o diploma de graduação, enquanto ocorre uma deterioração do diploma dos sujeitos com ensino médio, que passa a valer cada vez menos profissionalmente.

Desta forma, a esperança gerada nos indivíduos, pelas reais diferenças salariais no mercado de trabalho, gera altas expectativas naqueles que buscam a diplomação no ensino superior. Assim, a sociedade acaba se moldando e permanecendo num “círculo vicioso” de crenças e escolhas de difícil ruptura.

Como bem sabemos, as percepções e a valorização que cada sociedade constrói sobre os seus sistemas de ensino são bastante diferenciadas, mesmo dentro dessas sociedades. Grupos sociais diferentes têm expectativas e demandas quanto ao ensino superior que chegam a ser mesmo opostas. E cada grupo social tem distintas estratégias e formas políticas de pressionar o Estado e a sociedade para tentar imprimir, no sistema de ensino, os modelos que julgam melhores (BARBOSA, 2015, p. 249).

Conforme Sguissardi (2015), uma análise conjuntural, tanto econômica, quanto política, aponta para a dúvida entre democratização ou massificação. Para o autor, a economia brasileira pode ser descrita como ultraliberal e de predominância financeira. Segundo Sguissardi, o Estado é considerado semiprivado, o que ainda acaba, muitas vezes, por anular fronteiras entre o público e o privado – que, por seu turno, é mercantil – mantendo o acesso ao ensino de qualidade como de elite, para poucos; e o ensino de baixa qualidade como de massa, para muitos.

Com esta exposição, visa-se explicitar como, no âmbito de uma economia ultraliberal, com predominância financeira, e de um Estado semiprivado, que lhe é funcional, estão sendo anuladas as fronteiras entre o público e o privado/mercantil ao promover-se uma expansão da educação superior (ES) que a mantém como de elite e de alta qualificação para poucos, enquanto adquire traços de “sistema” de massas e de baixa qualificação para muitos. Isto poria em dúvida o alcance das pretendidas metas oficiais de sua democratização. A análise e interpretação dos dados referentes ao estatuto jurídico das instituições e respectivas matrículas, à frequência ao turno noturno e à EaD, à concentração dos cursos e matrículas por área de conhecimento, à presença de fundos de investimento (de private equity) nacionais e transnacionais que se associam às grandes empresas do setor educacional etc., autorizam a hipótese de que a educação superior, no Brasil, vive um intenso processo de transformação de um direito ou “serviço público” em “serviço

comercial” ou mercadoria, isto é, um processo de massificação mercantilizadora que anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil e impede uma efetiva democratização do “subsistema”. Ao menos no nível da graduação (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

As afirmações do autor são bastante incisivas, ao apontar a mercantilização que se instala na oferta de vagas para os cursos de graduação nas instituições privadas, concretizando a massificação, que antes poderia ser tida como sensação, impressão, ou ainda, incerteza.

Ao afirmar que o cenário da educação superior acima apresentado autoriza uma hipótese de que a educação superior brasileira tem sofrido a transformação de um direito ou serviço público, que a princípio deveria ser provido pelo Estado, para sua conversão, em “serviço comercializado” promovido por instituições privadas, entende-se que tem ocorrido a massificação.

Segundo Sguissardi (2015), o Estado tem se utilizado de políticas focais de alcance curto, sendo as principais: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), como resultado de dificuldades operacionais e ideológicas de um investimento maciço na Educação Superior brasileira. Porém, tais políticas trazem consigo garantia de alguma igualdade no acesso à Educação Superior, todavia sem previsão de igualdade de condições de permanência ou no mercado de trabalho.

Dessa forma, o estudo diagnóstico realizado por Sguissardi (2015) aponta que, ao analisar a atitude governamental sobre a democratização, não se visualiza um plano de expansão nacional, ou seja:

Verifica-se, no âmbito desse estudo diagnóstico, a ausência de um planejamento estratégico ou de um simples plano nacional de graduação a partir de adequado diagnóstico da realidade; plano que pudesse prever a expansão, com participação majoritária de matrículas no setor público e moderado crescimento no setor privado. Ou, ao menos, que, por priorizar regiões e sub-regiões, tipo de instituição, cursos em determinadas áreas do conhecimento, garantisse, por um lado, os 40% de matrículas em instituições de educação superior (IES) públicas, previstos como meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, e, por outro, freasse a expansão da educação superior em IES privado-mercantis de baixa qualidade (SGUISSARDI, 2015, p. 869).

Diante desse cenário, constata-se algo semelhante ao que se encontra em um ditado popular que diz mais ou menos assim: “quando não se sabe ao certo onde

se quer chegar, chega-se em qualquer lugar”. Ou seja, se não há planejamento e clareza de objetivos ao se propor ações, o mais certo é que não se terá controle dessas ações e, ainda menos de seus possíveis resultados. Isto porque ainda que haja um planejamento forjado no PNE, com metas claras, não ocorre uma participação majoritária de matrículas no setor público, tão pouco moderado crescimento do no setor privado.

Nesse caso, a ausência de um plano nacional de graduação ou de um plano estratégico resultou numa expansão desenfreada do acesso ao Ensino Superior em IES privadas-mercantis com baixa qualidade.

Nota-se, nas últimas décadas, um grande esforço por expansão quantitativa e uma evidente despreocupação com o controle da qualidade dessa expansão:

Observa-se que o que sobressai ao longo das últimas décadas é o esforço – mediante as supracitadas políticas focais e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais – visando à expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria. (SGUISSARDI, 2015, p. 869 e 870).

A Educação Superior entra numa nova fase de existência, aquela em que pode ser chamada de prestação de serviço ou produto comercial nas “versões” presenciais e à distância, ambas de baixa qualidade.

Segundo Almeida (2012) o setor privado com fins lucrativos (criado em 1996) teve grande influência no aumento da oferta de matrículas no ensino superior, e ao mesmo tempo, foi grandemente beneficiada por políticas educacionais que favoreciam o acesso ao ensino superior. Desta forma, ao se referir ao período em que Estado começa a se abrir para ensino privado, Almeida explica que “No que diz respeito ao favoritismo constitucional às instituições particulares de ensino, despontam mecanismo como isenção e o crédito educativo” (ALMEIDA, 2012, p. 37). Até os dias de hoje, permanecem meios de favorecimento ao ensino privado visando a ampliação de vagas no ensino superior, como por exemplo isenções fiscais, como no caso do ProUni.

Sendo assim, não é velado, pelas próprias organizações comerciais mundiais, o objetivo mercantil que se tem com a Educação Superior no Brasil, tão pouco a dimensão que essa mercantilização já ocupa no cenário brasileiro em geral.

O proposto na agenda dos Acordos Gerais de Comércio e Serviços (AGCS) da Organização Mundial do Comércio (OMC), isto é, a transformação da educação superior em serviço comercial, prevalece e, embora oficial e formalmente não reconhecido, é posto em prática com sua marca em mais de 4/5 das instituições que contam com 2/3 de todas as matrículas da educação superior de graduação no país (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Como se não bastasse a falta de planejamento governamental para a expansão do ensino superior brasileiro, com auxílio do Fies – verba pública – as IES PCFL tornam-se cada vez mais detentoras da maioria do alunado de graduação, tornando-se o mais lucrativo negócio do setor educacional no mercado de ações.

Ao longo dos últimos dois ou três anos e até o final de 2014 ou até a edição das Portarias 21 e 23 do Fies, de 29/12/2014, o setor educacional do mercado de ações foi o mais lucrativo dentre os 15 ou 16 setores da economia presentes na Bovespa. De agosto de 2012 a agosto de 2014, por exemplo, enquanto o Ibovespa (índice do total de cerca de 350 empresas) teve uma redução de 3,67%; a Vale (VALE5), redução de 13,48%; e a Petrobras (PETR4), valorização de 9,32% de suas ações; a Kroton (KROT3) teve uma valorização de 314% e a Estácio (ESTC3), 240,97% de suas respectivas ações (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Dessa forma, nota-se que as IES com fins lucrativos têm se enriquecido cada vez mais, como provam os exemplos anteriormente citados, apontando o grupo Kroton (que detém IES presenciais e é atualmente o maior detentor de IES de EAD) e a Estácio (que também oferece as duas modalidades de ensino), como gigantes no “mercado educacional”.

Desde 1997 – quando ocorreu a abertura do mercado para as IES privadas brasileiras, com base em Decretos Legislativos e a IPO (do inglês Initial Public Offering ou Oferta Pública Inicial), sendo que, em 2007, as 4 primeiras empresas educacionais que investem em ações na Bovespa (Bolsa de Valores no Brasil) passam a deter a maioria das IES com fins lucrativos do país – ocorre de forma mais acelerada, a expansão do ensino superior de baixa qualidade no país.

Esta situação, de abertura do mercado para as IES privadas em 1997 (Decretos 2.207 e 2.306) e o IPO das quatro primeiras empresas educacionais a fazê-lo (Kroton, Estácio, Anhanguera e SEB – Sistema Educacional Brasileiro ou Colégio Osvaldo Cruz, Dom Bosco e Pueri Domus), em 2007, constituiu-se muito provavelmente no principal fator de sua acelerada expansão e, ao mesmo tempo, de desaparecimento, nos

últimos 10 a 15 anos, de 2/3 das IES comunitárias ou confessionais e respectivas matrículas (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Para se ter uma melhor noção de como se distribui a detenção do número de estudantes nas maiores empresas educacionais no ramo do ensino superior, apresenta-se:

Tabela 4 - Os 12 Maiores Grupos Educacionais Com Fins Lucrativos No Brasil - 2018

Os 12 Maiores Grupos Educacionais Com Fins Lucrativos do Brasil – 2018				
Ordem de matrículas	IES/Grupo	Receita Líquida estimada em milhões	Número de matrículas Presencial+EAD	% de Mercado
1	Kroton	R\$ 5.317,66	815.332	12,9%
2	Unip	R\$ 2.677,45	459.595	7,2%
3	Estácio	R\$ 3.619,40	441.600	7,0%
4	Laureate	R\$ 2.532,14	280.000	4,4%
5	Cruzeiro do Sul Educacional	R\$ 1.177,69	210.101	3,3%
6	Uninove	R\$ 814,12	151.903	2,4%
7	Ser Educacional	R\$ 1.262,49	141.596	2,2%
8	Unicesumar	R\$ 501,96	132.899	2,1%
9	Anima	R\$ 1.022,80	95.944	1,4%
10	Illumo	R\$ 435,51	53.694	0,8%
11	Adtalem Global Education	R\$ 884,33	52.822	0,8%
12	Grupo Tiradentes	R\$ 434,00	45.328	0,7%
Subtotal – 12 grupos		R\$ 20.679,55	2.880.814	45,4%
Outras IES		R\$ 34.002,95	3.459.210	54,6%
Total Setor Privado		R\$ 54.682,50	6.340.024	100%

Fonte: Tabela elaborada com base em dados do MEC/Inep.

Segundo Almeida, entre 1995 e 2001, a diferença entre as matrículas no setor público e no setor privado já eram bem discrepantes:

Em termos sintéticos e precisos, dados do MEC sobre a evolução das matrículas e do número de instituições do ensino superior por dependência administrativa apontam que em 1995 as vagas do setor público correspondiam a 39,8% do total, caíram para 30,2% em 2001. Já as vagas no setor privado que correspondiam a 60,2% em 1995, aumentaram para 69,8% em 2001 (ALMEIDA, 2012, p. 57).

Este movimento no crescimento de vagas no setor privado só tem aumentado, pois enquanto as matrículas no setor público representam 25%, no setor privado representam 75% conforme os dados de 2018 apresentados por meio do Censu 2018.

É possível que esteja ocorrendo uma diminuição das matrículas em IES comunitárias ou confessionais, ou seja, nas IES “Privadas Sem Fins Lucrativos” (PSFL), devido aos valores de mensalidades, pois os preços ofertados pelas IES PCFL têm se tornado cada vez mais baixos, gerando inviabilidade financeira de concorrência para as demais IES PSFL.

Se constata ainda, uma outra realidade: a da desigualdade social reforçada pela massificação do ensino, em que o ensino que realmente tem qualidade só é alcançado por poucos, restando o ensino de baixa qualidade para a massa da população, que, por sua vez, tem acesso tardio à educação superior, não se encontrando na faixa etária considerada adequada.

Quanto ao acesso à educação superior, o fator determinante que mantém o Brasil no terço de menor cobertura ou taxa líquida dentre os países da América Latina, apesar de ser a 7ª economia (PIB) do planeta, é a imensa desigualdade social que aqui se verifica. É ela, certamente, como amplamente demonstrado, o principal fator de produção da expansão elitista da educação superior, tanto na graduação como na pós-graduação. E aqui vale chamar a atenção para o duplo sentido do elitismo: a) como pertencimento a uma população, que não chega a 1/5 do total da faixa etária adequada, que tem acesso à educação superior; e como qualidade superior de formação, que somente é possível em raros casos na graduação e na pós-graduação, essa acessível a menos de 5% dos concluintes da graduação (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Ainda que a Constituição Federal assegure o direito fundamental à educação, no que se refere à educação superior, nota-se que esse direito não é subjetivo, isto é, não é juridicamente exigível, o que o torna um direito de prestação mais frágil e objeto de mais longa e complexa conquista.

Sobre o direito à educação superior, como direito fundamental, mas não subjetivo como o é o ensino fundamental, verifica-se que constitucionalmente ele é um direito de prestação mais frágil e que supõe uma necessária e longa luta para garanti-lo como direito universal (SGUISSARDI, 2015, p. 870). Antes de questionar-se a constitucionalidade do oferecimento da educação superior como serviço comercial por empresas de capital aberto, transnacionais na prática, e ações na Bolsa de Valores, é necessário saber que a existência de instituições de educação com fins de lucro tem respaldo na CF 88 e na LDB/96, ali reconhecida ainda que a contrário sensu, e, principalmente nos Decretos 2.207 e 2.360 de 1997, regulamentadores da LDB/96, [...] (SGUISSARDI, 2015, p. 870).

Dessa forma, com respaldo legal e constitucional, vê-se claramente o predomínio das IES PCFL na massificação da educação superior brasileira, reforçando a desigualdade social, formando as massas para um mercado de trabalho ao qual dificilmente terão acesso.

Segundo Almeida, desde quando se iniciou a busca da ampliação de vagas no ensino superior, notou-se o “favorecimento constitucional às instituições particulares de ensino” (2012, p. 37), quando surgiram os mecanismos de isenções e repasse de verbas, tão amplamente praticados na atualidade.

Neste sentido, Almeida explica ainda que:

As isenções fiscais constituíram – e ainda constituem – outro instrumento legal de direcionamento de recursos públicos para o setor privado lucrativo. A forma é o *financiamento indireto*, pois, em vez de receber diretamente os recursos [...] consubstancia-se pela razão de não pagar impostos, permitindo uma acumulação patrimonial invejável quando se compara com outros setores da iniciativa privada (ALMEIDA, 2012, p. 38).

Desta forma o setor privado lucrativo se fortalece e investe cada vez mais em aquisições de IES, formando os grandes grupos consolidadores do ensino superior brasileiro.

Enfim, nota-se que a democratização da educação superior brasileira tem sofrido negativas distorções, resultantes da soma de falta de planejamento governamental ao mercado aberto para comercialização ou mercantilização do acesso à educação em IES PCFL, que oferecem ensino e formação profissional de baixa qualidade à população que mais sofre com a desigualdade social, ampliando-a e reforçando-a.

2.3 Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira

Auxiliando o Estado na promoção da melhoria de condições para a população excluída, encontram-se as ações afirmativas que visam fornecer meios de ampliar a igualdade e oportunidades às classes marginalizadas.

Segundo a autora Rosana Heringer (2018) “O debate sobre ação afirmativa no Brasil é relativamente recente, datando de meados dos anos 1990” (p. 9). A autora complementa ainda que:

De uma maneira geral, o movimento negro brasileiro tem sido o responsável pela introdução deste tema no debate público do país. Inicialmente (e ainda em parte) o assunto é alvo de muitas críticas e resistências à sua incorporação. As críticas mais comuns destacam que políticas específicas trariam conflito e divisionismo a um país onde as relações raciais seriam harmônicas. As críticas relacionam-se também à inadequação de políticas deste tipo, uma vez que a situação desvantajosa da população negra estaria associada ao seu baixo grau de escolaridade. Portanto, uma melhoria geral das políticas educacionais traria os benefícios esperados à população afro-brasileira (HERINGER, 2018, p. 9-10).

Desta forma, para a autora, são os movimentos negros brasileiros que introduziram as discussões no cenário público brasileiro, abrindo assim, as portas para outros grupos sociais menos favorecidos lançarem suas pautas.

Para Gomes (2007), as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas ou privadas que tenham o objetivo de combater a discriminação por deficiência física, por gênero, por raça, por nacionalidade ou, ainda, aquelas ações que visam amenizar os efeitos de discriminação histórica, presentes na atualidade. Essas ações têm por fim “[...] combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade [...]” (GOMES, 2007, p. 51).

Essas ações afirmativas intentam reduzir a discriminação existente na esfera social e, com isso alterar a distribuição e a concentração de renda no país.

O termo ação afirmativa foi utilizado pela primeira vez nos Estados Unidos, na década de 60 do século XX, para se referir a políticas do governo para combater as diferenças entre brancos e negros. Antes mesmo da expressão, as ações afirmativas já eram pauta de reivindicação do movimento negro no mundo todo, além de outros grupos discriminados, como árabes, palestinos, kurdos, entre outros oprimidos. No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate a herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra (SEPPIR, 2017).

Assim, o Brasil vem adotando ações afirmativas na tentativa de amenizar os efeitos da histórica segregação racial, escravidão e do conseqüente racismo contra a população negra. Logo, é preciso ter em mente o contexto social histórico do Brasil para se entender, também, as decisões governamentais.

Para compreender a necessidade de uma ação afirmativa, é preciso, antes de tudo, compreender o contexto social vivido por um país, por isso o que gera preconceito por parte de setores da sociedade em

muitos casos é analisar uma ação afirmativa sem antes entender o histórico que precedeu a política pública (SEPPIR, 2017).

Em suma, segundo a Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), o raciocínio por detrás das ações afirmativas no Brasil tem justificativa histórico-social:

Ao debater as cotas para negros nas universidades, por exemplo, é preciso retornar ao Brasil colonial e perceber como o processo de escravidão criou desigualdades sociais que são presentes até hoje, mesmo após 127 anos da abolição da escravidão. A partir de dados estatísticos que demonstram a diferença entre negros nas universidades comparados com o percentual desta população no total de brasileiros, o governo comprova a necessidade de criar uma política para compensar séculos de desigualdades. É assim que nasce uma política de ação afirmativa. Após a leitura de um diagnóstico sociocultural histórico, há a comprovação estatística das desigualdades existentes e da necessidade de reparos. Após o diagnóstico e o planejamento de uma política de ação afirmativa, os gestores governamentais encaminham a legislação, monitoram sua aprovação e implementação (SEPPIR, 2017).

Segundo o autor Senkevics (2019) e a autora Mello (2019), ao tratar do perfil discente das universidades federais brasileiras, no que se refere a lei de cotas, já é possível notar avanços, ou seja, os resultados da pesquisa “sugerem que a Lei de Cotas tem apresentado resultados inclusivos sobre a maioria das Ifes no Brasil (com efeitos contraditórios em algumas), em especial entre os ingressantes provenientes da rede pública e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas” (SENKEVICS e MELLO, 2019, p. 184).

Conforme a tabela abaixo apresenta, sobre os jovens de 18-24 anos, por cor/raça e renda familiar, na população e nas Instituições Federais de Ensino do Brasil, e por regiões, nota-se que em 2012 entre os estudantes brancos e amarelos com renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo, no total Brasil nas IFES, era 37% e em 2016 caiu para 30,9%, resultando uma queda de 6,1%. Ainda em 2012, entre os estudantes pretos, pardos e indígenas com renda igual ou superior a 1,5 salário mínimo, no total Brasil das IFES era 33,9% em 2012 e aumentou para 42,7% em 2016, resultando um aumento percentual de 8,8%.

Tabela 5 – Caracterização do Jovem de 18-24 nas IFES do Brasil por Regiões

TABELA 2

PARTICIPAÇÃO (%) DOS JOVENS DE 18-24 ANOS, POR COR/RAÇA E RENDA FAMILIAR, NA POPULAÇÃO E NAS IFES - BRASIL E GRANDES REGIÕES - 2012/2016

	BRANCOS E AMARELOS COM RENDA ≤1,5 SM				PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS COM RENDA ≤1,5 SM				INDEPENDENTE DE COR/ RAÇA, COM RENDA >1,5 SM			
	2012		2016		2012		2016		2012		2016	
	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES
Norte	16,6	22,3	16,7	15,9	72,8	61,5	75,3	70,4	10,6	16,2	8,0	13,7
Nordeste	20,8	30,2	22,1	23,4	72,1	48,9	72,8	60,2	7,1	20,9	5,1	16,4
Sudeste	37,4	38,7	35,4	33,0	40,5	25,8	46,3	34,7	22,1	35,5	18,3	32,3
Sul	54,4	56,2	55,5	50,7	17,8	10,0	21,5	16,8	27,8	33,8	23,0	32,5
Centro-Oeste	24,2	32,8	26,2	26,6	51,6	34,6	56,0	41,4	24,2	32,6	17,8	32,0
Brasil	32,1	37,0	31,7	30,9	50,2	33,9	54,3	42,7	17,7	29,1	14,0	26,4

Legenda: SM = salário-mínimo *per capita*.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Pnad-c 2012/2016 (IBGE), CES 2012/2016 e Enem 2011/2015 (Inep).

Fonte: Senkevics e Mello, 2019, p. 192.

Assim, nota-se que é possível ter resultados positivos, mesmos que lentos, com implementações de ações afirmativas no Brasil. Uma outra finalidade das ações afirmativas, para Gomes (2007), é proporcionar a concretização da igualdade de forma efetiva, material, priorizando a educação e o emprego. Tais ações são estabelecidas com base em tipos diferentes de estratégias e medidas, chamadas de discriminação positiva e ação positiva.

Segundo Gomes (2007), as discussões em torno das ações afirmativas se apresentam em três tipos: as ações afirmativas de gênero, as ações afirmativas para acesso de pessoas com deficiência (PcD) ao mercado de trabalho e as ações afirmativas de caráter racial.

Oliven (2007) refere-se às ações afirmativas como um grupo de políticas públicas que se presta a proteger minorias e grupos sociais, que por sua vez, possam ter sofrido alguma discriminação no passado, buscando assim derrubar barreiras concretas ou psicossociais que possam estar impedindo o acesso desses indivíduos ao ensino superior, ao mercado de trabalho e às posições de liderança.

Segundo explica Piovesan, as ações afirmativas têm o objetivo de “[...] acelerar o processo de igualdade, com alcance da igualdade substantiva por parte de grupos socialmente vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outro grupo [...]” (PIOVESAN, 2008, p. 890).

Há diferentes tipos de estratégias e medidas de ação afirmativa, como, por exemplo, a promoção do acesso de deficientes ao mercado de trabalho ou ações que visam dar acesso às mulheres na área política partidária, por exemplo. A Lei nº 9.100, de 1995, já alterada pela Lei nº 9.504, de 1997, determina que 30% seja uma porcentagem mínima, e logo, 70% seja a máxima, de cada sexo, por partido político ou por coligação, segundo ressalta Piovesan (2008).

Ainda segundo a autora, podemos citar o documento brasileiro oficial que foi assinado na Conferência das Nações Unidas, em 2001, ocorrida em Durban (África do Sul), no qual o Brasil firma o compromisso de aplicar medidas que promovam a participação de afrodescendentes, mulheres e homossexuais no trabalho e na área educacional.

Já no ponto de vista daqueles que são contrários às ações afirmativas, encontramos Leite (2011), que entende essa forma de discriminação positiva como maneira de amenizar e ainda beneficiar alguns grupos sociais, fazendo com que a luta entre as classes tenha sua força diminuída, e assim levando a uma paulatina extinção da classe trabalhadora. Segundo a autora, “[...] o negro, doravante, não mais pertence à parcela explorada pelo capital – portanto, “igual” a todos os pertencentes à classe trabalhadora [...]” (LEITE, 2011, p. 6) e dessa forma, passando a não ser merecedor de um tratamento diferente, cabendo aos demais, assim, buscarem seu espaço. Assim, Leite entende que a partir do momento em que se dá vantagens (ações afirmativas – por exemplo favorecendo os pardos) a um grupo social, automaticamente se discrimina ou prejudica os demais grupos sociais (negros ou indígenas, entre quaisquer outros).

Porém, no ponto de vista do governo, “uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, a ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados” (SEPPPIR, 2017, p. 1) e por isso, essas injustiças devem ser reparadas.

Assim, encontram-se também as ações afirmativas que se dirigem ao aumento do acesso à educação superior (alvo de maior espaço na presente pesquisa posteriormente) e de forma mais específica, para os afrodescendentes e indígenas (por meio de cotas), além de alunos egressos de escolas públicas.

Destarte, a antiga luta por um Brasil mais justo, apresenta-se atualmente na forma de deslocamento ou transferência de responsabilidade pelos órgãos governamentais – que, ao contrário de resolver os problemas educacionais desde a

mais tenra infância, acaba por se satisfazer apenas com a redução das desigualdades – às instituições públicas de ensino e posteriormente ao mercado de trabalho, por meio de cotas, previstas/garantidas preferencialmente no serviço público.

Sendo o Ensino Superior um dos cenários em que se revelam históricas desigualdades sociais, várias são as ações afirmativas específicas que se destinam à inclusão da população no ensino superior.

Segundo Araújo (2012), tais prestações positivas afirmativas voltadas ao ensino superior têm a finalidade de devolver a identidade, por meio do processo educacional, às minorias excluídas no decorrer na história do Brasil, que, além de marcada pela exclusão, foi também responsável por gerar diferenças de renda, de oportunidade de acesso e, logo, disparidades sociais.

Na visão de Jaccoud e Theodoro (2007), o meio escolar é assolado pelo racismo e discriminação desde o ensino fundamental, em que os alunos acabam se confrontando com seus ancestrais de forma negativa. Nesse cenário, as ações afirmativas viriam para garantir, de alguma forma, o acesso à educação, mas também para que as crianças, jovens e adultos permaneçam na escola.

Para Jaccoud e Theodoro (2007), é importante combater os preconceitos, o racismo e os estereótipos desde o ensino básico, além de destacar a importância de se promover políticas de inclusão, que visam à valorização da diversidade e da igualdade.

Segundo Oliven (2007), as desigualdades educacionais presentes no Brasil se dão devido a fatores regionais e, também, à clássica divisão entre o ensino público e o privado, além da questão da capacitação dos professores. Dessa forma, com o intuito de promover a equidade, o MEC inclui, em sua agenda nacional, uma série de programas que visam o acesso e à inclusão, destinados à população historicamente excluída, a fim de que conquistem seu direito à educação.

Conforme Henriques e Cavalleiro (2007), a agenda do MEC é montada com base em cinco eixos norteadores:

- A formação de professores e gestores;
- O marco regulatório e institucional;
- Os sistemas de informação e Pesquisa;
- A divulgação e fortalecimento institucional;
- O acesso e a permanência;

Assim, são realizadas diversas ações, visando concretizar cada um desses eixos norteadores. No que se refere ao eixo de acesso e permanência, o MEC procura propiciar benefícios que o materializem de forma qualificada ao aluno no âmbito da educação superior.

Visando o atendimento das questões relacionadas ao eixo da formação de professores e gestores – que envolve a capacitação de profissionais da educação de todos os níveis de governo, ou seja, federal, estadual, DF e municipal – são realizadas ações por meio de fóruns, palestras, encontros, oficinas e seminários, em que há participação de especialistas de renome nas diversas áreas do saber, enfocando especificamente o tema da diversidade em suas variadas dimensões.

As ações desenvolvidas no eixo de formação de professores e gestores são: Programa de Ações Afirmativas nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro), Projeto inovador de Apoio a Licenciaturas Interculturais Específicas para a Formação de Professores Indígenas (Prolind) e Formação à Distância. (MEC, 2018, p. 1).

No que se refere ao eixo do marco regulatório e institucional, que busca a construção e sistematização de orientações e diretrizes educacionais voltadas à promoção das várias dimensões da diversidade, incentiva-se o fortalecimento do diálogo com a sociedade civil, tendo a participação de ativistas sociais e, também, de pesquisadores. No eixo do marco regulatório e institucional, são desenvolvidas ações como: Plano Nacional de Educação em direitos Humanos – diretrizes para uma educação equitativa; Revisão das Orientações Curriculares para a Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio; Comitê de Educação Escolar Indígena e Programa Nacional de Avaliação do Livro Didático na Educação Básica.

Visando à produção de informações qualitativas e quantitativas a respeito do corpo docente e discente, o eixo de sistemas de informação e pesquisa busca considerar a identidade racial daqueles que são envolvidos, englobando toda a educação básica pública e privada no auxílio da construção de indicadores e, também, na implementação de políticas que são utilizadas por diversos ministérios.

Ao tratar do eixo de divulgação e fortalecimento institucional, o MEC tem desenvolvido e apoiado, de forma técnica e com financiamentos, a prática de ações educativas, visando o acesso, ingresso, reingresso e permanência dos alunos no sistema educacional, e também tem fortalecido a questão da participação da família, dando foco à frequência e ao desempenho escolar dos estudantes. Nesse eixo são

desenvolvidas ações como: concursos nacionais de monografias, dissertações e teses; concursos nacionais de material didático-pedagógico sobre história e cultura afro-brasileira e africana; fóruns estaduais de educação e diversidade étnico-racial; fóruns permanentes de educação e diversidade étnico-racial.

Para o atendimento do eixo de acesso e permanência, há algumas ações adotadas pelo MEC (2017) voltadas à educação superior, sendo elas:

Quadro 4 – Ações Voltadas ao Ensino Superior

Ações Voltadas ao Ensino Superior
- Projeto de Lei nº 3.627 de 2001, para a reserva de vagas na Instituições Federais de Ensino Superior (IFES);
- Projetos Inovadores de Cursos (PICs) – com cursos pré-vestibulares comunitários, destinados a negros e indígenas;
- Cultura Afro-Brasileira: educação em áreas remanescentes de quilombos;
- Programa de tutoria e fortalecimento de jovens negros no ensino médio;
- Programa de tutoria e fortalecimento de jovens negros na educação superior;
- Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares
- Lei de Cotas
- Fies
- Reuni
- Programa Universidade Para Todos (ProUni).

Fonte: Paiva, A. J. O. M. Autora da tese doutoral, com base em dados do MEC.

Segundo Heringer (2018) uma série de políticas encadeadas, geraram o aumento de estudantes no ensino superior, ao que ela destaca:

A partir dos anos 2000, o governo brasileiro deu início a algumas políticas para ampliar o número de estudantes no ensino superior. As políticas envolveram diferentes medidas, tais como:

- Expansão do sistema universitário público, com a criação de 18 universidades federais entre 2003 e 2014);
- Expansão das universidades federais já existentes, incluindo novos prédios, novos cursos e novos campi;
- Criação em 2004 do ProUni, programa de bolsas do governo federal para estudantes em instituições privadas, com a concessão de 1,2 milhões de bolsas entre 2004 e 2010 (Santos, 2011);

- Ampliação do FIES (Financiamento estudantil);
- Expansão e criação de institutos federais de educação técnica e tecnológica;
- Políticas de ação afirmativa, beneficiando diferentes públicos.

Desta forma, segundo Vieira Júnior (2007), ao adotar ações afirmativas, o Estado busca reparar na atualidade os danos consequentes da falta de políticas sociais no passado, de modo a “prestar contas”, do ponto de vista histórico, ao promover a inclusão, o convívio e até a integração de diferentes indivíduos em ambientes onde isso antes não ocorria, como nas universidades públicas.

O Ministério da Educação apresenta diversas ações e diversos programas que têm o objetivo de atender às demandas variadas de acesso, estímulo, inclusão e permanência, como por exemplo as Bolsas e Financiamentos da Educação Superior.

Nos últimos anos, o MEC vem adotando uma série de medidas com vistas à ampliação de cursos e vagas nas universidades federais, à interiorização do campus universitários, à redefinição das formas de ingresso, à democratização do acesso a universidades privadas, ao desenvolvimento de programas de assistência estudantil, à reformulação da avaliação de cursos e instituições, ao desenvolvimento dos instrumentos de regulação e supervisão, bem como à ampliação da pós-graduação (MEC, Programas e Ações, 2017).

Nesse universo, encontram-se atualmente cinco programas e um fundo de financiamento¹⁵.

¹⁵ São eles: - **Programa Idioma sem Fronteiras (IsF)**, criado em 2012, que busca “promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras” (MEC, Programas e Ações, 2017). Esse programa promove a formação de professores, a capacitação em língua estrangeira e a capacitação de estrangeiros.; - **Programa IES-MEC/BNDES**, no qual o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e o Ministério da Educação têm firmado um protocolo de atuação conjunta, que se propõe a viabilizar a concessão de financiamento para as instituições de educação superior, tanto as públicas quanto as privadas, que apresentem bom desempenho acadêmico; - **Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior – Proies**, criado por meio da Lei 12.688, de 18 de julho de 2012; - **Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)**; - **Programa Bolsa Permanência**, uma política pública que concede auxílio financeiro aos estudantes, principalmente aos quilombolas e também aos indígenas, em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que estejam matriculados em instituições federais de ensino superior, a fim de contribuir para que esses indivíduos possam

Dentre os programas e fundo acima citados, são abordados os principais entre eles, com o objetivo de viabilizar a inclusão de um maior número de estudantes nas IES.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), criado em 2001 no governo de Fernando Henrique Cardoso, se destina prioritariamente a financiar os estudantes de cursos de graduação, que precisam se inscrever num processo seletivo do Fies, desde que esteja matriculado em curso de graduação, que não seja gratuito, e tenha avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Estes procedimentos são conduzidos pela Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação – MEC. Para isso, a mantenedora da IES precisa ter realizado a adesão ao Fies, “nos termos da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010” (MEC, Programas e Ações, 2017).

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que operacionaliza o Fies. Em todo tipo de adesão, tanto da IES, quanto dos estudantes, é preciso realizar a inscrição pela internet, a fim de garantir a confiabilidade de todo o processo, além da comodidade.

Segundo Queiroz (2018), “desde a sua criação, o Fies tem passado por inúmeras alterações e até 2015 havia mais de 180 normativos”.

Desde sua criação em 2001 até 2015, muitas mudanças ocorreram conforme o Quadro 1:

Quadro 5 - Principais Mudanças nas Regras do Fies entre 2000 a 2015

permanecer nos cursos e obtenham a diplomação. “O recurso é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais (MEC, Programas e Ações, 2017). Outro importante requisito de acesso a esse programa é que, dentre outras condições, o aluno possua uma renda familiar per capita de no máximo 1,5 salário-mínimo; - **Programa Universidade Para Todos (ProUni)**.

Quadro 1. Principais mudanças nas regras do Fies entre 2000 a 2015

Fies – principais mudanças			
Critérios e condições	2000-2009	2010-2014 Novo Fies	2º semestre de 2015
Agente Operador	Caixa Econômica Federal	FnDe	
Agente Financeiro	Caixa Econômica Federal	Caixa Econômica Federal e Banco do Brasil	
Processo seletivo	Processo seletivo em datas definidas pelo MEC	Pela internet a qualquer momento por meio do SisFies	Pela internet – FiesSeleção gerenciado pela SESU com data definida
Alternativa à apresentação do fiador	Não existia	Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (os estudantes devem se enquadrar em alguns critérios)	
Exigência de idoneidade cadastral	Dos fiadores e do estudante	Somente do fiador (a partir de 2013)	
Início do pagamento	De 2000 a 2006 – sem carência após a conclusão curso. De 2007 a 2009 – carência de 6 meses após a conclusão curso.	18 meses após a conclusão do curso	
Prazo para amortização	Até 2 vezes a duração do curso	Até 3 vezes a duração do curso + 12 meses	Até 3 vezes a duração do curso
Pré-requisitos para o estudante participar	Não existia	Nota maior que zero na redação do Enem	Mínimo de 450 pontos no Enem e nota maior que zero na redação
Conceito do curso	Avaliação positiva	Conceito maior ou igual a 3	Prioridade para cursos com conceito 4 ou 5
Cursos prioritários	Cursos de tecnologia, biologia, medicina, engenharia, geologia e licenciaturas em física, química, matemática.	Sem definição	cursos da área de licenciatura, Pedagogia e Normal Superior, engenharias e da área de saúde.
Regiões prioritárias	Sem definição		Norte, Nordeste e Centro-Oeste (exceto DF)
Níveis e modalidades de ensino contemplados	Graduação e Pós-graduação (mestrado e doutorado a partir de 2007)	Graduação, pós-graduação e educação profissional e tecnológica (a partir de 2011 – Fies Técnico e Fies Empresa)	
Pagamento de juros (utilização e carência)	Até R\$ 50 a cada 3 meses	Até R\$ 150 a cada 3 meses	
Abatimento da dívida	Não existia	Profissionais do magistério público e médicos dos programas de Saúde da Família – 1% da dívida por mês trabalhado	
Limitação de renda	Sem limitação de renda	Renda familiar mensal bruta de até 20 salários mínimos mensais	Renda familiar mensal bruta per capita de até 2,5 salários mínimos mensais
Limite financiável	50% do valor das mensalidades (regra)	100% do valor das mensalidades (regra)	21% a 93% do valor das mensalidades (regra).
Taxas de juros anuais	Até 2005, 9%. -Entre 2006 e 2009, 3,5% (cursos prioritários). e 6,5% demais cursos.	3,4% para todos os cursos	6,5% para todos os cursos
Recompra dos títulos	Anual(final do ano)	Mensal.	

Fonte: SANTOS, 2016. Com alterações e acréscimos da autora.

Fonte: QUEIROZ, 2018. p. 24

Segundo Queiroz, de todas as mudanças, foi no ano de 2010 que ocorreu o divisor de águas:

De todos esses normativos, a Lei nº 12.202 de 2010 foi o normativo que amplamente reformulou o Fies, tendo como objetivo de flexibilizar e ampliar o acesso de estudantes ao programa, conforme consta no relatório de gestão do Fies de 2012 (BRASIL, 2012a). Entretanto, em 2015, houve novas alterações no programa com a publicação das Portarias Normativas nº 21 de dezembro de 2014 e nº 8 de julho de 2015 (BRASIL, 2014; BRASIL, 2015a) que objetivaram para o TCU “a adoção de critérios de seleção mais restritivos e a redução na oferta

de vagas” (BRASIL, 2016, Anexo III, p. 3). Para o MEC, estas alterações foram “aprimoramentos objetivando melhor distribuição dos recursos públicos” (BRASIL, 2015a, p. 2). É relevante destacar que após 2015, houve novas modificações no regramento do programa [...] (QUEIROZ, 2018, p. 19).

Desta forma é possível compreender as ações/leis que geraram modificações no Fies, e conseqüentemente, desencadearam sua “quase extinção” em 2016, tamanha redução em sua “distribuição” aos estudantes/IES.

A fim de promover a democratização do acesso à educação superior, no que se refere ao ensino público, é promulgada a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata do ingresso de estudantes egressos do ensino médio público, nas universidades federais e nas demais instituições federais de ensino técnico:

“Art. 1º. As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.” (Lei 12.711/2012, Art. 1º).

Essas políticas e ações são de grande importância para as classes historicamente negligenciadas desse nível de ensino, sobretudo para os negros, pardos e indígenas.

Tais políticas e ações acabam por interferir nos processos de gestão e de organização das IES e deverão ser levados em consideração na dinâmica expansionista proposta na Lei que institui o Plano Nacional de Educação (PNE).

Enfim, dentre as várias ações afirmativas explanadas, chega o momento de se tratar de um dos pontos centrais desta pesquisa, o ProUni.

2.4 O Programa Universidade para Todos – ProUni

Criado em 2004 pelo Governo Federal, por meio da Medida Provisória 213, de 10 de Outubro de 2004, durante a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva, e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o Programa

Universidade Para Todos, que aqui se passa a tratar como ProUni, tem por objetivo conceder bolsas de estudos, que podem ser integrais (100%) ou parciais (50% ou 25%), aos estudantes de baixa renda em cursos de graduação e/ou de cursos que sejam sequenciais, de formação específica, desde que sejam em instituições privadas de ensino superior.

Almeida explica que “o candidato pode escolher até cinco opções de curso, turno e instituição de ensino superior. O período de inscrições dura uma semana, momento no qual o candidato pode acessar a nota de corte das instituições desejadas e ir comparando-a com a nota que obteve” (ALMEIDA, 2012, p. 87). Por outro lado, ao se tratar das IES que recebem os estudantes ProUni, estas “instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos” (MEC, Programas e Ações, 2017).

Ainda que de forma breve, vale resumir o processo de planejamento e implantação do ProUni, pois antes de finalizado e implementado, o programa passou por algumas etapas e interferências, sobretudo do setor privado lucrativo:

No entanto, entre o projeto de Leis 3582/2004 (13 de janeiro de 2004), passando pela Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004 e, por fim, chegando à redação definitiva da Lei 11.096 de 13 janeiro de 2005 que instituiu o programa, houve mudanças decorrentes das interferências do segmento privado lucrativo. Assim, é salutar apreendê-las mediante um esforço comparativo entre esses três momentos (projeto de lei, medida provisória e a lei aprovada) nos seus tópicos principais [...] (ALMEIDA, 2012, p. 87).

Para uma maior clareza sobre o processo de elaboração do ProUni, Almeida apresenta a Tabela 1 de sua pesquisa:

Processo de Elaboração, Modificação e Aprovação do ProUni

ATRIBUTO	PROJETO DE LEI	MEDIDA PROVISÓRIA	LEI
Tipo de Bolsa	Integral (100%)	Integral (100%) Parcial (50%)	Integral (100%) Parcial (50%) Parcial (25%)
Renda Familiar	Um salário mínimo per capita	Integral (1 SM e meio) Parciais (3 SM)	Integral (1 SM e meio) Parciais (3 SM)
Desvinculação do Programa	Desempenho Insuficiente no SINAES* por dois anos consecutivos ou três intercalados, no período de cinco anos	Desempenho insuficiente no SINAES* por três anos consecutivos	Desempenho insuficiente no SINAES* por três anos consecutivos
Descumprimento das Regras	Multa de até 1% do faturamento anual do exercício anterior à data da infração	Retirado	Retirado

Benefícios da Transição da Natureza Jurídica de Sociedade Sem Fins Lucrativos para Sociedade Com Fins Lucrativos	Não previsto	Pagar a quota patronal para a Previdência Social de forma gradual, durante o prazo de cinco anos, na razão de 20% do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral	Pagar a quota patronal para a Previdência Social de forma gradual, durante o prazo de cinco anos, na razão de 20% do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral
--	---------------------	---	---

Fonte: Tabela 1 da Tese Doutoral de ALMEIDA, 2012, p. 88. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Desta forma, é possível ter uma visão geral da formulação deste programa, e as interferências que contribuíram para sua composição. Por outro lado, no que se refere aos estudantes, há diferentes posicionamentos sobre o ProUni.

Ainda que contrarie o senso comum, ou mesmo autores da área educacional, entende-se nesta pesquisa que para afirmar que os estudantes ProUni sejam fracos (CASTRO, 2014), é preciso se apoiar em fontes, não em suposições.

Segundo Ristoff há duras críticas em cima do ProUni, mas que não tem bases firmes, conforme já mencionado:

Duas duras críticas foram feitas ao ProUni, quando de sua criação: (1) que ele contribuía para piorar a qualidade da educação superior e (2) que o seu custo seria proibitivo. Nenhuma destas críticas pode ser sustentada pelos dados” (RISTOFF, 2016, p 21).

De fato, tais afirmações não se sustentam, haja vista os artigos de 2014 e 2016 de Ristoff, que comprovam o destaque dos estudantes ProUni, e seus bons resultados no Enade, superando o desempenho acadêmico dos demais estudantes, em resultados de suas pesquisas entre 2007- 2012.

Por outro lado, há aqueles que veem os estudantes prounistas como fracos e potencialmente danosos aos resultados do Enade, temendo por sua presença, baixar os resultados. Segundo Claudio de Moura Castro¹⁶ como o ProUni usa o Enem como

¹⁶ Claudio de Moura Castro é economista, mestre pela Universidade de Yale. Doutorado em economia (em 1970), pela Vanderbilt University, VANDERBILT, Estados Unidos. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas, a Universidade de Brasília, a Universidade de Chicago e a Universidade de Genebra. Foi secretário executivo do Conselho Nacional de Recursos Humanos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (CNRH / IPEA), chefe da Unidade de Políticas de Formação Profissional da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em Genebra, trabalhou no Banco Mundial, em Washington, e foi Assessor Chefe de Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (LICITAÇÃO). Atualmente é assessor especial da presidência do Grupo Positivo. Pesquisador em educação, publicação mensal uma coluna na revista *Veja* desde 1996. Recentemente, Claudio defendeu a tese de que professores ganham bem e atacou direitos da categoria, causando controvérsia. E possui várias obras na área da educação. Na obra “Os Tortuosos Caminhos da Educação Brasileira: Pontos de Vista Impopulares”, o autor desenvolve uma

forma de acesso as bolsas, logo, os estudantes do ProUni são pré-rotulados como fracós:

No caso, como o Programa Universidade Para Todos usa o Enem para escolher os seus bolsistas, houve uma corrida a ele por parte dos candidatos enquadrados nas regras do programa – **e que são mais pobres. Esses alunos** tiveram um **ambiente familiar e uma experiência escolar** que **prejudicaram o desempenho acadêmico. Portanto são mais fracós do que os candidatos que já faziam essa prova**. Inevitavelmente, puxaram a média para baixo. (CASTRO, 2014, p. 25) (Grifo nosso).

Desta forma o autor deixa clara sua visão sobre as condições de entrada dos estudantes ao ProUni, sem levar em consideração que esta condição “mais fracós”, pode mudar com o passar do tempo.

Assim, há aqueles que entendem que os estudantes ProUni são aqueles que não têm condições de custear seus estudos e que necessitam trabalhar e, portanto são desprivilegiados em suas condições de estudos, o que conseqüentemente os torna mais “fracós”. Por outro lado, não faltam também aqueles que defendem os estudantes ProUni. Mas, o que é o ProUni? Qual seu propósito?

Assim como as demais ações de ampliação do acesso ao ensino superior implementadas no Brasil pelo governo federal, o ProUni tem, como principal objetivo, intervir na histórica exclusão social dos indivíduos de baixa renda, aqueles colocados à margem a sociedade.

Tanto para atender a um direito social e fundamental previsto e assegurado constitucionalmente, quanto para atender ao clamor da sociedade menos privilegiada – que representa a grande maioria da população brasileira – há que se implementar programas de inclusão educacional como esse aqui tratado.

Destarte, partindo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988) que, em seu artigo 209, incisos I e II, estabelece que o ensino é livre para a ação da iniciativa privada, desde que sejam atendidas as normas gerais para a educação nacional, resguardando ao poder público a autorização, regulação e fiscalização, além da avaliação da qualidade.

Assim, tanto as instituições públicas, quanto as IES privadas, passam à dianteira na gestão acadêmica da educação superior brasileira, estabelecendo e ampliando um novo formato de relação entre Estado e organizações acadêmicas, em

lógica baseada nas notas de Enem, e que os alunos com baixas notas de Enem entram nas IES e tornam-se os estudantes ProUni e por isso, baixam o nível de desempenho acadêmico nas IES.

suas variadas constituições, como Institutos de Educação Superior, Autarquias, Faculdades, Centros universitários e universidades, públicas, privadas e mistas (público-privadas).

Ainda com esses passos promissores em direção à promoção de um maior acesso ao ensino superior, quando se comparam os números dos estudantes que se formam no Ensino Médio e aqueles que adentram as IES, nota-se que esse ainda é um número muito menor do que aquele.

Por outro lado, ao se tratar daqueles que já ingressaram no ensino superior, surge outra questão: a da permanência desses indivíduos nas instituições de educação superior.

Talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência ou mesmo acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundos de classes ou grupos sociais discriminados (SANTOS, 2004, p. 68).

Assim, além de promover a ampliação do acesso ao ensino superior, é também relevante garantir a permanência dos estudantes nas graduações até sua diplomação, principal desejo social nesse sentido, que por lógica é esperado.

Mas, voltando a maneira que o ProUni foi articulado, ao atentar para o breve histórico anteriormente apresentado, vale ressaltar que houve muitas interferências políticas, sobretudo do setor privado.

Almeida explica que “Tamanha influência dos interesses privados pode ser constatada a partir do total de emendas propostas pelos deputados, em sua grande maioria com claro interesse das mantenedoras: o Projeto de Lei recebeu 292 propostas de emenda (CATANI e GILIOLI, 2005, p. 58)” (ALMEIDA, 2012, p. 89). Isto devido à grande crise nas matrículas do setor privado, que buscava no ProUni, a “solução para tal escassez”. Por isso, havia muito interesse das IES privadas na formatação do ProUni, sobretudo das PCFL. Ainda assim, com suas polêmicas características, é um programa voltado aos estudantes de graduação de baixa renda.

O desenho do ProUni teve as mãos fortes dos donos das IES privadas lucrativas e seus representantes – eles possuem articulações políticas em todos os partidos políticos. Exemplo claro pode-se ver quando comparamos o Projeto de Lei nº 3.582/2004, de 13/01/2004, a Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004, e, por fim, chegando à redação

definitiva da Lei nº 11.096, que instituiu o ProUni, de 13/01/2005. Foram 292 emendas propondo mudanças favoráveis aos interesses do segmento privado lucrativo (ALMEIDA, 2015, p. 50).

Almeida explica que para entender melhor o ponto em que se encontram as IES PCFL é preciso:

[...] avançar na compreensão da recente metamorfose desse segmento, que desde o fim da década de 90 e início dos anos 2000 vem ganhando nova configuração com a atuação de grandes grupos nacionais e internacionais, alguns listados na Bolsa de Valores, ávidos pela incorporação de grandes massas de estudantes egressos do ensino público (ALMEIDA, 2012, p. 12).

Ao final da complicada formulação, tem-se que o ProUni constitui-se num programa dirigido aos estudantes do ensino médio tanto da rede pública, quanto da rede particular – desde que, nesse último caso, sob a condição de bolsistas integrais – e que tenham renda familiar per capita de no máximo três salários mínimos¹⁷, sendo operacionalizado com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que tem o objetivo de conferir transparência e segurança ao processo. “Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos” (MEC, PROUNI, 2017, p.1).

A seleção é feita por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, além da exigência de que o aluno tenha estudado o ensino médio em escola pública ou com bolsa integral na particular e esteja situado em determinada faixa de renda – renda familiar *per capita* de até três salários mínimos para as bolsas parciais e até um salário mínimo e meio para as bolsas integrais (ALMEIDA, 2012, p. 87).

O ProUni oferece dois tipos de bolsas, baseando-se no perfil socioeconômico dos pretendentes: a Bolsa Integral, destinada aos “estudantes que possuam renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio” (MEC, PROUNI, 2017) e a Bolsa Parcial de 50%, destinada aos estudantes que têm “renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até três salários mínimos” (MEC, PROUNI, 2017). Além das condições mencionadas acima, o candidato ainda precisa preencher ao menos um dos três requisitos abaixo:

¹⁷ Estas informações foram retiradas do site do MEC, ou seja, do próprio portal do ProUni <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>, no dia 25.08.2017. Porém vale ressaltar que o próprio site se resguarda o direito de eventuais e necessárias mudanças, ou seja, está sujeita a alterações.

- ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em escola da rede particular na condição de bolsista integral da própria escola;
- ser pessoa com deficiência; ou,
- ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. Nesse caso, não é necessário comprovar renda (MEC, PROUNI, 2017).

Vale destacar que embora o ProUni seja destinado a famílias pobres, o limite definido para o acesso às bolsas parciais do programa, acabam “quase” atingindo a classe média, haja vista a concentração de renda do Brasil, que segundo apresenta Quadros (2008, p. 7), a alta classe média tem salários de até R\$ 4. 260 reais, enquanto a “média” classe média recebe salários de até R\$ 2.057 reais, ou seja, possuem renda per capita em torno de R\$ 3.000,00 reais, que é próximo ao limite de acesso dado pelo ProUni.

Os candidatos à bolsa ProUni tem a opção de escolher até 5 cursos, o turno que preferem estudar e principalmente a IES na qual desejam cursar sua graduação. Para isso, os candidatos precisam se organizar e agilizar os procedimentos de inscrição, pois há apenas uma semana de prazo.

No sistema, considerando as IES escolhidas, assim como a nota obtida no Enem, os candidatos têm condições de verificar qual a nota de corte de cada instituição e verificar em qual delas sua nota poderá ser suficiente para entrar, definindo suas estratégias para aumentarem as chances de conseguir a bolsa.

Porém, segundo Almeida, voltando a olhar “por detrás dos bastidores”, ao se pensar nas forças de influência do segmento privado, nota-se que foram tão intensas que o número de propostas de emendas realizadas pelos deputados nitidamente defensores de interesses de mantenedoras do setor privado foram muitas (ALMEIDA, 2012, p. 88).

Por si só, ao se chegar a essas informações, fica claro o modo pelo qual essa política pública foi desenhada, ou seja, movida por interesses privados, com a finalidade de atender interesses de IES PCFL, ainda que isso significasse uma transferência de renda pública indireta.

A partir de uma articulação com a discussão anterior do peso e forças do setor privado lucrativo na imposição do modelo do ensino de graduação do país, é possível verificar que o Programa Universidade

para Todos mantém o financiamento público indireto ao segmento privado com fins lucrativos no campo da educação superior. Porém, agora o faz trocando isenções fiscais pelas bolsas estudantis. Dessa forma, traz em sua própria estrutura elementos “velhos” – a sustentação da hegemonia na graduação brasileira do modelo privado lucrativo – e “emergentes” – permitindo uma tímida e graça regulação dos benefícios dados a esse mesmo setor. Assim, alguns Estudiosos destacam, de forma precisa, como a adesão ao ProUni possibilita vantagens comparativas justamente para as instituições com finalidades lucrativas (ALMEIDA, 2012, p. 89).

Por um lado, é fato que haja avanços, como por exemplo a concessão de bolsas aos estudantes mediante ligeira regulação. Por outro lado, frente a esse cenário, mesmo com todas as pressões, tensões e intervenções do segmento privado, assim como, com o aparente “êxito completo” quanto à configuração final do ProUni, nem tudo saiu como esperado para o setor privado, no que se refere à “solução financeira” que o Programa poderia representar para as IES PCFL (que acreditava que quanto mais estudantes tivessem, mais lucro, o que poderia resolver completamente o problema da estagnação do setor). Por isso, o resultado foi um tanto trágico, já que, segundo Almeida:

O ponto central é que o ProUni vem atacar o problema da estagnação do setor privado lucrativo, consubstanciada pelas condições estruturais durante o estudo da evolução do ensino de graduação brasileiro, ou seja, explosão de vagas levando à saturação e inadimplência ligada aos valores das mensalidades quando cruzados com a folha salarial dos trabalhadores-estudantes brasileiros. **O resultado: vagas não preenchidas, aumento dos custos e despesas da atividade empresarial.** Aqui se faz necessária outra precisão conceitual. Não se trata de vagas “ociosas”. São vagas não preenchidas criadas com o relaxamento para a abertura de cursos nas instituições privadas durante a gestão do ministro Paulo Renato, no governo Fernando Henrique Cardoso (ALMEIDA, 2012, p. 89-90, grifo nosso).

Creemos que esse seja um dos pontos críticos do ProUni X setor privado, já que aqueles estudantes que antes não podiam sequer pensar em transitar no ensino superior, agora se transformaram numa espécie de solução para recuperar déficits financeiros de anos anteriores ao programa.

Por outro lado, o ProUni também vinha ao encontro de outros anseios políticos no que se refere ao PNE de 2001-2010, que assumia a necessidade de se ampliar vagas no Ensino Superior brasileiro em caráter de urgência e compromisso político.

“4.3 Objetivos e Metas. 1. Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos” (PNE, 2001, p. 37).

Vale ressaltar que, num prazo de 10 anos, ou seja, até 2010, a meta era 30% de estudantes na faixa etária tida como “idade certa”. Segundo Ristoff, ao revisitar o assunto num artigo publicado em 2014, o fato é que, apesar de a implementação do ProUni e da grande ampliação de vagas no Ensino Superior brasileiro ter realmente aumentado o número de alunos no 3º grau, isso ainda está longe de alcançar o idealizado.

Os 7 milhões de estudantes da graduação brasileira, embora superior à população de muitos países, representam 15,1% de taxa de escolarização líquida e 28,7% de taxa bruta. O Brasil, portanto, começa apenas a querer sair de um sistema de acesso de elite e ainda assim fortemente auxiliado pela redução da população de 18 a 24 anos no país. Para consolidar um sistema de massas o Brasil precisa pelo menos atingir a meta de 33% recentemente aprovada, no novo Plano Nacional de Educação (PNE), para o ano 2024 (RISTOFF, 2014, p. 726).

Se vê assim, que o acesso ao ensino superior ainda precisa subir muitos pontos percentuais nas estatísticas que apontam o número de estudantes matriculados/formados no Ensino Superior Brasileiro. Voltando o olhar aos estudantes, vale ressaltar que, ao ingressar no ProUni, os bolsistas têm algumas opções que visam incentivar sua permanência no Ensino Superior:

O Programa possui também ações conjuntas de incentivo à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e ainda o Fundo de Financiamento Estudantil - Fies, que possibilita ao bolsista parcial financiar parte da mensalidade não coberta pela bolsa do programa (MEC, PROUNI, 2017, p. 1).

Dessa forma, o ProUni permite que o estudante conjugue outros programas e fundos do governo disponibilizados a estudantes de graduação que atendam aos pré-requisitos neles estipulados. Um recente e importante dado fornecido pelo portal do ProUni é que esse programa já atendeu, como dito anteriormente, “[...] desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2016, mais de 1,9 milhão de estudantes, sendo 70% com bolsas integrais” (MEC, PROUNI, 2017, p.1).

O Programa Universidade para Todos, somado ao Fies, ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ao Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo para um maior acesso dos jovens à educação superior (MEC, PROUNI, 2017, p. 2).

Com as formas de acesso e permanência no ensino superior viabilizados pelo ProUni e com sua característica flexível – enquanto programa que permite o acúmulo de benefícios – muitos estudantes de famílias que nunca tiveram membros formados no Ensino Superior agora têm alegria de poder ver seus parentes se diplomando.

Os estudantes que desejam ter acesso às bolsas do ProUni são previamente selecionados por meio do Enem e geralmente têm oportunidade de acesso semestral, isto é, em janeiro ou em julho. As inscrições no processo seletivo podem ser efetuadas em dois momentos: numa primeira data, destinada aos candidatos que ainda não estejam matriculados na instituição na qual desejam se inscrever; e numa segunda data, geralmente após a primeira, que se destina aos candidatos que já estejam matriculados na instituição na qual desejam estudar com bolsa.

Mas isso, na prática, é muito complicado para os estudantes, que precisam fazer sua inscrição e aguardar várias etapas de chamadas. As chamadas são feitas aos poucos e este processo por vezes demora tanto, que os estudantes acabam entrando no curso tão tardiamente no semestre, que alguns acabam por encontrarem-se no limite de faltas permitido por disciplinas, ou seja, próximo ao limite de 25% de faltas, ou já tendo sido completado este limite, levando-os a não poder ter nenhuma falta no restante do semestre, sob pena de perder a disciplina por faltas. Mas além disso, há outros riscos de se perder a bolsa ProUni.

Conforme a Portaria 19/2008¹⁸, art. 10, inciso XVI, § 1º, os estudantes bolsistas perdem o direito de usufruir da bolsa, caso tenham rendimento acadêmico inferior a 75% das disciplinas cursadas em cada período letivo.

Desta forma, é de extrema importância que os estudantes não sejam reprovados nas disciplinas, ainda mais por faltas, que devido a lentidão das chamadas para receber a bolsa, possam ocorrer.

¹⁸ PORTARIA NORMATIVA Nº 19, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2008. Dispõe sobre procedimentos de manutenção de bolsas do Programa Universidade para Todos - ProUni pelas instituições de ensino superior participantes do programa. O estudante ainda perde a bolsa nos demais casos do art. 10, como por exemplo: "IX - substancial mudança de condição socioeconômica do bolsista; X - solicitação do bolsista; XI - decisão ou ordem judicial; XII - evasão do bolsista;"; entre outros casos previstos no referido artigo.

Além disso, ou seja, do cuidado com a questão das faltas, os estudantes prounistas precisam ser bons alunos, se comparados aos demais estudantes. Ainda conforme o art. 10, inciso V da Portaria 19/2008, a bolsa de estudos do aluno é encerrada em caso de: “rendimento acadêmico insuficiente, podendo o coordenador do ProUni, ouvido(s) o(s) responsável (eis) pela(s) disciplina(s) na(s) qual (is) houve reprovação, autorizar por duas vezes, a continuidade da bolsa¹⁹”.

Ainda há uma outra oportunidade de acesso, que pode se dar por meio das bolsas remanescentes, isto é, bolsas que eventualmente ainda não foram ocupadas no transcorrer do processo regular do ProUni. Para poder se inscrever a uma bolsa remanescente, há uma série de condições às quais os concorrentes devem preencher:

- Seja professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública, para os cursos com grau de licenciatura destinados à formação do magistério da educação básica; ou
- Tenha participado do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, a partir da edição de 2010, e obtido, em uma mesma edição do referido exame, média das notas nas provas igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação.
- Não tenha sido aprovado no processo seletivo regular do ProUni no segundo semestre de 2017.
- Não tenha sido aprovado no processo de Bolsa Remanescente do ProUni no segundo semestre de 2017 (MEC, ProUni, 2017, p.2).

Devido ao fato da presente pesquisa ter sido realizada em 2017, as informações acima referem-se a 2017, mas ainda assim é possível compreender a lógica de acesso às vagas remanescentes, pois elas atingem até mesmo os candidatos que realizaram provas em 2010, deixando, assim, maior oportunidade de inclusão de candidatos que tenham obtido nota suficiente, mas por um motivo ou outro, ainda não ocuparam uma vaga.

Ao verificar as variadas formas de acesso ao ProUni, a grosso modo, torna-se possível ter uma ideia do perfil primário de seus candidatos, os futuros alunos prounistas: indivíduos de baixa renda, que recebem entre um e meio e três salários mínimos e que tenham obtido no mínimo 450 pontos numa prova do Enem, ou ainda que sejam professores da rede pública de ensino em pleno exercício.

¹⁹ (Redação dada pela Portaria Normativa nº 11, de 29 de setembro de 2015)

Ao analisar os dados dos questionários socioeconômicos, pretende-se traçar um perfil mais detalhado dos estudantes prounistas e assim, compreender como se apresenta o desempenho desses indivíduos.

CAPÍTULO 3

A Diversificação das Instituições de Ensino Superior Brasileiras

O presente capítulo tem o objetivo de apresentar os diferentes tipos e classificações de Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, a fim de deixar claro a que tipo de IES se faz referência quando se trata daquelas privadas sem fins lucrativos, em detrimento de outras, com diferentes características, assim como, porque ainda que não sejam o foco central, todos os tipos de IES existentes, participantes do Enade, estão incluídos na presente pesquisa, compondo o grupo dos demais estudantes.

Neste sentido vale resgatar a visão de Dubet, ao diferenciar massificação, de democratização, no que se refere as diferenciações de IES, como faculdades e universidades, lugares “até então reservados a uma pequena elite social e escolar, abriram suas portas a alunos provenientes de classes sociais mais modestas” (DUBET, 2015, p.255).

Segundo Sampaio (2014), os sistemas que promovem Educação Superior, estão se ampliando e se tornando complexos:

Os sistemas de ensino superior estão se tornando maiores e mais complexos em toda parte, independentemente de suas origens, trajetórias e configurações. Sua expansão, deflagrada no final do século XX e ainda em curso na maioria dos países, é fenômeno de grande magnitude e celeridade: em vinte anos (1975-1995), as matrículas dobraram, de 40 para 80 milhões. Em 2000, já havia 100 milhões de estudantes universitários que representavam 20% da população mundial em idade de cursar estudos pós-secundários. Deve-se ter em vista que no início do século XX não havia no mundo mais que 500 mil estudantes no ensino superior (CLANCY et al., 2007) (SAMPAIO, 2014, p. 43).

No Brasil ocorre o mesmo, ou seja, as IES têm ampliado, multiplicado e se diversificado rapidamente, devido aos fins lucrativos de instituições economicamente organizadas para vender educação superior.

Assim como nos demais países onde ocorre a massificação no ensino superior, no Brasil não é diferente:

A presença e o rápido crescimento do setor privado são fenômenos recentes em muitos países; embora a demanda por esse nível de ensino e o mercado tendam a pressionar o estabelecimento de sistemas massivos, nem sempre as instituições privadas, recentemente instaladas nesses países, são reconhecidas como parte dos respectivos sistemas (SAMPAIO, 2014, p. 45).

Ainda que algumas IES particulares não sejam “vistas como privadas”, elas o são, e fazem parte do sistema de Educação privada do país.

Ao se referir aos tipos de cursos que as variadas IES ofertam, Barbosa explica algumas características onde se apresenta o patrimonialismo:

O ponto essencial em torno do qual se organiza o argumento seria a relação entre o domínio quase absoluto de uma visão patrimonialista sobre o ensino superior e o esgarçamento dos conteúdos científicos e (ou) pedagógicos associados aos diversos diplomas. O patrimonialismo seria caracterizado, do ponto de vista empírico, em primeiro lugar, pela preferência pelo bacharelado, em detrimento dos diplomas de licenciatura e tecnológicos. Uma segunda dimensão desse patrimonialismo apareceria nas vocações socialmente marcadas: alunos provenientes das classes populares tendem a ter vocações menos nobres que seus colegas mais influentes. Uma dimensão forte do que se chamou de patrimonialismo, na gestão dos sistemas de ensino superior, seria a organização dos horários e turnos dos diferentes cursos e modalidades (BARBOSA, 2015, p. 252).

Desta forma, ficam claros alguns dilemas enfrentados pelos atuais estudantes que buscam as diferentes IES. Assim resta, apresentado ainda que de forma breve, o “pano de fundo” para se tratar dos temas do presente capítulo, que está dividido em partes, que visam apresentar as ramificações dos dois principais tipos de IES do Brasil: as IES Públicas e as IES Privadas. Ao abordar ambos os contextos, são feitas menções às diferentes classificações que podem receber as IES, até chegarmos ao centro do tema principal deste capítulo: às IES Privadas Sem Fins lucrativos.

3.1 Tipos de Instituições de Ensino Superior Brasileiras

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996, em seu IV capítulo, há algumas atribuições que devem ser cumpridas pelas IES brasileiras, além da sua mais conhecida e esperada missão: a de diplomar alunos em cursos de graduação. Algumas dessas atribuições são:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

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

Assim, com tantas atribuições – que, por sua vez, demandam diferentes recursos humanos e financeiros – acabam se configurando diferentes tipos de IES, pois se todas tivessem que oferecer absolutamente tudo que está descrito na letra da Lei, certamente as limitações financeiras da esfera pública inviabilizariam que o país tivesse tantas IES como, de fato, possui.

Segundo o Censo da Educação Superior – 2018, divulgado em 2019, o Brasil tem, em 2018, um total de 2.537 IES, que ofertavam 37.962 cursos a 8.450.755 estudantes (INEP, MEC, 2018)²⁰. Com esse montante, torna-se possível compreender que haja no país diferentes tipos de IES, cada qual com sua forma de organização e

²⁰ Estas e outras informações estatísticas são fartamente contempladas nas tabelas disponibilizadas do site do Inep, encontradas em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mec-e-inep-divulgam-dados-do-censo-da-educacao-superior-2018/21206>. Acesso em 30 de outubro de 2018.

características específicas, com sua missão, que se alinham a sua viabilidade ou sustentabilidade.

Em conformidade com o art. 45, da LDB: “Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização.”, é possível verificar que a educação superior será ofertada em diferentes tipos de IES – pública ou privada – e mais, com diferentes graus de abrangência, o que permite entender que tanto as IES públicas, como as privadas, poderão ter diferentes características e naturezas.

Dessa forma, no Decreto que complementa a LDB, encontra-se também que as IES recebem diferentes classificações e no que se refere ao caráter acadêmico-administrativo, elas podem receber as seguintes denominações, à luz do Decreto 9.235/2017²¹: Faculdade, Centro Universitário e Universidade.

Ao observar os possíveis desdobramentos que cada um desses tipos de instituições pode apresentar, encontra-se atualmente diversos tipos de IES no Brasil, ou seja, Faculdades ou Faculdades integradas, Institutos ou Escolas Superiores, Centros de Educação Tecnológica, Centros Universitários, Centros Universitários Especializados, Universidades e Universidades Especializadas. As características de cada tipo serão abordadas, a fim de que seja possível distinguir umas das outras.

Nos demais países do mundo, de forma geral, há apenas faculdades e universidades, sendo predominantes as universidades.

A diversificação das IES é uma realidade do mundo moderno. A Europa já vem, de muito, diferenciando suas instituições em faculdades, colleges, politécnicos e universidades. Agora discutem a lógica da sua formação superior e da concessão dos seus graus, o Protocolo de Bolonha. Os Estados Unidos das Américas consolidaram o modelo dos colleges, community colleges e universidades (MARANHÃO, 2007, p. 30).

Para que um estudante tenha acesso a graduação no ensino superior americano por exemplo ocorre da seguinte forma:

Para entrar em um curso superior, na América do Norte, o aluno precisa ter um bom histórico escolar - boas notas e a escola na qual se cursou o ensino médio pesam bastante na hora dessa avaliação. A isso soma-se o resultado de um exame chamado SAT, um teste de

²¹ Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Art. 15. As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: I - faculdades; II - centros universitários; III - universidades.

Conhecimento que os alunos realizam ao sair da escola. Diferentemente do que é praticado no Brasil, nos EUA os alunos não entram direto em um curso específico, como Jornalismo ou Arquitetura. Eles cursam primeiro o 'Undergraduate', no qual estudam, durante dois anos, uma variedade de matérias como literatura, ciências e ciências sociais, entre outras, para formar uma base geral de conhecimentos. Em seguida, eles passam para uma **universidade ou faculdade** para, então, cursar o 'major' na área de atuação escolhida. O 'major' tem o mesmo valor de um bacharelado. A cultura acadêmica americana foca na participação estudantil e no engajamento dos alunos com os temas discutidos em sala de aula. O importante, para os professores de lá, é o envolvimento dos estudantes com o conteúdo da disciplina. Aliado a isso, **o sistema oferece bastante flexibilidade para os universitários** e eles dispõem de um tempo maior para decidir qual carreira seguirão (BRASILEIRO, 2017, p. 1). (Grifo nosso)

Um outro exemplo é a Itália, que apresenta as mesmas características de toda a Europa:

O sistema de ensino superior italiano segue o mesmo modelo de toda a União Europeia que é **dividido em três ciclos**. No **primeiro**, o estudante pode fazer um curso de **graduação** com duração de três anos, como uma formação básica, ou submeter-se a um ciclo único para cursos que exigem preparo mais específico, como medicina, veterinária e arquitetura, com duração de seis anos. Os **segundos e terceiros ciclos correspondem ao mestrado e doutorado**, respectivamente, e sua duração vai depender da área escolhida. Em **Universidades**. (BRASILEIRO, 2017, p. 2). (Grifo nosso)

Historicamente, somente após a Segunda Guerra Mundial o ensino superior brasileiro começa a se expandir quantitativamente. Segundo Almeida, há diversos fatores que contribuíram para esta expansão no Brasil:

Schofer e Meyer (2005, p. 903) destacam alguns fatores institucionais responsáveis: liberalização e expansão dos direitos humanos, o crescimento da ciência, a ascensão de doutrinas e ideários de desenvolvimento nacional e a estruturação de organizações no mundo político que promoveram discursos e modelos em prol da educação. Enfatizam também - e esse é um aspecto central a reter -, ao analisar pesquisas comparativas, que se tratou de um fenômeno mundial, ou seja, a expansão do ensino superior foi um “evento global único ocorrendo nas décadas seguintes à Segunda Guerra”. Estudando o mesmo processo na França, Troger (2002, p. 17) chega aos mesmos resultados acima delineados, acrescentando o aspecto do intenso crescimento populacional ocorrido no pós-guerra (ALMEIDA, 2012, p. 27).

Mas, além dos diferentes fatores elencados acima, há um motivo central, o qual vários autores apontam:

Diversos autores discutiram a expansão do ensino superior tendo como base um ponto comum: a emergência das camadas sociais médias a partir da aquisição do conhecimento escolar. Em decorrência, as transformações econômicas e sociais que ocorreram nesse momento histórico, em nível mundial, permitiram o aparecimento de novos canais de ascensão social, centrados na passagem pela escola e conseqüente obtenção de certificados e diplomas. A lista de autores que discutem esse ponto, na literatura sociológica, é imensa. No essencial, trata-se do desenvolvimento das classes médias – em alguns registros, das novas classes médias – ocorrido com a maior complexidade do sistema capitalista. A metáfora do “elevador social”, indicando o papel exercido pela educação escolar na elevação do status social e da renda obtidos pela ocupação das posições mais vantajosas no mercado de trabalho é emblemática de tal período (ALMEIDA, 2012, p. 28).

A possibilidade de ascender de uma classe social para outra, foi e ainda é um dos principais anseios dos indivíduos que buscam o Ensino Superior, confirmado pela busca no aumento da renda, anteriormente abordado. Acompanhando as mudanças históricas, os tipos de IES brasileiras foram se diferenciando, conforme a demandas sociais da época.

[...] o sistema de ensino superior brasileiro revelou, desde cedo, marcas de descontinuidades no que diz respeito, sobretudo, aos aspectos que envolvem sua relação com o Estado. Nesta perspectiva, é possível identificar em sua história cinco datas-chave: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Esses anos, referidos ao próprio processo de transformação política-institucional do país, definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças de formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência (SAMPAIO, 1991, p. 3).

Inicialmente, o sistema educacional superior brasileiro contava com as faculdades, sendo as primeiras em São Paulo e Recife. Em seguida contava-se também com as Universidades (que após a CF/88 passou a ter a prerrogativa da autonomia universitária), para as classes economicamente mais abastadas, mas como o aumento do número de sujeitos buscando o ensino superior, assim, como por meio de abertura na legislação, surgiram em grande número as faculdades, estas já do seguimento privado.

Em síntese, a expansão do ensino de graduação brasileiro foi marcada, basicamente, pelas seguintes linhas mestras: fragmentação, já que composta, sobretudo, por muitas faculdades isoladas e pelo predomínio do setor privado com fins lucrativos, uma característica

brasileira singular quando comparada aos países centrais capitalistas, [...] (ALMEIDA, 2012. P. 31).

Por último, foi autorizada na década de 1990 a organização de Centro Universitários, dos quais encontram-se comumente em território brasileiro. Estes diferentes tipos de IES serão tratadas de forma mais específica a seguir.

De modo geral, as faculdades são Instituições de Educação Superior, que podem ter natureza jurídica pública ou privada, apresentando propostas curriculares em diferentes áreas do conhecimento. Normalmente essas IES têm regime comum, sendo organizadas subordinadas a um mesmo comando, com a finalidade objetiva de formar profissionais de nível superior. Essas IES também estão autorizadas a ministrar cursos em várias modalidades de ensino (presencial, semipresencial e à distância) e em vários níveis, ou seja, cursos sequenciais, cursos de graduação, de pós-graduação e de extensão.

De acordo com Decreto nº 5.773, de 2006, a IES do tipo Faculdade toma contornos bem peculiares, ora figurando de forma dependente de uma universidade, ora sendo parte integrante de uma universidade, e inclui institutos e organizações a eles equiparadas.

A Faculdade tem duas conotações. A primeira é a de uma Instituição de Ensino Superior que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Além disso, não tem a função de promover a pós-graduação. O segundo sentido é aplicado para se referir a unidades orgânicas de uma Universidade. Ex.: Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pernambuco (DCE/MRE, 2017, p. ú).

Há também os Institutos ou Escolas Superiores, que possuem a finalidade de ministrar cursos sequenciais, de graduação e pós-graduação, além dos de extensão, e podem ter natureza jurídica pública ou privada. Os Institutos Federais oferecem também outros níveis de ensino, além da educação superior.

Os Institutos Federais são unidades voltadas à formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico, cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação. A denominação remonta à Lei 11.892/08, que renomeou os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e as Escolas Técnicas (DCE/MRE, 2017, p. ú).

Segundo o site do DCE/MRE (2017), para efeitos regulatórios, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia equiparam-se à universidade tecnológica.

O Centro de Educação Tecnológica é mais um tipo de IES, que se constitui em instituições especializadas em educação profissional, cuja natureza jurídica pode ser pública ou privada. Ao ofertar cursos superiores de educação tecnológica, buscam qualificar profissionais para diversos setores econômicos, além de realizar pesquisas e desenvolvimentos tecnológicos de novos produtos, serviços e processos, de forma articulada com setores produtivos e com a sociedade. Também se prestam a oferecer meios para a educação continuada.

Para efeitos regulatórios, o Centro Federal de Educação Tecnológica se equipara ao Centro Universitário, por não ter o requisito de produção científica, ou seja, o compromisso com a pesquisa e a extensão, como têm as universidades. Isso ocorre para viabilizar economicamente a existência e manutenção dessas instituições.

A lei nº 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que trata das relações da IES públicas, aborda também a questão das Fundações de Ensino Superior, que, por terem natureza diferenciada, adotam a cobrança de taxas e até de matrículas, em determinados casos, ainda que sejam públicas.

Com outras e diferentes prerrogativas acadêmicas, encontramos IES do tipo Centro Universitário, cuja natureza jurídica pode se configurar como pública ou privada. Devem oferecer diferentes cursos superiores, ensino de qualidade e oportunidades para que o corpo docente se qualifique. Os centros universitários também devem oferecer condições adequadas de trabalho para sua comunidade educacional. O Centro Universitário²² guarda semelhanças com a universidade, porém seu principal diferencial, dentre outros, é a falta da exigência da pesquisa e da extensão de forma institucionalizada.

O Centro Universitário é instituição pluricurricular, que abrange uma ou mais áreas do conhecimento. É semelhante à Universidade em termos de estrutura, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases e não apresenta o requisito da pesquisa institucionalizada (DCE/MRE, 2017, p. ú).

²² Segundo Guedes (2016) “O Decreto nº. 2.306/97, de 19 de agosto de 1997, que regulamenta pela primeira vez os Centros Universitários” (p. 29); “Conforme apontado na Portaria Ministerial 2.041, de 22 de outubro de 1997, em seu inciso III, devem oferecer ensino de graduação, extensão e especialização. Essa modalidade de instituição tem seu início a partir do Decreto 2.207, de 15 de abril de 1997. Até então existiam apenas Universidades, Faculdades e Faculdades Isoladas, preconizadas nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9.394/96 (GUEDES, 2016, p. 14).

Tendo certa liberdade, o Centro Universitário é dotado de autonomia para criar vagas e até cursos em sua sede. Assim como a Universidade, o Centro Universitário também tem a obrigação de manter um terço de seu corpo docente em tempo integral, além de compor seu quadro docente com um terço de mestres ou doutores.

O surgimento dos Centro Universitários vem carregado de pressões da iniciativa privada, ansiosa por maior liberdade, ou seja, desburocratização para a abertura de novos cursos, sem tanta regulação das entidades governamentais responsáveis. A princípio deviam primar pela excelência no ensino, mas como “efeito colateral”, o que se tem hoje é uma instituição conquistando cada vez mais autonomia (como as universidades), mas sem a obrigatoriedade de praticar a pesquisa e a extensão (como as universidades).

Segundo Paulo Renato, eram vários os problemas que permeavam a abertura dos Centro Universitários:

Os problemas principais que enfrentávamos em 1995 podiam ser agrupados em cinco áreas: tamanho do sistema extremamente modesto para as dimensões e necessidades do país; estrutura curricular rígida em cada carreira; autonomia para a criação de novos cursos limitada às instituições credenciadas como Universidades; processo burocrático e cartorial de credenciamento de novas instituições ou de transformação das existentes, o que gerou um sistema sem competição e de baixa qualidade, com reservas de mercado que significavam enormes lucros para os empresários da educação; ausência de um sistema abrangente de avaliação do ensino de graduação ao qual se pudesse vincular o processo de credenciamento de instituições; e, finalmente, ineficiência no uso dos recursos públicos na parte federal do sistema, apesar de sua qualidade superior ao resto no ensino e seu papel relevante na pesquisa. O enfrentamento dessas questões esteve presente num conjunto de políticas coerentes entre si (SOUZA, 2007, p. 26).

Desta forma, fica claro o contexto no qual surgiram os centros universitários no Brasil, assim como os embates político-econômico por detrás dele.

Um outro tipo de IES é o Centro Universitário Especializado, que também pode possuir natureza jurídica pública ou privada, porém presta-se a atuar em áreas de conhecimento específicas ou a atuar em formação profissional específica. Ademais, guarda as mesmas características dos Centros Universitários.

O mais abrangente tipo de IES é a universidade. É a versão mais autônoma das instituições de educação superior brasileiras, de caráter pluridisciplinar. Podem deter natureza jurídica pública ou privada, caracterizadas pela formação de quadros

profissionais altamente titulados, que buscam o desenvolvimento de atividades regulares de ensino, pesquisa e extensão, obrigatoriamente.

A mais estrita, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a Universidade. Trata-se de instituição acadêmica pluridisciplinar que conta com produção intelectual institucionalizada, além de apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). É autônoma para criar cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedir diplomas, fixar currículos e número de vagas, firmar contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitadas as legislações vigentes e a norma constitucional (DCE/MRE, 2017, p. ú).

Dessa forma, a universidade tem na sede a autonomia para criar outros campi, desde que sejam circunscritos ao âmbito do Estado ao qual pertence.

Uma das características das Universidades é ter atividades obrigatórias de produção de pesquisa e projetos de extensão, conforme previsto na Constituição Federal de 1988. As principais características das universidades estão descritas no art. 52 da LDB²³, que em suma são: produção intelectual, 1/3 do corpo docente com mestrado ou doutorado, e 1/3 do corpo docente com regime integral. Esse artigo remete aos anos 90, quando aconteceu a reforma das universidades e, com ela muitas mudanças ocorreram.

À título de exemplo, cita-se o polêmico texto do inciso II, do art. 52, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que indicava que pouco mais de 30% de mestres e doutores devem ocupar os cargos docentes, enquanto os outros 65% ou mais são ocupados por especialistas. O fato de a redação autorizar, de forma igual, a atuação de mestres “ou” doutores, dava às instituições a liberdade de demitir doutores, e assim, manter em seus quadros somente mestres, como de fato ocorreu no Brasil, atendendo sobretudo aos interesses das IES privadas.

Depois de toda essa polêmica, um novo projeto de Lei foi aprovado:

As Comissões do Senado Federal, em decisão terminativa, aprovaram o Projeto de Lei do Senado nº 706, de 2007, que altera o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases

²³ Art. 52, incisos I, II e III, da LDB: Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral. Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber.

da educação nacional, para exigir, nas universidades, porcentagens específicas mínimas para doutores, mestres e docentes com regimes de trabalho em tempo integral (ABMES,

Um quadro demonstrativo apresenta a síntese da redação atual e da proposta do Projeto de Lei nº 706, aprovado pelo Senado:

Quadro 6 - Redação Atual do art. 52 da LDB – Lei nº 9.394/96

Redação atual: Lei nº 9.394, de 1996, art. 52	Projeto de Lei do Senado nº 4.533 de 2012, aprovado em 10/10/2012 em alteração ao art. 52 da Lei nº 9.394, de 1996.
I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;	I. (Sem alteração)
II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;	II. um quarto do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de doutorado;
III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.	III. metade do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado
	IV. dois quintos dos docentes com regime de trabalho em tempo integral.

Fonte: site da ABMES²⁴.

Com a tramitação do Projeto de Lei, as coisas se tornaram mais claras e as discussões nesse sentido foram perdendo forças.

Por fim, o último tipo de IES são as Universidades Especializadas, cuja natureza jurídica pode ser pública ou privada, mas especializa-se em um campo específico do saber, como, por exemplo, o das Ciências Sociais ou ainda das Ciências da Saúde. Assim, são desenvolvidas atividades em áreas básicas e/ou aplicadas, tanto no ensino como na pesquisa e na extensão.

Outra importante característica da Educação Superior brasileira está em conformidade com o art. 47 da LDB, em seu §4º, em que consta que as IES devem oferecer cursos de qualidade, em qualquer que seja o turno da oferta:

§ 4º As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária (LDB, MEC, 1996)

²⁴ Maiores informações sobre este tema são discutidos no site da ABMES, assim como a tabela aqui apresentada. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/624/educacao-superior-comentada-%E2%80%93-politicas-diretrizes-legislacao-e-normas-do-ensino-superior>. Acesso em: 04 jan. 2018.

O ensino superior pode ser ofertado tanto por instituições públicas, quanto por instituições privadas, conforme reza o “Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (LDB, BEC, 1996).

Assim, para um maior aprofundamento de tal questão, passa-se a tratar da distinção entre as IES Públicas e as IES Privadas.

3.2 Natureza Jurídica das IES Brasileiras

As Instituições de Educação Superior brasileiras são organizadas por categorias administrativas e, assim, têm natureza jurídica:

- 1) pública: federal, estadual ou municipal; ou
- 2) privada: sem fins lucrativos, com fins lucrativos ou particulares em sentido estrito.

3.2.1 IES Públicas

Ao tratar das IES Públicas, referimo-nos àquelas criadas pelo Poder Público ou incorporadas a ele. São, dessa forma, mantidas e administradas por um ente federado, ficando sob sua responsabilidade:

IES Federais, que são administradas e mantidas pelo Governo Federal, independente do local onde se situam;

IES Estaduais, que são administradas e mantidas pelos Governos dos respectivos Estados onde se situam;

IES Municipais, que são administradas e mantidas pelo Poder Público Municipal.

As IES Públicas de qualquer um dos entes federativos têm em comum o fato de que não cobram matrículas nem mensalidades, sendo essa uma de suas principais características. Essa praxe está em conformidade com o artigo 206, inciso IV, da Constituição Federal (CF), que determina: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”.

Dessa forma, as IES que, por sua natureza, ofertam cursos de graduação gratuitamente no Brasil são exclusivamente as IES públicas, mantidas por entes públicos.

Tendo esclarecido os diferentes tipos de IES públicas encontradas no Brasil, passa-se agora a distinguir as Instituições Privadas, que são administradas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

3.2.2 IES Privadas

As Instituições de Ensino Superior brasileiras consideradas Privadas ou Particulares são aquelas administradas e mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Nos demais países do mundo, não é diferente, e apesar das IES públicas inicialmente serem a maioria no mundo, as IES Privadas tem alcançado grandes números:

A vasta maioria dos países oferta, diretamente, em maior ou menor grau, a educação superior, por meio de universidades públicas. Porém, **em muitas nações**, notadamente algumas das mais bem-sucedidas, **as universidades privadas são predominantes em número e em volume de matrículas, como no Reino Unido, no Japão e na Coreia do Sul, ou em qualidade, sendo o exemplo mais notável os Estados Unidos. No Brasil**, a estrutura da educação universitária nasceu por iniciativa do Estado e foi dominada pelas escolas públicas por muito tempo. Todavia, o **setor privado cresceu e representa uma parcela dominante das matrículas**, mesmo **ainda não apresentando, em média, a qualidade ofertada nas instituições públicas** (VONBUN & MENDONÇA, 2012, p. 9) (Grifo nosso).

Segundo Vonbun e Mendonça (2012), ao realizar sua pesquisa para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) – órgão governamental – o setor privado tem dado sua parcela de contribuição social, de forma geral, em diversos países do mundo, conforme o quadro seguinte:

Quadro 7 - Retornos da Educação Universitária (2003)

Retornos da educação universitária (2003)		
	Taxa de retorno privado da educação superior	Taxa de retorno social da educação superior
Bélgica	12,98	15,03
Dinamarca	8,21	7,36
Finlândia	16,33	12,43
Hungria	18,79	15,92
Coreia	13,56	15,47
Nova Zelândia	11,09	9,90
Noruega	13,89	9,74
Suécia	8,57	6,87
Suíça	9,90	6,06
Reino Unido	18,21	14,89
EUA	13,73	13,55
Brasil	N.d.	13,80

Fonte: OECD (2007) e Barbosa Filho e Pessoa (2008).
Obs.: N.d. significa não disponível.

Fonte: Vonbun e Mendonça, 2012, p. 8.

É possível notar que dentre os países acima listados, os locais onde se encontravam as maiores “taxas de retorno²⁵” privado da educação superior são 1º) Hungria (18,79), 2º); Reino Unido (18,21) e 3º Finlândia (16,33). Por outro lado, as maiores taxas de retorno social da educação superior são: 1º) Hungria (15,92); 2º) Coreia (15,47) e 3º) Bélgica (15,03).

Ao se tratar da qualidade aferida às IES mundialmente observadas, encontram-se as Americanas, com destaque, entre outras:

De acordo com o Academic Ranking of World Universities (ARWU), ranking da Universidade Jiao Tong de Xangai (IHE/SJTU, 2008), sete das dez melhores universidades do mundo são instituições privadas dos EUA (Harvard University, Stanford University, Massachusetts Institute of Technology e California Institute of Technology, Columbia

²⁵ A educação superior é fundamental para um país. Sem ela, não funcionariam o sistema de saúde e o Judiciário, haveria menor progresso técnico e tecnológico, e não existiriam inúmeros serviços indispensáveis à vida moderna. Mais que isto, é atribuída à educação superior a faculdade de exercer externalidades positivas sobre a economia de um país, o que justificaria a intervenção e/ou o subsídio estatal. Adicionalmente, a **educação significa um investimento em capital humano**, o que **naturalmente apresenta retornos em termos de crescimento econômico e bem-estar social**, e deve ser incentivada. López, Thomas e Wang (1998) mostram que a educação em todos os níveis é praticamente uma condição necessária ao bom desempenho econômico de um país, mesmo não sendo condição suficiente para tal¹. [...] Além disso, ainda que haja externalidades, é indiscutível que boa parte dos retornos da educação superior é apropriada pelos agentes privados, detentores dos diplomas. Outra conclusão a que chegam é que a distribuição da educação também importa: países em que sua distribuição é iníqua tendem a ter rendas per capita menores. A tabela 1 mostra os retornos sociais e privados da educação, de acordo com as estimativas da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – (OECD, 2007) e de Barbosa Filho e Pessoa (2008)³ [3 Dados do Brasil extraídos de Barbosa Filho e Pessoa (2008). **O indicador refere-se à taxa interna de retorno da educação superior estimado para um agente que vai trabalhar 30 anos.** Não foram computados os ganhos em termos de redução da violência nem do aumento da produtividade da democracia.] (Vonbun e Mendonça, 2012, p. 8).

University, Princeton University e The University of Chicago). A terceira colocada é uma estadual, a UC Berkeley, e a quarta e a décima são inglesas, as Universidades de Cambridge e Oxford, respectivamente. Entre as mais conceituadas, há, ainda: Cornell University (12ª colocada), Brown University (70ª neste ranking, mas muito reconhecida), Penn (15ª), Dartmouth College (135ª, mas no mesmo caso de Brown) e Yale University (11ª), as quais, junto com os de Harvard, Columbia e Princeton, formam a chamada Ivy League (VONBUN & MENDONÇA, 2012, p. 15).

Vale ressaltar, que dos vários países do mundo, os Estados Unidos se destacam ainda, por ter em sua maioria, IES PSFL.

Seu sistema de educação superior é baseado em universidades (públicas e privadas) com grande grau de autonomia, a maioria das quais composta por instituições sem fins lucrativos. Praticamente todas elas cobram mensalidades ou anuidades, e é possível contar com subsídios estatais, concedidos tanto às instituições quanto aos alunos, dependendo de critérios seletivos. É provavelmente o sistema mais bem-sucedido do mundo quanto à qualidade e ao reconhecimento internacional, ainda que haja, a priori, dúvidas acerca da equidade no acesso à educação superior (VONBUN & MENDONÇA, 2012, p. 11) (Grifo nosso).

Essas IES Privadas podem ainda ser instituições com ou sem finalidade lucrativa – para os fins dessa pesquisa, chamadas de IES privadas com fins lucrativos (IES PCFL) e IES privadas sem fins lucrativos (IES PSFL) (DCE/Ministério das Relações Exteriores, 2017).

Voltando ao caso do Brasil, as Instituições privadas podem ter diferentes organizações, apresentando-se em três grandes categorias, quais sejam:

- As Particulares em Sentido Estrito (PSE): administradas e mantidas por uma ou mais pessoa física ou jurídica de direito privado, possuindo finalidade lucrativa.

- As IES – Privadas Com Fins Lucrativos (PCFL): administradas e mantidas por uma ou mais pessoa física ou jurídica de direito privado, ou seja, são instituições mantidas por entes privados, que tem, como principal objetivo ou fim, o lucro.

- As IES – Privadas Sem Fins Lucrativos (PSFL): administradas e mantidas por uma ou mais pessoa física ou jurídica de direito privado, sem finalidade lucrativa.

As IES PSE e as IES PCFL guardam as mesmas características, tendo como finalidade principal o lucro, diferindo apenas em relação a sua finalidade social, ou seja, ao se formar o CNPJ da mantenedora, registra-se ou elenca-se que serviços educacionais serão prestados e até que ponto serão ofertados.

Como interesse desta pesquisa está nas IES PSFL, torna-se de grande importância identificá-las e caracterizá-las.

3.2.2.1 A IES Privadas Sem Fins Lucrativos

Segundo a LDB²⁶ as IES PSFL podem ser classificadas em 4 grupos:

- Particulares em Sentido Estrito,
- Comunitárias,
- Confessionais
- Filantrópicas.

Há aqueles que incluem, dentro das IES PSFL, as Instituições de Ensino Superior brasileiras consideradas públicas, mas não se entrará no mérito dessa questão e se aterá aos grupos citados anteriormente.

As IES Comunitárias são constituídas e organizadas por grupos de pessoas físicas, ou ainda por uma ou mais pessoa jurídica. Quando incluem representantes da comunidade em sua entidade mantenedora, cooperativas de professores e alunos também podem fundar IES comunitárias. Em resumo, essa IES tem representantes da comunidade incluídos em sua entidade mantenedora, conforme art. 20, II, LDB 9.394/96.

Com a promulgação da Lei 12.881, de 12 de novembro de 2013, que “dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES, disciplina o Termo de Parceria e dá outras providências”, conhecida popularmente como Lei das Comunitárias, vieram grandes conquistas para essa classe de IES, que a partir de então passam a ter sua representatividade de voz legalmente assegurada e prevista.

²⁶ Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - **particulares em sentido estrito**, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - **comunitárias**, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; (Redação dada pela Lei nº 12.020, de 2009) III - **confessionais**, assim entendidas as que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - **filantrópicas**, na forma da lei (Lei nº 9394/1996). (Grifo nosso).

Destaca-se que as IES Comunitárias²⁷ devem ter características cumulativas previstas em lei, ou seja, serem constituídas na forma de associação ou fundação; que seu patrimônio pertença a entidades da sociedade civil ou poder público; e sejam sem fins lucrativos.

De tais características/requisitos emanam também alguns privilégios, como, por exemplo, o previsto na LEI 12.881/2013²⁸, no art. 2º, como ter acesso a editais de órgãos governamentais, receber recursos orçamentários do poder público, ser considerado alternativa na oferta de serviços públicos e oferecer serviços de interesse público.

Para que tais benefícios sejam gozados, é preciso que a IES cumpra com as formalidades previstas na LEI 12.881/2013²⁹, como a instituição de Termo de Parceria, sobre o qual compreende-se que, segundo o art. 7º: O “Termo de Parceria firmado de comum acordo entre o poder público e as Instituições Comunitárias de Educação Superior discriminará direitos, responsabilidades e obrigações das partes signatárias” (LEI 12.881/2013). Tais responsabilidades e obrigações têm sua forma de fiscalização prevista no art. 8º da Lei 12.881/2013.

²⁷ Art. 1º As Instituições Comunitárias de Educação Superior são organizações da sociedade civil brasileira que possuem, cumulativamente, as seguintes características: I - estão constituídas na forma de associação ou fundação, com personalidade jurídica de direito privado, inclusive as instituídas pelo poder público; II - patrimônio pertencente a entidades da sociedade civil e/ou poder público; III - sem fins lucrativos, assim entendidas as que observam, cumulativamente, os seguintes requisitos: a) não distribuem qualquer parcela de seu patrimônio ou de suas rendas, a qualquer título; b) aplicam integralmente no País os seus recursos na manutenção dos seus objetivos institucionais; c) mantêm escrituração de suas receitas e despesas em livros revestidos de formalidades capazes de assegurar sua exatidão; IV - transparência administrativa, nos termos dos art. 3º e 4º; V - destinação do patrimônio, em caso de extinção, a uma instituição pública ou congênera. § 1º A outorga da qualificação de Instituição Comunitária de Educação Superior é ato vinculado ao cumprimento dos requisitos instituídos por esta Lei. § 2º Às Instituições Comunitárias de Educação Superior é facultada a qualificação de entidade de interesse social e de utilidade pública mediante o preenchimento dos respectivos requisitos legais. § 3º As Instituições Comunitárias de Educação Superior ofertarão serviços gratuitos à população, proporcionais aos recursos obtidos do poder público, conforme previsto em instrumento específico. § 4º As Instituições Comunitárias de Educação Superior institucionalizarão programas permanentes de extensão e ação comunitária voltados à formação e desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento da sociedade (LEI 12.881/2013).

²⁸ Art. 2º As Instituições Comunitárias de Educação Superior contam com as seguintes prerrogativas: I - ter acesso aos editais de órgãos governamentais de fomento direcionados às instituições públicas; II - receber recursos orçamentários do poder público para o desenvolvimento de atividades de interesse público; III - (VETADO). IV - ser alternativa na oferta de serviços públicos nos casos em que não são proporcionados diretamente por entidades públicas estatais; V - oferecer de forma conjunta com órgãos públicos estatais, mediante parceria, serviços de interesse público, de modo a bem aproveitar recursos físicos e humanos existentes nas instituições comunitárias, evitar a multiplicação de estruturas e assegurar o bom uso dos recursos públicos (LEI 12.881/2013).

²⁹ Art. 6º Fica instituído o Termo de Parceria, instrumento a ser firmado entre o poder público e as Instituições de Educação Superior qualificadas como Comunitárias, destinado à formação de vínculo de cooperação entre as partes, para o fomento e a execução das atividades de interesse público previstas nesta Lei (LEI 12.881/2013).

Quanto às IES Confessionais, são sempre instituídas por entidades ou pessoas jurídicas ou, ainda, por pessoas físicas, que atendem a certa orientação confessional específica.

No art. 206 da Constituição Federal, assegura-se a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e, no inciso II, detalha-se a questão do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. Dessa forma, desde a Constituição de 1988, já há previsão para atuação na área educacional sob determinada orientação ideológica. Em suma, essas IES atendem a uma determinada orientação, seja ela confessional ou ideológica, conforme art. 20, inciso III, da LDB 9.394/96.

No art. 107, do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017, encontra-se a trajetória histórica de Lei e decretos que regularam a existência das IES Confessionais, apresentando os decretos anteriormente revogados até que se chegasse no atual.

Por fim, as IES Filantrópicas são normalmente instituições de assistência social ou de educação que buscam prestar serviços conforme o seguimento para o qual foram criadas sem qualquer remuneração, ficando esses serviços à disposição da população de forma geral, em caráter complementar às atividades Estatais. Em síntese, essas IES prestam à população, seus serviços de forma complementar às atividades do Estado, conforme preconiza o artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Em se tratando das IES PSFL, ocorre que a instituição pode ser cumulativamente uma coisa e outra, ou seja há IES que são comunitárias/confessionais/filantrópicas, enquanto outras são apenas confessionais/filantrópicas ou, ainda, comunitárias/confessional. Em outras palavras, as referidas características não são excludentes entre si.

Inicialmente regulada pela Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, que trazia em si todo o detalhamento sobre organização e regramentos de funcionamento das instituições filantrópicas como, por exemplo, sua forma de certificação:

Art. 1º A certificação das entidades beneficentes de assistência social e a isenção de contribuições para a seguridade social serão concedidas às pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de prestação de serviços nas áreas de assistência social,

saúde ou educação, e que atendam ao disposto nesta Lei. (Lei nº 12.101/2009).

Para obter os benefícios fiscais, as IES filantrópicas precisam seguir as orientações específicas, que sofreram alterações/atualizações pela Lei nº 12.868/2013³⁰, como a observação sobre as regras de certificação ou renovação.

Afora essas regras gerais requeridas em lei, são quesitos específicos destinados às Instituições educacionais, previstos nos artigos 12 ao 17, sendo que a Lei nº 12.101/2009, mais uma vez, sofreu alterações/atualizações³¹ através de outras leis. Além das categorias acima apontadas, as IES PSFL podem ainda receber três tipos de classificação³²:

- Sem fins lucrativos não beneficente;
- Sem fins lucrativos beneficente;
- Sem fins lucrativos Especial.

Para a presente pesquisa, as IES de maior interesse são todas aquelas privadas sem fins lucrativos (PSFL), independentemente de possíveis categorias ou classificações.

Dessa forma, afora os “projetistas do desenho do ProUni” serem de IES PCFL, o interesse investigativo em eleger as IES PSFL para aprofundado olhar na presente tese, também encontra-se no fato de entender que a princípio, estas IES têm a qualidade no ensino como finalidade e propósito de constante busca, e no caso das IES PSFL Confessionais há de se ressaltar ainda, que o ensino de qualidade se trata de uma missão e visão institucional, que permeia as diretrizes de todas as áreas de

³⁰ **Art. 3º** A certificação ou sua renovação será concedida à entidade beneficente que demonstre, no exercício fiscal anterior ao do requerimento, observado o período mínimo de 12 (doze) meses de constituição da entidade, o cumprimento do disposto nas Seções I, II, III e IV deste Capítulo, de acordo com as respectivas áreas de atuação, e cumpra, cumulativamente, os seguintes requisitos: **I** - seja constituída como pessoa jurídica nos termos do caput do art. 1º; e **II** - preveja, em seus atos constitutivos, em caso de dissolução ou extinção, a destinação do eventual patrimônio remanescente a entidade sem fins lucrativos congêneres ou a entidades públicas. **Parágrafo único.** O período mínimo de cumprimento dos requisitos de que trata este artigo poderá ser reduzido se a entidade for prestadora de serviços por meio de contrato, convênio ou instrumento congênere com o Sistema Único de Saúde (SUS) ou com o Sistema Único de Assistência Social (Suas), em caso de necessidade local atestada pelo gestor do respectivo sistema.

³¹ Lei nº 12.868/2013, Lei nº 13.043, de 2014 e a Lei nº 13.530, de 2017.

³² Sem fins lucrativos não beneficente - instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos; pode ser profissional ou comunitária, conforme o art. 20 da LDB; Beneficente - instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Pode ser profissional ou comunitária. Especial (art. 242 da Constituição Federal) - instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita (DCE/MRE, 2017, p. ú).

atuação da IES (trata-se aqui daquelas que não se perderam no meio do caminho, ou seja, que não abandonaram tais princípios).

A IES PSFL, justamente por não possuir finalidade lucrativa, tende a não se sujeitar a uma possível mercantilização da educação superior. Ainda, pressupõe-se que sua missão institucional não se relaciona com lucro, sendo possível admitir, então, que sobram mais recursos a serem investidos na promoção da qualidade do ensino oferecido.

Conforme Almeida, ao se referir aos estudantes prounistas e às IES PSFL em um de seus artigos, essas IES tidas como “mais sérias”, veem a importância de se investir nos bolsistas:

A sociedade e o Estado deveriam investir mais nesses bolsistas, que são jovens de baixa renda inteligentes e batalhadores. É preciso apoiá-los. Trazer o ProUni de fato para eles, senão, caso permaneça sem mudanças, sob o apelo de beneficiar milhões de pessoas, estará apenas perpetuando as desigualdades sociais, pois somente um segmento bem pequeno desses bolsistas – geralmente os que estão nas instituições privadas mais sérias, sem fins lucrativos –, aqueles que ingressam nos cursos conceituados e de boa qualidade terão suas oportunidades sociais ampliadas (ALMEIDA, 2015, p. 50).

Assim, justifica-se a eleição das IES PSFL como foco de interesse para a identificação dos estudantes ProUni. Essa justificativa representa também um benefício social, pois possibilita uma análise científica acerca do ProUni, refutando críticas do senso comum negativo e podendo inclusive, servir de embasamento para a defesa da manutenção do Programa.

CAPÍTULO 4

O Sinaes e o Enade

Na proposta de estudo do presente capítulo, objetiva-se compreender o Sinaes e o Enade, pois, ainda que o principal objeto de interesse seja o Enade, é preciso entender o universo ao qual ele faz parte, assim como o contexto no qual se insere.

Desta forma, este capítulo está dividido em três grandes seções contidas no tema Sinaes: a Avaliação das Instituições; a Avaliação dos Cursos de Graduação e a Avaliação de Desempenho dos Estudantes, em que se insere o Enade.

Neste estudo, há também o objetivo de apresentar o Sinaes e suas particularidades, para com isso ter condições de compreender onde se situa uma das questões da pesquisa, o Enade, que visa medir o desempenho acadêmico dos alunos.

4.1 Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

Ainda que não seja a pretensão apresentar uma trajetória histórica da Avaliação do Ensino Superior brasileiro, entende-se que seja útil e didático valer-se de autores que assim o fizeram para melhor compreender como as ideias de avaliação se desenvolveram no Brasil.

Teixeira Junior (2015) apresenta um quadro sinóptico, que traz a historiografia da avaliação da educação superior brasileira, o que agrega a presente pesquisa, para uma melhor noção do contexto do qual emerge o SINAES:

Quadro 8 - Sinóptico da História da Avaliação da Educação Superior no Brasil

	Plano Atcon	Comissão Meira Mattos	Grupo de Trabalho	PARU	CNRES	GERES	PAIUB	ENC	SINAES
Ano	1966	1968	1968	1983	1985	1986	1993	1995	2004
Presidência da República	Castello Branco	Artur Costa e Silva	Artur Costa e Silva	João Figueiredo	José Sarney	José Sarney	Itamar Franco	Fernando Henrique Cardoso	Luís I. Lula da Silva
Iniciativa	Governo	Governo	Governo	Governo	Governo	Governo	ANDIFES	Governo	Governo
Objetivo	Diagnóstico da educação superior	Diagnóstico da educação superior	Diagnóstico da educação superior	Diagnóstico da educação superior pós Reforma de 1968	Diagnóstico da educação superior para propor nova política	A partir do relatório da CNRES, propor nova política de educação superior	Avaliação sistemática da educação superior	Avaliação sistemática da educação superior	Avaliação sistemática da educação superior
Unidade (s) de análise	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição	Instituição Curso Estudante	Estudante Curso	Instituição o Curso Estudante
Duração do programa/política	4 meses	3 meses	1 mês	1 ano	6 meses	6 meses	2 anos	8 anos	11 anos

Fonte: TEIXEIRA JUNIOR, 2015, p. 52.

Dessa síntese, percebe-se que as propostas que tiveram mais tempo de duração foram o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior (1995 a 2003) e o SINAES que teve seu início em 2004, e vigora até o momento atual, ou seja, 2020.

Após oito anos de governo Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência do país em 2003, tendo Cristovam Buarque, ex-reitor da UnB e ex-governador do Distrito Federal, como novo ministro da Educação, em substituição a Paulo Renato de Souza, que comandou a pasta durante os oito anos do governo FHC. Tal como prometido em campanha, na agenda do novo governo constava a reforma da política de avaliação da educação superior no país (TEIXEIRA JUNIOR, 2015, p. 53).

Assim, o contexto no qual tem início o Sinaes tem como antecessor o Exame Nacional de Curso, que esteve em vigência por 8 anos e servia de fonte e subsídio para variados instrumentos e meios de comunicação, que dele se valiam para a organização e divulgação de *rankings*, que por sua vez, visavam classificar as IES, destacando as melhores, isto é, aquelas que segundo seus parâmetros tinham mais qualidade no ensino.

Em abril de 2003, o então secretário de educação superior, Carlos Roberto Antunes, por meio das Portarias MEC/SESu nº 11 de 28 de abril de 2003 e nº 19 de 27 de maio de 2003, designa uma Comissão Especial de Avaliação (CEA) “com a finalidade de analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica dos seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados”. Em outros termos, caberia à CEA

realizar um diagnóstico detalhado da situação da avaliação da educação superior no país e, principalmente, desenvolver uma proposta-base de avaliação diferente da que estava em vigor (TEIXEIRA JUNIOR, 2015, p. 54).

Os docentes e profissionais da Educação superior pública estavam ansiosos por mudanças substanciais que saíssem do perfil condenatório e punitivo do qual surgiam os rankings para um perfil avaliativo mais voltado à função social da formação humana, que vai além da esfera profissional.

Nesse cenário tem início o governo de Luiz Inácio da Silva, e já em seu primeiro ano, uma nova proposta de Avaliação do Ensino Superior estava se constituindo. Ao final de 2003, precisamente em 15 de dezembro, uma medida provisória, a MPv nº 147/2003, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) foi criado e instituído pela Lei³³ nº 10.861, de 14 de abril de 2004, sendo formado por três abrangentes componentes:

- A Avaliação das **Instituições**;
- A Avaliação dos **Cursos** de Graduação;
- A Avaliação de Desempenho dos **Estudantes**.

Na concepção original do SINAES, a educação transcende o desempenho estudantil em provas estáticas, como era o caso do Provão, buscando significados amplos da formação humana integral e pondo em questão a responsabilidade social das IES. Dito de outra maneira, o sistema de avaliação deve produzir sentidos a respeito do cumprimento das funções sociais de formação humana e construção de conhecimentos de cada instituição, no âmbito regional, nacional ou internacional. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 210).

Assim, além de uma avaliação quantificável, tinha-se o objetivo social na formação humana. Além desses três principais eixos, há outros aspectos que orbitam em seu entorno que também são avaliados e, segundo expresso no portal do Inep, estes itens são “principalmente o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as

³³ Esta Lei assim como outros documentos e legislação referentes aos Sinaes, como Portarias, Instruções Normativas, Resoluções, Despachos, Leis, Termo de Compromisso, Notas Técnicas (atuais e anteriores), Editais, Pareceres e Decretos, podem ser encontrados na página do INEP, no endereço eletrônico: <<http://portal.inep.gov.br/documentos-e-legislacao17>>, anteriormente acessado em 01/09/2017, para a presente consulta.

instalações” (INEP ‘c’, 2017, p. 1). Esta alteração visava sair da avaliação somente do aluno e ampliar-se, e incluir as condições referentes às instituições, tirando assim o foco dos cursos.

Porém, não foi o que ocorreu, pois ao observar as avaliações realizadas entre 2004 (2.184) a 2014 (3.701), o maior número de avaliações permaneceu ocorrendo nos cursos, enquanto as avaliações das IES em 2004 (11) a 2014 (75), foram em número muito menor (DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2014, p. 15). Desta forma, mesmo tendo a Avaliação Institucional como a dimensão mais relevante do SINAES, a quantidade de ocorrências foi exponencialmente menor, se comparada ao número de avaliações do Enade.

Mais do que a simples mudança de instrumentos, o SINAES pretendeu operar com outro paradigma de avaliação. Seu foco central era a instituição como um todo. O curso e o aluno seriam avaliados não mais isoladamente, mas em função da totalidade institucional. Dessa forma, não seria suficiente avaliar somente o ensino, tampouco averiguar o desempenho dos estudantes em um só exame. O SINAES recuperava o conceito mais complexo de educação superior, cuja finalidade essencial é a formação integral de cidadãos-profissionais e cuja referência central é a sociedade, prevalecendo o princípio de educação como bem e direito humano e social, dever do Estado independente de que seja oferecida e mantida pelo Estado ou pela iniciativa privada. (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 209).

Ainda segundo Ristoff (2003), o Sinaes deveria ter a instituição como centro da análise, com base em 4 pilares: i) A tomada de consciência sobre a instituição como centro de atenção; ii) A avaliação como meio à instrumentalização dos tomadores de decisão; iii) O caráter de aperfeiçoamento individual e institucional, assim como formativo; iv) O processo avaliativo marcado pela participação coletiva.

Mediante todo esse cenário, notava-se que não só o sistema de avaliação da educação superior estava em voga, mas também e por consequência, a autonomia institucional.

Desta forma, o Sinaes, originalmente, deveria seguir duas vertentes, a Avaliação Interna (ou autoavaliação), e a Externa.

O processo de autoavaliação é o primeiro passo que compõe a avaliação interna, sendo que, na sua sequência, é realizada uma avaliação externa por professores de outras IES do país, especialmente selecionados e capacitados para tal função. Esta fase

é desenvolvida in loco por meio de visitas que têm como objetivo verificar informações disponibilizadas anteriormente, conhecer a IES, mas, sobretudo, auxiliar na construção de ações que possam vir a beneficiar o desenvolvimento do ensino oferecido pela IES. (POLIDORI et al, 2006, p. 431).

Atualmente, não se encontra na Portaria nº 806/2018, menção sobre a Avaliação Interna, mas sim sobre a Avaliação Externa:

A Comissão Avaliadora, orientada pelo respectivo instrumento de avaliação, na realização da visita, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição de educação superior ou EGov no FE, com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional, quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico do Curso, quando se tratar de avaliação de curso (PORTARIA nº 806, 2018, art. 13, §3º).

Assim sendo, contemplava-se um importante “quesito”, ou seja, que a avaliação de cada IES tivesse também o olhar de pares internos que se contratariam com os olhares dos pares externos para, dessa forma, equilibrar os olhares.

Na proposta do programa de governo da coligação “Lula Presidente”, a avaliação foi um aspecto destacado nas políticas para a educação superior, sendo um contraponto à autonomia institucional. Pretendia-se que a avaliação da educação superior fosse além da visão neoliberal, a qual estimula a concorrência entre as instituições e a regulação pelo mercado consumidor. (BARREYRO & ROTHEN, 2006, p. 959).

Mediante todo esse contexto, os principais objetivos das avaliações realizadas pela proposta do Sinaes, são a melhoria do mérito, e também, o valor das instituições, ou seja, melhorar a qualidade da educação superior, ainda que para isso, se utilize da lógica comercial, ou seja, da livre concorrência, para “estimular” o crescimento e desenvolvimento da Educação Superior no Brasil, assim como o aumento na oferta de vagas. Os principais objetivos da avaliação envolvem melhorar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação; melhorar a qualidade da educação superior e orientar a expansão da oferta, além de promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização (INEP ‘c’, 2017, p. 1).

Em síntese, nas palavras de Dias Sobrinho: se, de fato, há uma preocupação com a função social da Educação Superior, isso deveria ficar claro não somente no texto legal ou na oralidade política, mas também deveria se retratar nos processos

avaliativos, que por sua vez, deveriam retomar, acompanhar e fiscalizar compromissos firmados nos documentos de cada IES.

Na concepção original do SINAES, a educação transcende o desempenho estudantil em provas estáticas, como era o caso do Provão, buscando significados amplos da formação humana integral e pondo em questão a responsabilidade social das IES. Dito de outra maneira, o sistema de avaliação deve produzir sentidos a respeito do cumprimento das funções sociais de formação humana e construção de conhecimentos de cada instituição, no âmbito regional, nacional ou internacional. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 210).

Dessa forma, para a realização de todas as avaliações propostas pelo Sinaes, são utilizadas uma série de instrumentos complementares, como avaliações internas e externas, além de instrumentos de coleta de informações do MEC, à exemplo do Cadastro das IES.

O Sinaes possui uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação como o censo e o cadastro. A integração dos instrumentos permite que sejam atribuídos alguns conceitos, ordenados numa escala com cinco níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas (INEP 'c', 2017, p. 1).

Assim, cada dimensão avaliada recebe uma nota que vai do zero (0) ao cinco (5) e, em seguida, essa pontuação é somada e se tira uma média do conjunto dessas dimensões, que também pontua dentro da variação de 0 aos 5 pontos.

Os resultados dessas avaliações, ou seja, das IES e de seus cursos, são publicados e disponibilizados pelo Inep.

A divulgação abrange tanto instrumentos de informação (dados do censo, do cadastro, CPC e IGC) quanto os conceitos das avaliações para os atos de Renovação de Reconhecimento e de Recredenciamento (parte do ciclo trienal do Sinaes, com base nos cursos contemplados no Enade a cada ano) (INEP 'c', 2017, p. 1).

As referidas notas ou conceitos são utilizados tanto para fins acadêmicos, quanto fins regulatórios, pois servem de base para atos de Renovação, Reconhecimento, Recredenciamento e até descredenciamento, conforme critérios pré-estabelecidos para tal finalidade.

Tais resultados de avaliação prestam-se ainda para esboçar um cenário da qualidade das IES no país, bem como de seus cursos. Esses processos de avaliação têm sua coordenação e supervisão realizadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), sob a operacionalização do INEP.

As informações geradas pelo Sinaes podem ser utilizadas pelas IES tanto para guiar sua efetividade social e acadêmica, quanto para nortear sua eficácia institucional, além de servirem também para orientar os órgãos governamentais quanto à destinação de criação de políticas públicas. Para os estudantes, para os pais de alunos, assim como demais instituições acadêmicas e público de forma geral, tais informações servem para direcionar suas escolhas e decisões, com base na realidade apresentada nos cursos e respectivas instituições.

Os resultados da avaliação realizada pelo Sinaes subsidiarão os processos de regulação, que compreendem Atos Autorizativos e Atos Regulatórios. Os Atos Autorizativos são responsáveis pelo credenciamento das IES, autorização e reconhecimento de cursos, enquanto os Atos Regulatórios são voltados para o credenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos (INEP 'c', 2017, p. 1).

Ainda que o discurso gráfico do portal do Inep saliente as informações numa perspectiva positiva, há de se ressaltar que as Instituições avaliadas com notas abaixo de três sofrem intervenções que vão desde recomendações com prazos prescritos para adequação até a sanção máxima, que é o descredenciamento.

Se os cursos apresentarem resultados insatisfatórios, serão estabelecidos encaminhamentos, procedimentos e ações com indicadores, prazos e métodos a serem adotados. Essa iniciativa faz referência a um protocolo de compromisso firmado entre as Instituições de Ensino Superior e o MEC, que objetiva a superação de eventuais dificuldades (INEP 'c', 2017, p. 1).

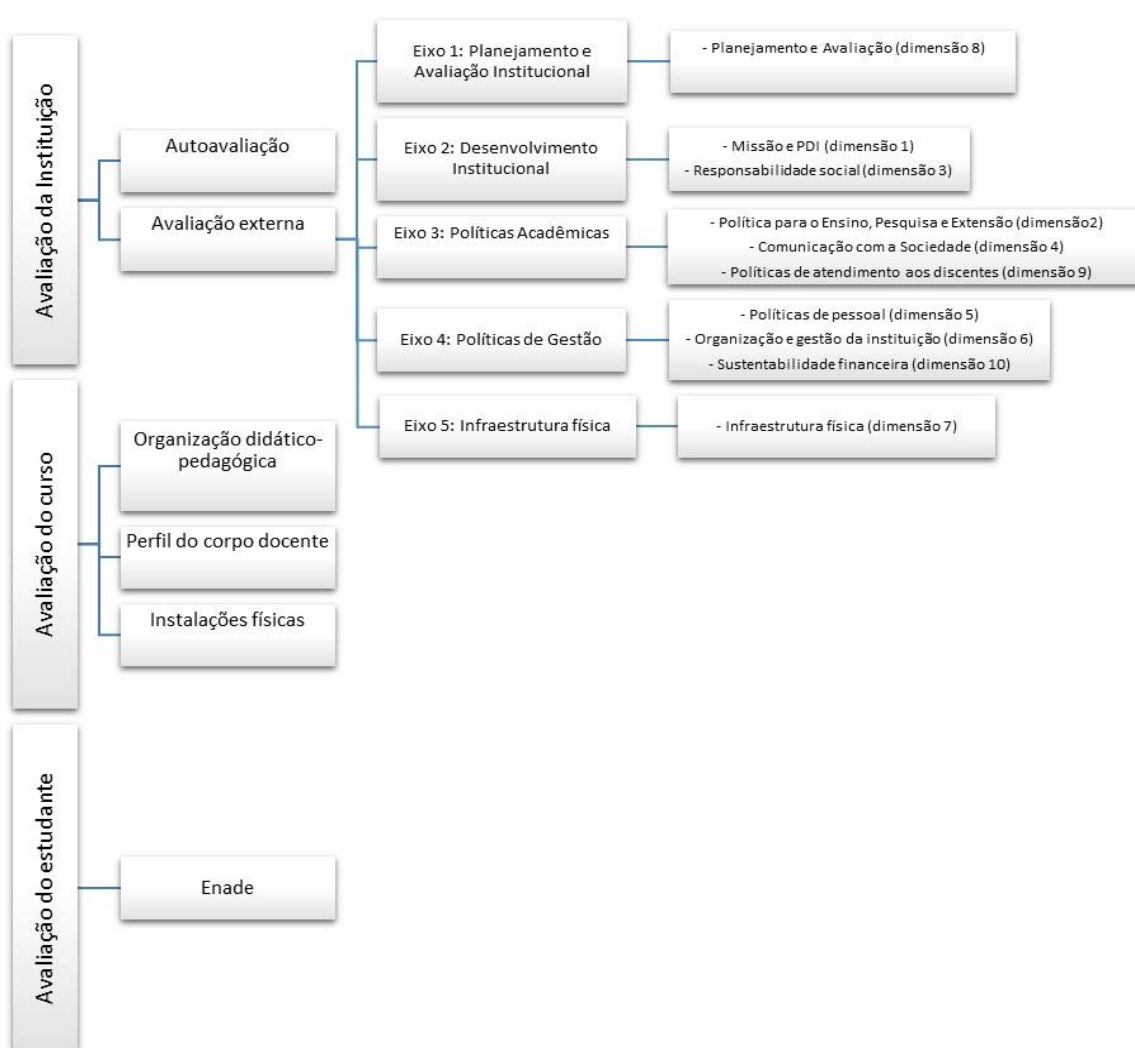
Por outro lado, vale salientar que de fato, os encaminhamentos, procedimentos e ações que as IES com baixas avaliações, se propõem a dar possibilidades de superação de dificuldades.

Mediante tudo que foi descrito, vale ressaltar que para a presente tese é importante compreender dois componentes do SINAES: o componente dois (avaliação de curso), e o componente três (desempenho acadêmico dos estudantes), entendendo que a partir dos resultados do terceiro componente se forma o resultado

do segundo componente, que, por sua vez, compõe o resultado do primeiro componente (avaliação da Instituição), que de forma simples, pode-se dizer que terá ou não a nota (condições) suficiente para poder continuar ofertando este ou aquele curso, conforme sua avaliação final.

Para que tenhamos uma visão geral da disposição dos componentes do Enade, nos remetemos a Teixeira Junior, que apresenta a Estrutura Funcional do Sinaes:

Figura 1 - Estrutura Funcional do SINAES



Fonte: TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. Dissertação de Mestrado, 2015, p. 62.

Nos subtemas a seguir, tais desdobramentos serão tratados com mais detalhamento, a fim de que se possa compreender as características específicas de cada avaliação.

4.1.1 Avaliação das Instituições

Sendo um dos componentes do Sinaes, a Avaliação das Instituições de Educação Superior - Avaliação Institucional propõe-se, de forma geral, à melhoria da qualidade da Educação Superior no país e também à sua expansão.

Conforme as palavras registradas no portal do Inep, a avaliação institucional está relacionada:

- à melhoria da qualidade da educação superior;
- à orientação da expansão de sua oferta;
- ao aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social;
- ao aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito a diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (INEP 'a', 2017, p. 1).

Ao ter como um dos objetivos o aumento permanente da eficácia institucional, além da efetividade acadêmica e social, tem-se a necessidade permanente de acompanhamento e avaliação, a fim de que o alcance de tais objetivos possa estar sempre o mais próximo possível da realidade de desenvolvimento desejável de cada instituição.

Para o desenvolvimento dos processos avaliativos institucionais, encontram-se organizadas duas modalidades de avaliação: a Autoavaliação Institucional, que é interna, e a Avaliação Externa. Mais adiante, se tratará de forma mais específica sobre cada um dos tipos de avaliação.

Assim, antes que ocorram as visitas que procedem às avaliações externas, cada IES recebe do Inep as datas e prazos de autopreenchimentos de formulários, que devem conter todo o tipo de informações das IES, como assuntos contidos em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), em seus Planos Pedagógicos de Curso (PPC), entre outros documentos e informações solicitadas.

Os instrumentos de avaliação utilizados para avaliar as IES são públicos e podem ser acessados a qualquer momento, por qualquer interessado, a fim de que seja amplamente de conhecimento de todos que se interessarem, tanto internos, quanto externos à cada IES.

4.1.1.1 Processo de Avaliação Institucional

O Processo de Avaliação Institucional é algo muito complexo e volumoso, tendo seu início marcado pelo autopreenchimento de formulários no site do Inep, que devem ser feitos pelas IES que serão avaliadas e terminando com a publicação de notas obtidas. Assim, as avaliações institucionais ocorrem de duas formas: nas modalidades Interna e Externa.

Na modalidade de Avaliação Institucional Interna, o Conaes oferece as orientações e diretrizes, bem como os roteiros da autoavaliação, que devem ser coordenadas, organizadas e implementadas em cada IES pela Comissão Própria de Avaliação (CPA).

Para isso, cada instituição tem autonomia para escolher os representantes da CPA, conforme diretrizes da Conaes, a fim de ter em sua composição tanto representantes institucionais, quanto representantes docentes e discentes.

Assim, a Autoavaliação é organizada e desenvolvida por comissões internas de cada instituição, porém são restringidas por diretrizes e roteiros dados pelo Conaes.

Para a realização das Avaliações Externas, as comissões que as procederão, ou seja, os avaliadores aleatoriamente designados são sempre determinados pelo Inep, a fim de realizar as visitas em cada IES em determinados períodos, tendo como referência os padrões de qualidade estipulados nos instrumentos de avaliação, bem como os relatórios das autoavaliações gerados pelas CPA de cada IES.

Os avaliadores externos designados para as visitas às IES são sempre seus pares (docentes de outras IES) que procedem às verificações das informações contidas nos formulários preenchidos eletronicamente pelas IES. Tais comissões baseiam-se também nos relatórios das autoavaliações.

O processo de avaliação externa independente de sua abordagem e se orienta por uma visão multidimensional que busque integrar suas naturezas formativa e de regulação numa perspectiva de globalidade. Em seu conjunto, os processos avaliativos devem constituir um sistema que permita a integração das diversas dimensões da realidade avaliada, assegurando as coerências conceitual, epistemológica e prática, bem como o alcance dos objetivos dos diversos instrumentos e modalidades (INEP 'a', 2017, p. 1).

Dessa forma, as avaliações externas têm duas faces: a da formação e a da regulação, numa proposta global. O conjunto de processos que formam o sistema de avaliação visam à integração de todas as dimensões da realidade avaliada, de forma que possa assegurar o alcance dos objetivos dos instrumentos em suas variadas modalidades.

Assim sendo, o processo de Avaliação Institucional Interno e Externo considera dez dimensões:

- Missão e PDI
- Política para ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão
- Responsabilidade social da IES
- Comunicação com a sociedade
- As políticas de pessoal, carreiras do corpo docente e de técnico-administrativo
- Organização de gestão da IES
- Infraestrutura física
- Planejamento de avaliação
- Políticas de atendimento aos estudantes
- Sustentabilidade financeira (INEP 'b', 2017, p. 1).

As dez dimensões que sustentam as avaliações internas e externas procuram abranger ao máximo todos os diferentes aspectos que interferem na oferta de cursos que se deseja que sejam de qualidade, entendendo, como nota limitadora para isso, a nota três (3), e cinco (5) como nota máxima que expressa assim, máxima qualidade, conforme os requisitos contidos nas dez dimensões elencadas acima.

Para a realização das avaliações dos cursos, são levadas em consideração três dimensões: “Organização didático-pedagógica; Perfil do corpo docente; Instalações físicas” (INEP 'b', 2017, p. 1). Mais adiante se tratará das avaliações dos cursos de forma um pouco mais detalhada.

Já a avaliação dos estudantes, que ocorre por meio do Enade, inicialmente era aplicada periodicamente aos alunos de todos os cursos de graduação, no final do primeiro ano de curso e no final do último ano de curso – atualmente são aplicadas apenas aos concluintes. Tais avaliações são expressas por conceitos, que têm como base padrões mínimos de aprendizagem, pré-estabelecidos por especialistas de diferentes áreas do conhecimento em comum acordo.

O tema Enade será tratado de forma mais objetiva em item específico mais adiante nesse mesmo capítulo.

4.1.1.2 Instrumentos de Avaliação

Todo processo de avaliação se vale de algum tipo de instrumento e, no caso das avaliações institucionais, não é diferente, pois como se trata de uma proposta em duas modalidades, cada realidade guarda características próprias que devem ser levadas em consideração.

O Sinaes propõe que a avaliação institucional seja integrada, por meio de diversos instrumentos de avaliação complementares. Nessa perspectiva, entende-se que os resultados de cada um deles podem gerar ou ampliar possibilidades de leituras da realidade, quando cruzadas as informações. Dessa maneira, os instrumentos utilizados são:

- A Autoavaliação: conduzida pela CPA de cada IES;
- A Avaliação Externa – conduzida por avaliadores externos à IES avaliada;
- Censo da Educação Superior – Instrumento de coleta de dados sobre as IES avaliadas;
- Cadastro de Cursos e Instituições: orientado e conduzido pelo INEP e Conaes.

A autoavaliação institucional, realizada por cada IES, constitui-se no “primeiro instrumento a ser incorporado ao conjunto de mecanismos constitutivos do processo global de regulação e avaliação” (INEP ‘a’, 2017, p. 1).

A autoavaliação articula um estudo reflexivo segundo o roteiro geral – proposto em nível nacional –, acrescido de indicadores específicos, projeto pedagógico, institucional, cadastro e censo. O relatório da autoavaliação deve conter todas as informações e demais elementos constantes no roteiro comum de base nacional, análises qualitativas e ações de caráter administrativo, político, pedagógico e técnico-científico. Esses aspectos devem guiar o processo de avaliação e identificação dos meios e recursos necessários para a melhoria da IES, bem como uma análise de acertos e equívocos do próprio processo de avaliação.
(INEP ‘a’, 2017, p. 1).

A reflexão e busca de informações para o registro expresso por cada IES em seus relatórios de autoavaliação devem refletir ao máximo sua realidade local, de forma que, ao serem abordadas pelas comissões de avaliação externa, as instituições possam apenas apresentar para a comprovação aquilo que já foi antes descrito.

Além da comprovação de informações, a realização da avaliação institucional deve servir para uma “auto” identificação, no que se refere aos pontos

fracos da IES, a fim de que possam ser realizadas as devidas intervenções e melhorias.

No contexto das avaliações externas, as IES se veem avaliadas por pares, ou seja, profissionais com altas titulações acadêmicas e capacitados para as visitas locais de verificação de informações. “Essa avaliação é feita por membros externos, pertencentes à comunidade acadêmica e científica, reconhecidos pelas suas capacidades em áreas específicas e portadores de ampla compreensão sobre instituições universitárias” (INEP ‘a’, 2017, p. 1).

Assim, ainda que haja diferentes configurações institucionais, ou seja, faculdades, institutos, autarquias, centros universitários ou universidades, os avaliadores aleatoriamente designados têm os conhecimentos necessários para avaliar cada tipo de IES.

As avaliações feitas pelas comissões de avaliadores designadas pelo Inep caracterizam-se pela visita in loco aos cursos e instituições públicas e privadas e se destinam a verificar as condições de ensino, em especial aquelas relativas ao perfil do corpo docente, as instalações físicas e a organização didático-pedagógica (INEP ‘d’, 2017, p.1).

Dessa forma, as IES públicas e privadas recebem e apresentam às comissões avaliadoras que verificam as condições de ensino, além de confirmar ou não o que foi apontado nos formulários eletrônicos das IES.

Um outro instrumento de avaliação institucional é o censo da educação superior, que, mesmo sendo uma ferramenta independente, possui um grande potencial informativo, pois carrega em si o objetivo de “trazer elementos de reflexão para a comunidade acadêmica, para o Estado e para a população em geral” (INEP ‘a’, 2017, p. 1).

Por isso, é desejável que os instrumentos de coleta de informações censitárias integrem também os processos de avaliação institucional, oferecendo elementos úteis ao entendimento da instituição e do sistema. Os dados do Censo também fazem parte do conjunto de análises e estudos da avaliação institucional interna e externa, contribuindo para a construção de dossiês institucionais e de cursos a serem publicados no Cadastro das Instituições de Educação Superior (INEP ‘a’, 2017, p. 1).

Ao se analisar e comparar os dados apresentados pelo censo, é possível notar os aspectos de fortes discrepâncias entre as IES e por vezes, tais dados servem de alerta para o contexto numericamente apontado sobre essa ou aquela instituição no que se refere aos possíveis desequilíbrios entre os itens avaliados e que possam estar influenciando negativamente na qualidade do ensino.

O último instrumento de avaliação que compõe o processo de avaliação institucional é o cadastro de cursos e instituições. “De acordo com as orientações do Inep e da Conaes, também são levantadas e disponibilizadas para acesso público as informações do Cadastro das IES e de seus respectivos cursos” (INEP ‘a’, 2017, p. 1).

Essas informações, que também serão matéria de análise por parte das comissões de avaliação nos processos internos e externos, formarão a base para orientar de forma permanente pais, alunos e a sociedade em geral sobre o desempenho de cursos e instituições (INEP ‘a’, 2017, p. 1).

Novamente, o fato de serem públicas as informações do cadastro de cursos e instituições torna possível a ampliação na análise e comparação de dados e informações sobre as IES, levando, assim, o Estado e a população em geral a ter maior transparência sobre cada instituição e suas características, seja para o bem ou para o mal, tanto para eleger como local onde se sonhará estudar, quanto para eleger como local onde nunca se desejará estudar.

Tendo esclarecido a que se propõe cada instrumento avaliativo, vale ressaltar que os instrumentos que subsidiam os atos autorizativos dos cursos, destinam-se aos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado, tanto para a modalidade presencial quanto para a modalidade à distância. Os instrumentos de avaliação para autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, segundo o Inep, são:

- Instrumento de Avaliação Institucional Externa (Recredenciamento);
- Instrumento de Avaliação para credenciamento de IES;
- Instrumento para reconhecimento de curso a distância;
- Instrumento de autorização de curso para oferta na modalidade a distância;
- Credenciamento de polo de apoio presencial para educação a distância (INEP ‘e’, 2017, p. 1).

Enfim, cada instrumento de avaliação institucional busca cumprir individualmente seu papel, sem deixar de contribuir globalmente para a apresentação do perfil de cada IES do país, bem como suas principais características no que se refere a condições de qualidade acadêmica.

Em meio os aspectos acima tratados, cabe agora uma breve crítica ao sistema, pois para que de fato a avaliação da IES seja concretizada da melhor forma que se propõe, é preciso que seu gestor esteja completamente a par dos procedimentos, a fim de preparar a IES para passar por tal processo de forma saudável, sem “surpresas”, ou “imprevistos”, o que nem sempre ocorre:

Pode-se destacar a necessidade de conhecimento por parte do gestor dos procedimentos e aspectos que são utilizados e avaliados, a fim de que se possa preparar a instituição para tal processo. Além disso, identifica-se a necessidade do comprometimento dos gestores no sentido de se utilizar dos resultados de tal avaliação para a melhoria da instituição como um todo (BOTELHO, 2014, p. 6).

Outro aspecto de extrema relevância, é a forma como os relatórios de avaliação são utilizados pelas IES, ou seja, ao sair os resultados das Avaliações Institucionais, é preciso fixar aos pontos a serem trabalhados, para que a desejada melhoria de fato ocorra.

Desse modo, para que a Avaliação Institucional possa efetivamente contribuir na evolução da IES, não basta a utilização dos instrumentos estabelecidos no SINAES, se faz também necessário uma atuação responsável dos atores envolvidos. Os rumos da IES poderão advir das recomendações da CPA aos Gestores, os quais devem possibilitar à comissão total autonomia e liberdade para transitar dentro da IES, a fim de que se conheça de fato a instituição, com suas potencialidades e fragilidades (BOTELHO, 2014, p. 6).

Desta forma, tanto as avaliações Internas, quanto as Externas, devem ser consideradas e atendidas em seus requisitos, para que os estudantes, maiores interessados, possam desfrutar de reais melhorias na qualidade do ensino da IES, por meio de seus vários aspectos.

4.1.2 Avaliação dos Cursos de Graduação

O sistema de avaliação dos cursos superiores no país, também conduzido pelo Inep, produz indicadores e informações que subsidiam os processos de regulamentação exercidos pelo MEC, além de garantir transparência no que se refere aos dados sobre a qualidade da educação superior para toda a sociedade. Desse modo, os instrumentos de avaliação que subsidiam a produção dos indicadores de

qualidade, assim como os processos de avaliação de cursos que são desenvolvidos pelo Inep (2017, p. ú), são:

- O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade);
- As Avaliações in Loco realizadas pelas comissões de especialistas.

Destarte, a avaliação do Curso, realizada in Loco, constitui-se no segundo componente do sistema e é realizada por uma comissão externa, assim como o primeiro componente, a avaliação institucional. A comissão externa que avalia a instituição é diferente da comissão externa que avalia o curso.

Os avaliadores externos de Curso são, em sua maioria, especialistas na área de conhecimento onde o curso está sendo avaliado. Dentre esses avaliadores, um faz parte da avaliação externa institucional – o qual tem o papel de dar contribuições no momento da composição dos dados que estão sendo organizados e facilitar as conexões entre a avaliação do curso e a já realizada avaliação institucional.

Com base na Lei 10.861, art. 4º e seus incisos, encontramos as indicações nas quais os cursos devem ser avaliados.

Art. 4º A avaliação dos cursos de graduação tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial as relativas ao perfil do corpo docente, às instalações físicas e à organização didático-pedagógica.

§ 1º A avaliação dos cursos de graduação utilizará procedimentos e instrumentos diversificados, dentre os quais obrigatoriamente as visitas por comissões de especialistas das respectivas áreas do conhecimento.

§ 2º A avaliação dos cursos de graduação resultará na atribuição de conceitos, ordenados em uma escala com 5 (cinco) níveis, a cada uma das dimensões e ao conjunto das dimensões avaliadas. (LEI 10.861, art. 4º).

Dessa forma, segundo a Nota Técnica³⁴ do Inep destaca-se as dimensões³⁵ nas quais os cursos presenciais e EAD são avaliados e o peso que cada uma tem na avaliação:

- Dimensão 1: Organização Didático-Pedagógica – tem 24 indicadores - com peso 30;

³⁴ NOTA TÉCNICA Nº 20/2019/CGCQES/DAES. Nota Técnica 20 de 11/04/2019. As informações afirmadas encontram-se no documento completo que pode ser acessado em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/notas_tecnicas/2019/nota_tecnica_n20-2019_CGCQES-DAES_calculo_NF_Enade.pdf>.

³⁵ Estas informações encontram-se no Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (2017). Quanto aos pesos e indicadores, as informações encontram-se na p. 6. <<http://www.anaceu.org.br/download/legislacao/instrumento/Instrumento-de-Avaliacao-de-Cursos-de-Graduacao-Presencial-e-a-Distancia-Reconhecimento-e-Renovacao-de-Reconhecimento.pdf>>.

- Dimensão 2: Corpo docente e Tutorial - tem 16 indicadores - com peso 40;
- Dimensão 3: Infraestrutura - tem 18 indicadores - com peso 30.

Assim, a avaliação de cursos ocorre nas 3 dimensões, por meio de um total de 35 indicadores, que somados formam os 100 pontos possíveis.

As questões levantadas na avaliação de curso têm caráter quantitativo e qualitativo e juntas visam apresentar resultados numericamente embasados, mas qualitativamente explicados e justificados por meio da visão dos avaliadores, ainda que contenham subjetividades mescladas em si. Assim, cada dimensão apresenta maiores ou menores nuances de subjetividade.

A dimensão didático-pedagógica é avaliada por meio de questões com respostas numéricas. A segunda dimensão, que verifica corpo docente, discente e técnico-administrativo, tem 12 questões quantitativas e apenas uma qualitativa. E na dimensão que observa as instalações físicas, há 3 indicadores avaliados quantitativamente, enquanto os outros 7 são verificados de forma qualitativa. Dessa forma, no que se refere ao Sinaes e à regulação dos cursos de graduação do país, é previsto que ocorram avaliações periódicas, sendo previstos três tipos de avaliação:

- Avaliação para Autorização;
- Avaliação para Reconhecimento;
- Avaliação para Renovação de Reconhecimento.

A seguir apresenta-se a que se presta cada tipo de avaliação e suas características, a fim de compreender o papel de cada uma delas, na realidade das IES.

4.1.2.1 Avaliações Reguladoras

As avaliações reguladoras, ou seja, aquelas implementadas pelos órgãos federativos com a finalidade de legislar sobre sua existência, permanência e até mesmo extinção, têm diferentes finalidades e periodicidades.

A Avaliação para Autorização é realizada quando ocorre a iniciativa da IES em abrir ou ofertar um novo curso no ensino superior. Dessa maneira, a IES pede autorização ao MEC para abrir um novo curso.

Daí por diante, o MEC toma a dianteira no processo, sorteando dois avaliadores, dentre os cadastrados no Banco Nacional de Avaliadores (BASis), a fim de visitar a instituição pretendente à abertura de um novo curso.

Os avaliadores seguem parâmetros de um documento próprio que orienta as visitas, os instrumentos para avaliação in loco. São avaliadas as três dimensões do curso quanto à adequação ao projeto proposto: a organização didático-pedagógica; o corpo docente e técnico-administrativo e as instalações físicas (INEP 'd', 2017, p. 1).

Essa primeira visita se dedica a verificar a proposta do curso, bem como as condições necessárias para que ele possa ser ofertado à população alvo com um mínimo de condições de funcionamento e qualidade para dar a formação pretendida.

Segundo o Inep, se a comissão avaliadora é favorável à abertura do curso, essa aprovação será publicada no Diário Oficial da União (D.O.U.) e somente daí em diante, a oferta do curso estará autorizada. Já com o curso em funcionamento, chega o momento de ocorrer uma outra avaliação reguladora.

A Avaliação para Reconhecimento é a segunda avaliação à qual um curso é submetido. É aquela que ocorre “quando a primeira turma do curso novo entra na segunda metade do curso” (INEP 'd', 2017, p. 1) e, assim, dá à instituição a condição necessária para solicitar o reconhecimento do curso novo.

É feita, então, uma segunda avaliação para verificar se foi cumprido o projeto apresentado para autorização. Essa avaliação também é feita segundo instrumento próprio, por comissão de dois avaliadores do BASis, por dois dias. São avaliados a organização didático-pedagógica, o corpo docente, discente, técnico-administrativo e as instalações físicas (INEP 'd', 2017, p. 1).

Nos dois dias em que a comissão avaliadora para reconhecimento de curso está na instituição, é feita simultaneamente a conferência de informações e visitas, assim como o preenchimento dos formulários de avaliação on-line do Inep. De acordo com a nota recebida, é determinado o Conceito Preliminar do Curso (CPC), conferindo ou não o Reconhecimento ao curso.

Assim como no caso da avaliação de autorização, o resultado da avaliação de reconhecimento deve ser também publicado no D.O.U., para que então os alunos possam receber diplomas certificados pelo MEC, em sua formatura.

A última etapa do processo de avaliações reguladoras consolida-se com a Avaliação para Renovação de Reconhecimento.

Essa avaliação é feita de acordo com o Ciclo do Sinaes, ou seja, a cada três anos. É calculado o Conceito Preliminar do Curso (CPC) e aqueles cursos que tiverem conceito preliminar 1 ou 2 serão avaliados in loco por dois avaliadores ao longo de dois dias. Os cursos que não fazem Enade, obrigatoriamente terão visita in loco para este ato autorizado (INEP 'd', 2017, p. 1).

Enfim, a cada três anos, os cursos são reavaliados para a manutenção de seu reconhecimento, a fim de assegurar a permanência de qualidade na oferta dos cursos de graduação das IES.

4.1.3 Avaliação do Desempenho dos Estudantes - ENADE

Por tratar-se de um item muito polêmico no contexto da avaliação da educação superior, a avaliação dos estudantes realizada em larga escala no Brasil, traz consigo uma série de questionamentos: com ela se pretende avaliar o nível de conhecimentos dos alunos? Pretende-se avaliar por extensão os cursos ou, ainda, as instituições? Pretende-se verificar o nível de aptidão profissional dos formandos? Esse exame deve ser um subsídio para a avaliação institucional ou o principal deles?

Antes de tratar do Enade, cabe aqui uma abordagem do instrumento anteriormente utilizado no Exame Nacional de Curso (ENC), o Provão, que era voltado a avaliar alunos formandos.

Segundo Teixeira Junior (2015), um tipo avaliativo tinha contrastes com o outro, no caso, seu antecessor, o PAIUB:

O Provão – como ficou conhecido o ENC – tinha uma proposta fundamentalmente diferente da do PAIUB. O PAIUB era um modelo de avaliação formativa, cujo epicentro do processo era a autoavaliação institucional. O Provão, em outra vertente, apresentava-se como um exame para medir desempenho de estudantes ultimoanistas e, a partir dos resultados, inferir o nível de qualidade da instituição de ensino (TEIXEIRA Junior, 2015, p. 18).

Nesse caso, medir a qualidade da instituição de ensino, por meio de notas dos alunos formandos em seus respectivos cursos era no mínimo reducionista, já que isso pode até hoje evocar inúmeras discussões e controvérsias, haja vista que é de

conhecimento público que, muitas vezes, os alunos “boicotam” a realização de avaliações, a fim de arbitrariamente alterar seus resultados.

Isso posto, como se inferir uma avaliação tão importante, abrangente e profunda num instrumento/método tão discutível? Não soava bem, tão pouco era aceito no universo acadêmico. O que se fazia era “engolir”, o que legalmente se apregoava.

Numa perspectiva histórica mais simples, esse era apenas um dos pontos nevrálgicos de intensas e multitemáticas discussões e conflitos. Segundo Teixeira Junior (2015), “essa trajetória, PAIUB – ENC – SINAES, expressa as funções avaliativas em permanente tensão: avaliação formativa – avaliação somativa – avaliação formativa, respectivamente” (p. 18). Ora numa vertente, ora em outra, os sistemas de Avaliação da Educação Superior têm buscado se aperfeiçoar, conforme requer sua realidade.

O exame foi aplicado pela primeira vez em 1996, inicialmente nos cursos de Administração, Direito e Engenharia Civil, totalizando 55.526 estudantes. Em 1997, os cursos de Engenharia Química, Medicina Veterinária e Odontologia também passaram a ser avaliados. E assim sucessivamente até que, em 2003, havia 26 cursos submetidos ao exame, totalizando 423 mil alunos avaliados. (GOMES, 2003; VERHINE & DANTAS, 2006).

Desses números, é possível se ter uma certa dimensão da representatividade discente no provão e, por consequência, sua repercussão, pois ainda que outros fatores fossem levados em conta para aferição da qualidade dos cursos e das IES, o provão era o grande centro das atenções.

Desta forma a marca distintiva deste período parece ter sido realmente o Provão, por ser ele um instrumento com grande potencial de mediação entre a IES e o MEC/Inep.

Ainda que esse não fosse o objetivo do ENC, os rankings eram fins ou resultados inevitáveis desse. Atualmente usa-se notas de CPC e IGC para fins de comparação. Sobre essa polêmica, Calderón explica que, mesmo sem o querer, a concorrência entre as IES torna-se retroalimentada pelos rankings:

Apesar das críticas, ancoradas em uma visão formativa e emancipatória dos processos avaliativos, é fato a expansão, em âmbito global, dos rankings acadêmicos ou universitários que terminam por se tornar mecanismos indutores da concorrência entre

IES, estabelecendo normas, indicadores e parâmetros referenciais do que seria a qualidade na educação superior. (CALDERÓN et al, 2014, p. 228).

Tais rankings, somados ao poderoso movimento dos meios de comunicação em massa, acabam por esquentar ainda mais o alto grau de tensão nas discussões sobre a qualidade do ensino das IES.

Nesse contexto, e até como tentativa de superação de conflitos, surge o Enade, em contraste com o Provão, que tanto marcou seu tempo.

O Enade teve início no ano de 2004, ou seja, “a primeira aplicação do Enade ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima da avaliação é trienal para cada área do conhecimento” (INEP, 2017, p.1).

Na parte final do primeiro mandato do então presidente Lula, que contava com Fernando Haddad no MEC, houve a promulgação do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, chamado de decreto-ponte, que visava definir funções de supervisão, regulação e avaliação de cursos superiores, fortalecendo o viés fiscalizador Estatal.

Fernando Haddad visita a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), no início de 2007, e apresenta os novos critérios de abertura de curso de Direito no Brasil. O mesmo ocorre com o curso de Medicina (INEP, 2017, p.ú).

Dessa visita, passaram a surgir empasses como, por exemplo em 2007, quando a OAB se aventura a dar parecer desfavorável a quase vinte IES e o MEC os aprova, salvaguardando e reafirmando sua competência legalmente clara: de regular e gerir nesse âmbito, pois, afinal, essa prerrogativa pertence ao governo, não à OAB, e por extensão, a nenhum outro órgão semelhante das demais áreas de formação.

No segundo mandato do presidente Lula, surge a grande polêmica sobre o Enade, ou seja, tal como o Provão, o Enade passa a ser o ponto central do sistema de avaliação da educação superior brasileira, funcionando como um tipo de parâmetro para as principais decisões do MEC no que se referia às IES.

Numa dura e pertinente crítica ao Inep, Dias Sobrinho desvela um sentido por detrás de uma decisão:

O INEP destituiu a avaliação institucional e erigiu o ENADE – agora um exame estático e somativo, não mais dinâmico e formativo – como centro de sua avaliação, atribuindo-lhe um peso muito maior do que ele tinha antes. Isso não é uma simples mudança de metodologia. É, sim, uma mudança radical do paradigma de avaliação: da produção de significados e reflexão sobre os valores do conhecimento e da

formação, para o controle, a seleção, a classificação em escalas numéricas. (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 821)

Mais uma vez, abre-se as portas para a classificação e os rankings, além de mudar a visão sobre a formação e o preparo para a vida profissional.

Mais adiante, por meio da Portaria Normativa nº 4, de 06 agosto de 2008, é criado o Conceito Preliminar de Curso (CPC), composto por resultados do Enade, dado do Censu da Educação Superior (CESu) e outros requisitos institucionais que seriam verificados, como planos de ensino, tempo de dedicação dos docentes nos cursos e titulação acadêmica dos docentes. Nesse sentido, levantou-se uma polêmica, pois tanto os planos de ensino, quanto os equipamentos utilizados nas aulas seriam avaliados pelos alunos (os usuários) e não pelos avaliadores externos, o que, por um lado, é compreensível; por outro, questionável.

Porém, a maior e mais relevante crítica feita à criação do CPC, segundo Barreyro & Rothen (2014) na verdade, se dirige à portaria como um todo, atacando sua legitimidade legal, pois, do ponto de vista jurídico hierárquico, uma portaria deve tratar de pormenores de uma Lei, e não a alterar substancialmente. Isso se desvela ao analisar o art. 4º, § 1º, da Lei 10.861, a Lei do Sinaes. O referido dispositivo determina que são obrigatórias as visitas de especialistas com a finalidade de avaliação dos cursos superiores.

A instituição do CPC foi realizada por portaria, como se fosse apenas uma questão operacional decorrente da implementação do SINAES, e não uma mudança central que retoma velhas concepções e discussões sobre os modelos de avaliação da educação superior no país. (BARREYO & ROTHEN, 2014, p. 70).

Dessa forma, numa escala em que a menor nota é 1 e a maior é 5, o CPC passa a definir as IES que iriam ou não receber as comissões de especialistas *in loco* para serem, então, avaliados por seus pares externos. As IES que obtinham nota igual ou maior que 3 eram dispensadas de receber as comissões, enquanto as IES que obtinham CPC 1 e 2, continuariam a receber as comissões. Segundo Reynaldo Fernandes, presidente do Inep na época, essas notas representavam “a identificação de cursos que não atendem a um nível mínimo de qualidade” (FERNANDES et al, 2009, p. 9).

Inevitavelmente, tal ação deu margem à interpretação de que por meio de um baixo nivelamento, ou seja, da nota mediana em diante, se isentava dos requisitos para reconhecimento de cursos, além de conseqüentemente diminuir o número de IES a serem visitadas, o que gerava aceleração do trabalho, ainda que a duras penas.

Ainda sob os efeitos da criação do CPC, conforme FERNANDES et al (2009), é publicada a Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008, com uma nova criação, a do Índice Geral de Cursos (IGC),

Art. 1º Fica instituído o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Parágrafo único. O IGC será divulgado anualmente pelo INEP (PORTARIA NORMATIVA nº 12/2008, p. 1)

O cálculo do IGC, deveria ser composto da seguinte forma:

Art. 2º O IGC será calculado com base nas seguintes informações:

I - média ponderada dos Conceitos Preliminares de Cursos (CPC), nos termos da Portaria Normativa nº 4, de 2008, sendo a ponderação determinada pelo número de matrículas em cada um dos cursos de graduação correspondentes;

II - média ponderada das notas dos programas de pós-graduação, obtidas a partir da conversão dos conceitos fixados pela CAPES, sendo a ponderação baseada no número de matrículas em cada um dos cursos ou programas de pós-graduação stricto sensu correspondentes.

§ 1º A ponderação levará em conta a distribuição dos alunos da IES entre os diferentes níveis de ensino (graduação, mestrado e doutorado).

§ 2º Nas instituições sem cursos ou programas de pós-graduação avaliados pela CAPES, o IGC será calculado na forma do inciso I (PORTARIA NORMATIVA nº 12/2008, p. 1).

Dessa forma, o IGC passa a ser calculado conforme a média ponderada dos últimos 3 CPC dos cursos avaliados no caso das IES que não tem pós-graduação e, no caso das que tem, soma-se a este resultado, a média ponderada dos conceitos convertidos pela Capes (que, por sua vez, tem uma diferente pontuação).

O art. 3º da portaria ainda institui que: “O IGC será utilizado, entre outros elementos e instrumentos referidos no art. 3º, § 2º da Lei no 10.861, de 14 de abril de

2004, como referencial orientador das comissões de avaliação institucional”, ou seja, as visitas *in loco* das comissões de especialistas.

Mais adiante, a Portaria do MEC nº 821, de 24 agosto de 2009, é publicada e apresenta revisões na forma de composição do CPC, em resposta às críticas que discordavam sobre o peso do Enade nela contido. Assim, diminui o peso do Enade na composição do CPC, assim como diminui também o peso das avaliações dos discentes sobre os insumos institucionais.

Por outro lado, uma “novidade” trazida pela portaria aumentava o peso no quesito titulação, indicando a necessidade de maior número de doutores no quadro de docentes dos cursos superiores.

Ainda em 2009, uma grande e relevante mudança ocorre no Enade: o exame deixa de ser aplicado por amostragem, e torna-se censitário.

Essa mudança foi explicada devido a uma diferença de concepção entre a proposta da CEA e a subjacente aos atuais índices. A utilização de uma amostra, conforme proposto pela CEA em 2004, não é problemática, pois se compreendia que a prova seria apenas um instrumento para diagnóstico do estado da educação superior. Porém, no momento em que o ENADE foi caracterizado como um instrumento para classificação e regulação, as instituições sentiram que a adoção de amostras podia alterar o posicionamento institucional no ranque, ou seja: as amostras permitem certa confiabilidade para conhecer a realidade da educação superior, enquanto o ranque pode gerar desconfianças (BARREYRO & ROTHEN (2006, p. 71).

Mais uma vez, a questão dos rankings vem à tona e tal ajuste “veio bem a calhar”, pois já que não se podia acabar com os rankings, pelo menos as avaliações agora seriam com todos os estudantes e não apenas com amostras. Com isso, o universo populacional agora passa a incluir tanto aqueles com bom desempenho, quanto os de baixo desempenho e, assim, expõe as IES com menor avaliação.

A partir de 2010, ocorrem novas mudanças no Enade: os estudantes ingressantes no ensino superior passam a fazer apenas a prova de conhecimentos gerais. Mais adiante, eles deixam de ser obrigados a realizar o Enade.

Entende-se por estudantes Ingressantes aqueles que “[...] tenham iniciado o respectivo curso no ano de 2017, devidamente matriculados e que tenham de zero a vinte e cinco por cento da carga horária mínima do currículo do curso cumprida até o final das inscrições do Enade 2017 (INEP ‘g’, 2017, p. 7).

Por outro lado, como mostra o exemplo de 2017, a seguir, são considerados concluintes dos diferentes cursos os:

Estudantes concluintes dos Cursos de Bacharelado ou Licenciatura são aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até julho de 2018 ou que tenham cumprido 80% (oitenta por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da Instituição de Educação Superior (IES), até o final das inscrições do Enade 2017.

Estudantes concluintes dos Cursos Superiores de Tecnologia são aqueles que tenham expectativa de conclusão do curso até dezembro de 2017 ou que tenham cumprido 75% (setenta e cinco por cento) ou mais da carga horária mínima do currículo do curso da Instituição de Educação Superior (IES), até o final das inscrições do Enade 2017.

Dessa forma, sempre que se refere a estudantes ingressantes e concluintes, é esse o entendimento que se detém.

E, assim, o Enade passa a ter os moldes que perduram atualmente, isto é, passa a ser censitário e obrigatório para os estudantes concluintes de cursos superiores.

Atualmente conforme o INEP, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) se destina a avaliar o rendimento dos alunos concluintes dos cursos de graduação das IES no que se refere aos conteúdos programáticos por elas propostos, e também às habilidades e competências adquiridas em sua jornada de formação.

Segundo informa o Inep, o Enade é um exame de cunho obrigatório, de tal maneira que a regularidade do estudante no Exame deve estar registrada em seu histórico escolar, de modo que o não cumprimento desse requisito impede a formatura do aluno em seu curso.

A definições gerais e diretrizes que envolvem o Enade atualmente são legisladas pelas seguintes normas jurídicas:

- Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004: Criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- Portaria Normativa nº 8, de 26 de abril de 2017 e o Edital nº 26, de 16 de junho de 2017 do Enade 2017 (Regulamentam o Enade 2017);
- Portaria Normativa nº 19, de 13 de dezembro de 2017, (INEP 'g', 2017, p.1).

Com isso, é possível verificar que desde sua criação, o Enade já teve duas atualizações, sendo a primeira ocorrida apenas três anos depois de sua criação, em dezembro de 2007, e a outra, dez anos depois, em abril de 2017. Sem contar, claro,

os Decretos e Portarias, que teoricamente são apenas para pormenorizar temas das leis maiores.

Assim, o Enade torna-se um processo de avaliação obrigatório para todos os estudantes do Brasil.

Conforme disposição do art. 5º, § 5º, da Lei nº. 10.861/2004, o Enade constitui-se componente curricular obrigatório, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a situação regular com relação a essa obrigação. A situação de irregularidade do estudante junto ao Enade irá ocorrer quando o estudante selecionado não comparecer ao exame, não preencher o Questionário do Estudante e tiver o registro de participação indevido na prova (INEP 'g', 2017, p.1).

Desse modo, tanto os alunos ingressantes, quanto os alunos concluintes dos cursos avaliados a cada ano, realizam uma prova de formação geral e de formação específica (INEP 'f', 2017, p.1).

De forma geral, o objetivo do Enade é acompanhar e avaliar os processos de aprendizagem, assim como o desempenho acadêmico de todos os estudantes em nível de graduação, no que se refere aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares de cada respectivo curso de graduação; também é seu objetivo acompanhar e avaliar o desenvolvimento das habilidades “para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico da profissão escolhida, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (INEP 'g', 2017, p. 1). Em linhas gerais, o Enade se destina à avaliação, numa perspectiva nacional e mundial, de uma formação voltada para o trabalho e para a globalização.

O objetivo do Enade é avaliar o desempenho dos estudantes com relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, e o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial, integrando o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes) (INEP 'f', 2017, p. 1).

Além de realizar o Enade, os alunos também têm que responder ao Questionário do Estudante, que traz perguntas pessoais, para delimitação de seu

perfil socioeconômico, assim como perguntas de opinião pessoal sobre seu desempenho, bem como sobre a instituição onde estudou.

Os **resultados do Enade**, aliados às respostas do **Questionário do Estudante**, constituem-se insumos fundamentais para o cálculo dos **indicadores de qualidade da educação superior**: Conceito Enade, Conceito Preliminar de Curso (CPC) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), todos normatizados pela **Portaria nº 19, de 2017** (INEP, 2017, p. 1).

O Cálculo dos indicadores de qualidade da educação superior é um importante centro de interesse para os órgãos governamentais – conforme já tratado anteriormente – e para a população de todos o país, além de constituir-se num dos assuntos de grande relevância para a presente pesquisa, pois entendem-se que tanto o Conceito Preliminar de Curso (CPC), quando o Índice Geral de Cursos Avaliados da instituição (IGC), são conceitos formados pelo desempenho igual ou superior dos estudantes ProUni nas instituições sem fins lucrativos.

Esses indicadores mensuram a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade (INEP 'f', 2017, p. 1).

Dessa forma, quando se utilizam os indicadores para mensurar a qualidade da IES, entende-se que neles estão contidos os alunos ProUni e seu desempenho.

Assim, os instrumentos que compõe o Enade, são: a prova, o questionário de impressões dos estudantes sobre a prova, o questionário do estudante e o questionário do coordenador(a) do curso (INEP 'g', 2017, p.1). Os três primeiros instrumentos de avaliação são respondidos diretamente pelos alunos, restando apenas o último para ser respondido pelo coordenador do curso. Isso se dá a fim de que a mesma informação sobre o curso possa ser comparada nos dois pontos de vista, ou seja, tanto do aluno quanto do coordenador do curso em questão.

No capítulo seguinte, são abordadas detalhadamente, as áreas a serem avaliadas em cada ciclo. Informações como as áreas a serem avaliadas, bem como outros detalhamentos sobre o Enade, que foram disponibilizados por meio do Manual do Enade e Manual do Estudante desde 2004 até 2016, mas, a partir de 2017, isso mudou.

A partir do Enade 2017 o Inep não irá disponibilizar os Manuais do Enade e Manual do Estudante. Todas as informações referentes ao exame em 2017, sobre os procedimentos técnicos indispensáveis à execução da prova, e as ações de responsabilidade do estudante, acompanhamento das inscrições e a participação no exame, estão disponíveis no edital do exame (INEP 'g', 2017, p. 4).

Destarte, notamos mais um passo de aperfeiçoamento tecnológico no Enade, visando o maior acesso e publicidade aos seus processos de avaliação, gerando maior segurança jurídica e igualdade de informações a todos os interessados.

Segundo o Inep, o estudante habilitado é obrigado a participar do Enade, pois “a participação do estudante habilitado no Enade é condição indispensável ao registro da regularidade no histórico escolar, assim como à expedição do diploma pela Instituição de Educação Superior (IES)” (INEP 'g', 2017, p.7). Dessa forma:

O estudante concluinte habilitado ao Enade 2017, que não realizar a prova, não poderá receber o seu diploma enquanto não regularizar a sua situação junto ao Enade, haja vista não ter concluído o respectivo curso de graduação (o Enade é componente curricular obrigatório) (INEP 'g', 2017, p.7).

Com isso, é possível entender que nos anos seguintes, o mesmo procedimento poderá ser considerado quanto à necessidade de realizar a prova, para somente então receber o diploma.

Um outro caso complexo é o do estudante concluinte habilitado e inscrito, porém, em mais de um curso, ou seja, que possui dupla graduação. Nesse caso, o aluno deverá escolher o curso no qual irá realizar o exame, no momento do preenchimento do Cadastro. Por consequência, o preenchimento do Questionário também deverá corresponder à escolha feita, ou seja, deve referir-se ao curso escolhido para a realização da prova.

Contudo, uma diferença percebida no Enade 2017 é que, apesar de todos os estudantes ingressantes e concluintes das áreas e seus respectivos cursos estarem habilitados para a realização do Enade, apenas os estudantes concluintes participam da prova aplicada em 26 novembro de 2017 (INEP 'g', 2017, p. 5). Esse fato chama a atenção, já que a legislação afirma que ingressantes e concluintes devem realizar a prova. Não houve nenhuma nota explicativa para essa mudança, de forma que não se sabe o motivo da referida determinação em 2017.

A participação do estudante no Enade era de realização por amostragem, mas em 2017 a aplicação é censitária.

Embora a Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), permita a realização do exame por amostragem, em 2017, a aplicação será censitária. Ou seja, todos os estudantes concluintes habilitados ao Enade 2017, identificados conforme controle acadêmico feito pela Instituição de Educação Superior (IES), e inscritos pela respectiva Instituição de Educação Superior deverão participar da prova. Do mesmo modo, todos os ingressantes devem ser inscritos no exame, ainda que não realizem a prova (INEP 'g', 2017, p.7).

Outra vez, se vê a afirmativa de que somente os estudantes concluintes farão a prova em 2017. Dessa forma, na perspectiva de uma avaliação de caráter censitário, complica-se a situação do estudante habilitado, mas que não foi inscrito para participar no Enade, pois ele não poderá participar do exame, haja vista que, conforme o § 6º, do art. 5º, da Lei nº 10.861/2004 e art. 3º, da Portaria Normativa nº 8, de 26 de abril de 2017, a IES é a responsável por inscrever os estudantes habilitados. Esse fato pode gerar sanções à IES que falha nesse sentido, uma vez que traz consequências negativas para os estudantes.

Conforme disposto no art. 5º, § 7º da Lei nº. 10.861/2004, a não inscrição de alunos habilitados para participação no exame dos cursos citados no artigo 1º Portaria Normativa nº 8, de 26 de abril de 2017, e nos prazos estipulados no edital do Enade nº 26, de 16 de junho de 2017, poderá ensejar a suspensão temporária da abertura pela IES de processo seletivo para os cursos que serão avaliados no Enade 2017 (INEP 'g', 2017, p.7).

Sendo possível a suspensão temporária da abertura de processo seletivo da IES, pretende-se incentivar toda IES a não falhar no ato de inscrição dos estudantes habilitados, garantindo, assim, a regularidade de todos os alunos habilitados ao Enade.

Desse modo, no caso dos estudantes de anos anteriores ao ano vigente, em situação irregular no Enade, é possível regularizar sua situação, pois “[...] conforme disposição do art. 8º da Portaria Normativa nº 5, de 09 de março de 2016, os estudantes ingressantes e concluintes em situação irregular junto ao Enade deverão regularizar a situação sendo inscritos no exame [...]”, de cada ano vigente (INEP 'g', 2017, p.8).

É importante salientar qual grupo de estudantes se enquadra na descrição de alunos irregulares, ou seja:

São considerados irregulares todos os estudantes habilitados ao Enade de anos anteriores que não tenham sido inscritos ou não tenham realizado o exame, fora das hipóteses de dispensa referidas nos §§ 2º, 3º, 4º e 5º do artigo 33-G da Portaria Normativa nº 40, de 2007, em sua atual redação (INEP 'g', 2017, p.8).

As IES têm um prazo³⁶ para inscrever os estudantes em situação irregular de anos anteriores no Enade, que normalmente ocorre entre os meses de junho a agosto de cada ano. No caso dos alunos que são dispensados, ocorre a regularidade atestada por meio de relatórios específicos, que são emitidos pelo Inep.

Outro importante aspecto a ser tratado sobre o Enade, se refere as habilidades e competências, que visam contemplar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de cada curso de graduação avaliado, por meio da observação dos componentes curriculares ali estabelecidos, durante a elaboração das questões da prova específica, conforme abordado mais detalhadamente no item 5.1 desta pesquisa.

4.1.3.1 Questionário do Estudante

Por se tratar as questões do questionário socioeconômico do Enade como fontes, ou seja, como algumas das categorias de análise da presente tese, é necessário que antes busque-se um breve entendimento sobre como foi idealizado/elaborado esse questionário à época de sua criação, assim como suas principais mudanças ao longo do tempo.

No Manual do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (MENDE) – Enade 2004 – está descrita a trajetória das ações tomadas para o estabelecimento, bem como a organização de cada ato, componente e resolução de todo o processo constitutivo do Enade, por meio da LEI Nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (DOU Nº 72, 15/4/2004, SEÇÃO 1, P. 3/4), que “Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras Providências” (MENDE, 2004, p. 5-11).

³⁶ Este prazo é definido e informado, anualmente pelo Inep, a fim de que todos os alunos passem ter sua situação regularizada no Enade.

Dessa forma, entre as demais providências, fica estabelecido, no artigo 14, da Lei do SINAES, que “o Ministro de Estado da Educação regulamentará os procedimentos de avaliação do SINAES”, estando, assim, incluso tudo que se refere ao Enade e, conseqüentemente, ao questionário. Conforme vemos no Art. 15 desta mesma lei, ao contrário do que possam pensar alguns, “esta Lei entra em vigor na data de sua publicação”³⁷, ou seja, não houve nenhum intervalo temporal entre a promulgação da Lei e sua entrada em vigência, foi imediato, em 15/04/2004.

Assim, pouco tempo depois, por meio da PORTARIA MEC 1.606, de 1 de junho de 2004 (DOU Nº 105, 2/6/2004, SEÇÃO 1, P. 11), fica estabelecido o primeiro grupo de cursos a serem avaliados pelo Enade:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto na Lei Nº 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, resolve:

Art. 1º Serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no ano de 2004, os cursos das seguintes áreas: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia (MEC, 2004, p. 1).

Ainda conforme a Portaria 1.606, ao mesmo tempo que ocorre o estabelecimento da grade de cursos a serem avaliados na primeira versão do Enade, é formado o elenco de cursos que constituem o 1º Ciclo de avaliações, também é estabelecido que: “Art. 2º O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do corrente ano – ENADE/2004 – realizar-se-á, em nível nacional, em novembro de 2004”. Novamente, ao contrário do pensamento de alguns que tinham dúvidas se o Enade ocorreria naquele mesmo ano, fica estabelecido que, sim, em 2004 já estaria acontecendo a primeira versão do ENADE/2004.

Por fim, no que se refere às atribuições e vinculação dos profissionais que compuseram a equipe que desenvolveu os insumos para o ENADE/2004, se vê que:

Art. 3º Cabe ao Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) designar os

³⁷ Por mais que parece ser praxe, o texto “Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação”, não é. A praxe na publicação de uma lei, é de que ela entre em vigor após 90 dias, quando o texto da lei, portaria etc., não traz o período em que entra em vigor claramente grafado. Isto porque a praxe é que aqueles a quem a lei se destina, tenham um período para se adequar a ela, ou seja, um prazo de regularização para sua prática. Assim, se é o objetivo do legislador, que uma lei entre em vigor, imediatamente, é preciso grafar, ou seja, registrar nela, quando exatamente deve entrar em vigor.

professores que integrarão as Comissões das respectivas áreas de conhecimento que participarão do ENADE/2004, bem como definir as atribuições e vinculação.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (PORTARIA 1.606, 2004, p. 1)

Assim como a Lei do SINAES, a Portaria entra em vigor na data de sua publicação, estabelecendo e viabilizando a execução do exame ainda naquele mesmo ano. Cabendo ao presidente do INEP a designação de professores que compuseram as Comissões de áreas de conhecimento, assim como as atribuições e vinculação, partiu-se para o planejamento e elaboração de cada parte do ENADE/2004, ou seja, a elaboração do questionário do Estudante, assim como as provas específicas, entre outros detalhamentos que permeavam cada parte do processo.

A poucos dias da portaria 1.606/2004, é publicada a PORTARIA Nº 2.051, de 9 de julho de 2004 (DOU Nº 131, 12/7/2004, SEÇÃO 1, p. 124), que “regulamenta os procedimentos de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído na Lei no 10.861, de 14 de abril de 2004” e, assim como ocorreu com a Lei do SINAES e com a Portaria 1.606/2004, a Portaria 2.51/2004 também entra em vigor à data de sua publicação, ou seja, 12 de junho de 2004.

No que se refere ao Enade, entra em cena a “COMISSÃO NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (CONAES)”. Tem-se que: “Art. 3º Compete a CONAES: I - propor e avaliar as dinâmicas, procedimentos e mecanismos da avaliação institucional, de cursos e de **desempenho dos estudantes**, e seus respectivos prazos;(PORTARIA Nº 2.051, 2004, p. 1) (grifo nosso).

Ainda por meio da Portaria 2.051/2004, a CONAES delega a responsabilidade sobre as avaliações ao INEP, como se vê no:

Art. 4º A avaliação de instituições, de cursos e de desempenho de estudantes será executada conforme diretrizes estabelecidas pela CONAES.

Parágrafo único. A realização da avaliação das instituições, dos cursos e **do desempenho dos estudantes será responsabilidade do INEP**, o qual instituirá Comissão Assessora de Avaliação Institucional e Comissões Assessoras de Áreas para as diferentes áreas do conhecimento (MEC, 2004, p. 1) (grifo nosso).

Dessa forma, nota-se que, tanto a Comissão Assessora de Avaliação Institucional (CAAI), como a Comissão Assessora de Área (CAA), recebem a atribuição de realizar as avaliações do ENADE/2004. Mais adiante, na SEÇÃO 2, da

Portaria 2.051/2004³⁸, ao tratar de forma específica sobre a avaliação dos cursos de graduação, se vê inclusa a avaliação dos Estudantes, em que há os instrumentos de avaliação e as comissões externas.

De forma específica, na SEÇÃO III, da Portaria 2.051/2004³⁹, fica resumido de forma objetiva que a Avaliação do Desempenho dos Estudantes será realizada pelo INEP. Conforme Art. 25⁴⁰, parágrafo único, cabe ao INEP “definir os critérios e procedimentos técnicos para a aplicação do Exame”.

Nessa primeira versão, vemos que o questionário do estudante visava compor o perfil do estudante ingressante e concluinte, o que algum tempo depois cai em desuso, permanecendo a obrigatoriedade da realização do ENADE para o estudante concluinte dos cursos de ensino superior.

Assim, no art. 30 fica estabelecido que a avaliação ocorrerá com periodicidade anual, nos cursos selecionados em cada ano corrente:

Art. 30. O INEP aplicará **anualmente aos cursos selecionados** a participar do ENADE os seguintes instrumentos:

I - aos alunos, questionário socioeconômico para compor o perfil dos estudantes do primeiro e do último ano do curso;

II - aos coordenadores, questionário objetivando reunir informações que contribuam para a definição do perfil do curso.

Parágrafo único. Os **questionários referidos neste artigo**, integrantes do sistema de avaliação, **deverão estar articulados com as diretrizes definidas pela CONAES** (MEC, 2004, p. 5) (grifo nosso)

Destarte, os questionários que deveriam dar condições à composição do perfil dos estudantes deveriam ser articulados às diretrizes do CONAES.

³⁸ Art. 19. Os instrumentos de avaliação dos cursos de graduação terão seus conteúdos definidos com o apoio de Comissões Assessoras de Área, designadas pelo INEP. Art. 20. As Comissões Externas de Avaliação de Cursos terão acesso antecipado aos dados, fornecidos em formulário eletrônico pela IES, e considerarão também os seguintes aspectos: I - o perfil do corpo docente; II - as condições das instalações físicas; III - a organização didático-pedagógica; IV - o desempenho dos estudantes da IES no ENADE; V - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação; VI - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro Geral das Instituições e Cursos; e VII - outros considerados pertinentes pela CONAES.

³⁹ Art. 24. A Avaliação do Desempenho dos Estudantes será realizada pelo INEP, sob a orientação da CONAES, mediante a aplicação do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - ENADE. Parágrafo único. O ENADE será desenvolvido com o apoio técnico das Comissões Assessoras de Área.

⁴⁰ Art. 25. O ENADE será aplicado periodicamente, admitida a utilização de procedimentos amostrais aos estudantes do final do primeiro e do último ano dos cursos de graduação, que serão selecionados, a cada ano, para participarem do exame. Parágrafo único. Caberá ao INEP definir os critérios e procedimentos técnicos para a aplicação do Exame.

Ainda no mês de julho, apenas 11 dias depois da publicação da Portaria 2.051/2004, é publicada a PORTARIA Nº 107, de 22 de julho de 2004 (DOU Nº 141, 23/7/2004⁴¹, SEÇÃO 1, p. 24), que também entrou em vigor na data de sua publicação, isto é, no dia 23 de julho de 2004, atribuindo ao Inep a aplicação dos questionários.

Nesse ponto, a Portaria 107/2004 especifica que o questionário do estudante deveria ser enviado previamente ao aluno, que por sua vez, deveria trazê-lo preenchido no dia em que realizaria a prova, mais uma vez reforçando seu objetivo: compor o perfil dos estudantes.

No mesmo dia da publicação da Portaria 107/2004, é também publicada a PORTARIA Nº 108, de 22 de julho de 2004 (DOU Nº 141, 23/7/2004, SEÇÃO 1, p. 24). Segundo seu art. 2^a:

Art. 2º A prova do ENADE/2004 será aplicada no **dia 7 de novembro de 2004**, para **uma amostra representativa dos estudantes** do final do primeiro e do último ano do curso, durante o ano letivo de 2004, **nas treze áreas relacionadas no artigo 1º desta Portaria**, independentemente da organização curricular adotada (MEC, 2004, p. 1).

Aqui fica definida a data do primeiro ENADE da história dos SINAES, que tomava uma amostra de estudantes para sua realização. E daí por diante, a critério da CAAI e CAA, passa a ser desenvolvida a primeira versão do Questionário do Estudante, que totalizou 54 questões.

Nesse primeiro questionário, das questões 1 a 21, encontravam-se perguntas de natureza socioeconômica, das quais extraíram-se dados para esboçar o perfil do estudante ProUni das IES PSFL. Das questões 22 a 54, foram apresentadas perguntas de natureza acadêmica, das quais retiraram-se dados para compor o desempenho acadêmico do estudante.

Conforme estabelecido ao longo da PORTARIA 2.051, o questionário de coleta de dados dos estudantes deveria contemplar questões que pudessem fornecer elementos que apontassem para a melhoria das IES de forma geral.

⁴¹ Art. 8º O INEP coordenará o processo de aplicação dos seguintes questionários: I – aos alunos selecionados para participarem do ENADE, questionário socioeconômico, para compor o perfil dos estudantes do final do primeiro e do último ano do curso; [...] § 1º O questionário socioeconômico será enviado previamente aos estudantes selecionados, devendo o cartão-resposta ser entregue, já preenchido, no dia da prova.

Ainda acerca do ENADE, o INEP declara estar ciente de suas prováveis limitações avaliativas, mas entende que os dados gerados por esses instrumentos, quais sejam, o questionário socioeconômico e as provas – com seus componentes gerais e específicos – geram resultados que podem ser úteis tanto para as IES, servindo, nesse caso como um possível termômetro no que se refere ao desempenho acadêmico, quanto aos estudantes, por possibilitarem que esses forneça suas opiniões sobre questões pedagógicas e estruturais dos cursos (INEP, 2004).

O Enade verificará o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento. Seus resultados poderão produzir dados por instituição de educação superior, categoria administrativa, organização acadêmica, município, estado e região. Assim, serão constituídos referenciais que permitem a definição de ações voltadas para a melhoria da qualidade dos cursos de graduação, por parte de professores, técnicos, dirigentes e autoridades educacionais (INEP, 2004, p.24).

Assim, os dados gerados pelos instrumentos do ENADE dão às IES condições de gerarem relatórios, por meio das categorias de microdados disponibilizados pelo INEP. Com tais informações em mãos, torna-se possível às IES refletirem sobre compromissos político-pedagógicos firmados em contraposição as suas práticas – que nem sempre refletem aquilo que foi estabelecido em seus documentos.

Destarte, o Questionário do Estudante (QE) é um dos instrumentos que compõem os vários tipos do sistema de avaliação do Enade. O Inep disponibiliza o QE, sendo esse de preenchimento obrigatório e exclusivamente realizado no portal do Inep, “[...] nos termos do § 1º do artigo 33-J da Portaria Normativa nº 40, de 2007, em sua atual redação e do Edital nº 26, de 16 de junho de 2017, que estabelece as regras do exame no ano de 2017” (INEP ‘g’, 2017, p.8).

Dessa forma, somente os estudantes regulares concluintes e habilitados para o exame têm a obrigação relativa ao preenchimento do QE, não tendo acesso a ele os estudantes ingressantes e os inscritos como irregulares de anos anteriores.

Segundo o Inep (INEP ‘g’, 2017, p.8), junto ao ato de inscrição dos estudantes, as IES devem autorizar o cadastro dos estudantes habilitados a cada ano, assim como

divulgar e incentivar tais estudantes inscritos a se cadastrarem⁴² no período estipulado para cada ano, que normalmente ocorre entre os meses de agosto a novembro, quando deverão proceder ao preenchimento do QE. Somente após o preenchimento obrigatório do Questionário é que será viabilizada a consulta individual ao local onde se deverá realizar a prova e a impressão do Cartão de Informação do Estudante (CIE).

Os estudantes inscritos pela IES devem realizar o preenchimento do cadastro individual impreterivelmente dentro dos prazos estipulados anualmente pelo Inep, pois essa é uma das condições indispensáveis para sua participação no exame (INEP 'g', 2017, p.8). Após cumpridas as formalidades cadastrais, os estudantes estarão aptos a se submeterem à realização dos questionários.

O questionário do estudante que se tem atualmente é, na verdade, uma versão atualizada de um modelo inicial, que vem sofrendo mudanças quase anuais desde sua primeira versão, em 2004. De 2001-2012, o questionário continha 54 questões; em 2013, passou a ter 67 questões, e de 2014 até o momento (2019), tem 68 questões.

Além das mudanças no número de questões dos questionários, após realizar um minucioso comparativo, questão por questão, nota-se que mesmo os questionários que se constituem de mesmo número de questões, muitas vezes não têm a mesma correspondência no teor das questões, como, por exemplo, os questionários que têm 54 questões, mas que não têm necessariamente as mesmas questões, pois algumas delas tiveram o tema mantido, com nova formulação, enquanto outras tiveram tema e formulação novos.

Destarte, o desejo inicial de comparar os resultados de cada questão teve que ser reajustado à realidade, e assim o critério adotado para decidir quais questões seriam comparadas restringiu-se à opção por comparar apenas algumas questões, que tratavam de mesmo tema em todos os questionários, deixando de abordar aquelas que não aparecem em todos os questionários (2010 à 2017), ainda que apareçam na maioria deles.

Outro aspecto relevante a se destacar são os principais temas abordados no questionário. Em linhas gerais, o questionário é constituído de duas partes:

⁴² A data exata deste cadastramento é divulgada no site Inep, além de ser de responsabilidades das IES, a informação e incentivo aos estudantes que devem realizar o exame, naquele respectivo ano.

- Perfil do Estudante (PE)
- Percepção Acadêmica do Estudante (PAE)

Na parte que aqui é chamada de Perfil do Estudante (PE), são encontradas questões que procuram desvelar algumas características que compõem o perfil do estudante: idade, estado civil, grau de escolaridade (tanto do estudante, quanto de familiares), moradia, renda, bolsas estudantis, hábitos de estudo etc.

Na parte denominada Percepção Acadêmica do Estudante (PAE), encontram-se as questões referentes à organização didático-pedagógica do curso, aos conteúdos, às metodologias e ética profissional trabalhada no curso e coordenação do curso, dentre outras questões.

Assim, com as respostas do questionário, torna-se possível traçar um perfil do estudante e também um perfil do curso, segundo a visão do estudante, se desejado.

Do ponto de vista de um pesquisador, entende-se que é possível encontrar, na análise das respostas, importantes visões da distribuição social dos estudantes no universo educacional, a fim de compará-las com a representação social da sociedade atual e verificar em que ponto se aproximam ou se distanciam, já que um dos objetivos do acesso ao ensino superior é diminuir as barreiras sociais e ver na população efeitos positivos em decorrência dos processos educativos.

Segundo Ristoff (2006, p. 31), ao narrar os resultados de uma de suas pesquisas publicada em 2013, que buscava traçar o perfil dos estudantes brasileiros por meio dos dados do questionário do estudante (de 2004 a 2012), os extremos entre os traços da população e da sociedade estudantil ainda estão bem distantes: “Mesmo assim, a análise nos permite constatar a persistência da maior desigualdade socioeconômica no *campus* comparada à já desigual sociedade; em média, o campus continua sendo 17% mais branco do que a sociedade brasileira” (RISTOFF, 2013, P. 31). Dessa forma, pretende-se verificar onde se encontram os estudantes ProUni, frente ao cenário social, agora conforme os dados de 2010 a 2017.

Assim, o principal objetivo do questionário do estudante, é de fato, verificar as principais características dos estudantes, no que se refere a sua realidade social, ou seja, busca desde informações pessoais/familiares, ao trazer perguntas sobre escolaridade dos pais, tipo de escola onde cursou ensino médio, renda familiar, horas semanais dedicadas ao trabalho, entre outras, para que na compreensão entre todas, seja possível visualizar uma possível descrição destes estudantes. Nota-se ainda que

a escolha das variáveis socioeconômicas do questionário do estudante está ligada à ideia de capitais (social, cultural e econômico), conforme abordado no capítulo 4.

Com a análise das respostas dos questionários, torna-se possível cruzar dados e realizar análises sobre o perfil socioeconômico, percepções dos estudantes e desempenho acadêmico, a fim de compará-los a realidade institucional. Desta forma, as IES têm condições de agir de forma direcionada a uma melhor prática da educação superior no Brasil, visando maior qualidade, democracia e justiça.

Nota-se que com o passar do tempo, os questionários do estudante foram recebendo mudanças e atualizações, com o objetivo de “abrangerem” ao máximo a realidade dos estudantes, harmonizadas aos cursos que eram avaliados em cada Ciclo.

Conforme o objetivo proposto pelo INEP, sobre o Questionário do Estudante no ENADE, decidiu-se por utilizar as questões do questionário do estudante como questões de análise para a presente pesquisa.

Desta forma procedeu-se a análise dos questionários e elaboração de uma tabela, para organizar de forma clara e didática, as questões que puderam compor as categorias de análise desta pesquisa.

Para a elaboração da tabela de caracterização das questões do questionário do estudante por ano, utilizou-se como critério, uma divisão informal, ou seja, algo somente percebido por meio da comparação com questionários posteriores, que se apresenta nos questionários iniciais, e que depois se formaliza graficamente nos questionários de 2013 em diante.

Desta forma, na primeira parte discriminou-se as questões iniciais dos questionários, que se voltavam a diagnosticar o perfil dos estudantes, e na segunda parte, as questões finais que se voltavam a conhecer a opinião dos alunos sobre aspectos como: instalações físicas da IES, materiais didáticos, biblioteca, conduta dos professores, entre outras.

Quadro 9 - Caracterização das Questões do Questionário do Estudante por Ano

CARACTERIZAÇÃO DAS QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE POR ANO			
Ano	Quantidade de Questões	Perfil Socioeconômico do Estudante	Opinião do Estudante
2010	54	Questões 1 a 21	Questões 22 a 54
2011	54	Questões 1 a 21	Questões 22 a 54
2012	54	Questões 1 a 21	Questões 22 a 54

2013	67	Questões 1 a 25	Questões 26 a 67
2014	68	Questões 1 a 26	Questões 27 a 68
2015	68	Questões 1 a 26	Questões 27 a 68
2015	68	Questões 1 a 26	Questões 27 a 68
2016	68	Questões 1 a 26	Questões 27 a 68
2017	68	Questões 1 a 26	Questões 27 a 68

Fonte: Paiva, A. J. O. M., elaborado pela autora da tese, com base nos questionários do Estudante (2004-2017): Inep.

Conforme a tabela apresentada, nota-se que o questionário mais adotado foi o que continha 68 questões, sendo utilizado nos últimos 5 anos. Em seguida, um questionário com 54 questões foi o segundo mais adotado, sendo usado em 3 diferentes anos. Com 67 questões, o questionário de 2013, foi o primeiro na transição no número de questões, e formato de questões e respostas.

Para fins de comparação e cruzamento de dados, tomou-se como base o questionário de 2010, pois assim como o primeiro de 2004, que deu origem aos demais, tendo 54 questões, foi um dos que mais foi utilizado ao longo dos anos, mantendo muitas das questões comuns a todos os questionários.

Verifica-se na tabela a seguir, que compara as questões do questionário do estudante ano a ano, quais perguntas realmente se repetem, ainda que sua ordem disposta no questionário não se mantenha.

Quadro 10 - Correspondência entre Questões do Questionário Do Estudante 2010 A 2017

CORRESPONDÊNCIA ENTRE QUESTÕES DO QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE 2010 A 2017			
Nº	Questão (Q)	Nº Q	Ano Específico
1	1. Qual seu <u>Estado Civil</u> ?	1	2010-2017
2	2. Como você se considera? – <u>Cor/Raça</u>	2	2010-2017
3	5. Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é, aproximadamente, a <u>renda familiar</u> ? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)	5	2010-2012
		7	2013
		8	2014-2017
4	7. Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho. (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria) – <u>Horas de Trabalho</u>	7	2010-2012
		9	2013-2014
		10	2015-2017
5	10. Que tipo de Bolsa de estudos ou financiamento você recebeu ou recebe para custear as mensalidades do curso?	10	2010-2013
		11	2014-2017
6	13. Qual o grau de escolaridade do seu pai?	13	2010-2012
		4	2013-2017
7	14. Qual o grau de escolaridade da sua mãe?	14	2010-2012
		5	2013-2017

Fonte: Paiva, A. J. O. M., elaborado pela autora da tese, com base no Questionários do Estudante (2004-2017): Inep.

Desta forma, conforme a tabela acima, das 54 questões (2010 a 2012) ou 67 (2013) ou 68 (2014 a 2017) questões dos questionários do estudante utilizados, apenas a primeira parte trata de informações socioeconômicas, as quais são de interesse para a presente pesquisa, encontrando-se mais ou menos entre as 20 primeiras questões do questionário, e destas, foi possível utilizar 7 questões que eram comuns a todos.

Assim, a redação das questões da tabela acima, foi copiada do questionário de 2010; tomando-as por base, mas atenta a possíveis diferenças, pois nas questões que se referem a caracterização do estudante, encontrou-se diferentes formas de redigir questões que de fato, perguntavam sobre o mesmo assunto. As demais questões – mais da metade – referem-se a área pedagógica do curso, pois neste primeiro questionário, os assuntos ainda estavam um pouco misturados.

Vale destacar que em algumas das questões, houve variações na forma redigida, certamente com o objetivo de facilitar sua interpretação e compreensão; sendo assim, mesmo com redação ligeiramente diferente, foi possível enquadrar as questões que se referiam ao mesmo assunto.

Vale registrar que ao longo dos anos, também houve pequenas variações na forma da escrita das alternativas das questões. Em alguns casos a questão tinha um certo número de alternativas de respostas, que de um certo ano em diante, ou deixou de aparecer, ou foi substituída, ou ainda teve nova alternativa inclusa, mas ainda mantendo as alternativas anteriores. Isto ficará claro em cada subitem tratado no capítulo 5, onde se encontram as variáveis trabalhadas.

Da questão número 21 do Questionário do Estudante de 2010, até a questão de número 54, são tratados aspectos da organização didático-pedagógica como: instalações físicas da IES, materiais didáticos, biblioteca, conduta dos professores, curso etc. Ocorre que há grande diferença entre as questões, tanto na redação quanto na abordagem dos temas, no que se refere a opinião dos alunos sobre a organização didático pedagógica, da seguinte forma: entre os anos de 2010 a 2012, havia um tipo de redação e temas para as questões, com abordagem pessoal do tipo: “_ você acredita que o curso...; _ você percebe que as disciplinas...?”; bem como uma forma literal para as possibilidades de respostas, como por exemplo: “sim; às vezes; nunca”.

Entre os anos de 2013 a 2017, esta segunda parte, que se refere a opinião dos estudantes sobre a organização didático-pedagógica, passou a ter abordagem completamente diferente, objetivando saber quanto as disciplinas, curso, IES contribuíram para o crescimento e desenvolvimento pessoal, passando a usar o modelo gradual que vai de 1 a 6, sendo 1 para discordo totalmente, e 6 para concordo totalmente.

Esta grande “virada” no estilo de formulação de questões, bem como o foco de interesse, inviabiliza que se façam comparações nesta segunda parte do questionário entre todos os anos.

4.1.3.2 Resultados do Enade

Junto às respostas do Questionário do Estudante, os Resultados do Enade se constituem em instrumentos fundamentais para que se faça o cálculo dos Indicadores de Qualidade da Educação Superior⁴³.

Esses indicadores de qualidade foram normatizados pela Portaria nº 40, de 2007, republicada em 2010, e tem o objetivo de mensurar “a qualidade dos cursos e das instituições do país, sendo utilizados tanto para o desenvolvimento de políticas públicas para a educação superior quanto como fonte de consultas pela sociedade” (INEP, 2018).

Desde 2009 até 2017, as provas do Enade estão distribuídas no seguinte formato: questões de formação geral, discursivas e objetivas; questões de componentes específicos, discursivas e objetivas; e questionário de percepção da prova.

A composição da nota do Enade se dá pela soma dos componentes gerais e específicos. Tais notas constituem-se nas três últimas variáveis que foram analisadas na presente tese, ou seja, Nota da Formação Geral, Nota do Componente Específico e Nota Geral, pois delas se extrai a noção de como se encontra o desempenho dos prounistas das IES PSFL no Enade. A seguir, é possível verificar como se distribuem os componentes da Prova do Enade:

⁴³ Conceito Enade; Conceito Preliminar de Curso (CPC); Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (ICG).

Quadro 11 - Distribuição de Componentes da Prova do Enade

Partes	Número das questões	Peso das questões no componente	Peso dos componentes no cálculo da nota
Formação Geral: Discursivas	D1 e D2	40%	25%
Formação Geral: Objetivas	1 a 8	60%	
Componente Específico: Discursivas	D3 a D5	15%	75%
Componente Específico: Objetivas	9 a 35	85%	
Questionário de Percepção da Prova	1 a 9	-	-

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base nas Provas do Enade, 2017. Inep, 2018.

A fim de desburocratizar o acesso aos resultados da nota no Enade, o estudante que deseja conhecer qual foi sua nota precisa acessar seu Boletim de Desempenho, que é disponibilizado no portal do Inep, por meio da utilização do mesmo login e senha que foram usados, tanto no ato de cadastro, quanto no Questionário do Estudante, no Sistema Enade. O acesso ao resultado individual é restrito a cada um dos concluintes (ou ingressantes) que haja participado da prova, conforme a legislação em vigência. Assim, garante-se a privacidade e a segurança dos estudantes, em relação a sua vida pessoal/acadêmica.

Por outro lado, aos demais interessados, sem a identificação dos indivíduos, é possível ter acesso aos resultados do Enade, por meio da disponibilização dos microdados divulgados pelo Inep anualmente com um retardo médio de dois anos, ou seja, em 2019, por exemplo, é possível ter acesso aos microdados referentes ao ano de 2017, e assim por diante. Esse fato constitui-se numa das limitações desta pesquisa, que analisa os microdados do Enade até no máximo 2017.

Enfim, tendo todo o contexto até então trabalhado em mente, é possível estabelecer variáveis de análise, categorizar e gerar resultados com base nos microdados do Enade.

CAPÍTULO 5

Estudo e Análise dos Estudantes ProUni nos Microdados do Enade

Ao se tratar do estudo, assim como da análise dos microdados do Enade disponibilizados pelo Inep (2010-2017), com vistas ao questionário socioeconômico, adota-se a prática de tomar como base a “análise censitária” dos dados disponibilizados. A análise censitária, neste caso, buscou analisar os dados de todos os estudantes do Brasil, que tenham realizado o Enade nos Ciclos I, II e III, no lapso temporal de 8 anos analisados nesta pesquisa. Devido ao fato do item “categoria administrativa da IES”, ter trazido a classificação das IES PSFL e IES PCFL somente a partir do ano de 2010, justifica-se com isso, o motivo pelo qual adotou-se para esta pesquisa, o lapso temporal de análise dos ciclos entre 2010 e 2017.

Assim, buscou-se visualizar o perfil dos estudantes prounistas concluintes dos cursos de graduação de todo o Brasil, assim como o seu desempenho acadêmico, tomando como grupo de principal interesse, os prounistas das IES Privadas Sem Fins Lucrativos (PSFL).

Realizou-se uma análise comparativa do desempenho acadêmico dos estudantes prounistas das IES PSFL, em comparação com os demais estudantes, dividindo em dois grades grupos, quais sejam, os Estudantes concluintes prounistas das IES PCFL, e os estudantes concluintes das demais IES.

Verificou-se nos microdados do Enade, o que se referia a caracterização do perfil do estudante prounista, ou seja, informações sobre seu estado civil, constituição familiar, a cor/raça (autodeclarada), renda, entre tantas outras particularidades que são extraídas por meio do questionário socioeconômico do Enade, especificamente localizadas entre as primeiras questões propostas, ou seja, entre as questões de número 1 ao 24, ao longo dos oito anos pesquisados. Vale ressaltar que nem todas as questões incluídas neste intervalo proposto foram utilizadas, devido ao fato de não estarem presentes em todos os anos considerados, e assim inviabilizando sua comparação⁴⁴.

⁴⁴ As questões descartadas, por não se repetirem nos questionários dos anos analisados nesta pesquisa, encontram-se disponíveis nos anexos.

Esta pesquisa se propôs a analisar os microdados do Enade por meio da comparação entre os Ciclos de aplicação do Enade. Os Ciclos⁴⁵ são períodos que comportam os anos em que um mesmo grupo de cursos é avaliado por meio do Enade. Ainda que o Enade seja realizado todos os anos, o grupo de cursos avaliados a cada ano é distinto ao longo de um período de 3 anos. Desta forma, no Ciclo 1, o Enade é aplicado ao Grupo I, que compreende os estudantes dos cursos das áreas da Saúde e Agrárias; no Ciclo II, o Enade é aplicado ao Grupo II, que abrange todas as Licenciaturas e todas as Engenharias; No Ciclo III, o Enade é aplicado ao Grupo III, que corresponde a Ciências Sociais Aplicadas e Jurídicas e outros, ou seja, fazendo a comparação entre Ciclos, automaticamente, estão sendo comparados os mesmos cursos, com algumas exceções.

Comparado ao Provão, o Enade traz uma proposta inovadora ao deixar de avaliar os cursos anualmente, passando a avaliá-los em Ciclos trienais. Segundo Verhine, Dantas José e Soares (2006), o foco do Provão tinha objetivo regulatório, enquanto o Enade além disso, seria um instrumento composto e mais abrangente, com o objetivo maior de avaliar as IES. Assim ao invés de regular anualmente, a ideia passou a ser avaliar trienalmente o resultado de um processo, e não mais partes dele.

Além disso, enquanto o Provão se prestava a ser um mecanismo de regulação, o ENADE passaria a fornecer não só um indicador com esse fim, mas principalmente seria uma ferramenta de avaliação, através do diagnóstico de competências e habilidades adquiridas ao longo de um ciclo de 3 anos de escolarização superior, cruzado com a visão do aluno sobre sua instituição e com seu conhecimento sobre aspectos mais gerais, não relacionados a conteúdos específicos (VERHINE, DANTAS E SOARES, 2006. p. 296).

Essa foi a ideia inicial, mas que com o passar do tempo, foi sendo deixada de lado e o foco de avaliações passou a visar os cursos, ao invés de seu principal objetivo, ou seja, avaliar competências e habilidades adquiridas pelos estudantes durante sua formação na graduação.

Assim, analisam-se os Ciclos do Enade, a fim de que a comparação entre eles seja coerente, ao utilizar dados do mesmo grupo de cursos avaliados trienalmente, como resultado de um processo de ensino aprendizagem, dentro de um curso, que

⁴⁵ No **ciclo 1**: anos 2010, 2013 e 2016; **ciclo 2**: anos 2011, 2014 e 2017; **ciclo 3**: anos 2012, 2015 e 2018. Este tema será tratado de forma mais detalhada no item 5.2 desta tese.

também é avaliado, que por sua vez faz parte da IES que está sendo também avaliada.

O ponto central desta pesquisa visa apontar o atual perfil dos estudantes prounistas das IES PSFL, assim como verificar o desempenho acadêmicos estudantes prounistas no Enade nacionalmente, em comparação com os demais estudantes, mas ao iniciar uma pesquisa, há muitos desejos e expectativas do que será possível ou não alcançar ao final, mas no momento em que se parte para o contato com os dados, as expectativas e a realidade precisam ser ajustadas, para que seja possível concretizar a pesquisa, e neste caso não foi diferente. Do que se almejava, quase tudo foi possível obter.

Inicialmente, o desejo foi realizar uma análise censitária, e felizmente isso foi possível, pois consideraram-se todos os estudantes respondentes válidos do Brasil, de todos os anos de Enade considerados para esta pesquisa.

Foi possível considerar todos os cursos avaliados do país, dentro do período analisado. Foi possível ainda, considerar todas as IES do país, avaliadas em cada ano do período adotado (2010-2017).

Também havia o desejo de se fazer uma análise longitudinal, ou seja, de todos os anos em que já houve Enade no Brasil, partindo do ano de 2004, quando se iniciou, até, 2017, quando já havia dados publicados, ou seja, disponíveis.

Porém, isto não foi possível, pois ao verificar os microdados disponíveis no site do Inep, houve uma limitação no dado que discriminava a Categoria Administrativa⁴⁶ da IES (nos anos de 2004 a 2009). Como já mencionado, a pesquisa foi restringida aos anos de 2010-2017, para que assim, fosse possível distinguir as IES PSFL das IES PCFL.

⁴⁶ Ocorre que de 2004 a 2006 e 2008, as categorias administrativas variaram entre Federal, Estadual, Municipal e Privada; em 2007 e 2009, as categorias passam a variar entre Federal, Estadual, Municipal, Pública Municipal Autarquia, Privada e Organização Social. Assim, não foi possível incluir os dados de 2004 a 2009 na análise, pois não havia condições de discriminar as IES PSFL para a presente pesquisa. Somente a partir de 2010 é que as possibilidades de categoria administrativa ampliaram-se para 9 opções: Pessoa Jurídica de Direito Público – Estadual; Pessoa Jurídica de Direito Público – Federal; Pessoa Jurídica de Direito Público – Municipal; Privada com fins lucrativos; Pessoa Jurídica de Direito Privado - Com fins lucrativos - Sociedade Mercantil ou Comercial; Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos - Associação de Utilidade Pública; Privada sem fins lucrativos; Pessoa Jurídica de Direito Privado - Sem fins lucrativos – Sociedade; Não disponível. Desta forma, tornou-se possível realizar a análise proposta para esta tese.

5.1 Ciclos do Enade

Anualmente realiza-se o Enade, porém, este aplica-se a cada curso, enquadrando-se num ciclo de recorrência trienal, buscando abarcar de forma ampla, as variadas formações que se constituem objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia (CST), e também, segundo a Legislação de Regulamentação do Exercício Profissional (LREP) no Brasil.

Vale ressaltar que há comissões de cada área do conhecimento, que tem a atribuição de organizar cada exame por curso, e com isso estas comissões acabam indo além do que está previsto nas DCN como padrão mínimo de conhecimentos, acrescentando ainda mais informações sobre as competências, habilidades e perfil do egresso. Por exemplo, no curso de Ciências Sociais é possível notar que os conteúdos, competências e habilidades estão muito mais detalhados no relatório do Enade do que nas DCN (Parecer CNE/CES nº 224/2004, aprovado em 4 de agosto de 2004).

A princípio as áreas a serem avaliadas no Enade, eram aguardadas pelas IES, pois o MEC as definia anualmente, conforme as áreas propostas pela Conaes, órgão colegiado de coordenação e supervisão do Sinaes. Dessa maneira, “a periodicidade máxima de aplicação do Enade em cada área será trienal” (INEP ‘g’, 2017, p.1).

Assim, ao buscar a linha histórica da realização do Enade, encontramos as áreas avaliadas a cada ano, desde seu início, conforme se verifica na tabela a seguir:

Quadro 12 - Áreas do Conhecimento Avaliadas pelo Enade por Ano

Áreas do Conhecimento Avaliadas pelo Enade por Ano	
2004	Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia.
2005	Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia (em oito grupos), Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química.
2006	Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores (Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo.
2007	Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Tecnologia em Agroindústria, Tecnologia em Radiologia, Terapia Ocupacional e Zootecnia.
2008	Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, além dos Cursos

	Superiores de Tecnologia em Construção de Edifícios, Alimentos, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.
2009	Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Estatística, Música, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo, além dos Cursos Superiores de Tecnologia em Design de Moda, Gastronomia, Gestão de Recursos Humanos, Gestão de Turismo, Gestão Financeira, Marketing e Processos Gerenciais.
2010	Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia, além dos cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agroindústria, Agronegócios, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.
2011	Cursos que conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo e Engenharia, cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Biologia, Ciências Sociais, Computação, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Química, cursos que conferem diploma de licenciatura em Pedagogia, Educação Física, Artes Visuais e Música, além de cursos que conferem diploma de tecnólogo em Alimentos, Construção de Edifícios, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial, Manutenção Industrial, Processos Químicos, Fabricação Mecânica, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Redes de Computadores e Saneamento Ambiental.
2012	Cursos que conferem diploma de bacharel em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo e Turismo, cursos que conferem diploma de tecnólogo em Gestão Comercial, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Logística, Marketing e Processos Gerenciais.
2013	Cursos que conferem diploma de bacharel em Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social e Zootecnia e cursos que conferem diploma de tecnólogo em Agronegócio, Gestão Hospitalar, Gestão Ambiental e Radiologia.
2014	Cursos que conferem diploma de bacharel em Arquitetura e Urbanismo, Sistema de Informação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Produção, Engenharia Ambiental, Engenharia Florestal e Engenharia. Cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras–Português, Matemática e Química. Cursos que conferem diploma de licenciatura em Artes Visuais, Educação Física, Letras–Português e Espanhol, Letras–Português e Inglês, Música e Pedagogia. Cursos que conferem diploma de tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Automação Industrial, Gestão da Produção Industrial e Redes de Computadores.
2015	Cursos que conferem diploma de bacharel em Administração, Administração Pública, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social – Jornalismo, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda, Design, Direito, Psicologia, Relações Internacionais, Secretariado Executivo, Teologia e Turismo. Cursos que conferem diploma de tecnólogo em Comércio Exterior, Design de Interiores, Design de Moda, Design Gráfico, Gastronomia, Gestão Comercial, Gestão da Qualidade, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Marketing e Processos Gerenciais.

2016	<p>Cursos que conferem diploma de bacharel nas áreas de: Agronomia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Zootecnia.</p> <p>Cursos que conferem diploma de tecnólogo nas áreas de Agronegócio, Estética e Cosmética, Gestão Ambiental, Gestão Hospitalar e Radiologia.</p>
2017	<p>Cursos que conferem diploma de bacharel nas áreas de Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Engenharia e Sistema de Informação.</p> <p>Cursos que conferem diploma de bacharel ou licenciatura nas áreas de Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras – Português, Matemática e Química.</p> <p>Cursos que conferem diploma de licenciatura nas áreas de Artes Visuais, Educação Física, Letras - Português e Espanhol, Letras - Português e Inglês, Letras – Inglês, Música e Pedagogia.</p> <p>Cursos que conferem diploma de tecnólogo nas áreas de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Produção Industrial, Redes de Computadores e Gestão da Tecnologia da Informação.</p>
2018	<p>Grau de Bacharel: Administração; Administração Pública; Ciências Contábeis; Ciências Econômicas; Comunicação Social - Jornalismo; Comunicação Social - Publicidade e Propaganda; Design; Direito; Psicologia; Relações Internacionais; Secretariado Executivo; Serviço Social; Teologia; Turismo. Grau de Tecnólogo: Tecnologia em Comércio Exterior; Tecnologia em Design de Interiores; Tecnologia em Design de Moda; Tecnologia em Design Gráfico; Tecnologia em Gastronomia; Tecnologia em Gestão Comercial; Tecnologia em Gestão da Qualidade; Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos; Tecnologia em Gestão Financeira; Tecnologia em Gestão Pública; Tecnologia em Logística; Tecnologia em Marketing; Tecnologia em Processos Gerenciais.</p>

Fonte: Tabela organizada pela autora, com base nas informações do Inep 'g', 2017, p. 2 e 3.

Com um olhar mais atento à tabela apresentada, é possível notar que, de 2004 a 2010, foram apontadas as áreas do conhecimento que foram avaliadas pelo Enade, sem explicitar o tipo de diploma que lhes seriam conferidas.

A partir de 2011, ocorre um maior detalhamento no que se refere ao tipo de diploma a ser conferido aos estudantes por curso, passando a ocorrer a distinção das áreas que conferiam diplomas de bacharel ou licenciatura, de bacharel apenas e os cursos que conferiam diploma de tecnólogo.

Desta maneira, agrupam-se os cursos superiores de graduação em três grandes grupos, segundo a área de conhecimento base, ou seja, aplicando-se aos cursos de Bacharelados e Licenciaturas, e no caso dos CST, os eixos tecnológicos. De qualquer forma, é importante frisar que a classificação a qual se refere ocorre independente da participação do curso no Enade, ou seja, ainda que um curso, por exemplo de Engenharia da Computação que faz parte do Ciclo II - Grupo Azul, não

seja avaliado no ano em que seu grupo está sendo avaliado, este curso continua fazendo parte deste mesmo grupo⁴⁷.

Mediante este cenário, há uma organização fixada que permite a cada IES, acompanhar a evolução dos cursos que serão avaliados anualmente, de forma que pudessem identificar a quais grupos estão vinculados, a fim de poder observar corretamente o marco regulatório neste sentido.

Em 2004, por meio da PORTARIA MEC 1.606, de 1 de junho de 2004 (DOU Nº 105, 2/6/2004, SEÇÃO 1, P. 11), foi estabelecido o grupo de cursos que compunham o Primeiro (1º) Ciclo⁴⁸.

Em 2005, o segundo grupo de cursos, por meio da PORTARIA Nº 4.049, de 9 de dezembro de 2004 (DOU Nº 237, 10/12/2004, SEÇÃO 1, P. 12, republicada DOU Nº 238, 13/12/2004, SEÇÃO 1, P. 32), que entrou em vigor na data de sua publicação, em 13 de dezembro de 2004, fariam parte do Segundo (2º) Ciclo⁴⁹ de avaliações do ENADE.

Enfim, em 2006, com a portaria PORTARIA MEC nº 603, de 7 de março de 2006 (DOU Nº 46, 8/3/2006, SEÇÃO 1, P. 12), que entrou em vigor na data de sua publicação, em 08 de março de 2006, foram estabelecidos os cursos que se tornariam parte do Terceiro (3º) Ciclo⁵⁰ de avaliações do Enade, conforme o Art. 1º traz.

Após estes três primeiros anos de construção e desenvolvimento do Enade, passaram a ocorrer ajustes e atualizações nas propostas a cada ano, e desta forma até 2017, os ciclos avaliativos do Enade se configuram da seguinte maneira, conforme a tabela em seguida:

⁴⁷ Casos como esse são exceção. Isso ocorre porque há casos de cursos que fazem parte do ciclo avaliado no Enade naquele ano, mas por algum motivo (que deve ser pesquisado caso a caso), o curso em si, acaba não sendo avaliado.

⁴⁸ O Ministro de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto na Lei Nº 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, resolve: Art. 1º Serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), no ano de 2004, os cursos das seguintes áreas: Agronomia, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Zootecnia (PORTARIA nº 1.606, 2004).

⁴⁹ Art. 1º Serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, no ano de 2005, os cursos das áreas de Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Sociais, Computação, Engenharia, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, detalhados no Anexo I desta Portaria (PORTARIA nº 4.049, 2004).

⁵⁰ Art. 1º Serão avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, no ano de 2006, as áreas de Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, Biomedicina, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Comunicação Social, Design, Direito, Formação de Professores Educação Básica (formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental, formação de professor do ensino fundamental e Normal Superior), Música, Psicologia, Secretariado Executivo, Teatro e Turismo (PORTARIA nº 603, 2006).

Quadro 13 - Ciclo de Cursos Avaliados no Enade por Área e Ano de Avaliação

Ciclo de Cursos Avaliados no Enade por Área e Ano de Avaliação		
1º Ciclo - VERDE	2º Ciclo - AZUL	3º Ciclo – VERMELHO
2004/2007/2010/2013/2016/2019	2005/2008/2011/2014/2017/2020	2006/2009/2012/2015/2018/2021
Bacharelados nas áreas de Saúde e Bacharelados nas áreas de Agrárias e áreas afins:	Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins:	Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins;
Cursos	Cursos	Cursos
Agronomia,	Arquitetura e Urbanismo;	Administração,
Biomedicina,	Sistema de Informação;	Administração Pública
Educação Física,	Engenharia Civil;	Ciências Contábeis,
Enfermagem,	Engenharia Elétrica;	Ciências Econômicas,
Farmácia,	Engenharia de Computação;	Comunicação Social – Jornalismo,
Fisioterapia,	Engenharia de Controle e Automação;	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda,
Fonoaudiologia,	Engenharia Mecânica;	Designer,
Medicina,	Engenharia Química;	Direito,
Medicina Veterinária,	Engenharia de Alimentos;	Psicologia,
Nutrição,	Engenharia de Produção;	Relações Internacionais,
Odontologia,	Engenharia Ambiental;	Secretariado Executivo,
Serviço Social e	Engenharia Florestal; e	Teologia e
Zootecnia.	Engenharia.	Turismo.
CST dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança. Agronegócio, estética e cosmética, gestão ambiental, gestão hospitalar e radiologia.	CST dos eixos tecnológicos: Controle e Processos industriais, Informação e comunicação, Infraestrutura e Produção industrial	CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design.
Cursos	Cursos	
Agronegócio (Agroecologia),	Controle e Processos Industriais,	
Gestão Hospitalar,	Informação e Comunicação,	
Gestão Ambiental e	Infraestrutura e Produção Industrial	
Radiologia.		
	Os que conferem diploma de bacharel ou licenciatura em:	
	Cursos	
	Ciência da Computação;	
	Ciências Biológicas;	
	Ciências Sociais;	
	Filosofia;	
	Física;	
	Geografia;	
	História;	
	Letras-Português;	
	Matemática; e	
	Química.	
	Os que conferem diploma de licenciatura em:	
	Cursos	
	Artes Visuais;	
	Educação Física;	
	Letras-Português e Espanhol;	
	Letras-Português e Inglês;	
	Música; e	
	Pedagogia.	

Fonte: Paiva, A. J. O. M., elaborado pela autora da tese, com base nas informações do Inep.

Conforme apresenta a tabela acima, na análise do Ciclo I, são utilizados para esta pesquisa os anos: 2010, 2013 e 2016. Para a análise do Ciclo II, são considerados os anos: 2011, 2014 e 2017. Para a análise do Ciclo III, são utilizados

os anos: 2012 e 2015. Devido ao fato da demora para a disponibilização dos microdados do ENADE 2018, não foi possível analisá-los.

5.2 Premissas de Tratamento e Análise dos Microdados do Enade

Antes de começar propriamente a análise de dados, é importante ressaltar algumas premissas utilizadas no tratamento dos dados, a fim de que fosse possível agrupá-los e extrair deles as informações buscadas para a compreensão do problema de pesquisa da presente tese.

Segundo Larson e Farber, “os dados consistem em informações provenientes de observações, contagens, medidas ou respostas” (2010, p. 3). No caso da presentes tese, os dados procedem tanto das respostas dos questionários socioeconômicos dos estudantes, quanto das respostas da prova do Enade (2010-2017).

Em todas as questões, onde as respectivas respostas continham linhas de dados sem notas, ou seja, onde estava vazio no campo nota, estas linhas foram excluídas, o que resulta em: alunos sem notas não entraram nas estatísticas. As questões “vazias”, ou seja, em branco, foram consideradas como não respondidas. Da mesma forma, estes casos ficaram de fora das análises, para não enviesar os resultados.

Ainda que esta tese se trate de uma de uma análise descritiva, é importante explicar aspectos estatísticos, para que se possa compreender sobre a confiabilidade das análises feitas sobre os dados.

Segundo Hoffmann⁵¹ (2011), é importante deixar claro o que seja população, no que se refere a dados:

“O conjunto de todos os dados e elementos que possuem determinada característica em comum constitui uma população ou universo. Todo subconjunto não-vazio e menor do que a população constitui uma amostra dessa população. O termo população refere-se tanto aos indivíduos como às medidas ou aos valores associados a esses indivíduos (HOFFMANN, 2011, p. 4)”.

⁵¹ O Dr. Rodolfo Hoffmann, escrevi a primeira versão desta obra em 1942, e desde então vem realizando revisões e atualizações. Sua obra é a base utilizada pelo IBGE desde então, até os dias atuais (2020).

Mediante tal compreensão afirma-se que nesta tese, trabalha-se com a população ou universo de dados de estudantes que realizam o Enade (2010-2017).

Neste caso ao se trabalhar com população ou universo, “a população pode ser finita (exemplo: as crianças de uma cidade), ou infinita (exemplo: os resultados obtidos lançando um dado indefinidamente)”, segundo Hoffmann (2011, p. 4). Em outras palavras, para a maioria dos estatísticos (GONÇALVES Jr., 2019, p. 34), ao se tratar de Universos Finitos (UF), entende-se que sejam aqueles nos quais o número de elementos não ultrapasse 100.000 casos. Os Universos Infinitos (UI) são aqueles que possuem número superior a 100.000 casos, e por isso tendem a ter alto grau de confiabilidade em seus resultados. Em suma, isso significa dizer que numa pesquisa com pelo menos 95% de grau de confiança, já está contemplado até 2 desvios padrão da média (66%, 90%), gerando assim, alto grau de confiança, e inversamente uma mínima margem de erro.

Na área estatística, quando se deseja trabalhar com margem de confiabilidade, de por exemplo de 97% - que é um ótimo grau de confiança, é preciso trabalhar com um número amostral em torno de dois mil casos (2.000); e sendo assim, fazer os cálculos para que se saiba o grau de confiança da amostra. Assim, na estatística, se trabalha com margem de erro e grau de confiança, quando se trabalha com amostras (HOFFMAN, 2011, p. 113-118).

Porém, não é o caso desta tese, pois aqui trabalha-se com todos os casos disponíveis (2.286.142 dados) - trabalha-se com 100% da população alvo - todos os estudantes Concluintes de cada Ano/Ciclo do Enade 2010-2017; para fins estatísticos considera-se um Universo com mais de 100.000 casos e, portanto, considerado um Universo Infinito.

Por exemplo, pra se ter valores mais exatos, usando uma Calculadora de Tamanho de Amostra⁵², para 99% de grau de confiança, bastaria uma amostra de 15.009 casos, para se ter uma margem de erro <1%, ou seja, trabalhou-se com 10.19 vezes mais do que uma amostra para 99% d grau de confiança. Assim, seria possível afirmar que ao se trabalhar com o total de uma população/dados, é possível entender

⁵² O cálculo que se segue, foi realizado por meio da Calculadora de Tamanho de Amostra SurveyMonkey, disponível em: <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/?program=7013A000000mweBQAQ&utm_bu=CR&utm_campaign=71700000064157503&utm_adgroup=58700005705977647&utm_content=39700052004881803&utm_medium=cpc&utm_source=adwords&utm_term=p52004881803&utm_kxconfid=s4bvpi0ju&gclid=CjwKCAiAnfjyBRBxEiWA-EECLOTdhClmIEk4wINoGb6A9ZVQLtpfi8bM0IoRgvBEYIFel61A2naOLxoCGXMQAvD_BwE>. Acessado em 02.03.2020.

que haja 100% de grau de confiança, mas, apesar disso, entende-se que possa haver viés - o que não é grave, mas relevante - devido a distância temporal em que os dados eram coletados, ou seja, a cada três anos, para um mesmo Ciclo.

Desta forma, não se justifica para esta tese, trabalhar com cálculos de grau de confiança, pois não há amostra a ser testada, mas sim, do universo total de estudantes; todos os estudantes que realizaram o Enade, em cada ano, são considerados na pesquisa, justificando estatisticamente, porque entende-se ter 100% de grau de confiança. Mas ressalta-se, como na composição de cada Ciclo, trata-se de diferentes indivíduos, a cada triênio, o que pode ocorrer, sim, é um viés, já que os estudantes analisados a cada três anos são diferentes tanto socioeconomicamente, quanto academicamente.

Segundo Hoffmann (2011, p. 113) por se tratar de uma análise de Universo Infinito, é estabelecido um limite de amostras a serem analisadas, e o número necessário para garantir um grau de confiança próximo ao limiar de 100% foi ultrapassado em muito como explicado acima, portanto analisando o total de casos existentes válidos, justifica-se estatisticamente a dispensa da realização de cálculos que apresentem grau de confiança, ou margem de erro.

Tendo isso em mente, é importante explicar como foram tratadas algumas variáveis. A fim de possibilitar uma melhor interpretação dos dados, as idades que eram contadas ano a ano, foram agrupadas em 8 categorias de enquadramento, da seguinte forma: 15-17; 18-24; 25-29; 30-39; 40-49; 50 ou mais. Os microdados do Enade trazem as opções de 0 a 100 anos, mas para facilitar a visualização da concentração de idade dos alunos, nas diferentes faixas etárias, utilizou-se os intervalos acima propostos, por contemplar as principais faixa etárias previstas pelo MEC, para qual seja a “idade certa” ou ideal para se cursar o ensino superior (18-24 anos). Estes intervalos tiveram como base as referências utilizadas pelo MEC e no PNE.

A conclusão do Ensino Médio deve ocorrer entre os 17 ou 18 anos⁵³, e daí em seguida, já se espera que os estudantes deem continuidade aos estudos, ingressando no ensino superior. No Censo da Educação Superior de 2017, utilizado como base para reclassificar variáveis e agrupa-las, encontrou-se abordagem semelhante, ora utilizando o intervalo inicial de 18-24 anos, ora usando de 18-29, não sendo observado

⁵³ Segundo o Plano Nacional de Educação – PNE, LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, a Meta 3, aponta que a conclusão do Ensino Médio, aos 17 anos.

um padrão para as idades subsequentes. O que fez com que se adotasse os intervalos aqui propostos para a pesquisa.

De semelhante forma, as notas que foram dadas com valores de 0 a 100, incluindo variações decimais, também foram agrupadas, para melhor análise, pois de outro modo, tornaria a análise confusa e de difícil compreensão já que em cada Clico há três anos, carregando de informações tanto as tabelas, quanto os gráficos; ao buscar um padrão tanto em leis quanto em posicionamentos oficiais do MEC ou Inep, notou-se que não havia um padrão e por isso as notas foram reclassificadas da seguinte forma:

Quadro 14 - Conversão de Rótulos de Notas

Intervalo de notas original	conversão	Notas
0 até 20,9	onde	0-20
21,0 até 40,9	onde	21-40
41,0 até 60,9	onde	41-60
61,0 até 80,9	onde	61-80
81,0 até 100,0	onde	81-100

Fonte: Paiva, A. J. O. M., elaborado pela autora da tese, com base nos microdados do Inep (2010-2017): Inep.

Desta maneira, é importante registrar que ao final do tratamento dos dados, o número de IES, cursos e estudantes enadistas (com notas) com dados analisados, por ciclo e ano foram:

Tabela 6 - Quantidade de IES, Cursos e Estudantes Analisados por Ciclo e Ano

Quantidade de IES, Cursos e Estudantes Analisados por Ciclo e Ano										
Ciclo	Ano	Número de IES				Nº de Cursos				Estudantes analisados
		PSFL	PCFL	Pública	Total	PSFL	PCFL	Pública	Total	Total
1	2010	428	372	149	949	2.014	1.221	983	4.218	149.733
2	2011	661	525	203	1.389	3.537	1.786	3.491	8.814	302.224
3	2012	757	716	173	1.646	3.379	2.864	985	7.228	469.556
1	2013	378	367	158	903	1.652	1.117	909	3.678	168.941
2	2014	661	590	235	1.486	3.399	2.117	4.447	9.963	396.713
3	2015	780	777	202	1.759	3.659	3.328	1.134	8.121	448.245
1	2016	388	440	169	997	1.795	1.465	1.040	4.300	195.764
2	2017	568	689	221	1.478	3.106	3.024	4.441	10.571	448.134
Total		4.621	4.476	1.510	10.607	22.541	16.922	17.430	56.893	2.579.310

Fonte: Paiva, A. J. O. M., elaborado pela autora da tese, com base nos microdados do Inep (2010-2017): Inep.

A quantidade de cursos analisados por Ciclo, explica a oscilação no número de estudantes analisados, pois ainda que o número de IES tenha pouca alteração, o

número de cursos acaba mudando mais, pois em uma mesma IES, ocorre o fato de se abrir ou fechar turmas, ou ainda, haver turmas grandes ou pequenas em cada curso. Assim, o total de estudantes analisados por ciclo foram:

Quadro 15 – Número Total de Estudantes Analisados por Ciclo do Enade

Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Total
406.756	961.585	917.801	2.286.142

Fonte: Paiva, A. J. O. M., elaborado pela autora da tese, com base nos microdados do Inep (2010-2017): Inep.

Há várias características que indicam o perfil dos estudantes que realizam o Enade de forma geral, mas se tem aqui o objetivo de direcionar o foco aos estudantes ProUni das IES PSFL. Para tanto, foram organizadas tabelas de análise dos microdados do Enade, por Ciclo, onde os microdados do Ciclo I, continham os dados referentes aos anos de 2010, 2013 e 2016; os microdados do Ciclo II, referiam-se aos anos de 2011, 2014 e 2017; e por fim, o Ciclo III tratavam-se aos anos de 2012 e 2015.

Os microdados referentes ao ano de 2018, como já mencionado completaria o Ciclo III, porém ainda não foram disponibilizados/publicados no site o Inep, conforme procedimento padrão. Devido a este fato, sempre que houver referências ao Ciclo III do Enade, é importante lembrar que ele está incompleto, sendo este um dos limitadores que deve ser levado em consideração para a análise deste ciclo.

Assim, para facilitar a leitura dos Ciclos, propõe-se a associação de cores, sendo: Ciclo I – verde; Ciclo II – azul; Ciclo III – vermelho.

Para a elaboração das tabelas de análise, utilizaram-se as seguintes variáveis:

- Variáveis de análise – item onde são substituídas as variáveis analisadas em cada tabela.
- “Ano” de realização do Enade;
- Categoria Administrativa da IES – que neste caso, foram agrupadas em três grupos: “PSFL”, “PCFL”, e “N-P”, onde se encontram as demais instituições.
- Tipo de Bolsa de Estudo – que neste caso, conforme alternativas disponíveis no QE, foi formada por três grupos: “ProUni integral” (PI), mais (+) “ProUni Parcial” (PP) + “ProUni Parcial e Fies⁵⁴” resultando a categoria ProUni,

⁵⁴ “ProUni Parcial e Fies” é uma das opções de resposta do questionário do estudante, na pergunta sobre bolsas, e para que estes prounistas não ficassem de fora da análise, decidimos incluí-los na categoria ProUni - pois o são – mesmo acumulando também o Fies.

- “Não-ProUnistas (N-P)”- agrupando estudantes com “outros tipos de bolsa⁵⁵”, assim como os estudantes pagantes integrais, ou seja, que não possuíam nenhuma bolsa ou financiamento para custear seus estudos;

Foram trabalhadas as variáveis de análise que constam nas “variáveis do inscrito” preenchidas pelo estudante no ato de cadastramento para a realização do Enade, como: Organização Acadêmica da IES; Modalidade de Ensino; Região de Funcionamento do curso; idade e sexo.

Em seguida, foram analisadas informações, como estado civil; cor/raça, moradia, renda familiar, situação de trabalho, tipo de bolsa ou nenhuma; escolaridade do pai e escolaridade da mãe.

Por fim, são analisados os resultados do Enade, nas variáveis de Desempenho Acadêmico, dos estudantes ProUni nas IES PSFL, por meio da nota da Formação Geral (FG); nota do Componente Específico (CE), e por fim, a Nota Geral (NG).

Devido ao fato de que as alternativas muitas vezes são extensas, adotou-se a prática de descrevê-las antes da apresentação da tabela, para que possam ser facilmente identificadas na tabela, ainda que estejam abreviadas ou até mesmo resumidas.

Os estudantes foram classificados em 2 grandes grupos:

- ProUni: Integral + Parcial + Parcial e Fies
- N-P: todos os outros tipos de bolsa, tal qual ocorre no questionário do estudante, pois é justamente na questão que pede informações sobre bolsas (diversas outras, como por exemplo o FIES, bolsa da própria IES, entre outras) que os estudantes também tem a oportunidade de expor que não tem bolsa alguma – assim, nesta categoria encontram-se os estudantes com ou sem bolsa.

Como o volume de dados analisados foi muito grande, adotou-se alguns padrões de apresentação a fim de facilitar o olhar e a interpretação do leitor, para uma melhor compreensão de cada item de análise.

Cada variável é apresentada por meio de uma tabela, que contém todos os anos que compõe os 3 Ciclos analisados, a distinção entre os tipos de IES e a

⁵⁵ Nas opções de respostas a serem assinaladas no questionário do estudante, as opções são: a) ProUni integral; b) ProUni parcial; c) FIES; d) ProUni parcial e Fies; e) Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; f) Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino; g) Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc.); h) Financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; i) financiamento oferecido por outra entidade (banco privado, etc.); j) Mais de um tipo de bolsa ou financiamento citados.

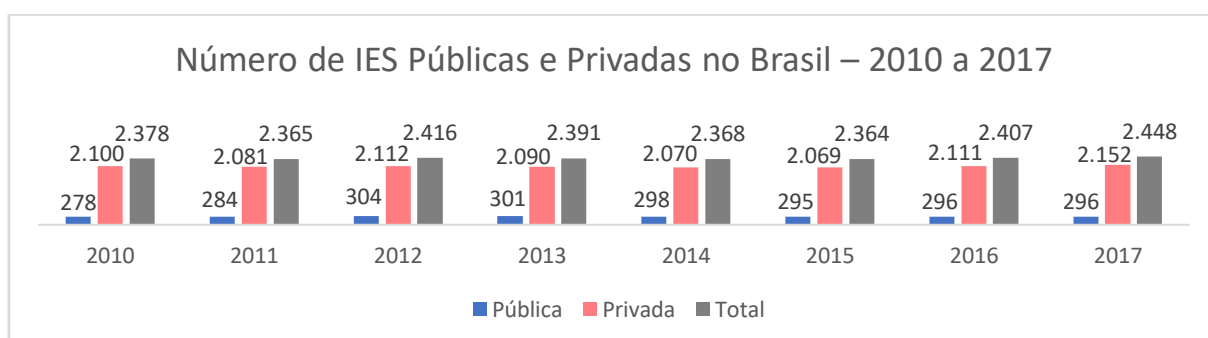
diferenciação dos grupos de estudantes, assim como as alternativas dadas a IES respondente, ou ao estudante respondente, em cada variável. Em seguida, são apresentados os gráficos, que trazem os números absolutos de estudantes em cada ciclo de cada variável.

Antes de analisar cada item, também é preciso compreender o cenário de expansão das IES públicas, mas sobretudo das IES privadas brasileiras, e o que o que vem a ser a expansão no ProUni.

Conforme o gráfico que se segue, em 2010 havia 278 IES Públicas e 2.100 IES privadas.

O crescimento no número de IES foi maior entre as privadas, que em 2017 chegou a 2.152, porém também houve crescimento nas públicas que em 2017 chegou a 296, ainda que em menor proporção. Com isso, aumenta a quantidade de IES que passa a realizar o Enade.

Gráfico 1 – Número de IES Públicas e Privadas no Brasil



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em dados do MEC/Inep.

Com o aumento no número de IES, conseqüentemente ocorre o aumento no número de matrículas no Ensino Superior, em ambas as modalidades de Ensino, mas com destaque para o crescimento na modalidade de EAD, que superou o crescimento em relação à modalidade presencial.

Nas IES presenciais houve crescimento de 2010 até 2015 e de 2016 em diante, passou a haver redução no número de matrículas.

Deste montante, conforme tabela a seguir, é possível verificar a diferença nos números e percentuais de aumento entre as modalidades de ensino, e apesar de variações, o crescimento de matrículas na EAD foi constante de 2010 a 2017.

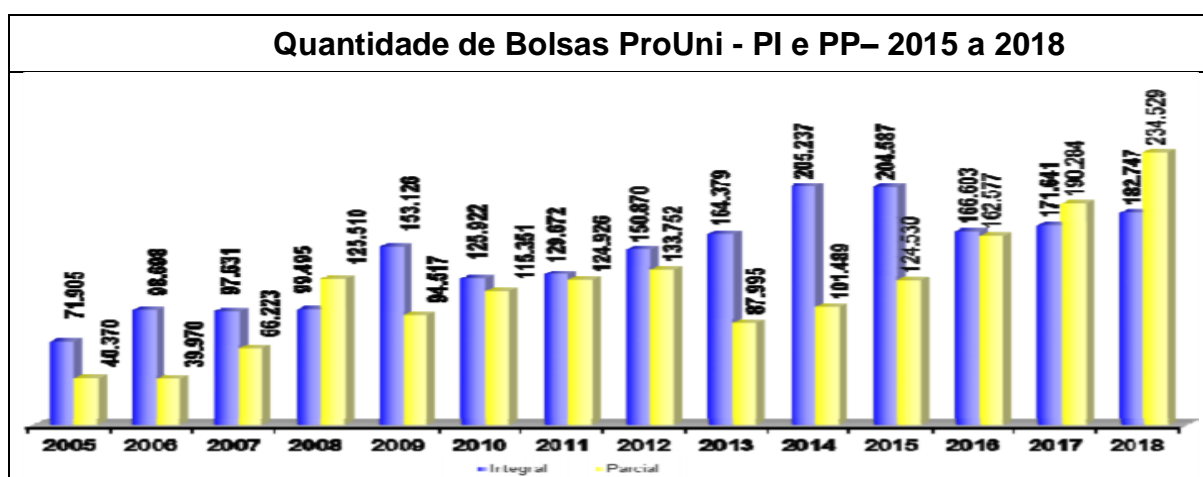
Tabela 7 - Número de Matrículas na Educação Superior Presencial e EAD Público e Privado – 2010-2017

Número de Matrículas na Educação Superior Presencial e EAD Público e Privado – 2010-2017			
Ano	Presencial	EAD	Total
2010	5.449.120	930.179	6.379.299
2011	5.746.762	992.927	6.739.689
2012	5.923.838	1.113.850	7.037.688
2013	6.152.405	1.153.572	7.305.977
2014	6.486.171	1.341.842	7.828.013
2015	6.633.545	1.393.752	8.027.297
2016	6.554.283	1.494.418	8.048.701
2017	6.529.681	1.756.982	8.286.663

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em com dados do MEC/Inep.

Tendo em mente o número de IES e matrículas ano a ano, é possível verificar a quantidade de bolsas ProUni - ProUni Integral (PI) e ProUni Parcial (PP) - ofertadas a cada ano, desde o início em 2005. Para esta pesquisa, vale destacar que entre 2010 a 2016 foram ofertadas mais bolsas integrais e somente em 2017, é que o cenário se inverte, passando a ser maior o número de bolsas parciais. Ressalta-se ainda que os dados aqui referem-se ao número de ingressantes, e como no presente estudo são analisados os concluintes, ainda não é possível notar o efeito da expansão da EaD.

Gráfico 2 - Quantidade de Bolsas ProUni - PI e PP - 2005 a 2018



Fonte: Sisprouni 2018. 2005 – 2º sem. 2018. (http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf).

Este gráfico inclui todos os estudantes ProUni, independente do semestre letivo que estão cursando. Deste montante, apenas uma parcela são de concluintes, aptos a realizar o Enade.

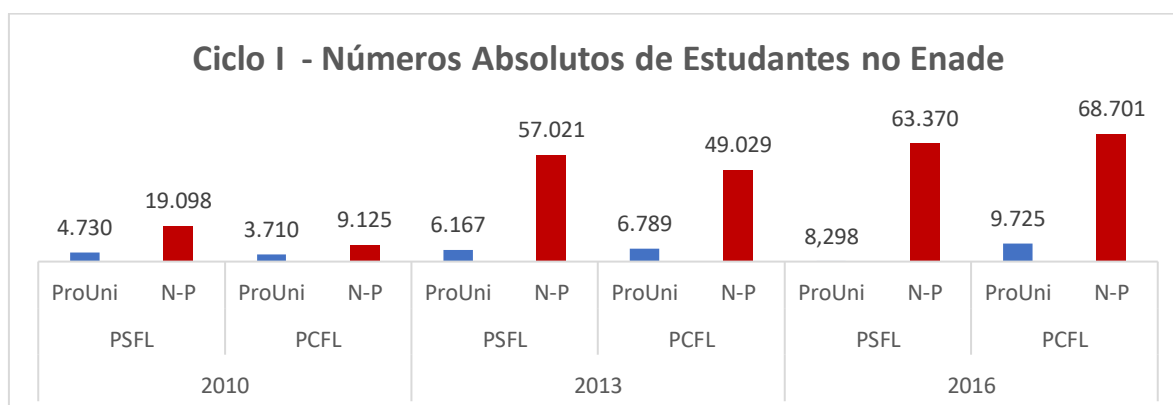
Assim, tendo em mente o universo da realidade do Ensino Superior brasileiro, é possível iniciar a análise das variáveis abordadas nesta pesquisa.

5.3 Análise do Perfil Socioeconômico dos Estudantes ProUni das IES PSFL

Inicialmente para que se tenha uma ideia das diferenças entre a quantidade de estudantes em cada Ciclo, são apresentadas tabelas com os números absolutos de todos os anos que os compõe:

No gráfico que se segue é possível verificar os números absolutos de estudantes do Ciclo I do Enade, nos anos de 2010, 2013 e 2016.

Gráfico 3 – Ciclo I – Números Absolutos de Estudantes no Enade



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Tamanha diferença entre o número de estudantes ProUni e os não-prounistas ocorre devido ao fato de haver vários tipos de bolsas além do ProUni, mas também por que o ProUni⁵⁶ tem limite para concessão de bolsas, ou seja, em linhas gerais 1

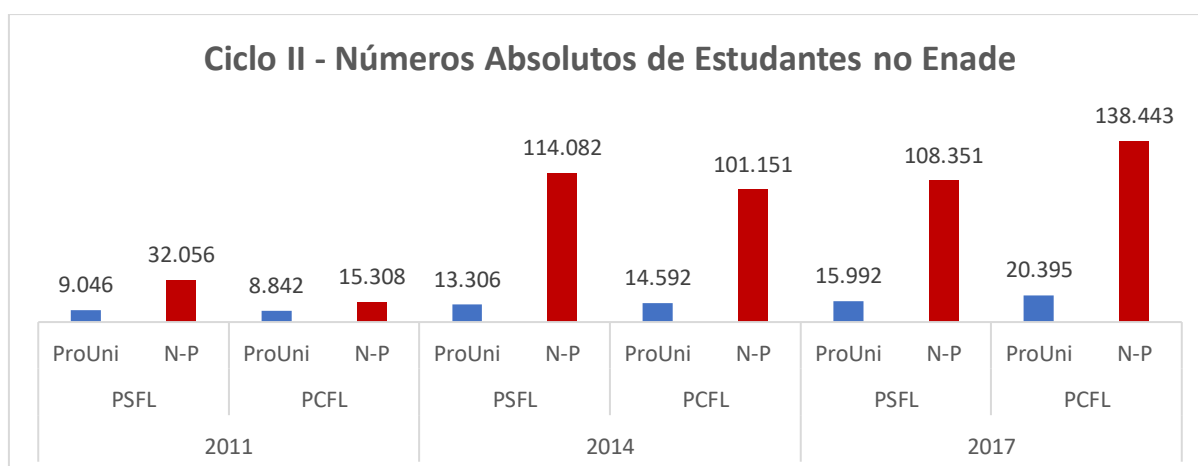
⁵⁶ A lei que trata das regras para a oferta de vagas ProUni está contemplada no art. 5º da LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005, e explica a proporção de vagas que podem ser ofertados por IES Privadas (com ou sem fins lucrativos). O inciso I e II do art. 5º vemos: "I - aderir ao ProUni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo ProUni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados; II - alternativamente, em substituição ao requisito previsto no inciso I deste parágrafo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 19 (dezenove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 10% (dez por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do ProUni, efetivamente

bolsa integral para cada 9 estudantes regularmente pagantes, ou alternativamente 1 bolsa integral para cada 19 alunos regularmente pagantes, desde que a diferença seja compensada com a oferta de bolsas de 50% ou 25% conforme previsto em Lei.

Ocorre também, que nas IES privadas há uma certa “proliferação de bolsas”⁵⁷, ainda que parciais, a fim de atrair mais alunos para os cursos de graduação.

O gráfico seguinte apresenta os números referente a quantidade de estudantes ProUni e não-prounistas no Ciclo II do Enade. No primeiro ano do ciclo há um maior número de estudantes ProUni nas IES PSFL, e nos dois últimos anos ocorre a inversão.

Gráfico 4 – Ciclo II – Números Absolutos de Estudantes no Enade



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

O gráfico a seguir mostra que no Ciclo III, os estudantes ProUni se encontram, em sua maioria, nas IES PCFL.

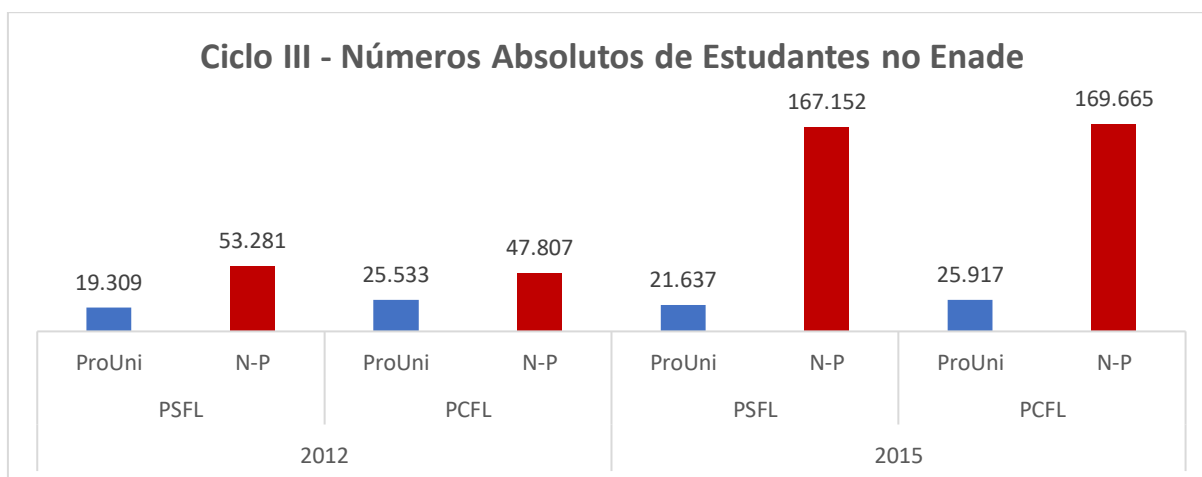
Isto talvez se deva pela grande oferta de cursos com preços cada vez mais baixos e competitivos, ou ainda pela crescente criação de cursos na modalidade EAD. Há os que acreditam que as IES PCFL têm grande interesse em “expandir o negócio” com o ensino a distância.

recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica”.

⁵⁷ Além das faculdades há sites que reúnem informações sobre várias faculdades, e explicam sobre todos os tipos de bolsas disponíveis, apresentando onde encontrar cada uma delas, como por exemplo no site <<https://www.mundovestibular.com.br/vestibular/bolsa-de-estudo/15-faculdades-que-oferecem-bolsas-de-estudo>> Mundo Vestibular, que visa orientar os estudantes, antes mesmo de passarem no vestibular.

As IES PCFL têm o maior número de alunos matriculados e se há uma proporção por número de alunos para receber bolsas ProUni, ou seja, a cada 9 alunos pagantes 1 bolsa Integral e assim por diante conforme já abordado, seria esperado que elas tivessem mais bolsas ProUni.

Gráfico 5 – Ciclo III – Números Absolutos de Estudantes no Enade



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Em síntese, na tabela seguinte foram agrupados os totais de estudantes em cada ciclo para melhor percepção do crescimento de estudantes, de um ciclo para o outro.

Tabela 8 - Comparativo de Ciclos do Enade

Ciclo I – Números Absolutos de Estudantes												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701
Ciclo II – Números Absolutos de Estudantes												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443
Ciclo III – Números Absolutos de Estudantes												
Anos	2012				2015				Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL					
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P				
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665				

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Desta forma, é possível verificar a evolução no crescimento de estudantes ProUni e não-prounistas, fazendo a leitura da tabela de forma vertical, para se ter uma ideia da sequência de um ano para o outro independente do Ciclo e de forma horizontal para se verificar dentro de cada Ciclo.

Agora torna-se possível passar para a análise de cada uma das variáveis propostas.

5.3.1 Organização Acadêmica da IES

Inicialmente, no que se refere a Organização Acadêmica da IES, a tabela abaixo apresenta em que tipo de IES os estudantes ProUni se encontram. Este dado é de preenchimento da IES, e assim as opções são: Centro Federal de Educação Tecnológica; Centro Universitário; Faculdade; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Instituto Superior ou Escola Superior; Universidade. Ainda que haja 6 tipos de IES, há estudantes ProUni apenas em três delas, e por isso a tabela em seguida, apresenta somente estes três tipos.

Tabela 9 – Ciclo I, II e III – Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES

CICLO I – Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Centro Univ.	1.215	5.658	571	1.421	1.202	13.347	1.010	7.316	2.019	15.890	2.104	16.398
%	26 %	30 %	15 %	16%	19 %	23%	15 %	15%	24 %	25%	22 %	24%
Faculdade	978	4.380	2.148	5.616	1.555	14.655	3.471	21.103	1.640	17.342	4.745	31.723
%	21 %	23 %	58 %	62%	25 %	26%	51 %	43%	20 %	27%	49 %	46%
Universidade	1.637	9.042	991	2.088	3.410	29.019	1.514	20.610	4.639	30.138	2.876	20.580
%	35 %	47 %	27 %	23%	55%	51%	22 %	42%	56 %	48%	30%	30%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II – Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Centro Univ.	1.689	7.025	1.063	2.372	2.885	25.781	3.004	22.381	4.001	32.114	5.796	48.413
%	19%	22%	12%	15%	22%	23%	21%	22%	25%	30%	35%	35%
Faculdade	2.203	10.927	5.519	9.045	2.994	30.458	6.922	38.118	2.512	22.376	7.094	38.250
%	24%	34%	62%	59%	23%	27%	47%	38%	16%	21%	35%	28%
Universidade	5.154	14.104	2.260	3.891	7.427	57.843	4.666	40.652	9.479	53.861	7.505	51.780
%	57%	44%	26%	25%	56%	51%	32%	40%	59%	50%	37%	37%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A.IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Centro Univ.	3.064	11.499	4.232	7.656	3.675	32.443	4.641	39.831
%	16%	22%	17%	16%	17%	19%	18%	23%
Faculdade	5.709	20.000	14.922	26.034	5.710	59.127	13.753	75.456
%	30%	38%	58%	54%	26%	35%	53%	44%
Universidade	10.536	21.782	6.379	14.117	12.252	75.582	7.523	54.378
%	55%	41%	25%	30%	57%	45%	29%	32%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

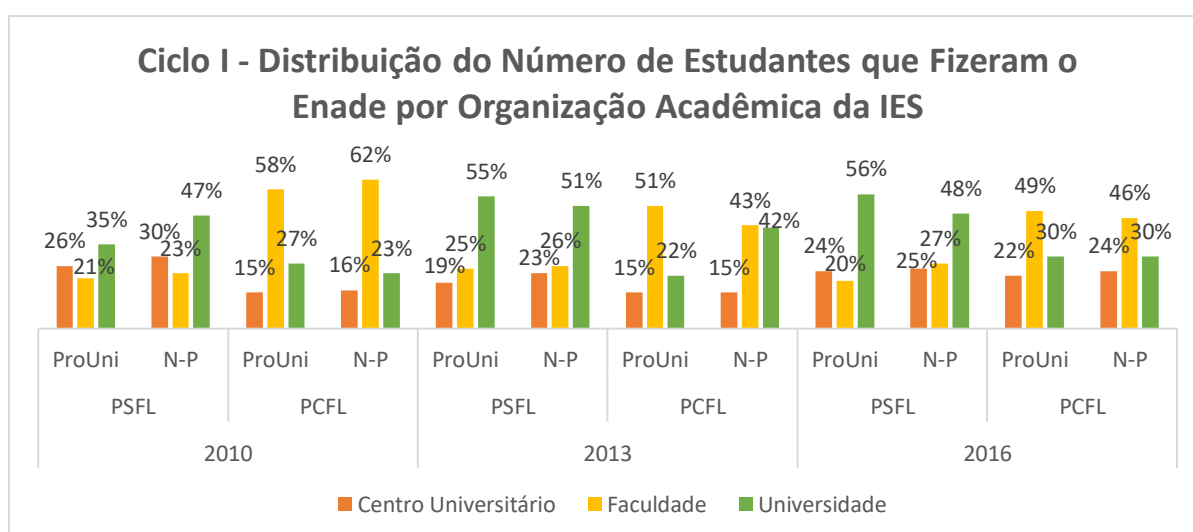
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Ao analisar as tabelas dos 3 ciclos nota-se que os estudantes prounistas das IES PSFL encontravam-se predominantemente nas Universidades, sendo 35% a 56% no Ciclo I, 56% a 59% no Ciclo II, e 55% a 57% no Ciclo III. Com exceção do ano de 2010, quando inicialmente o percentual estava em 35%, nos demais anos do Enade, nos três ciclos, os estudantes se mantiveram com pequeno aumento até o final dos ciclos, nas Universidades.

Quanto aos estudantes ProUni das IES PCFL, invariavelmente durante os 3 ciclos, estes concentravam-se nas Faculdades, sendo 43% a 62% no Ciclo I, 35% a 62% no Ciclo II, e 53% a 58% no Ciclo III.

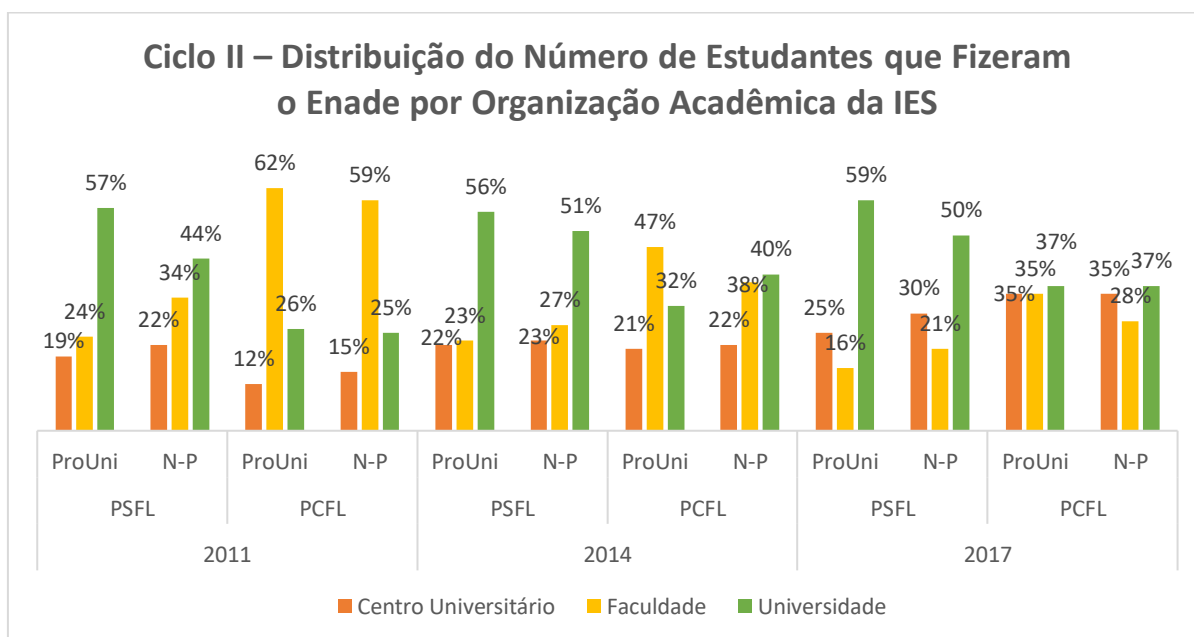
De modo geral tais percentuais ficam mais claros mediante a observação das tabelas, apresentadas na sequência dos 3 ciclos, para melhor visualização, abaixo:

Gráfico 6 – Ciclo I - Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES



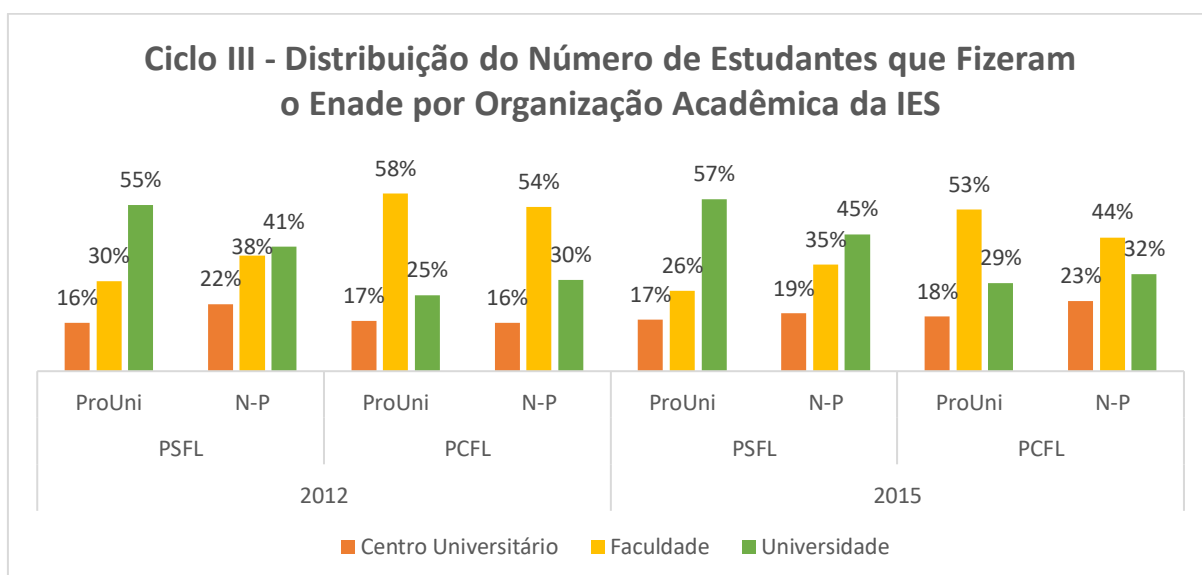
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 7 – Ciclo II - Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 8 – Ciclo III - Distribuição do Número de Estudantes no Enade por Organização Acadêmica da IES



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Uma hipótese para as concentrações apresentadas é que devido ao fato de haver um maior número de bolsas ProUni Integrais disponíveis (de 2005 a 2016 conforme apresentado anteriormente no Gráfico 2) - se comparadas às bolsas

Parciais - isso viabiliza a entrada de mais estudantes em IES privadas, o que justificaria sua maior concentração em IES PCFL de modo geral nos três ciclos. Quanto aos prounistas das IES PSFL, acredita-se que estes concentrem-se nas universidades, por provavelmente receberem bolsas integrais.

Outra hipótese é que com bolsas Integrais, resta aos estudantes os custos de sobrevivência (moradia, alimentação, saúde etc.), enquanto aos bolsistas parciais, além dos custos de sobrevivência, ainda há uma porcentagem de mensalidade a ser desembolsada.

5.3.2 Modalidade de Ensino na Graduação Cursada

Outra informação para o vislumbre do perfil do estudante ProUni que realiza o Enade, é a modalidade de ensino na qual ele cursou a graduação. Ainda que esta informação não faça parte do questionário do estudante, encontra-se disponível, pois consta entre as “variáveis do Inscrito”, onde encontram-se vários dados sobre cada estudante inscrito para realização do Enade.

Na tabela seguinte é possível verificar a movimentação dos alunos, com o passar dos anos, nas modalidades de ensino.

Tabela 10 – Ciclo I, II e III - Modalidade de Ensino

Ciclo I – Modalidade de Ensino												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
EAD	0	33	196	227	88	3.895	1.270	12.891	169	4.313	1.590	11.545
%	0%	0%	5%	2%	2%	7%	19%	26%	2%	7%	16%	17%
Presencial	4.730	19.065	3.514	8.898	6.079	53.126	5.519	36.138	8.129	59.057	8.135	57.156
%	100%	100%	95%	98%	99%	93%	81%	74%	98%	93%	84%	83%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II – Modalidade de Ensino												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
EAD	637	1.460	1.582	1.537	1.247	22.342	3.932	39.317	1.448	17.251	5.163	54.013
%	7%	5%	18%	10%	9%	20%	27%	39%	9%	16%	25%	39%
Presencial	8.409	30.596	7.260	13.771	12.059	91.740	10.660	61.834	14.544	91.100	15.232	84.430
%	93%	95%	82%	90%	91%	80%	73%	61%	91%	84%	75%	61%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III – Modalidade de Ensino				
Anos	2012		2015	
Categoria	PSFL	PCFL	PSFL	PCFL

O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
EAD	1.111	1.293	3.352	5.782	709	11.782	4.983	46.744
%	6%	2%	13%	12%	3%	7%	19%	28%
Presencial	18.198	51.988	22.181	42.025	20.928	155.370	20.934	122.921
%	94%	98%	87%	88%	97%	93%	81%	72%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

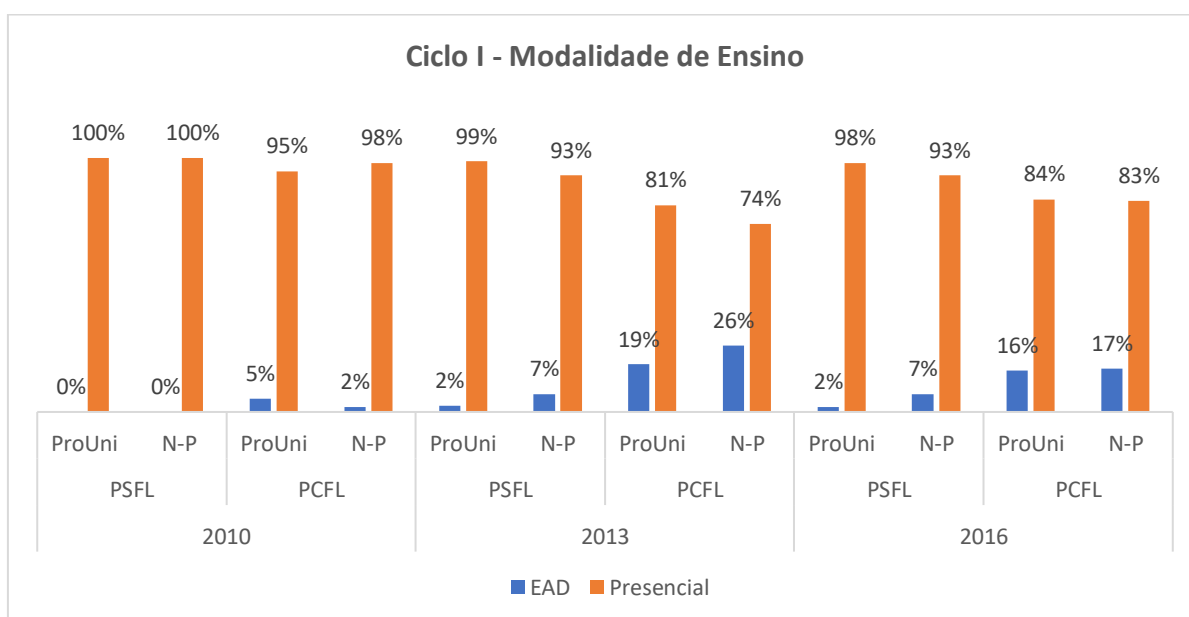
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Observando as tabelas dos 3 Ciclos nota-se que a maior parte dos estudantes prounistas concentravam-se nas IES PSFL, e encontravam-se na modalidade presencial, sendo 98% a 100% no Ciclo I, 91% a 93% no Ciclo II, e 94% a 97% no Ciclo III. Sendo assim, os Estudantes ProUni das IES PCFL da modalidade presencial eram 81% a 95% no Ciclo I, 73% a 82% no Ciclo II, e 81% a 87% no Ciclo III.

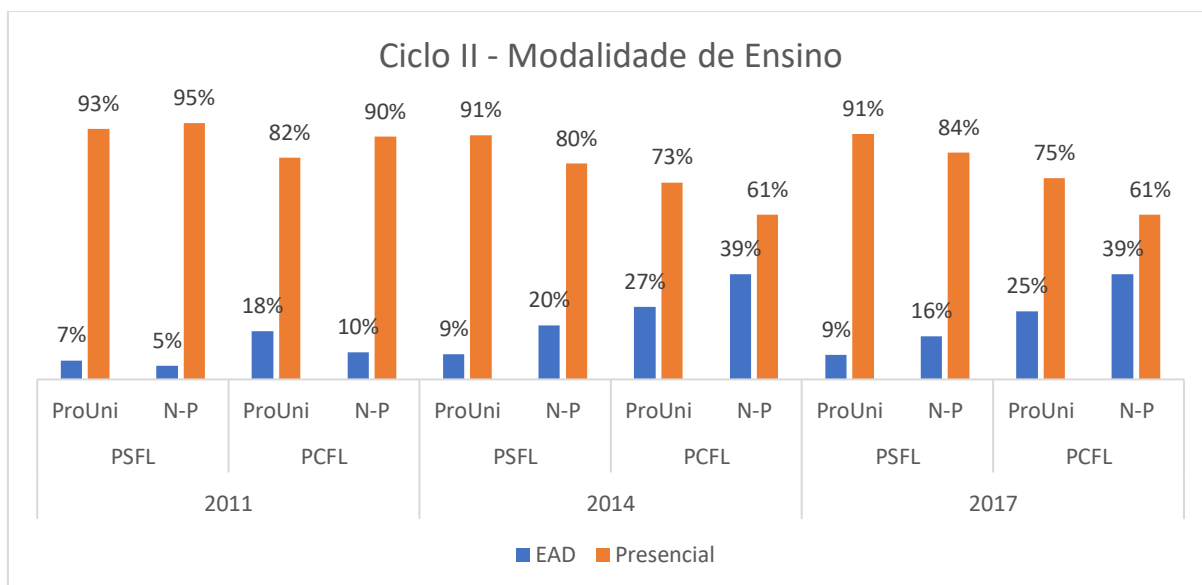
Enquanto nas IES PSFL a porcentagem de ProUni na modalidade EAD permaneceu com pouca variação, ou seja, no Ciclo I em torno de 0% a 7%, um simbólico aumento no Ciclo II de 7% a 9%, e uma diminuição para 3% a 6% no Ciclo III, nas IES PCFL, foi bem diferente, registrando-se um rápido e grande aumento nos percentuais de estudantes ProUni nas IES privadas EAD, sendo de 5% a 19% no Ciclo I, 18% a 27% no Ciclo II, e mesmo com uma certa diminuição no Ciclo III que ficou entre 13% a 19%, ainda assim, detém um maior percentual de prounistas.

Conforme os gráficos seguintes, os percentuais apresentados são ilustrados.

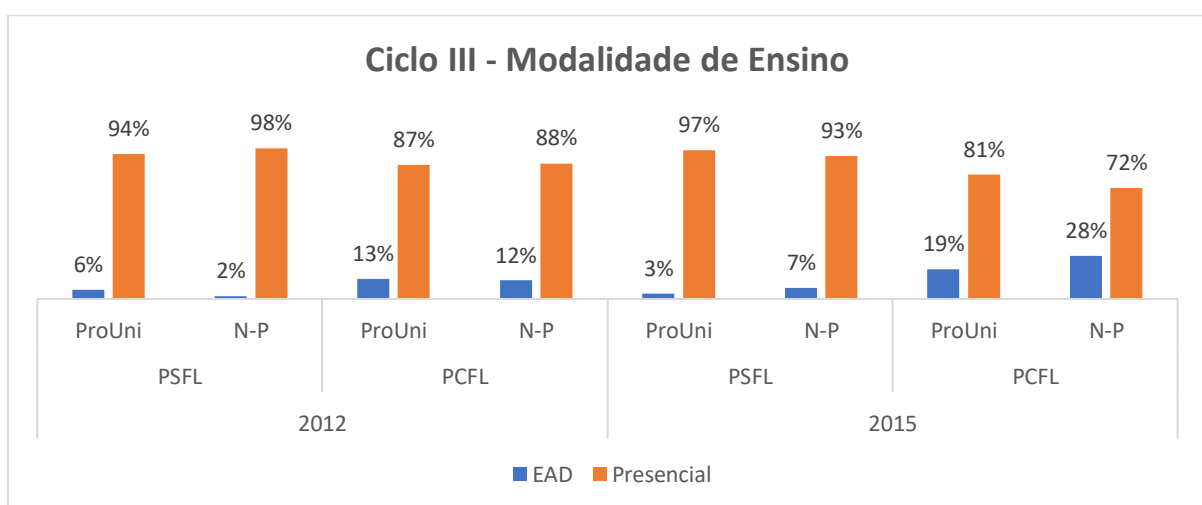
Gráfico 9 – Ciclo I – Modalidade de Ensino



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 10 – Ciclo II – Modalidade de Ensino

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 11 – Ciclo III – Modalidade de Ensino

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

De acordo com os gráficos, não há registro de estudantes ProUni nas IES PSFL na modalidade EAD, em 2010 no Ciclo I. Assim, no que se refere a modalidade EAD, de forma geral nos 3 ciclos, os percentuais que representam os estudantes ProUni das IES PSFL eram 0% a 2% no Ciclo I, 7% a 9% no Ciclo II e 3% a 6% no Ciclo III.

Como hipótese, acredita-se que devido ao fato das bolsas ProUni chegarem à modalidade EaD tardiamente, o crescimento de prounistas nesta modalidade tenha ocorrido também de forma mais lenta. Porém, vale ressaltar que de 2010 para 2013,

o número de prounistas na Modalidade EAD quase quadruplicou, e no último ano do Ciclo teve sensível queda, de apenas 3% em relação ao ano anterior. Por outro lado, os baixos custos das mensalidades ofertadas na modalidade a distância, muito provavelmente dão maior condição de acesso a graduação, o que pode ter feito com que o número de estudantes ProUni quadruplicasse de um ano para o outro do Ciclo I, por exemplo.

5.3.3 Regiões de Funcionamento do Curso de Graduação

Dando seguimento a análise das variáveis, é possível verificar onde mais se concentram os estudantes ProUni, dentre as 5 regiões do país.

Conforme a tabela apresentada referente aos três ciclos do Enade, é possível verificar que no Ciclo I, o maior número de estudantes ProUni se encontravam nas IES PSFL da região Sudeste (51% a 56%) e Sul (22% a 28%) do Brasil. Nas regiões Nordeste (18% a 30%), Centro Oeste (10% a 13%) e Norte (6% a 8%) o maior número de estudantes ProUni passa a ser registrado nos IES PCFL.

Tabela 11 – Ciclo I, II e III - Região de Funcionamento do Curso

Ciclo I – Região de Funcionamento do Curso												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Região	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Norte	348	975	225	535	215	2.292	481	3.507	247	2.640	945	6.283
%	4%	3%	15%	6%	3%	4%	7%	7%	3%	4%	10%	9%
Nordeste	879	3.693	566	2.282	491	6.778	1.873	13.094	764	8.747	2.820	22.275
%	10%	13%	46%	25%	8%	12%	28%	27%	9%	14%	29%	32%
Sudeste	4.779	16.560	1.704	3.843	3.548	32.141	1.895	13.296	4.401	35.748	3.012	20.147
%	56%	58%	46%	42%	58%	56%	28%	27%	53%	56%	31%	29%
Sul	1.886	4.527	806	1.153	1.360	11.013	1.268	12.067	2.128	10.614	1.814	13.958
%	22%	16%	22%	13%	22%	19%	19%	25%	26%	17%	19%	20%
Centro O.	713	2.712	409	1.312	553	4.797	1.272	7.065	758	5.621	1.134	6.038
%	8%	10%	11%	14%	9%	8%	19%	14%	9%	9%	12%	9%
Total 100%	8.605	28.467	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II – Região de Funcionamento do Curso												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Região	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Norte	187	586	355	517	371	3.187	845	4.959	400	2.795	1472	8.702
%	2%	2%	4%	3%	3%	3%	6%	5%	3%	3%	7%	6%
Nordeste	404	1.651	1.179	1.734	417	6.255	2.266	14.346	472	7.323	2.910	17.944
%	4%	5%	13%	11%	3%	5%	16%	14%	3%	7%	14%	13%
Sudeste	5.547	20.352	4.321	8.884	8.342	77.481	6.097	40.200	9.436	70.333	9.938	58.762
%	61%	63%	49%	58%	63%	68%	42%	40%	59%	65%	49%	42%
Sul	2.420	7.113	2.204	2.646	3.279	19.494	3.198	30.987	4.735	21.115	4.631	42.806
%	27%	22%	25%	17%	25%	17%	22%	31%	30%	19%	23%	31%
Centro O.	488	2.354	783	1.527	897	7.665	2.186	10.659	949	6.785	1.444	10.229
%	5%	7%	9%	10%	7%	7%	15%	11%	6%	6%	7%	7%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Região de Funcionamento do Curso								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Região	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Norte	542	1.151	1.093	2.107	548	4.527	1.202	9.944
%	3%	2%	4%	4%	3%	3%	5%	6%
Nordeste	1.189	4.299	4.395	6.609	1.564	19.026	4.703	30.074
%	6%	8%	17%	14%	7%	11%	18%	18%
Sudeste	10.710	30.710	11.281	23.966	11.305	93.288	10.101	61.863
%	55%	58%	44%	50%	52%	56%	39%	36%
Sul	5.293	11.127	5.602	6.626	6.577	36.045	6.196	48.546
%	27%	21%	22%	14%	30%	22%	24%	29%
Centro O	1.575	5.994	3.162	8.499	1.643	14.266	3.715	19.238
%	8%	11%	12%	18%	8%	9%	14%	11%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

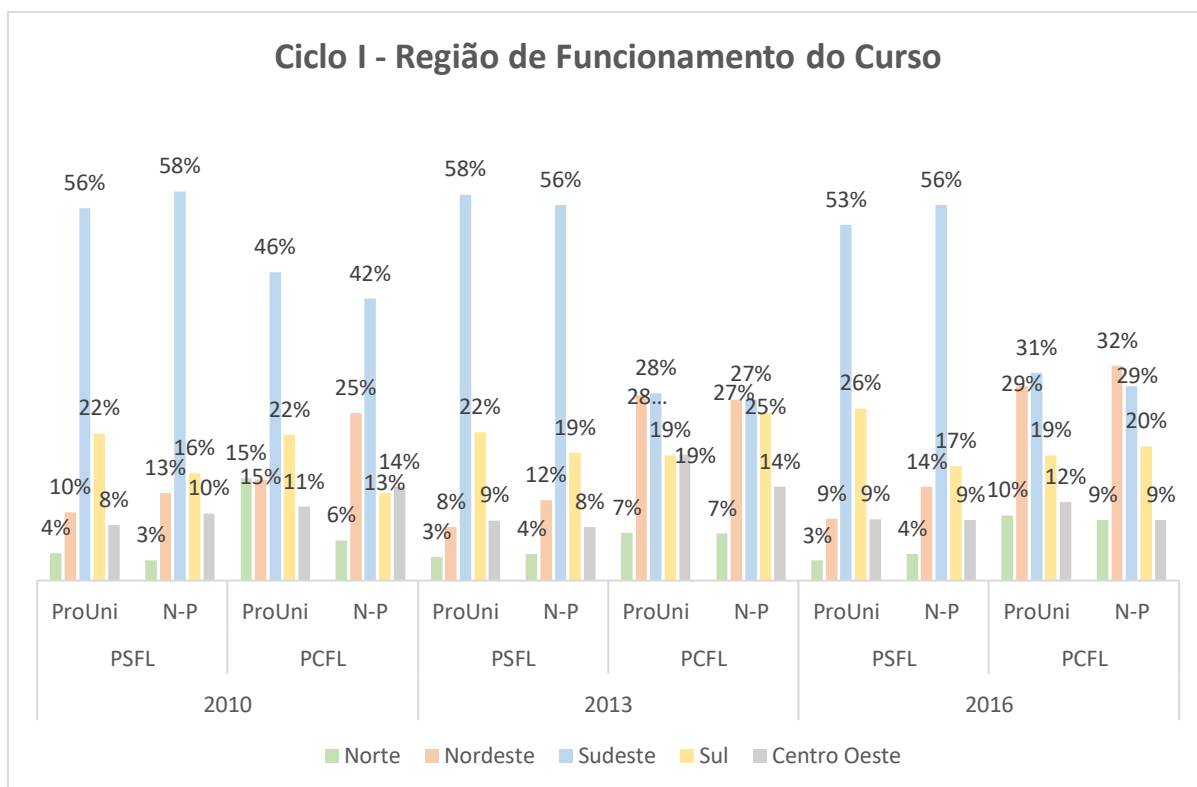
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Os gráficos seguintes mostram que houve oscilação no tipo de IES onde mais se encontram os estudantes ProUni no Ciclo II. Na região Sudeste (59% a 63%), e na região Sul (25% a 30%) a maior quantidade de ProUni se encontrava nas IES PSFL. Nas regiões Nordeste (13% a 16%), Centro Oeste (7% a 15%) e Norte (4% a 7%), o maior grupo de estudantes esteve nas IES PCFL.

No Ciclo III, os estudantes ProUni das IES PSFL na região Sudeste eram 52% a 55%, e na região Sul, 27% a 30%. É importante ressaltar, que o maior número de IES, inclusive as PSFL encontram-se na região Sudeste, o que é compatível com os números acima, justificando assim, a concentração dos prounistas nas IES PSFL.

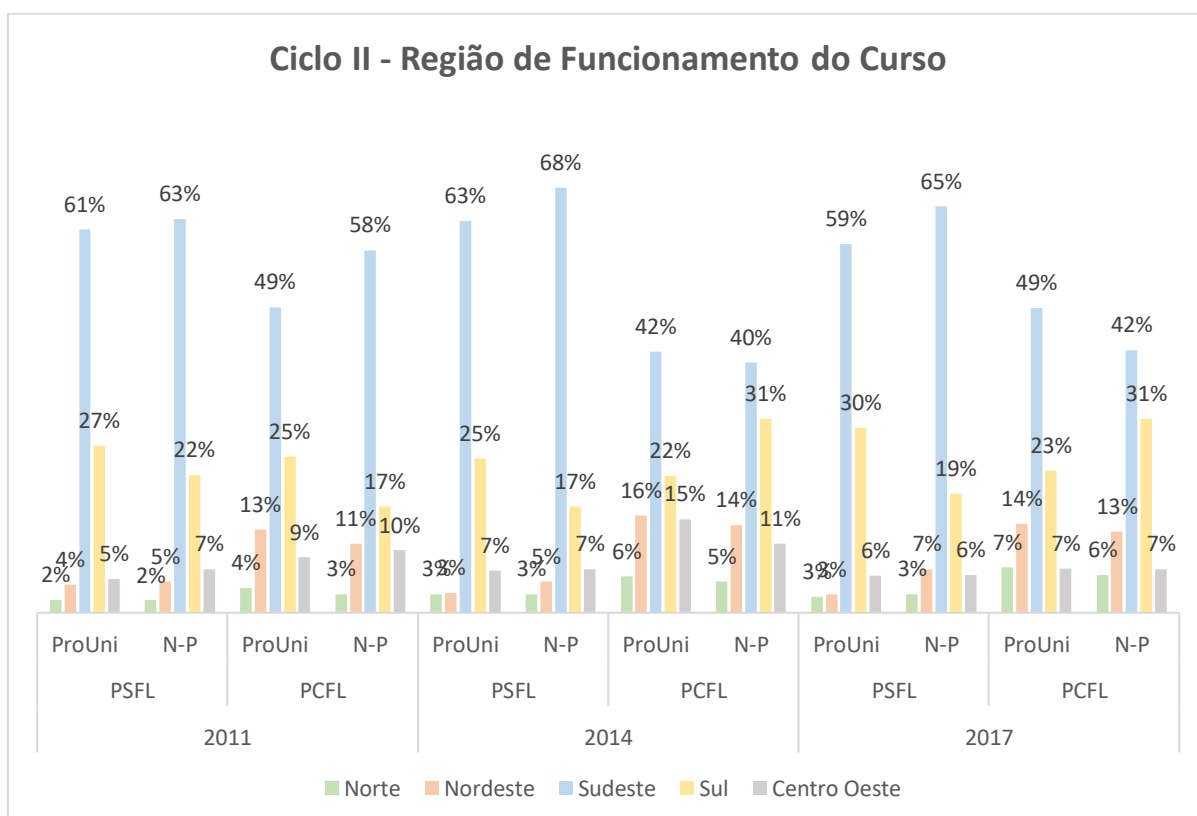
Nas demais regiões, o maior grupo encontrava-se nas IES PCFL, sendo que no Nordeste eram 17% a 18%, no Centro Oeste foram 12% a 14%, e no Norte somavam 4% a 5%.

Gráfico 12 – Ciclo I – Região de Funcionamento do Curso

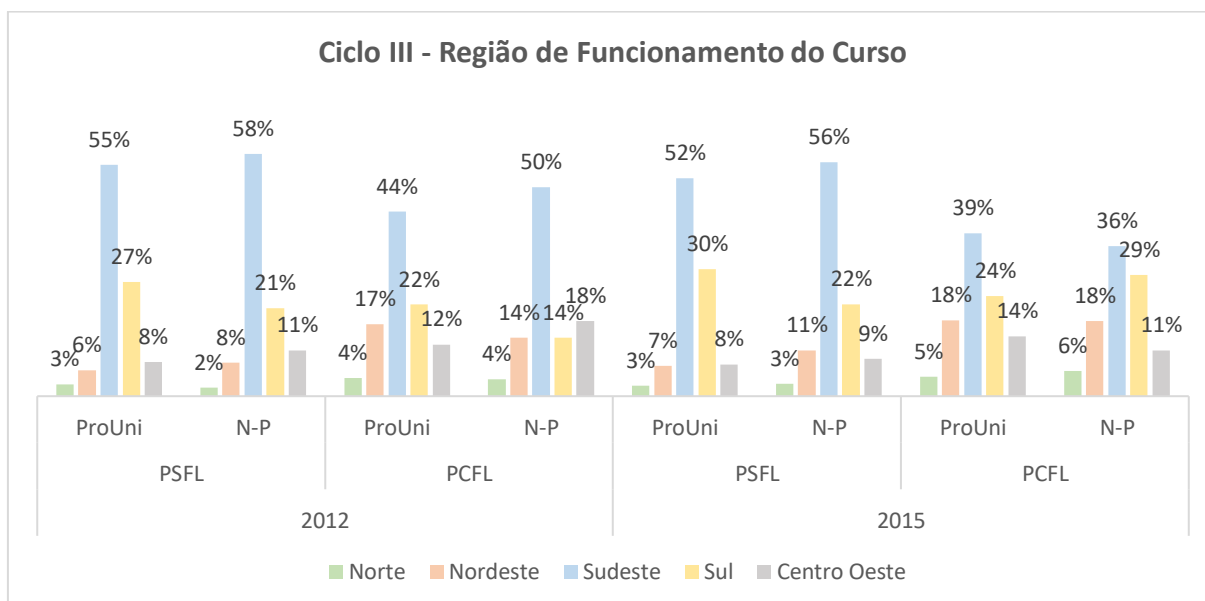


Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 13 – Ciclo II – Região de Funcionamento do Curso



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 14 – Ciclo III – Região de Funcionamento do Curso

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Ainda assim, somando o número de estudantes das IES PCFL das regiões Nordeste, Centro Oeste e Norte, o total ainda é menor que o número de estudantes nas IES PSFL das outras duas regiões do Brasil.

Desta forma, curiosamente, nas regiões onde se entende que há mais estudantes necessitados, paradoxalmente há menos estudantes prounistas, ou seja, nas regiões Nordeste, Centro Oeste e Norte do Brasil. De modo geral, os estudantes não-prounistas também aparecem em maior número nas IES PCFL de todo o país, confirmando os dados divulgados pelas grandes consolidadoras⁵⁸, que detêm grande massa de estudantes brasileiros.

Uma hipótese para tal fato, possivelmente seja um maior número de estudantes ProUni nas IES PCFL em todas as regiões do país nos 3 ciclos, que se dá pelo fato de haver um maior número de estudantes ProUni nas IES PCFL na modalidade EAD de todo o país.

Desta forma, devido ao fato de a região Sudeste ser a mais populosa do país, justifica-se a aglomeração de um maior número de estudantes, dentre outros possíveis motivos.

⁵⁸ As empresas prestadoras de serviços educacionais, como a Kroton, Estácio e Sá, entre outras, que atualmente são as maiores consolidadora do país, detêm o maior número de estudantes do país, superando em muito as IES PSFL e as IES Públicas.

5.3.4 – Idade dos Estudantes

Em seguida, encontramos as faixa-etárias onde mais se encontram os estudantes ProUni das IES PSFL, apresentando assim, a idade dos grupos mais atendidos com este tipo bolsa de estudos. É possível verificar que mais de 40% do total de estudantes ProUni de forma geral, tem entre 18-24 anos, ou seja, estão na “Idade Certa” (18-24) para a sequência dos estudos, após a conclusão do Ensino Médio, segundo a LDB 9294/96 e o PNE.

Conforme apresenta a tabela com os três ciclos, nota-se que os estudantes ProUni do Ciclo I, II e III, que têm entre 18-24 anos (55% a 67%) são das IES PSFL. Representando um terço do primeiro grupo, vem o segundo, onde os estudantes prounistas do Ciclo I, II e III com idade entre 25-29 anos (20% a 25%), encontram-se em maioria nas IES PCFL.

Tabela 12 – Ciclo I, II e III – Idade

Ciclo I – Idade												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Idade	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
15-17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
18-24	3.187	11.090	2.326	4.650	3.865	29.959	3.725	20.353	5.132	31.966	5.134	29.444
%	67%	58%	63%	51%	63%	53%	55%	42%	62%	50%	53%	43%
25-29	983	4.229	817	2.135	1.306	12.062	1.468	10.341	1.646	13.699	2.020	14.551
%	21%	22%	22%	23%	21%	21%	22%	21%	20%	22%	21%	21%
30-39	466	2.813	460	1.740	752	10.524	1.181	493	1.162	12.491	1.853	16.497
%	10%	15%	12%	19%	12%	18%	17%	1%	14%	20%	19%	24%
40-49	82	819	93	503	205	3.406	348	4.817	281	3.941	576	6.210
%	2%	4%	3%	6%	3%	6%	5%	10%	3%	6%	6%	9%
50 ou +	37	401	43	277	106	2.335	165	3.362	170	2.673	355	4.259
%	1%	2%	1%	3%	2%	4%	2%	7%	2%	4%	4%	6%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II – Idade												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Região	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
15-17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
18-24	5.290	15.105	4.309	5.974	7.367	48.599	6.403	32.587	9.795	53.107	10.336	48.598
%	58%	47%	49%	39%	55%	43%	44%	34%	61%	49%	51%	35%
25-29	1.971	7.687	2.172	3.802	2.851	24.401	3.380	21.678	3.206	22.871	4.079	29.476
%	22%	24%	25%	25%	21%	21%	23%	22%	20%	21%	20%	21%
30-39	1.328	6.392	1.742	3.735	2.248	27.060	3.356	30.621	2.156	22.134	4.193	40.170
%	15%	20%	20%	24%	17%	24%	23%	30%	13%	20%	21%	29%

40-49	368	2.296	534	1.439	677	10.665	1.063	11.501	653	7.849	1.437	15.662
%	4%	7%	6%	9%	5%	9%	7%	11%	4%	7%	7%	11%
50 ou +	89	576	85	358	163	3.357	290	3.515	182	2.390	349	4.537
%	1%	2%	1%	2%	0%	3%	2%	3%	1%	2%	2%	3%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.150	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Idade								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Região	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
15-17	0	0	1	0	0	0	2	3
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
18-24	11.168	26.111	13.795	19.674	13.036	86.693	13.623	69.182
%	58%	49%	54%	41%	60%	52%	53%	41%
25-29	4.438	12.170	6.112	11.793	4.460	34.554	5.814	38.378
%	23%	23%	24%	25%	21%	21%	22%	23%
30-39	2.926	10.387	4.470	11.286	3.123	30.780	4.917	41.900
%	15%	19%	18%	24%	14%	18%	19%	25%
40-49	675	3.527	982	3.973	812	10.886	1.267	15.218
%	3%	7%	4%	8%	4%	7%	5%	9%
50 ou +	102	1.085	173	1.080	206	4.239	294	4.984
%	1%	2%	1%	2%	1%	3%	1%	3%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

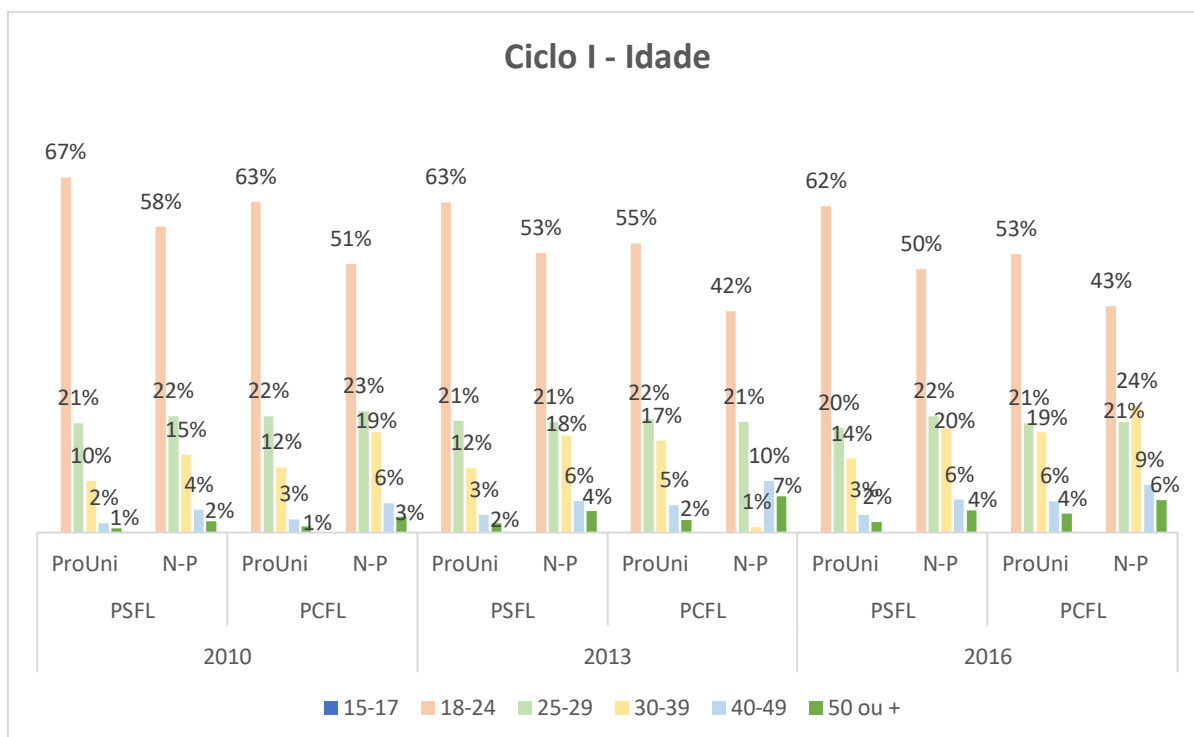
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Embora sendo a minoria, há um contingente muito expressivo de pessoas fora da idade certa, ou seja, acima de 24 anos, que está completando o curso superior. Isto vem retratar o “estoque” de alunos deste nível, e evidencia como a bolsa do ProUni é importante para garantir um contingente expressivo de matrículas de indivíduos com idade mais elevada nas IES, dando assim oportunidade para que estas pessoas completem um curso de graduação.

Nas demais faixa etárias, há uma pequena representatividade, em sua maioria nas IES PCFL com 30-39 anos (12% a 19%), com 40-49 anos (3% a 7%) e com 50 ou mais anos (1% a 4%).

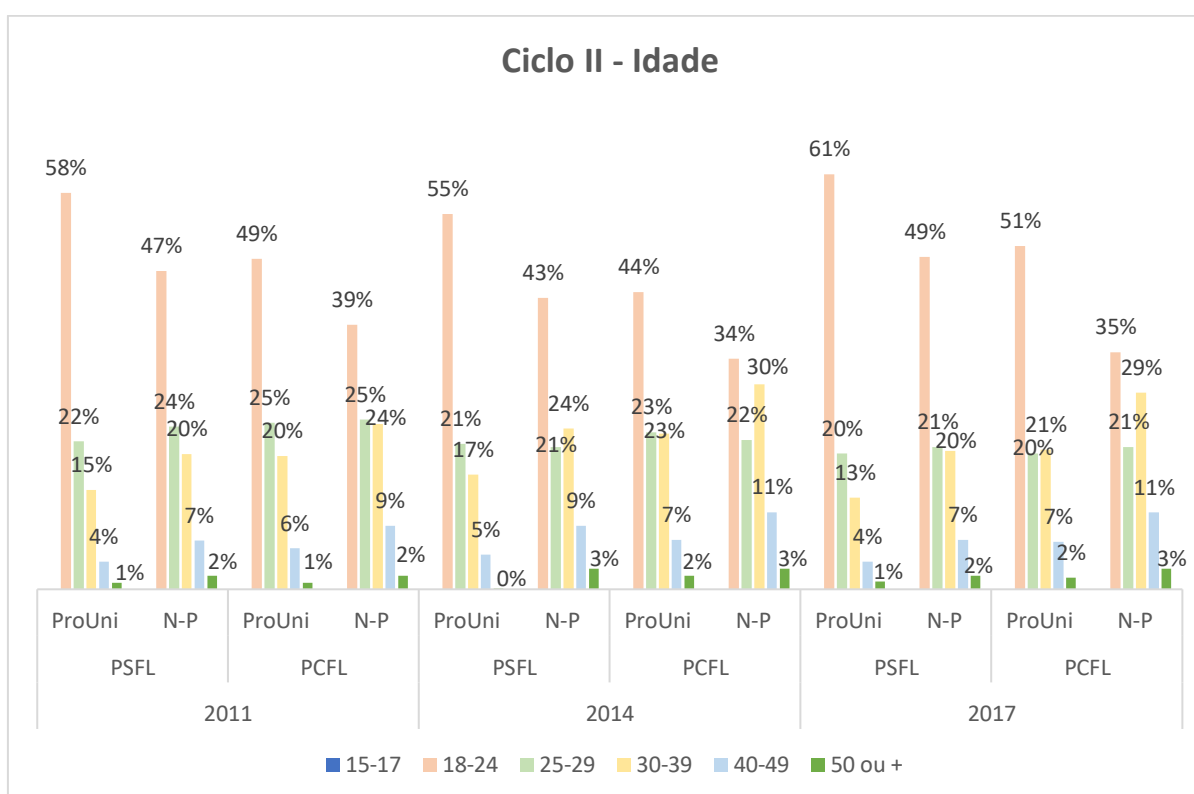
Os gráficos abaixo demonstram com maior clareza a distribuição das idades dos estudantes. Vale ressaltar que os estudantes com 50 anos ou mais, tem seu o maior número no Ciclo II, onde encontram-se os cursos da área da saúde.

Gráfico 15 – Ciclo I – Idade



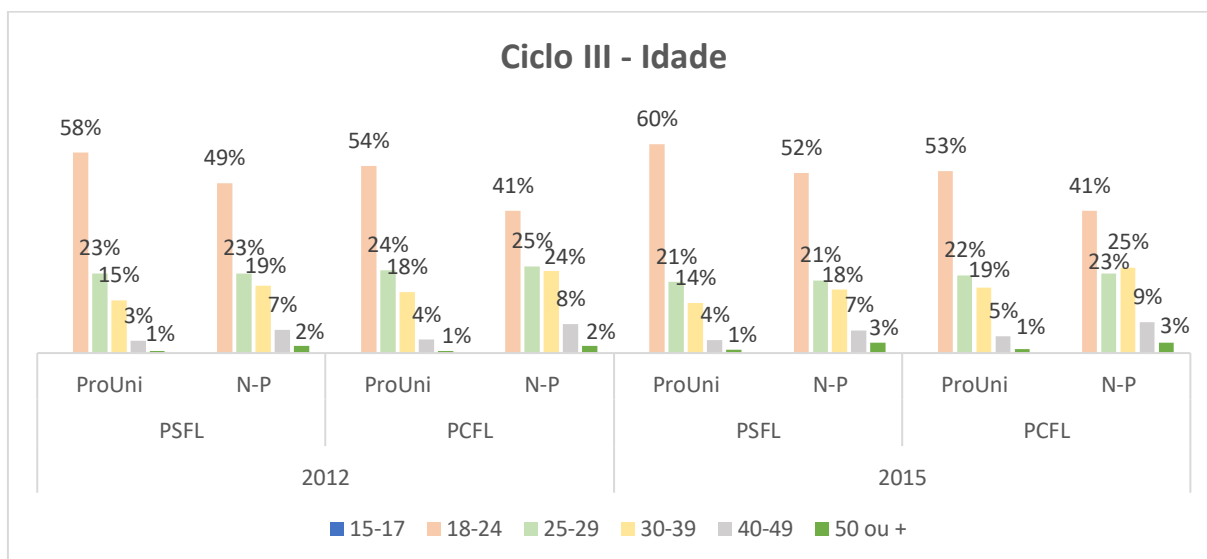
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 16 – Ciclo II – Idade



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 17 – Ciclo III – Idade



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Ao comparar a Idade dos estudantes ProUni nos três Ciclos, percebe-se que no primeiro Ciclo havia o maior número de estudantes na Idade Certa, e no Ciclo II e III, gradativamente e respectivamente, houve uma queda neste número.

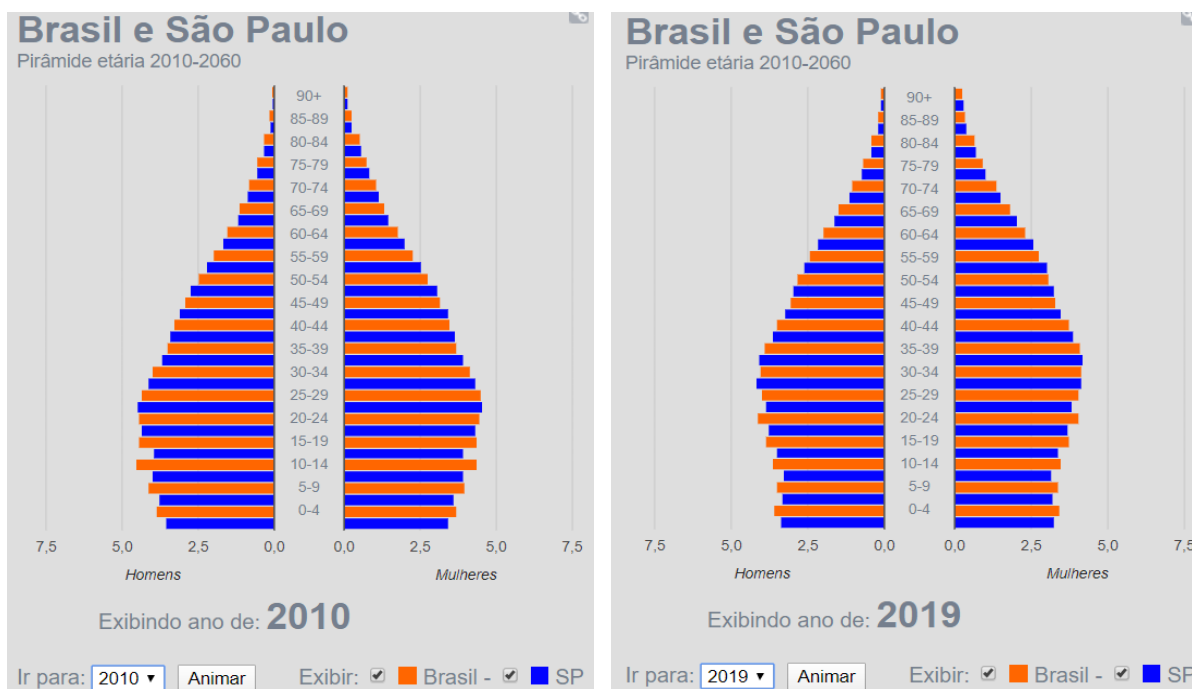
No decorrer dos três Ciclos, ainda que de forma pequena, nota-se um paulatino crescimento nos percentuais de estudantes com faixa-etária maior, ou seja, há mais estudantes, fora da “idade certa”, vindo para o ensino superior.

Uma hipótese é que haja um grande contingente de pessoas que por diversos motivos começaram a graduação na idade certa, mas não concluíram, ou ainda, não tiveram a oportunidade de graduar-se na idade certa, e retornam as IES para fazê-lo tão logo seja possível.

Outra hipótese para esta constatação dialoga com os dados demográficos do IBGE, que mostra no gráfico onde se apresenta a evolução do número de habitantes brasileiros por idade, tem aumentado nas faixa-etárias maiores e diminuído nas faixa-etárias menores.

Tomando por exemplo o estado de São Paulo, nota-se o deslocamento de aglomeração populacional que antes, neste exemplo no ano de 2010, concentrava-se nas idades entre 14 a 34 anos, e ao verificar os números em 2019, tal concentração se moveu para a faixa de 24 a 44 anos, conforme nota-se nos gráficos a seguir, de 2010 e 2019, respectivamente.

Gráfico 18 – Projeção Populacional Brasileira 2010/2019



Fonte: site IBGE: <<https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>>

Assim, é possível interpretar que a população de estudantes ProUni nacional, pode estar refletindo a condição da população brasileira ao apresentar o aumento de estudantes mais velhos, a cada ciclo, na graduação.

5.3.5 Sexo Declarado pelos Estudantes

Outra importante variável trata do Sexo dos estudantes ProUni, e sua distribuição encontra-se na tabela a seguir. Vale ressaltar que aqueles que não desejavam declarar tal informação, tiveram como alternativa, a opção: “Não Informado”, porém foram poucos os sujeitos que fizeram uso desta resposta. Por isso, tal informação foi mantida na tabela dos três ciclos, porém, não será utilizada nos gráficos, a fim de não os sobrecarregar de informação, que neste caso tem pouca expressividade.

Na tabela seguinte, onde se apresenta os três Ciclos do Enade, é possível perceber inicialmente, que as mulheres são o maior grupo. Conforme os gráficos seguintes, nota-se que no Ciclo I, os estudantes ProUni são mulheres, e estavam em maior número nas IES PCFL (73% a 75%), e por pequena diferença, nas IES PSFL

(72% a 73%). Neste Ciclo os homens são minoria sendo, 25% a 28% do total, e encontravam-se nas IES PCFL.

Tabela 13 – Ciclo I, II e III – Sexo

Ciclo I – Sexo												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Feminino	3.458	13.842	2.694	6.716	4.461	41.215	5.064	36.912	6.023	45.389	7.206	53.134
%	73%	72%	73%	74%	72%	72%	75%	75%	73%	72%	74%	77%
Masculino	1.272	5.255	1.016	2.409	1.706	15.806	1.725	12.113	2.275	17.979	2.519	15.564
%	27%	28%	27%	26%	28%	28%	25%	25%	27%	28%	26%	23%
Não inf.	0	1	0	0	0	0	0	4	0	2	0	3
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo I – Sexo												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Feminino	4.835	17.532	5.164	8.695	7.024	63.342	8.297	62.822	8.355	56.829	11.095	83.126
%	53%	55%	58%	57%	53%	56%	57%	62%	52%	52%	54%	60%
Masculino	4.211	14.521	3.678	6.613	6.282	50.734	6.295	38.322	7.637	51.522	9.300	55.317
%	47%	45%	42%	43%	47%	44%	43%	38%	48%	48%	46%	40%
Não inf.	0	3	0	0	0	6	0	7	0	0	0	0
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Sexo								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Sexo	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Feminino	11.351	32.177	15.203	28.755	12.978	98.796	15.496	103.374
%	59%	60%	60%	60%	60%	59%	60%	61%
Masculino	7.957	21.103	10.328	19.045	8.657	68.351	10.421	66.283
%	41%	40%	40%	40%	40%	41%	40%	39%
Não Inf.	1	1	2	7	2	5	0	8
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

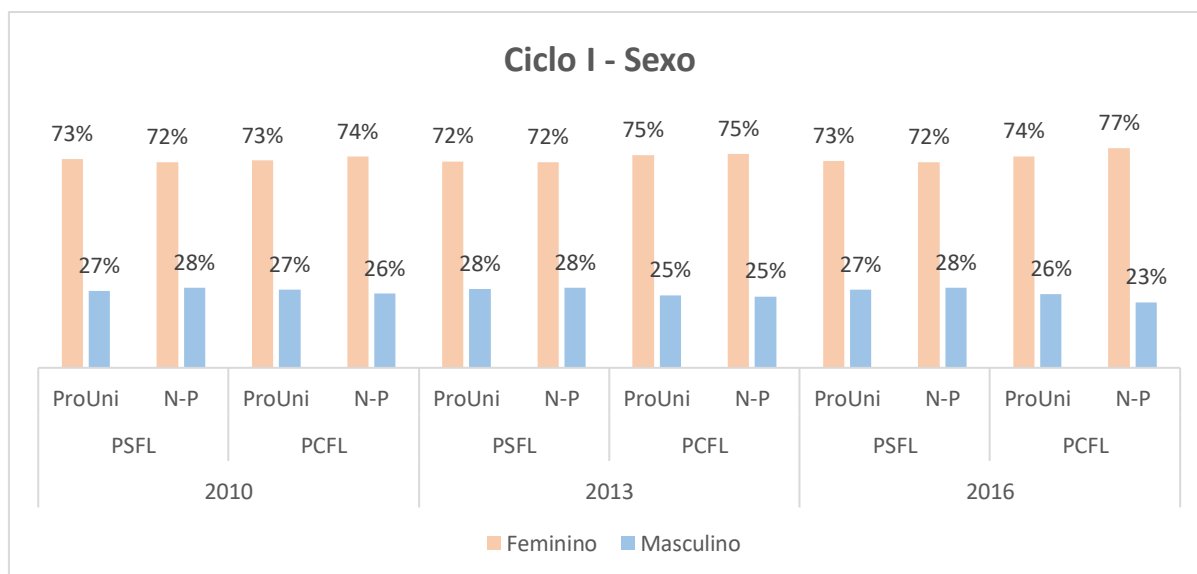
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

No Ciclo II, a diferença entre a quantidade de mulheres e homens prounistas se equilibra um pouco mais, mas ainda assim, as mulheres (54% a 58%) nas IES PCFL permanecem sendo a maioria, e a quantidade de homens (47% a 48%) aumenta, sendo encontrados em maior número nas IES PSFL.

No Ciclo III, se vê que a diferença percentual geral entre mulheres (60%) e homens (40%) volta a crescer. Desta forma, tanto nas IES PSFL, quanto nas IES PCFL, a quantidade de mulheres e homens oscila entre os 60/40 por cento.

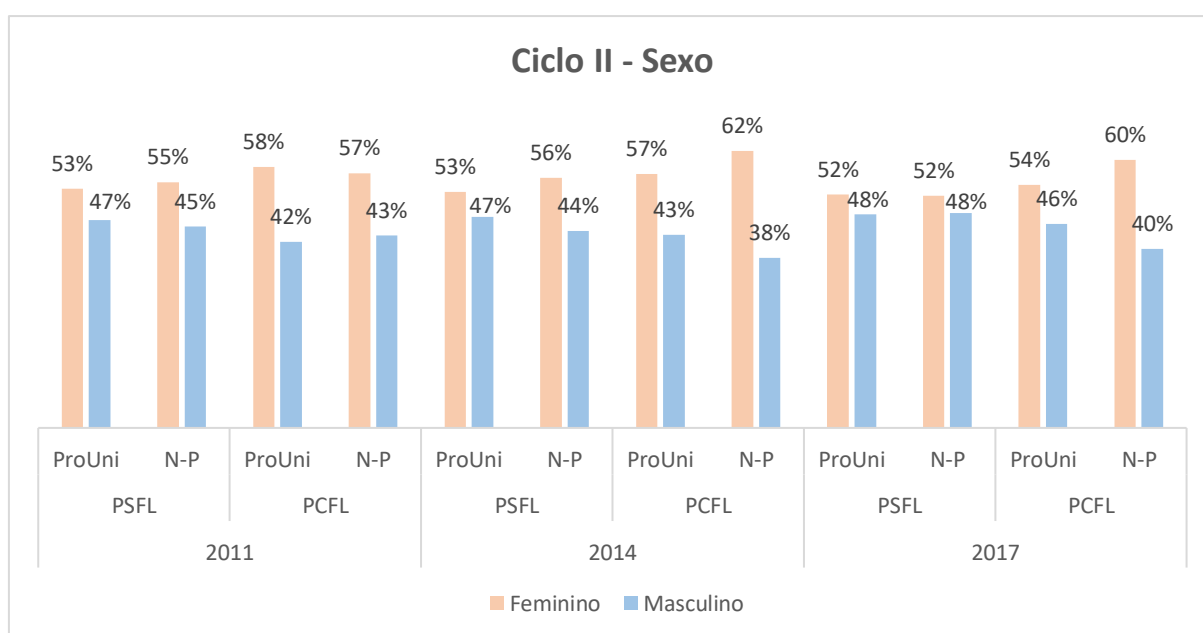
Percebe-se que nos três ciclos as mulheres são a maioria, tanto nas IES PSFL, quanto nas IES PCFL.

Gráfico 19 – Ciclo I – Sexo



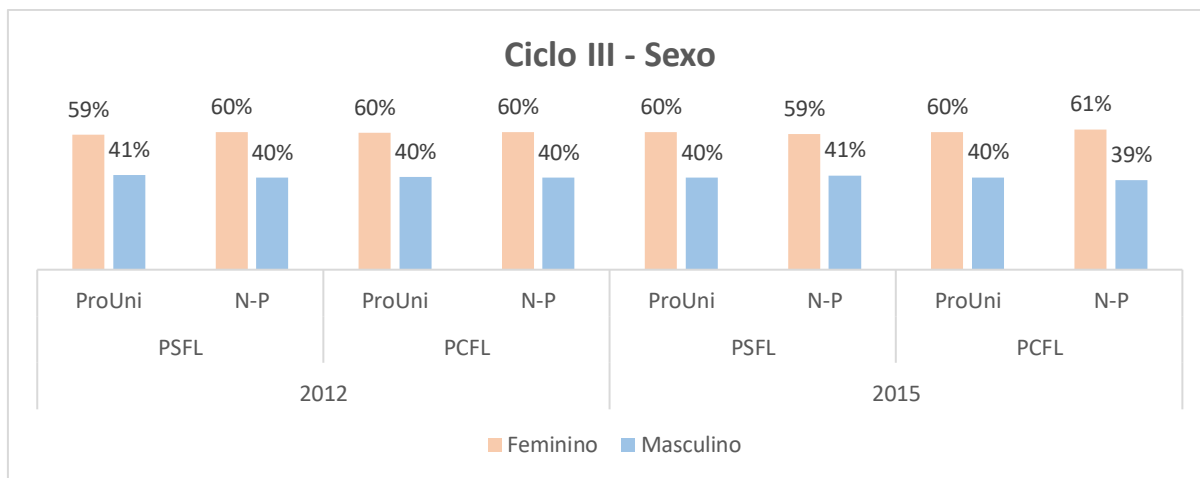
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 20 – Ciclo II – Sexo



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 21 – Ciclo III - Sexo



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

No Ciclo I, onde ocorreu maior desequilíbrio entre o percentual de mulheres (75%) e homens (25%), pode estar refletindo as escolhas dos respectivos sexos, pelos tipos de cursos que compõe este ciclo como por exemplo a área de saúde, ou ainda, pelo fato de que este Ciclo é composto por poucos cursos, se comparado ao Ciclo II ente outras razões.

Outra hipótese é que conforme nota apresentada pelo site do Inep⁵⁹ “Mulheres são maioria na Educação Superior brasileira” na última década do levantamento, ou seja, 2006-2016, o que pode justificar o grande número de mulheres no Ciclo I como Ciclo de maior concentração.

De forma geral, a quantidade superior de mulheres prounistas na graduação, dialoga com os dados que apontam as mulheres, como grupo que tem maior escolaridade, se comparadas aos homens brasileiros. Como hipótese, acredita-se também que a realidade nacional se reflita nos resultados do Enade.

⁵⁹ No Dia Internacional da Mulher, celebrado nesta quinta-feira, 8 de março, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) parabeniza todas as estudantes e professoras brasileiras, e destaca o acesso das mulheres ao Ensino Superior, uma das principais conquistas femininas no último século. Dados do Censo da Educação Superior de 2016, última edição do levantamento, revelam que as mulheres representam 57,2% dos estudantes matriculados em cursos de graduação. No Censo da Educação Superior de 2006, as mulheres representavam 56,4% das matrículas em cursos de graduação. Já na docência, os homens são maioria. Dos 384.094 docentes da Educação Superior em exercício, 45,5% são mulheres. A realidade é totalmente diferente nos primeiros anos de formação. Das 48,6 milhões de matrículas da Educação Básica, 49,1% são de mulheres, revelando o equilíbrio no acesso, segundo o Censo Escolar 2017. O mesmo levantamento mostra que as mulheres representam 80% dos professores dessa etapa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/mulheres-sao-maioria-na-educacao-superior-brasileira/21206>.

Outro possível motivo é a tendência brasileira ao “bacharelismo”, ou seja, a busca por cursos que levem a prática profissional, fugindo assim das licenciaturas. Ainda que as mulheres ainda sejam a maioria nas licenciaturas, a maior parte dos estudantes (homens e mulheres), tem optado pelos cursos de bacharelado, em busca de melhor remuneração e maior prestígio, conseqüentemente gerando um esvaziamento das licenciaturas, que em algumas IES, culminou no encerramento do Curso de Letras, como por exemplo, no Unasp EC, próximo a Campinas -SP.

Tal fato leva ainda a outra possibilidade, a busca por profissões mais rentáveis, ou ao menos, mais prestigiadas, pois embora algumas profissões tenham mudado ao longo dos anos, ainda assim são consideradas mais prestigiosas e assim atraem mais homens. Isso talvez se reflita também nos ciclos do Enade.

Enfim, com a variável “sexo”, conclui-se a parte das informações gerais sobre os estudantes que realizam o Enade. Em seguida, são tratadas as informações levantadas sobre os aspectos socioeconômicos considerados relevantes para as análises desta pesquisa.

5.3.6 Estado Civil dos Estudantes

Daqui por diante, serão tratadas as questões comuns aos questionários socioeconômicos de 2010-2017, as quais permitem que se dê continuidade a análise censitária, com informações socioeconômicas dos estudantes.

Sendo assim, a primeira pergunta do questionário do estudante traz a seguinte indagação: **“Qual o seu estado civil?”**. Para as respostas, os estudantes têm 5 alternativas: A = solteiro(a); B = casado(a); C = separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a); D = viúvo(a); E = outro.

Quanto ao Estado Civil dos estudantes ProUni, nos três Ciclos analisados, os dados mostram que cerca de 80% a 82% dos estudantes é solteiro, isso tanto nas IES PSFL, quanto nas IES PCFL. O segundo maior grupo, é de estudantes casados, cerca de 18% a 23%, e neste caso, a maioria está nas IES PCFL. O estudante separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a), os viúvos e não-prounistas, são minoria, em percentuais quase inexpressivos.

Uma possível hipótese no que se refere aos estudantes casados⁶⁰, é que para os que são trabalhadores, e os que tem família para sustentar, os preços das mensalidades das IES PCFL provavelmente sejam mais atrativos e viáveis, para se conciliar com as cargas de trabalho e despesas familiares.

5.3.7 Cor/Raça Declarada pelos Estudantes

Outra importante variável socioeconômica é a que trata da Cor/Raça dos estudantes ProUni. Para verificar a visão que os estudantes têm de si, o questionário traz a pergunta: “Como você se considera?”, dando como opções, as respostas fechadas: A = branco(a); B = negro(a); C = pardo(a)/mulato(a); D = amarelo(a)/(de origem oriental); E = indígena ou de origem indígena.

Tais opções foram resumidas para facilitar a montagem das tabelas e tal procedimento, foi adotado em todas as tabelas seguintes. A partir de 2016, os estudantes passam a ter mais uma alternativa nesta questão: “F = Não quero declarar”. A opção B, passou a ser nomeada por “Preta”. A opção C, passou a ser nomeada apenas por “Parda”. A opção D, passou a ser nomeada por “Amarela” apenas. Por isso, adotamos a redação de 2016 em diante, inserindo a última alternativa que passou a ser apresentada nos anos de 2016 e 2017.

No Ciclo I, estudantes os Brancos (53% a 60%) são em maior número nas IES PSFL; os estudantes que se declaram Pardo (35% a 49%) encontram-se em maioria nas IES PCFL. Os estudantes Pretos somam cerca de 12% a 13% e são encontrados em maior parte nas IES PCFL.

Os estudantes que se declaram Amarelo e Indígena ainda são minoria, sendo 1% a 2% do total de estudantes no Enade. Não Declarado (1%), apresenta dados somente no ano de 2016 em diante, em ambos tipos de IES.

Por outro lado, se for utilizada a organização de dados raciais adotada pelo IBGE, que une Preto e Pardo, como uma só variável, representado o negro, a leitura dos dados se altera, passando a ser Branco (53% a 60%), sendo a maioria nas IES PSFL, mas se inverte nas IES PCFL nos dois últimos anos do Ciclo I, no qual o Negro atinge a variação (47% a 61%).

⁶⁰ Entende-se por casados, aqueles casados de fato, aqueles em União estável ou equiparado a estes. Vale ressaltar que se sabe que na lógica da sociedade atual, há casamentos heterossexuais, assim como homossexuais.

Tabela 14 – Ciclo I, II e III - Cor/Raça

Ciclo I - Cor/Raça												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Branco	2.850	13.240	1.929	5.331	3.434	36.885	2.723	25.638	4.423	36.737	3.468	31.548
%	60%	69%	52%	58%	56%	65%	40%	52%	53%	58%	36%	46%
Preto	485	1.225	451	726	611	3.843	894	4.317	833	5.056	1.182	5.949
%	10%	6%	12%	8%	10%	7%	13%	9%	10%	8%	12%	9%
Pardo	1.326	4.202	1.283	2.832	2.046	14.885	3.067	17.830	2.806	18.913	4.732	28.054
%	28%	22%	35%	31%	33%	26%	45%	36%	34%	30%	49%	41%
Amarelo	40	314	30	167	50	1.049	71	845	120	1.663	180	2.051
%	1%	2%	1%	2%	1%	2%	1%	2%	1%	3%	2%	3%
Indígena	27	104	17	60	20	328	29	350	16	216	31	273
%	1%	1%	0%	1%	0%	1%	0%	1%	0%	0%	0%	0%
Não Declarado	0	0	0	0	0	0	0	0	100	785	132	826
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	1%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo I - Cor/Raça												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
O.A. IES	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Branco	5.471	21.053	4.527	9.063	7.267	72.078	6.470	53.737	8.726	66.869	8.442	70.923
%	60%	66%	51%	59%	55%	63%	44%	53%	55%	62%	41%	51%
Preto	877	2.511	1.094	1.442	1.381	8.689	1.924	9.728	1.587	7.753	2.568	1.879
%	10%	8%	12%	9%	10%	8%	13%	10%	10%	7%	13%	9%
Pardo	2.581	7.778	3.085	4.440	4.472	30.686	5.954	35.073	5.060	28.331	8.596	48.443
%	29%	24%	35%	29%	34%	27%	41%	35%	32%	26%	42%	35%
Amarelo	60	451	81	239	107	1.781	163	1.805	214	2.594	342	3.604
%	1%	1%	1%	2%	1%	2%	1%	2%	1%	2%	2%	3%
Indígena	49	235	47	102	79	848	81	808	33	390	56	535
%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Não Declarado	0	0	0	0	0	0	0	0	372	2414	391	3.059
%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	2%	2%	2%	2%
Total 100%	9.046	32.056	8842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Cor/Raça								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Sexo	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Branco	11.176	35.121	12.786	28.538	11.986	109.336	11.598	97.491
%	58%	66%	50%	60%	55%	65%	45%	57%
Preto	1.922	3.628	2.822	3.816	2.314	10.967	3.208	13.021
%	10%	7%	11%	8%	11%	7%	12%	8%
Pardo	5.934	13.312	9.532	14.298	7.071	43.006	10.698	55.108
%	31%	25%	37%	30%	33%	26%	41%	32%
Amarelo	161	847	251	786	168	2.950	277	3.007
%	1%	2%	1%	2%	1%	2%	1%	2%
Indígena	102	322	129	320	98	893	136	1.038
%	1%	1%	1%	1%	0%	1%	1%	1%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Nos gráficos a seguir, nota-se que no Ciclo II os estudantes ProUni, são Branco (55% a 60%) sendo a maioria, nas IES PSFL. O segundo maior grupo é de Pardo

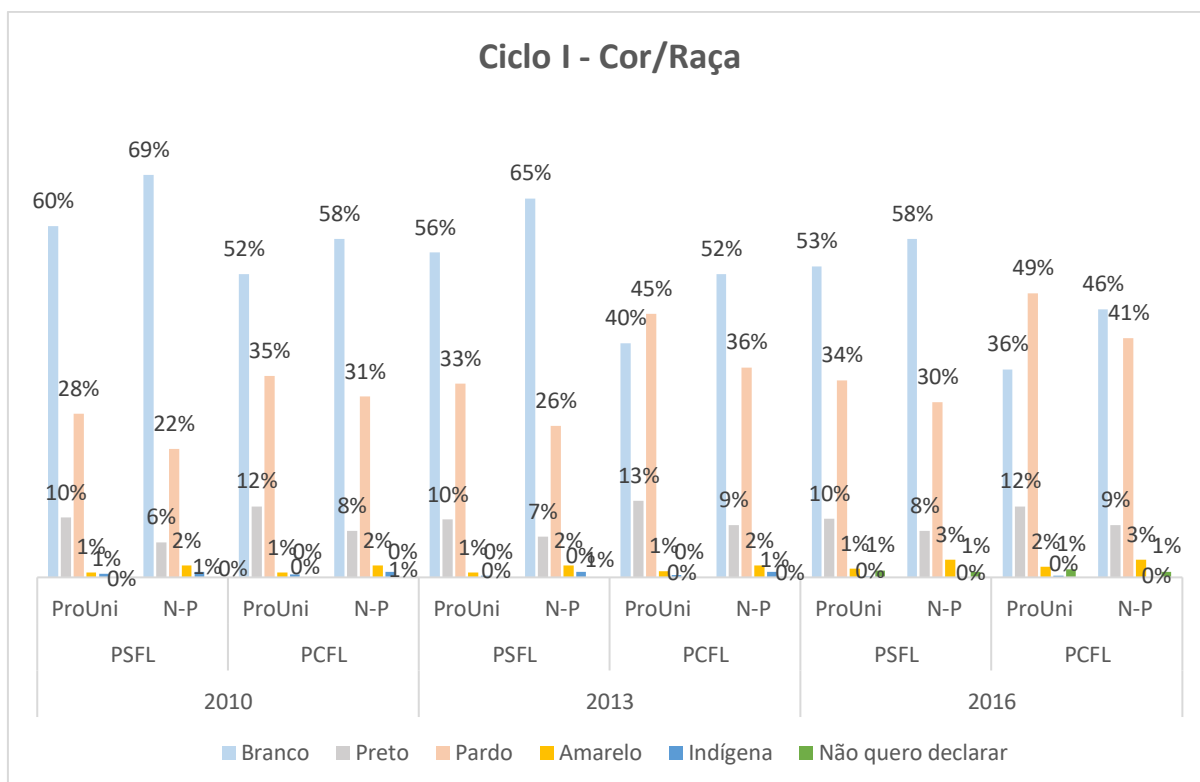
(35% a 42%) e encontrava-se em maioria, nas IES PCFL. O terceiro grupo é de Preto (12% a 13%) sendo encontrado em maioria nas IES PCFL. Os menores grupos, são: Amarelo (1%) nas IES PCFL, Indígena (0% a 1%) em ambos tipos de IES. Não Declarado (0% a 2%), constando dados somente no ano de 2017 no Ciclo II, em ambos tipos de IES.

Ao se considerar a nomenclatura do IBGE, que une preto e pardo, o Branco permanece sendo a maioria nas IES PSFL, mas, altera-se a realidade nos dois últimos anos das IES PCFL, onde o Negro (47% a 55%) passa a ser maioria.

Uma hipótese para este fato, é a questão dos cursos com maior ou menor prestígio, que conseqüentemente trazem consigo mensalidades com preços bem diferentes, levando assim a segregação entre os estudantes de maior ou menor condição socioeconômica, afetando assim, a classe de estudantes pretos e pardos. Segundo Ristoff, a cor do estudante “guarda forte correlação com os indicadores de renda e origem escolar” (2016, p. 42). Desta forma, aos estudantes com menores condições financeiras, restam os cursos de menor prestígio, que por sua vez, tem mensalidades mais acessíveis ou “menos impossíveis” de um estudante brasileiro arcar mensalmente.

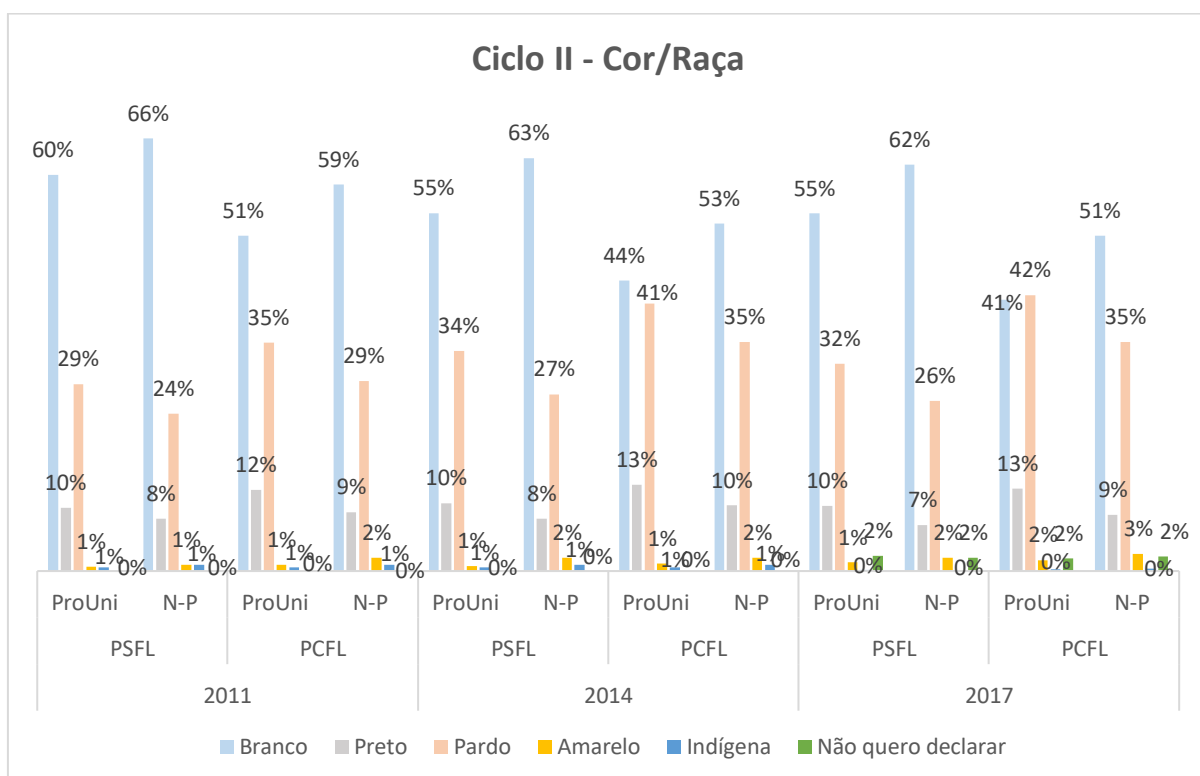
Desta forma a quantidade de estudantes Amarelo no Ciclo II cai, se comparado ao Ciclo I, talvez pelo fato de que no Ciclo II, encontram-se as Engenharias entre outros cursos, estes de maior prestígio, e por isso mais caros, dificultando assim o acesso financeiro a estas opções de cursos.

Gráfico 22 - Ciclo I – Cor/Raça



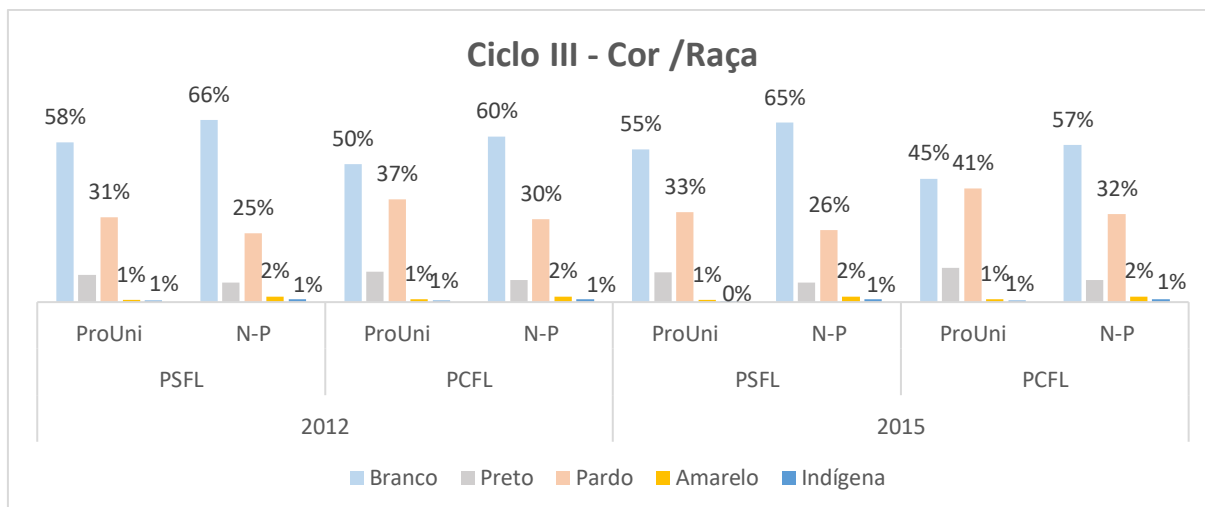
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (201-2017).

Gráfico 23 - Ciclo II – Cor/Raça



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 24 - Ciclo III – Cor/Raça



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

No Ciclo III os estudantes ProUni, são Branco (55% a 58%) em maioria, nas IES PSFL. O segundo maior grupo é de Pardo (37% a 41%) e encontrava-se em maioria, nas IES PCFL. O terceiro grupo é de Preto (11% a 12%) encontrados em maioria nas IES PCFL. Os menores grupos de prounistas são: Amarelo (1%) nas IES PCFL, Indígena (0% a 1%) em ambos tipos de IES. No Ciclo III do Enade ainda não havia a alternativa “Não Declarado”, motivo pelo qual o gráfico apresenta-se sem este item de resposta.

Desta forma, constatou-se que nos três Ciclos do Enade, a maior parte dos estudantes ProUni das IES PSFL de todo o país, ainda é de brancos. Porém, se for levado em consideração a organização de dados feita pelo IBGE, que une pretos e pardos formando uma única variável, alteram-se os resultados, ou seja, a realidade se inverte nas IES PCFL nos dois últimos anos do Ciclo I, no qual o Negro (47% a 61%) é que forma a maioria.

Segundo Ristoff no que se refere a cor, é possível notar e afirmar que ocorreram mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, “embora o ritmo dessas mudanças seja, em muitos casos, lento e quase imperceptível, tornando-se, por isso mesmo, intolerável para a militância engajada no processo de implantação e consolidação das políticas de ação afirmativa (2016, p. 42-46).

Para Heringer (2014, p. 21), as desvantagens acumuladas no decorrer da história brasileira ainda pesam muito sobre os ombros da população afro-brasileira. Aso se referir a uma análise dos anos de 2001 a 2011 ela afirma:

[...] houve ampliação expressiva do acesso ao ensino superior por parte de estudantes pretos e pardos ao longo da década. Observamos que houve um salto de 10,2% para 35,8% de frequência, ou seja, mais do que o triplo em 2011 em comparação com 2001. Também observamos que neste mesmo período reduziu-se o percentual de estudantes pretos e pardos de 18 a 24 anos frequentando o ensino fundamental, o que é positivo. Por outro lado, encontramos grande concentração de pretos e pardos nesta faixa etária frequentando o ensino médio regular. Apesar dos avanços expressivos no acesso de pretos e pardos ao ensino superior, se comparamos este dado com o aumento da frequência de estudantes brancos nesta faixa de ensino observamos que a defasagem entre brancos e pretos/pardos continua grande. A presença de estudantes brancos de 18 a 24 anos no ensino superior saltou de 39,6% em 2001 para 65,7% em 2011 e se mantém, portanto, bastante acima da proporção de estudantes pretos e pardos neste nível de ensino. Estes indicadores demonstram que o avanço, apesar de expressivo, ainda precisa ser ampliado nos próximos anos. Podemos afirmar que estamos avançando na direção certa, porém em uma velocidade ainda insuficiente para dar conta das grandes defasagens existentes entre os grupos de cor ao ensino superior (HERINGER, 2014, p. 21).

Assim, acredita-se que a caminhada para o maior acesso dos estudantes de cor/raça menos favorecidos na esfera educacional superior ainda tem muito o que crescer.

5.3.8 Moradia Declarada pelos Estudantes

Ao se tratar do tipo de moradia que o estudante habita durante a realização do curso superior, é feita a seguinte pergunta: **“Onde e como você mora atualmente?”**. São dadas aos estudantes 6 alternativas de respostas: A = Em casa ou apartamento, sozinho; B = Em casa ou apartamento, com pais e/ou parentes; C = Em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos; D = Em casa ou apartamento, com outras pessoas (incluindo república); E = Em alojamento universitário da própria instituição; F = Em outros tipos de habitação individual ou coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro).

Quanto a questão da Moradia nos três ciclos do Enade, de forma geral os estudantes ProUni moravam em Casa ou Apartamento com Pais e/ou Parentes (57% a 62%) sendo a maioria das IES PSFL. O segundo maior grupo de prounistas residiam em Casa ou Apartamento com Cônjuge e/ou Filhos (21% a 41%), estando a maioria nas IES PCFL. O terceiro grupo com certa representatividade é o de estudantes que

moravam em Casa ou Apartamento com Outras Pessoas (incluindo república) (6% a 14%), onde a maioria pertencia as IES PSFL. O quarto grupo de estudantes residiam em Casa ou Apartamento Sozinho (5% a 8%) e eram das IES PSFL. Alguns estudantes moraram em Outros Tipos de Habitação Individual ou Coletiva (hotel, hospedaria, pensão ou outro) (0% a 2%), a maioria nas IES PCFL. Uma pequena quantidade, não chegando a 1% de estudantes moraram em Alojamento Universitário da Própria Instituição nas IES PSFL.

Uma hipótese é que de fato a questão da moradia para os estudantes seja um problema, pois o ProUni por exemplo, oferece bolsa de estudo, mas deixa de lado questões importantes relacionadas diretamente a permanência, como o alojamento universitário, o que encareceria os custos, caso fosse ofertado nas IES PCFL. Ressalta-se que os alojamentos existem somente nas IES PSFL, onde há um menor número de estudantes prounistas.

Conforme explica Pires (2019), independente do curso que o estudante opte, a questão da moradia/permanência é um desafio constante:

Eu acho um excelente programa, que precisa ser melhorado sim. Por exemplo, umas das formas que precisa ser vista é a moradia. [...] Eu tenho condições de me manter na faculdade porque é bolsa 100%, porque isso facilita a vida e tudo mais, mas por outro lado fica a desejar no sentido de moradia. (Entrevistada, ciências sociais, 31 anos).
Mesmo o entrevistado do curso de medicina, que por estar em curso integral faz jus ao auxílio permanência previsto pelo ProUni, mostra as insuficiências desse auxílio. Tal como ele mesmo afirma:
[...] é uma bolsa permanência de R\$ 400,00, ninguém consegue sobreviver, permanecer, numa cidade como esta que tem um custo elevadíssimo. (Entrevistado, medicina, 21 anos) (PIRES, 2019, p. 20)

Assim, conforme o relato dos estudantes de ciências sociais e de medicina, a questão da permanência no curso de graduação, ainda é uma lacuna a ser melhorada no ProUni.

5.3.9 Renda Familiar Declarada pelos Estudantes

Uma outra questão muito importante, que se refere diretamente a realidade econômica dos estudantes, apontando a verdadeira necessidade ou desnecessidade de ser um contemplado da bolsa destinada aos estudantes ProUni, apresenta a seguinte formulação: **“Somando a sua renda com a renda dos familiares que**

moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você”).

Para tal pergunta, são dadas 8 diferentes alternativas para resposta: A = Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.405,50); B = De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.405,51 a R\$ 2.811,00); C = De 3 a 4,5 salários mínimos (R\$ 2.811,01 a R\$ 4.216,50); D = De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.216,51 a R\$ 5.622,00); E = De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.622,01 a R\$ 9.370,00); F = De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.370,01 a R\$ 28.110,00); G = Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.110,00). Estes valores se referem aos que constavam no questionário do ano de 2017, e foram mantidos por serem estes os valores mais recentes entre todos os questionários, a fim de facilitar a noção financeira a que se refere cada alternativa.

É importante registrar que de 2010 a 2012, antes da atual letra “A”, havia a opção “nenhuma”, motivo pelo qual aparecerá em apenas 1 ano de cada um dos Ciclos do Enade. De 2013 em diante, a letra “A” do questionário parte da alternativa conforme descrito anteriormente, ou seja, “Até 1,5 salário mínimo”. A tabela abaixo passa a apresentar a realidade declarada pelos estudantes no Enade.

Ao se tratar da Renda Familiar do estudante ProUni no Ciclo I do Enade, conforme tabela em seguida, nota-se que a faixa salarial que a maior parte dos estudantes detém, é a de: 1,5 a 3 salários mínimos (42% a 44%) sendo esta maioria nas IES PSFL. O segundo maior grupo de estudantes tinha renda de: Até 1,5 salário mínimo (15% a 32%), nas IES PCFL. O terceiro maior grupo de alunos tinha renda de: De 3 a 4,5 salários mínimos (22% a 24%) nas IES PSFL.

Em seguida, em ordem decrescente a distribuição dos grupos de estudantes com maiores rendas se apresenta assim: de 4,5 a 6 salários mínimos (7% a 9%) nas IES PCFL no início do ciclo e nas IES PSFL no fim do ciclo; Nenhuma (4% a 6%) nas IES PSFL (alternativa somente em 2010); De 6 a 10 salários mínimos (3% a 6%) no primeiro ano do ciclo, nas IES PCFL, no último ano nas IES PSFL; De 10 a 30 salários mínimos (0% a 1%) nas IES PSFL; Acima de 30 salários mínimos (0%) nas IES PSFL, ou seja, não chega a 1%, mas conforme a tabela, há muitos estudantes que declararam ter esta alta renda.

Tabela 15 – Ciclo I, II e III - Renda Familiar

Ciclo I – Renda Familiar												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Renda Familiar	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	263	860	159	303	0	0	0	0	0	0	0	0
%	6%	5%	4%	3%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Até 1,5 s.m.	755	1.434	572	679	1.357	6.856	1.978	8.868	2.046	10.884	3.097	16.268
%	16%	8%	15%	7%	22%	12%	29%	18%	25%	17%	32%	24%
1,5 até 3 s.m.	1.971	5.229	1.468	2.612	2.702	13.329	2.882	13.738	3.507	17.291	4.019	21.527
%	42%	27%	40%	29%	44%	23%	42%	28%	42%	27%	41%	31%
Ac.3 até 4,5 s.m.	1.113	4.521	893	2.192	1.374	10.888	1.177	9.246	1.788	11.725	1.701	12.355
%	24%	24%	24%	24%	22%	19%	17%	19%	22%	19%	17%	18%
Ac.4,5 até 6 sm	388	2.774	348	1.337	458	7.790	444	6.125	701	9.194	667	8.482
%	8%	15%	9%	15%	7%	14%	7%	12%	8%	15%	7%	12%
Ac. 6 até 10 sm	191	2.570	236	1.252	217	8.390	245	5.640	224	7.579	213	5.777
%	4%	13%	6%	14%	4%	15%	4%	12%	3%	12%	2%	8%
Ac. 10 até 30 sm	42	1.499	30	654	54	7.861	54	4.372	29	5.419	26	3.586
%	1%	8%	1%	7%	1%	14%	1%	9%	0%	9%	0%	5%
Ac. 30 s.m.	6	193	3	88	3	1.850	4	972	3	1.278	2	706
%	0%	1%	0%	1%	0%	3%	0%	2%	0%	2%	0%	1%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II - Renda Familiar												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Renda Familiar	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	126	504	79	149	0	0	0	0	0	0	0	0
%	1%	2%	1%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Até 1,5 s.m.	953	2.210	952	1.196	2.423	15.306	3.356	18.698	3.757	17.501	5.828	31.232
%	11%	7%	11%	8%	7%	13%	23%	18%	23%	16%	29%	23%
1,5 até 3 s.m.	3.243	8.158	3.290	3.917	5.251	28.571	5.680	29.241	6.339	28.409	8.250	42.761
%	36%	25%	37%	26%	39%	25%	39%	29%	40%	26%	40%	31%
Ac.3 até 4,5 sm	2.444	6.991	2.254	3.291	3.241	22.463	3.206	20.084	3.821	23.989	4.325	30.069
%	27%	22%	25%	22%	24%	20%	22%	20%	24%	22%	21%	22%
Ac.4,5 até 6 sm	1.185	4.467	1.089	2.142	1.460	16.114	1.410	13.100	1.400	13.542	1.272	14.376
%	13%	14%	12%	14%	11%	14%	10%	13%	9%	12%	6%	10%
Ac. 6 até 10 sm	924	5.824	934	2.779	813	17.981	787	12.732	604	14.544	652	13.328
%	10%	18%	11%	18%	6%	16%	5%	13%	4%	13%	3%	10%
Ac. 10 até 30 sm	161	3.479	234	1.676	115	11.567	147	6.552	71	8.765	68	5.954
%	2%	11%	3%	11%	1%	10%	1%	6%	0%	8%	0%	4%
Ac. 30 s.m.	2	396	3	133	3	2.080	6	744	0	1.601	0	723
%	0%	1%	0%	1%	0%	2%	0%	1%	0%	1%	0%	1%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.283	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Renda Familiar								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Renda F.	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	229	647	298	456	0	0	0	0
%	1%	1%	1%	1%	0%	0%	0%	0%
Até 1,5 s.m.	2.762	4.012	3.762	3.705	3.246	13.674	4.698	18.508
%	14%	8%	15%	8%	15%	8%	18%	11%
1,5 até 3 s.m.	7.242	12.835	10.011	12.274	8.326	35.434	10.276	44.045
%	38%	24%	39%	26%	39%	21%	40%	26%
Ac.3 até 4,5 sm	5.116	12.250	6.432	11.413	5.767	33.200	6.319	37.321
%	26%	23%	25%	24%	25%	20%	24%	22%
Ac.4,5 até 6 sm	2.428	8.565	3.029	7.862	2.600	24.790	2.794	25.345
%	13%	16%	12%	16%	12%	15%	11%	15%
Ac. 6 até 10 sm	1.352	9.472	1.751	8.117	1.448	29.402	1.556	25.728
%	7%	18%	7%	17%	7%	18%	6%	15%
Ac. 10 até 30 sm	164	4742	230	3556	239	23657	268	15.684
%	1%	9%	1%	7%	1%	14%	1%	9%

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

Ac. 30 s.m.	3	691	6	371	11	6.995	6	3.033
%	0%	1%	0%	1%	0%	4%	0%	2%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Sobre a Renda Familiar do estudante ProUni no Ciclo II do Enade, a maior parte dos estudantes detém de: 1,5 a 3 salários mínimos (37% a 40%) sendo esta maioria nas IES PCFL. A segunda maior renda é de 3 a 4,5 salários mínimos (24% a 27%) nas IES PSFL. A terceira maior renda é de até 1,5 salário mínimo (15% a 32%), nas IES PCFL.

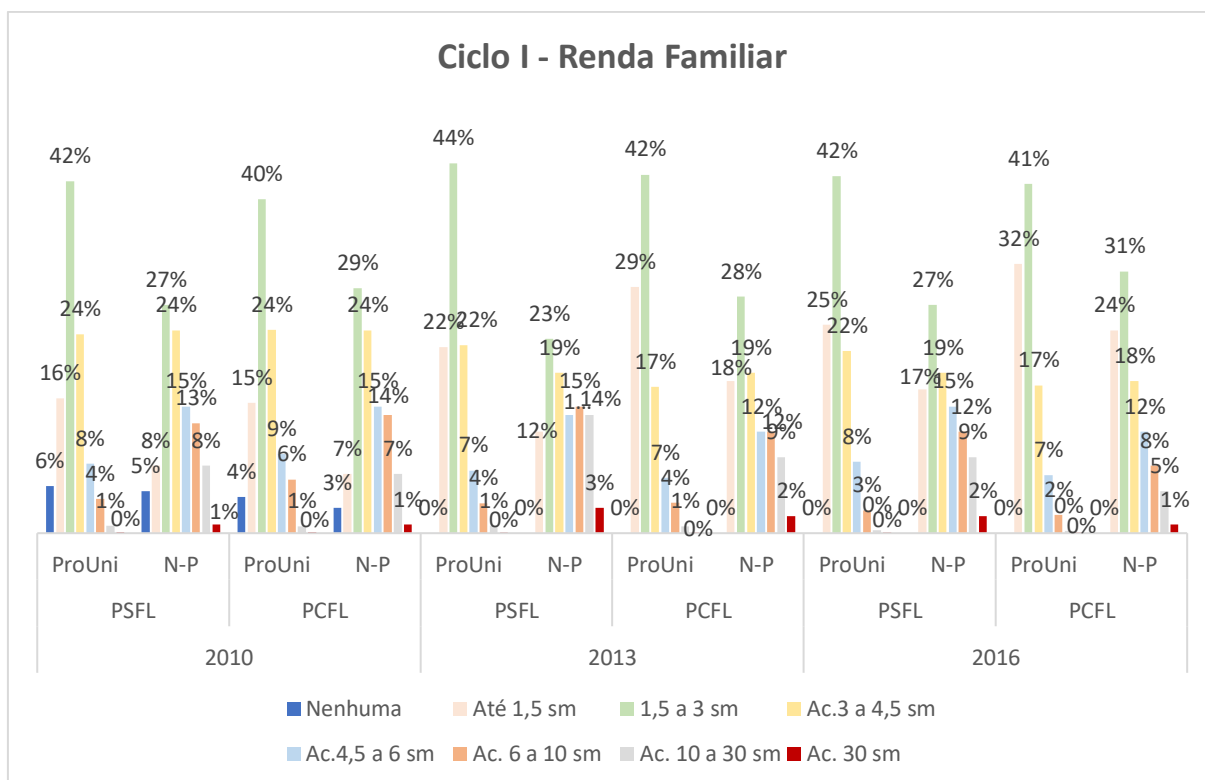
Vale ressaltar que os estudantes ProUni concentram-se na faixa de 0 a 3 salários mínimos em todos os ciclos, sendo em média 67% no Ciclo I, 56% no ciclo II e 41% no ciclo III.

No entanto, chama a atenção que os estudantes não-prounistas tanto das IES PSFL, quanto os das PCFL, estão sendo atendidos em números expressivos, sobretudo nas IES PCFL onde nota-se o atendimento de famílias de baixa renda até 3 salários mínimos, sendo em média 43% no Ciclo I, 42% no ciclo 2 e 32% no ciclo III. Isto é muito importante pois mostra como as IES privadas atendem muitas pessoas mais pobres.

Ainda ocorre o fato de que no caso das famílias com maior renda, torna-se possível acessar cursos de maior prestígio, e o capital social, que também tem grande peso, vá se convertendo em capital econômico.

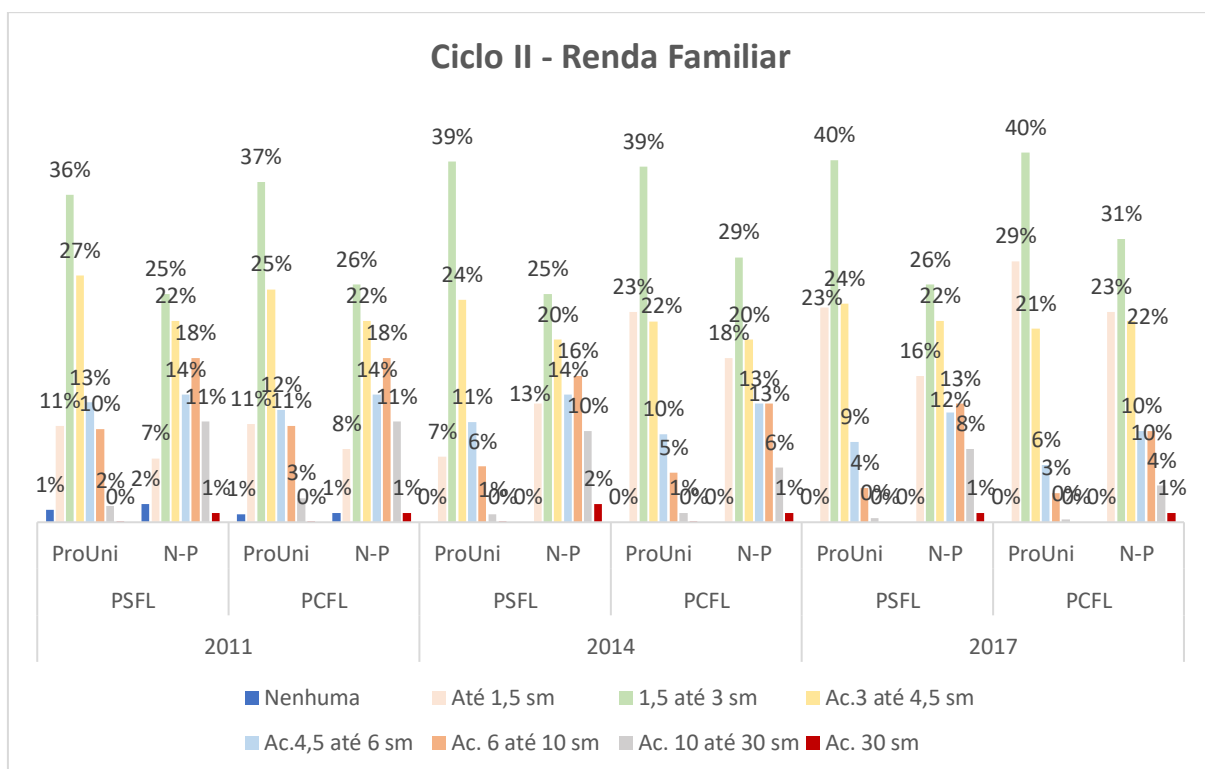
Em seguida, em ordem decrescente a distribuição de renda se apresenta assim: 4,5 a 6 salários mínimos (9% a 13%) nas IES PSFL; De 6 a 10 salários mínimos (4% a 10%) no primeiro ano do ciclo, nas IES PCFL, nos últimos 2 anos nas IES PSFL; De 10 a 30 salários mínimos (2% a 3%) nas IES PSFL; Nenhuma (1%) nas IES PSFL (alternativa somente em 2011); Acima de 30 salários mínimos (0%) nas IES PSFL, ou seja, não chega a 1%, mas conforme a tabela, há vários estudantes que declararam ter esta alta renda.

Gráfico 25 – Ciclo I – Renda Familiar



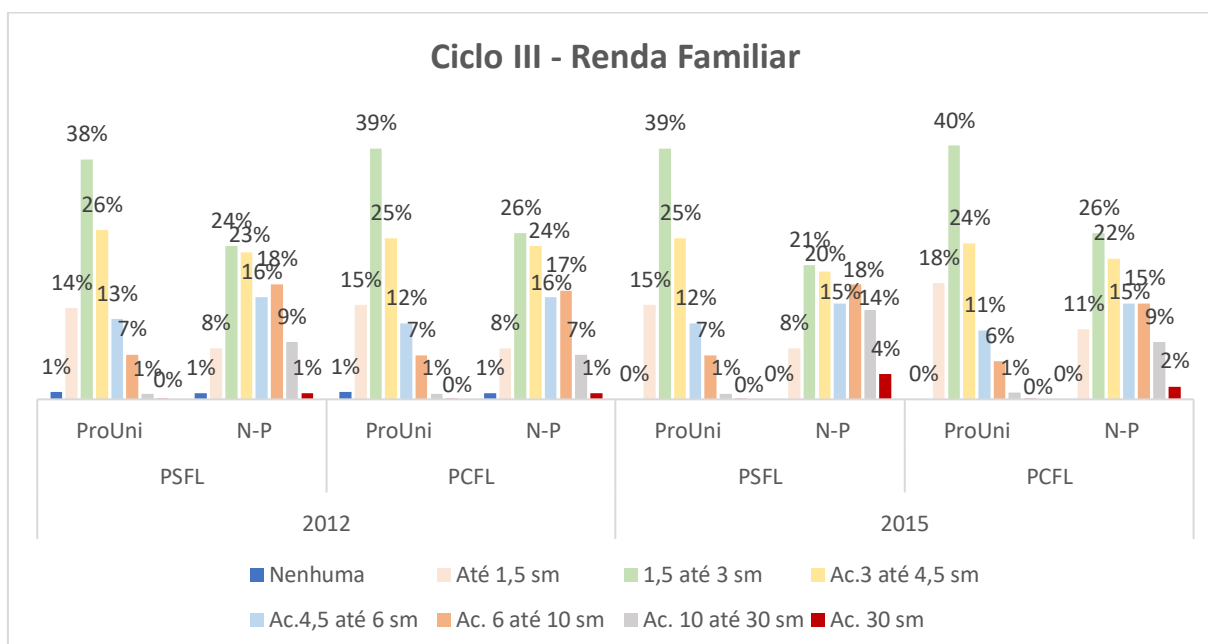
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 26 – Ciclo II – Renda Familiar



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 27 – Ciclo III – Renda Familiar



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Verificando o gráfico acima a Renda Familiar do estudante ProUni no Ciclo III do Enade, tem faixa salarial distribuída da seguinte forma: a maior parte dos estudantes têm de 1,5 a 3 salários mínimos (39% a 40%) sendo esta maioria nas IES PCFL. O segundo maior grupo tem renda de 3 a 4,5 salários mínimos (25% a 26%) nas IES PSFL, observa-se que o número de estudantes com faixa salarial de 3 a 4,5 salário mínimos subiu um pouco se comparada aos ciclos anteriores. O terceiro maior grupo tem renda de até 1,5 salário mínimo (15% a 18%), nas IES PCFL.

É importante ressaltar que neste caso é possível ter estudantes do ProUni com renda acima de 3 salários mínimos, pois neste caso, trata-se de renda familiar, e não da renda familiar per capita, conforme preconiza o desenho do programa.

Em ordem decrescente a distribuição de renda entre os estudantes é: De 4,5 a 6 salários mínimos (12% a 13%) nas IES PSFL; De 6 a 10 salários mínimos (6% a 7%) nas IES PSFL; De 10 a 30 salários mínimos (1%) nas IES PSFL; Nenhuma (1%) nas IES PSFL (alternativa somente em 2012); Acima de 30 salários mínimos (0%) nas IES PSFL, ou seja, não chega a 1%, mas conforme a tabela, há muitos estudantes que declararam ter esta alta renda. Vale ressaltar que o grupo de estudantes não-prounistas com salários acima de 30 sal. mín. giram em torno de 9% a 14%, chamando

a atenção por ser um grande percentual para uma faixa salarial que foge completamente ao propósito das bolsas.

Uma hipótese para tal distribuição de renda, é a questão do acúmulo dos valores de cada indivíduo da família, pois na somatória, os valores acabam ultrapassando o valor previsto pelo programa que, como visto, trata da renda familiar per capita e não total.

Segundo Ristoff (2014), as IES, responsáveis por verificar a comprovação de renda, devem levar tal acompanhamento de forma mais atenta e inequívoca, a fim de que não haja beneficiários do ProUni com renda familiar, por exemplo, acima de 30 salários mínimos, o que não é objetivo do programa.

5.3.10 Situação de Trabalho dos Estudantes

Continuando no objetivo de conhecer os dados sobre a área socioeconômica do questionário do estudante, a seguinte questão verifica as condições referentes ao trabalho, e no caso do estudante trabalhador, quanto tempo dedica semanalmente ao trabalho. A questão apresentada aos estudantes do Enade é assim formulada: **“Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho.** (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria)”. Como opções de resposta, os alunos têm: A = Não estou trabalhando; B = Trabalho eventualmente; C = Trabalho até 20 horas semanais; D = Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais; E = Trabalho em tempo integral - 40 horas semanais ou mais.

Ao analisar as tabelas seguintes que apresentam os três Ciclos do Enade, nota-se que ao se tratar das Situação de Trabalho no Ciclo I do Enade, os estudantes ProUni afirmam que semanalmente: Não estou trabalhando (58% a 62%) sendo o maior grupo os estudantes das IES PSFL; em seguida, com percentual bem menor, os estudantes declaram: Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais (22% a 26%) sendo das IES PCFL; na resposta: Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais (10% a 19%) nas IES PCFL; Trabalho eventualmente (5% a 7%) em ambos tipos de IES ; Trabalho até 20 horas semanais (4% a 5%) em ambos tipos de IES;

Tabela 16 – Ciclo I, II e III - Situação de Trabalho

Ciclo I - Situação de Trabalho												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Sit. Trabalho	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Não Trab.	2.913	10.666	1.948	4.606	3.499	28.790	3.325	20.814	4.847	33.127	5.099	33.435
%	62%	56%	53%	50%	57%	50%	49%	42%	58%	52%	52%	49%
Trab. Event.	254	1.217	203	615	370	4.046	373	3.355	554	5.031	647	5.324
%	5%	6%	5%	7%	6%	7%	5%	7%	7%	8%	7%	8%
Até 20h S	201	1.014	177	575	275	3.512	286	2.987	402	4.165	448	3.958
%	4%	5%	5%	6%	4%	6%	4%	6%	5%	7%	5%	6%
+ 20h/-40h	551	2.607	513	1.410	1.021	10.251	1.316	10.121	877	6.836	983	7.339
%	12%	14%	14%	15%	17%	18%	19%	21%	11%	11%	10%	11%
T.I. 40h ou +	800	3.547	860	1.896	986	10.314	1.476	11.635	1.618	14.211	2.548	18.645
%	17%	19%	23%	21%	16%	18%	22%	24%	19%	22%	26%	27%
Total	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II - Situação de Trabalho												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Sit. Trabalho	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Não Trab.	2.762	8.280	2.202	3.307	4.026	27.855	3.636	20.480	6.212	36.562	7.063	40.680
%	31%	26%	25%	22%	30%	24%	25%	20%	39%	34%	35%	29%
Trab. Event.	496	2.015	468	912	794	7.728	849	6.851	1.059	8.173	1.357	10.417
%	5%	6%	5%	6%	6%	7%	6%	7%	7%	8%	122%	8%
Até 20h S	531	2.590	595	1.250	1.004	10.876	1.110	11.025	976	8.485	1.115	12.212
%	6%	8%	7%	8%	8%	10%	8%	11%	6%	8%	5%	9%
+ 20h/-40h	1.350	5.019	1.323	2.461	1.798	17.580	1.897	13.978	1.908	13.740	2.390	16.973
%	15%	16%	15%	16%	14%	15%	13%	14%	12%	13%	12%	12%
T.I. 40h ou +	3.883	14.090	4.239	7.335	5.684	50.043	7.100	48.817	5.837	41.391	8.470	58.161
%	43%	44%	48%	48%	43%	44%	49%	48%	36%	38%	42%	42%
Total	9.037	32.056	8.842	15.265	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Situação de Trabalho								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Sit. Trabalho	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Não Trab.	5.205	13.042	6.301	9.818	6.860	48.642	7.203	40.577
%	27%	24%	25%	21%	32%	29%	28%	24%
Trab. Event.	661	2.176	941	1.907	911	8.720	1.216	8.977
%	3%	4%	4%	4%	4%	5%	5%	5%
Até 20h S	660	2.428	827	2.108	1.007	9.899	1.017	8.887
%	3%	5%	3%	4%	5%	6%	4%	5%
+ 20h/-40h	2.757	7.826	3.507	7.049	2.662	21.029	2.873	18.287
%	14%	15%	14%	15%	12%	13%	11%	11%
T.I. 40h ou +	9.978	27.622	13.857	26.748	10.197	78.861	13.608	92.935
%	52%	52%	54%	56%	47%	47%	53%	55%
Total	19.309	53.281	25.479	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Primeiramente, nota-se que em todos os ciclos a porcentagem de estudantes ProUni que não trabalha é maior do que se comparada aos estudantes não-prounistas. Isso mostra que embora o ProUni tenha seus problemas relacionados à permanência, ele tem propiciado que mais alunos estudem de maneira integral, quando estes são comparados aos demais estudantes das IES privadas.

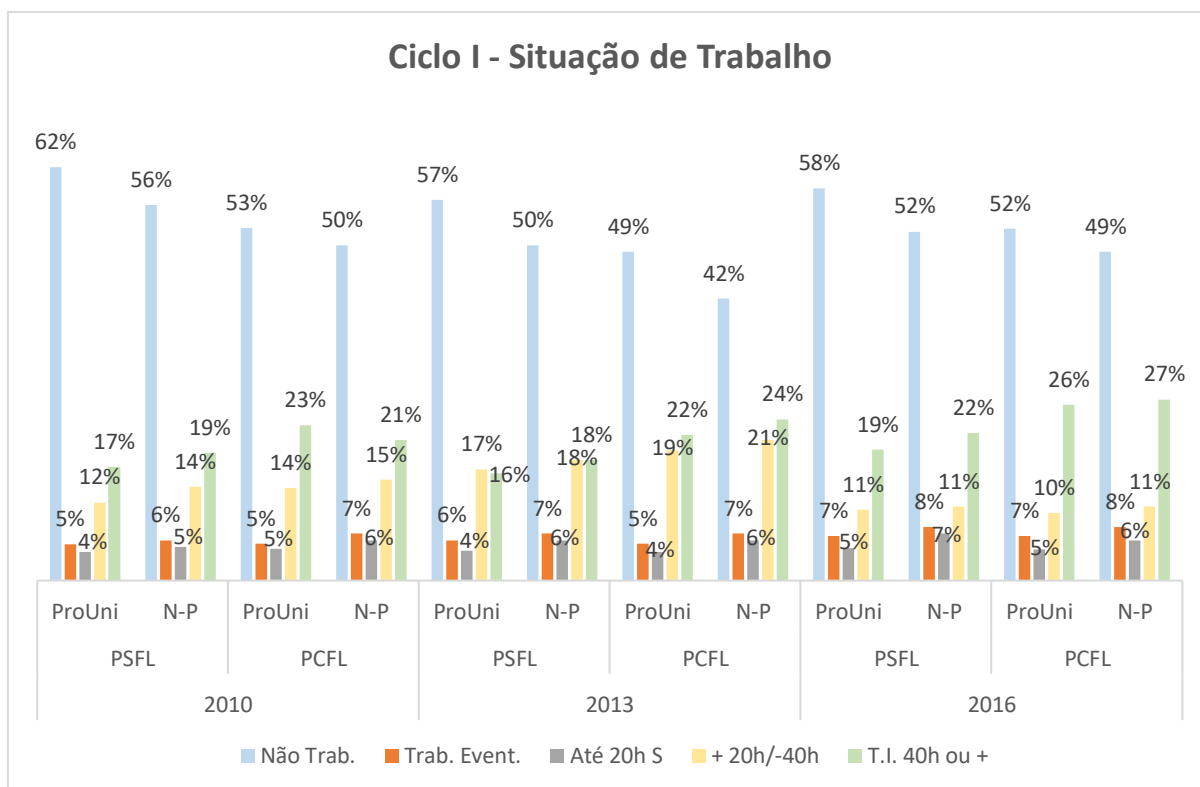
No outro extremo, ocorre também a dura realidade dos estudantes das IES privadas que tem que conjugar o estudo com horas e horas de trabalho. Neste extremo, chama a atenção a paridade nas porcentagens entre os estudantes ProUni e não-prounistas, que trabalham acima de 40 horas, sendo em média 21% no Ciclo I, 44% no Ciclo II, e 52% no Ciclo III.

Em especial no Ciclo III, onde encontram-se os cursos de Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design, mais da metade dos estudantes trabalha acima de 40h, tanto os ProUni quanto os não-prounistas, tendo que conjugar uma carga mais que completa de trabalho, somada aos desafios de um curso de graduação.

Observando os dados nos gráficos a seguir, observa-se que no Ciclo II do Enade, aumenta bastante a quantidade de estudantes ProUni que passam a trabalhar mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais, em ambos tipos de IES. Ocorre também uma inversão, pois no Ciclo I o maior grupo era o de estudantes que não trabalhavam, e no Ciclo II, o maior grupo passa a ser o de estudantes que trabalham em tempo integral.

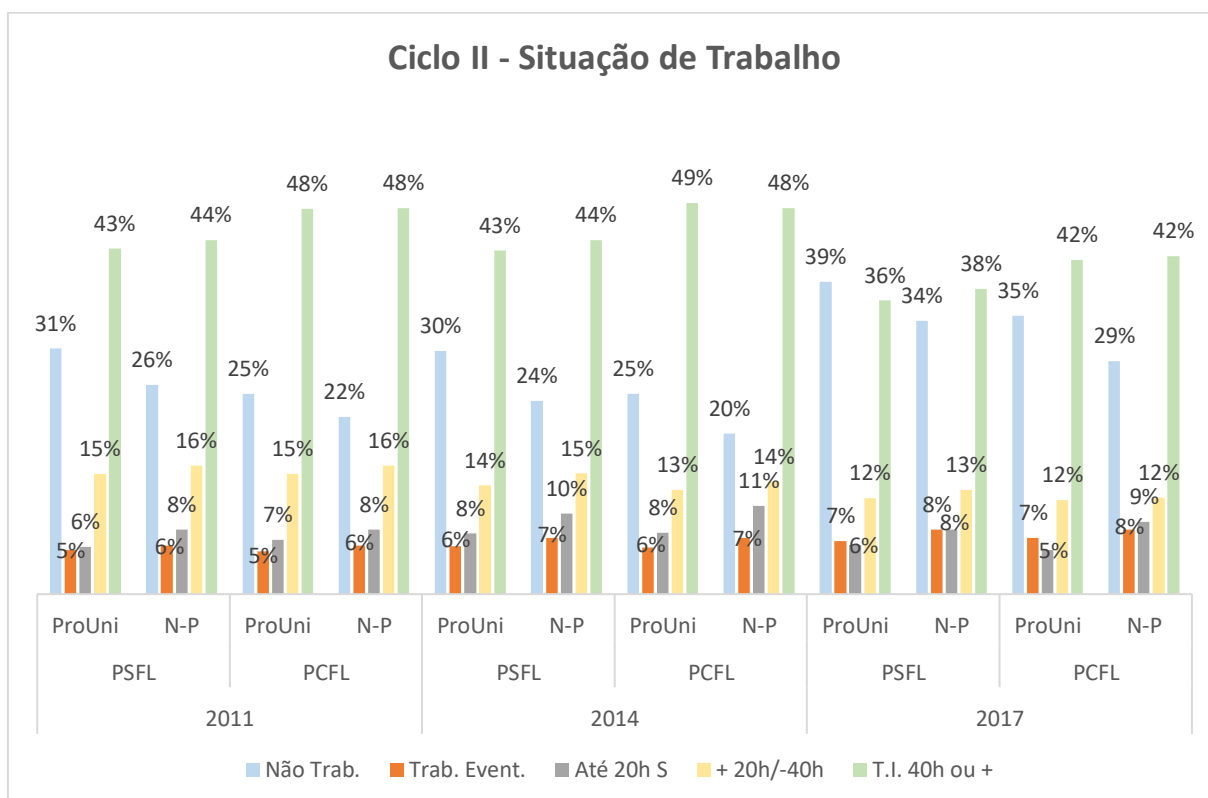
Desta forma no Ciclo II do Enade, nota-se que os estudantes ProUni declararam trabalhar semanalmente: Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais (42% a 49%) sendo das IES PCFL; Não estou trabalhando (31% a 39%) sendo o maior grupo os estudantes das IES PSFL; Em seguida, mas com percentual bem menor, declaram: Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais (12% a 15%) nas IES PSFL; Trabalho até 20 horas semanais (5% a 8%) em 2011 e 2014 em ambos tipos de IES, e em 2017 a maior quantidade se encontrava nas IES PSFL. Trabalho eventualmente (6% a 7%) em 2011 nas IES PSFL, e em 2014 e 2017 em ambos tipos de IES;

Gráfico 28 – Ciclo I – Situação de Trabalho

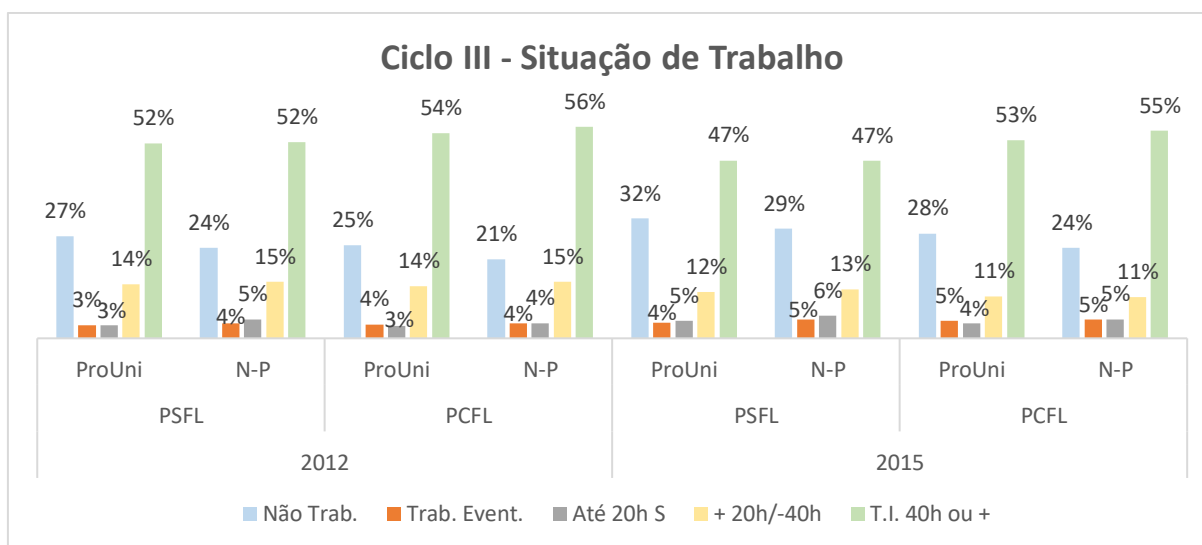


Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 29 – Ciclo II – Situação de Trabalho



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 30 – Ciclo III – Situação de Trabalho

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

No Ciclo III do Enade ao se tratar da Situação de Trabalho, apresenta-se grande polarização, em duas alternativas com percentuais bem altos e o restante com percentuais bem baixos. Nota-se que os estudantes declararam a seguinte ocupação semanal: Trabalho em tempo integral – 40 horas semanais ou mais (53% a 54%) sendo das IES PCFL; Não estou trabalhando (27% a 32%) sendo o maior grupo os estudantes das IES PSFL; Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais (12% a 14%) nas IES PSFL; Trabalho eventualmente (4% a 5%) das IES PCFL; Trabalho até 20 horas semanais (3% a 5%) nas IES PSFL.

Uma hipótese sobre a questão do grande número de estudantes ProUni que não trabalham no Ciclo I, pode encontrar-se no fato de que os cursos que compõem este ciclo são os da área da saúde, o que muitas vezes, requer um tempo maior de estudos, ou ainda, um tempo maior para dedicação a práticas e estágios.

Outra hipótese, para os demais ciclos ter o maior número de prounistas que trabalham 40 h ou mais, pode ocorrer devido as necessidades pessoais e/ou familiares, de manutenção de moradia, alimentação etc.

5.3.11 Tipos de Bolsa ou Nenhuma - dos Estudantes

Ainda que se esteja tratando especificamente da análise dos bolsistas ProUni, é importante saber os outros tipos de bolsa dos estudantes que realizaram o Enade

entre 2010-2017. Desta forma a questão seguinte apresentada no questionário do estudante aqui analisada, tem como objetivo verificar que tipo(s) de bolsa(s) os estudantes têm para contribuir na realização de seu curso de graduação, ou ainda se não tem nenhum tipo de bolsa, assim, estudando como pagantes integrais.

Desta forma a pergunta formulada no questionário é a seguinte: **“Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento você recebe ou recebeu para custear as mensalidades do curso?”**. Para esta questão, são dadas 10 diferentes alternativas que explicitam quais outros tipos de bolsa podiam ter os estudantes que realizaram o Enade, versando em: A = ProUni integral; B = ProUni parcial; C = FIES; D = ProUni Parcial e FIES; E = Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; F = Bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino; G = Bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG, etc.); H = Financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; I) Financiamento oferecido por uma entidade (banco privado, etc.); J = Mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados – isto entre 2010-2012. A partir de 2013, onde antes era a antiga letra A, entraram outras duas opções: A = Nenhum, pois meu curso é gratuito; B = Nenhum, embora meu curso não seja gratuito; C = ProUni integral, e daqui por diante, mantiveram-se as opções acima elencadas na mesma ordem. Desta forma, a partir de 2013, tornou-se possível saber também a proporção dos estudantes que não tinham bolsa para realizar seus estudos.

Uma hipótese para justificar tantos tipos de bolsa, ou formas de financiamento estudantil reside na grande necessidade de alternativas que os estudantes tem, para conseguirem se manter matriculados até a formatura.

Outra hipótese encontra-se no interesse privado, em promover meios para controlar a evasão ou aumentar a permanência dos estudantes em suas instituições de ensino superior.

5.3.12 Nível de Escolaridade do Pai dos Estudantes

Um fato considerado de grande relevância, no que se refere a influência familiar, como motivação para os estudos é a escolaridade dos pais. Neste caso, para uma análise bem clara, o questionário traz perguntas específicas, sobre a escolaridade tanto do pai do estudante, quanto da mãe. Desta forma, encontra-se a questão seguinte: **“Até que nível seu pai estudou?”**. As alternativas para as

respostas desta indagação são: A = Nenhuma escolaridade; B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série); C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série); D = Ensino médio; E = Ensino superior; F = Pós-graduação.

Conforme revela a tabela a seguir, no Ciclo I do Enade, a Escolaridade do Pai do estudante ProUni era: Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) (37%) sendo a maioria das IES PCFL; Ensino médio (31% a 32%) das IES PSFL; Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) (19% a 20%) sendo a maioria em 2010 nas IES PCFL, em 2013 ocorre a mesma porcentagens em ambos tipos de IES, e em 2016 a maioria passa a ser das IES PSFL; Nenhuma escolaridade (6% a 9%) nas IES PCFL; Ensino superior (8%) nas IES PSFL; Pós-graduação (1% a 2%) nas IES PSFL.

Tabela 17 – Ciclo I, II e III - Escolaridade do Pai

Ciclo I - Escolaridade do Pai												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Esc. Pai	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	238	888	236	507	348	2.971	565	3.901	448	3.533	876	5.946
%	5%	5%	6%	6%	6%	5%	8%	8%	5%	6%	9%	9%
.E.F I	1.688	5.584	1.373	2.752	2.086	14.975	2.519	15.751	2.751	16.866	3.582	21.991
%	36%	29%	37%	30%	34%	26%	37%	32%	33%	27%	37%	32%
E.F. II	888	2.813	726	1.338	1.191	7.903	1.201	6.783	1.670	9.603	1.760	10.064
%	19%	15%	20%	15%	19%	14%	18%	14%	20%	15%	18%	15%
E.M.	1.466	5.919	1.093	2.949	1.941	16.994	1.899	13.788	2.620	19.724	2.721	20.048
%	31%	31%	29%	32%	31%	30%	28%	28%	32%	31%	28%	29%
E. S.	383	2.984	230	1.212	489	10.110	489	6.425	674	10.012	663	8.068
%	8%	16%	6%	13%	8%	18%	7%	13%	8%	16%	7%	12%
Pós-Grad.	56	863	39	345	100	3.906	90	2.207	135	3.632	123	2.584
%	1%	5%	1%	4%	2%	7%	1%	5%	2%	6%	1%	4%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II - Escolaridade do Pai												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Esc. Pai	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	570	2.060	769	1.210	938	8.403	1.483	10.651	948	6.249	1.762	12.320
%	6%	6%	9%	8%	7%	7%	10%	11%	6%	6%	9%	9%
.E.F I	3.668	11.741	3.873	5.923	4.966	36.274	5.863	38.888	5.327	30.131	7.507	49.130
%	41%	37%	44%	39%	37%	32%	40%	38%	33%	28%	37%	35%
E.F. II	1.679	4.911	1.449	2.228	2.566	16.347	2.550	13.780	3.187	16.051	3.684	20.324
%	19%	15%	16%	15%	19%	14%	17%	14%	20%	15%	18%	15%
E.M.	2.522	8.649	2.191	4.002	3.878	31.623	3.732	25.060	5.233	33.469	5.926	37.597
%	28%	27%	25%	26%	29%	28%	26%	25%	33%	31%	29%	27%
E. S.	512	3.516	451	1.537	828	16.020	820	10.083	1.095	16.485	1.274	14.572
%	6%	11%	5%	10%	6%	14%	6%	10%	7%	15%	6%	11%
Pós-Grad.	68	1.105	82	373	130	5.415	144	2.689	202	5.966	242	4.500
%	1%	3%	1%	2%	1%	5%	1%	3%	1%	6%	1%	3%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

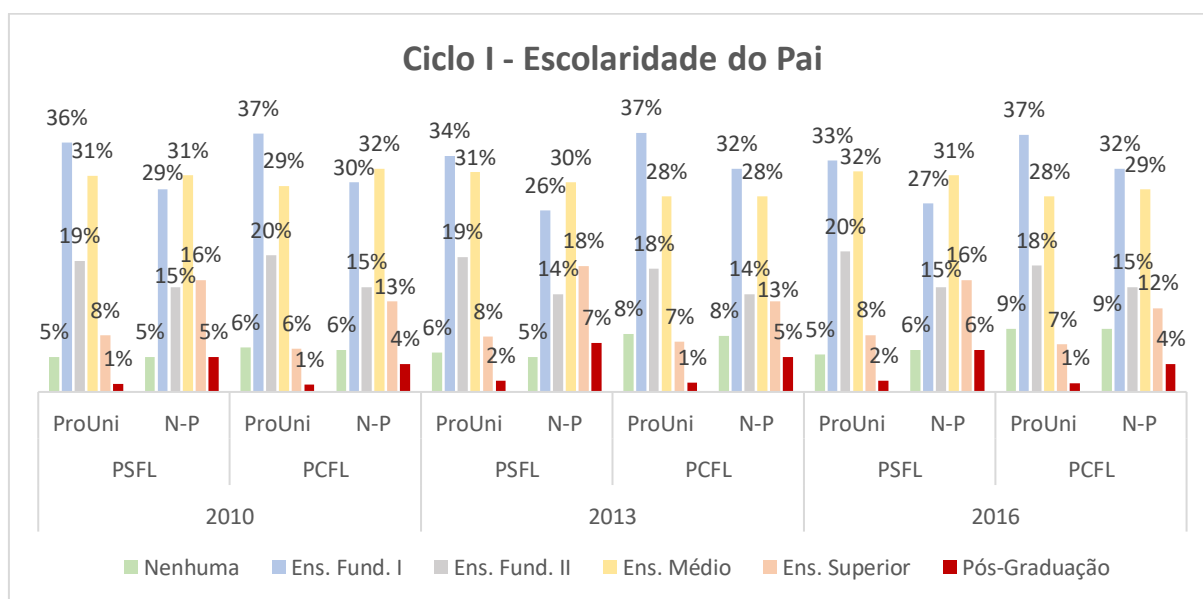
Ciclo III - Escolaridade do Pai								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Escol. Pai	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	1.050	2.426	1.646	2.619	1.246	7.848	2.033	10.717
%	5%	5%	6%	5%	6%	5%	8%	6%
E.F I	7.825	17.626	10.471	17.012	7.423	42.645	9.539	53.963
%	41%	33%	41%	36%	34%	26%	37%	32%
E.F. II	3.595	7.916	4.534	7.422	4.378	24.278	4.847	26.122
%	19%	15%	18%	16%	20%	15%	19%	15%
E.M.	5.392	15.374	7.102	13.545	6.742	51.445	7.403	50.555
%	28%	29%	28%	28%	31%	31%	29%	30%
E. S.	1.226	7.258	1.510	5.523	1.591	29.824	1.802	21.792
%	6%	14%	6%	12%	7%	18%	7%	13%
Pós-Grad.	168	2.531	206	1.551	257	11.112	293	6.516
%	1%	5%	1%	3%	1%	7%	1%	4%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

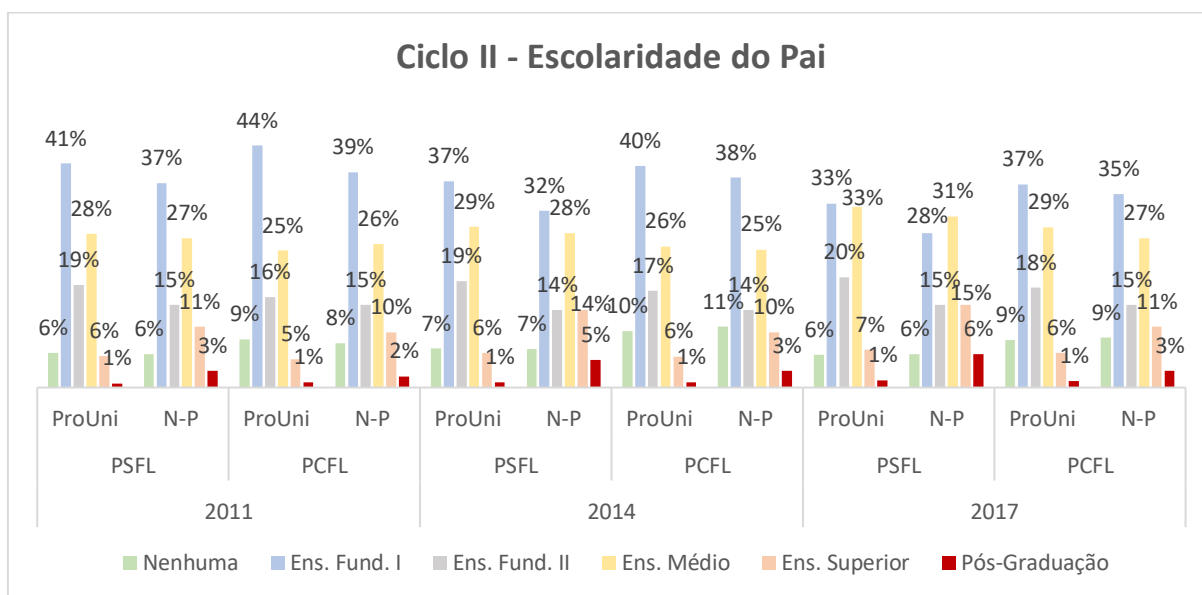
Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

No Ciclo II do Enade, a Escolaridade do Pai do estudante ProUni era: Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) (37% a 44%) sendo a maioria das IES PCFL, e destaca-se que o número de pais com E.F I, diminui a cada ano do ciclo. Pais com Ensino médio (28% a 33%) das IES PSFL, e ressalta-se que cresce gradativamente o número de pais com E. M. neste ciclo. Com Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) (19% a 20%) sendo a maioria das IES PSFL; nenhuma escolaridade (6% a 10%) a maioria era das IES PCFL; Ensino superior (6% a 7%) nas IES PSFL; Pós-graduação (1%) em ambos tipos de IES.

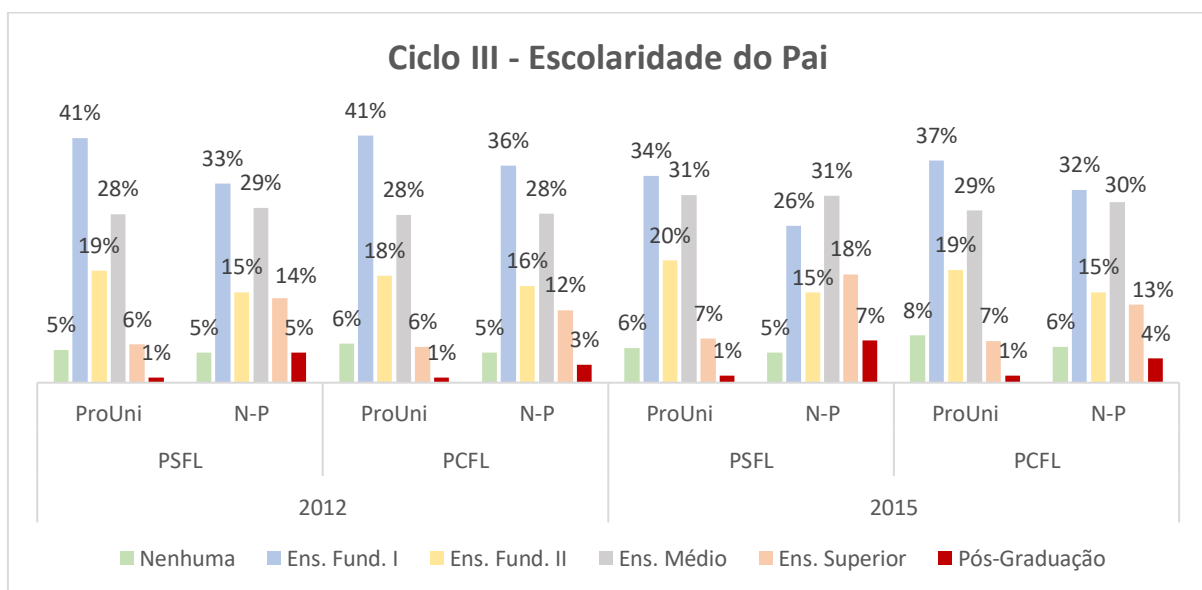
Gráfico 31 – Ciclo I – Escolaridade do Pai



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 32 – Ciclo II – Escolaridade do Pai

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 33 – Ciclo III – Escolaridade do Pai

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Ao se tratar do Ciclo III do Enade, a Escolaridade do Pai do estudante ProUni era: Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) (37% a 41%) sendo a maioria das IES PSFL; Ensino médio (28% a 31%) das IES PSFL; Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) (19% a 20%) sendo a maioria das IES

PSFL; Nenhuma escolaridade (7% a 8%) a maioria das IES PCFL; Ensino superior (6% a 8%) nas IES PCFL; Pós-graduação (1%) em ambos tipos de IES.

Neste caso o capital escolar do pai dos estudantes ProUni é inferior em todos os Ciclos analisados. Os pais tanto de estudantes ProUni e não-prounistas, sem escolaridade até os que tem apenas Ensino Fundamental I, são praticamente a metade do grupo total, ou seja, em média 42% (ProUni) e 36% (não-prounistas) no Ciclo I, 47% (ProUni) e 43% (não-prounistas) no Ciclo II e por fim, 45% (ProUni) e 37% (não-prounistas) no Ciclo III.

Esta é uma importante constatação, que mostra que possivelmente, de fato o ProUni esteja possibilitado que muitos sejam os primeiros em sua família, a se formar em cursos de graduação.

Mais uma vez a questão dos Ciclos tem papel relevante, como por exemplo no Ciclo II onde se encontram as licenciaturas, está um alto percentual dos pais de baixa escolaridade.

No outro extremo encontram-se os pais com maior escolaridade, com formação em Ensino Superior ou Pós-graduação, onde os números se invertem. Ao comparar a média dos pais dos estudantes ProUni e não-prounistas, vê-se que os pais dos estudantes ProUni somam um pequeno grupo, enquanto os pais dos estudantes não-prounistas somam o dobro ou mais em porcentagem.

Desta forma nota-se que os pais com formação em Ensino Superior ou Pós-graduação são 9% (ProUni) e 20% (não-prounistas) no Ciclo I, 7% (ProUni) e 16% (não-prounistas) no Ciclo II, e 8% (ProUni) e 19% (não-prounistas) no Ciclo III.

Desta forma é possível concluir que os pais dos estudantes ProUni reúnem o maior grupo com menos escolaridade, e por outro lado o menor grupo com alta escolaridade, se comparado aos estudantes não-prounistas.

Uma Hipótese para esta realidade pode encontrar-se no fato de que desde cedo, a sociedade/cultura brasileira espera dos homens, que o quanto antes, contribuam com as despesas familiares desde quando ainda é filho, mas principalmente, quando torna-se chefe de família (entendida aqui em suas mais diferentes configurações) e precisa dedicar a manutenção das despesas financeiras, ficando assim os estudos, dentre os primeiros a serem cortados/sacrificados, em prol do sustento.

5.3.13 Nível de Escolaridade da Mãe dos Estudantes

Ainda verificando a influência familiar, como motivação para os estudos, o questionário traz também uma pergunta específica, quanto a escolaridade da mãe. Desta forma, encontra-se a questão seguinte: “**Até que nível sua mãe estudou?**”.

As alternativas para as respostas desta indagação são: A = Nenhuma escolaridade; B = Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série); C = Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série); D = Ensino médio; E = Ensino superior; F = Pós-graduação.

Conforme a tabela a seguir, no Ciclo I do Enade, a Escolaridade da Mãe do estudante ProUni era: Ensino médio (34% a 35%) nas IES PSFL; Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) (29% a 30%) sendo a maioria das IES PCFL; Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) (18% a 19%) sendo a maioria nas IES PSFL; Ensino superior (10% a 11%) nas IES PSFL; Pós-graduação (5% a 6%) nas IES PSFL; Nenhuma escolaridade (4% a 6%) nas IES PCFL.

Tabela 18 – Ciclo I, II e III - Escolaridade da Mãe

Ciclo I - Escolaridade do Mãe												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Esc. Mãe	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	179	718	162	409	232	2.256	381	2.970	270	2.584	534	4.168
%	4%	4%	4%	4%	4%	4%	6%	6%	3%	4%	5%	6%
E. F. I	1.396	4.648	1.123	2.278	1.655	12.614	2.024	13.416	2.217	14.382	2.865	18.733
%	30%	24%	30%	25%	27%	22%	30%	27%	27%	23%	29%	27%
E.F. II	829	2.708	632	1.234	1.171	7.413	1.154	6.662	1.582	8.918	1.704	9.984
%	18%	14%	17%	14%	19%	13%	17%	14%	19%	14%	18%	15%
E.M.	1.613	6.117	1.263	2.989	2.083	17.573	2.169	14.586	2.937	20.187	3.143	21.469
%	34%	32%	34%	33%	34%	31%	32%	30%	35%	32%	32%	31%
E. S.	528	3.274	350	1.473	691	10.845	674	7.189	835	10.949	964	9.093
%	11%	17%	9%	16%	11%	19%	10%	15%	10%	17%	10%	13%
Pós-Grad.	182	1.604	176	724	326	6.227	375	4.097	457	6.350	515	5.254
%	4%	8%	5%	8%	5%	11%	6%	8%	6%	10%	5%	8%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Ciclo II - Escolaridade da Mãe												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Esc. Mãe	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	415	1.786	573	1.065	654	6.961	1.119	9.159	564	4.600	1.131	9.513
%	5%	6%	6%	7%	5%	6%	8%	9%	4%	4%	6%	7%
E.F. I	3.243	10.477	3.425	5.334	4.332	32.905	5.290	35.838	4.496	26.338	6.382	43.964
%	36%	33%	39%	35%	33%	29%	36%	35%	28%	24%	31%	32%
E.F. II	1.744	4.989	1.508	2.346	2.643	16.787	2.588	14.665	3.119	15.634	3.732	21.165
%	19%	16%	17%	15%	20%	15%	18%	14%	20%	14%	18%	15%
E.M.	2.702	8.930	2.527	4.206	4.244	32.860	4.106	25.982	5.618	33.989	6.771	39.855
%	30%	28%	29%	27%	32%	29%	28%	26%	35%	31%	33%	29%

E. S.	704	4.013	573	1.602	1.009	16.323	1.001	10.202	1.508	17.984	1.644	15.519
%	8%	13%	6%	10%	8%	14%	7%	10%	9%	17%	8%	11%
Pós-Grad	230	1.809	226	727	424	8.246	488	5.305	687	9.806	735	8.427
%	3%	6%	3%	5%	3%	7%	3%	5%	4%	9%	4%	6%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Ciclo III - Escolaridade da Mãe								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Escol. Mãe	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
Nenhuma	740	1.939	1.173	2.116	714	5.689	1.254	8.116
%	4%	4%	5%	4%	3%	3%	5%	5%
E.F. I	6.698	15.434	8.778	15.263	6.381	37.656	8.134	48.028
%	35%	29%	34%	32%	29%	23%	31%	28%
E.F. II	3.647	8.278	4.828	7.744	4.439	24.690	5.116	28.001
%	19%	16%	19%	16%	21%	15%	20%	17%
E.M.	6.171	16.322	8.225	14.599	7.540	53.854	8.494	53.915
%	32%	31%	32%	31%	35%	32%	33%	32%
E. S.	1.515	7.531	1.776	5.516	1.775	30.039	2.013	21.015
%	8%	14%	7%	12%	8%	18%	8%	12%
Pós-Grad	521	3.694	715	2.470	788	15.224	906	10.590
%	3%	7%	3%	5%	4%	9%	3%	6%
Total 100%	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Dados de 2018 ainda não foram disponibilizados pelo Inep.

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

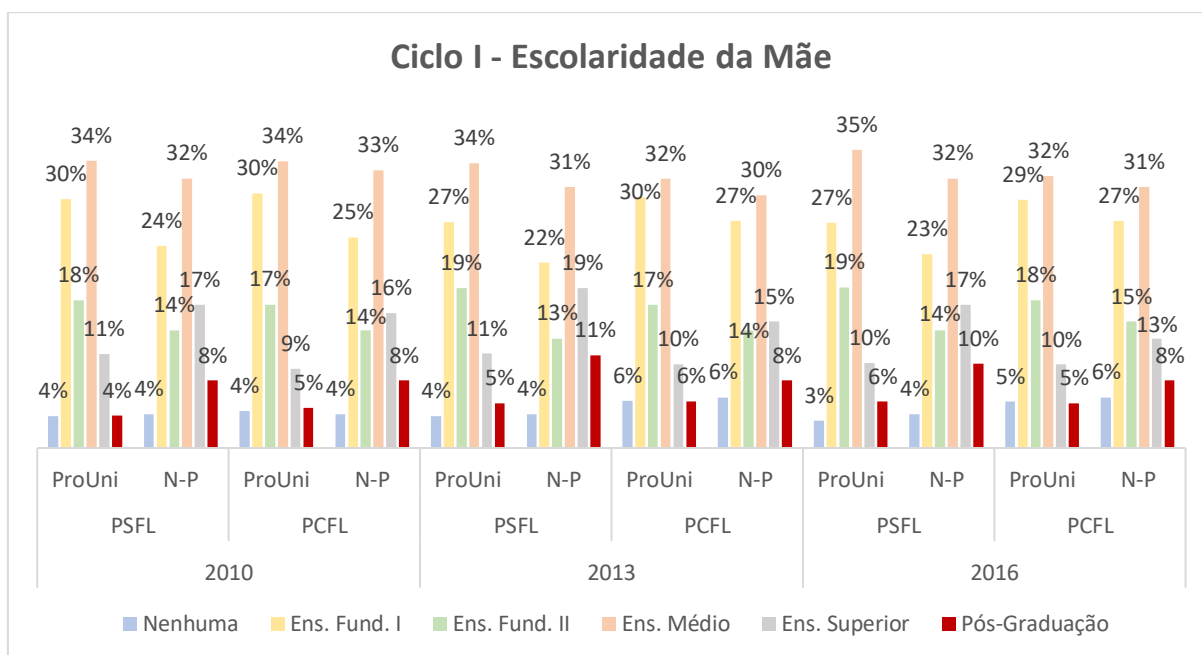
Ao analisar o Ciclo II do Enade, a Escolaridade da Mãe do estudante ProUni era: Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) (31% a 39%) sendo a maioria das IES PCFL; Ensino médio (30% a 35%) nas IES PSFL; Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) (19% a 20%) sendo a maioria nas IES PSFL; Ensino superior (8% a 9%) nas IES PSFL; Nenhuma escolaridade (6% a 8%) nas IES PCFL. Pós-graduação (3% a 4%) em ambos tipos de IES.

O capital escolar da mãe dos estudantes ProUni é inferior em todos os Ciclos analisados. As mães tanto de estudantes ProUni como de não-prounistas, sem nenhuma escolaridade até as que tem apenas Ensino Fundamental I, são um terço do grupo total, ou seja, em média 33% (ProUni) e 29% (não-prounistas) no Ciclo I, 39% (ProUni) e 38% (não-prounistas) no Ciclo II e por fim, 36% (ProUni) e 32% (não-prounistas) no Ciclo III. Estes números mostram que para este 1/3 dos estudantes, o ProUni tem possibilitado que muitos sejam os primeiros em sua família, a se formar em cursos de graduação.

No outro polo encontram-se as mães com maior escolaridade, ou seja, com formação em Ensino Superior ou Pós-graduação, onde os números se invertem se comparados aos de menor escolaridade. Ao comparar a média das mães dos estudantes ProUni e não-prounistas, vê-se que as mães dos estudantes ProUni somam um grupo de 8% a 10% menor do que o grupo dos estudantes não-prounistas.

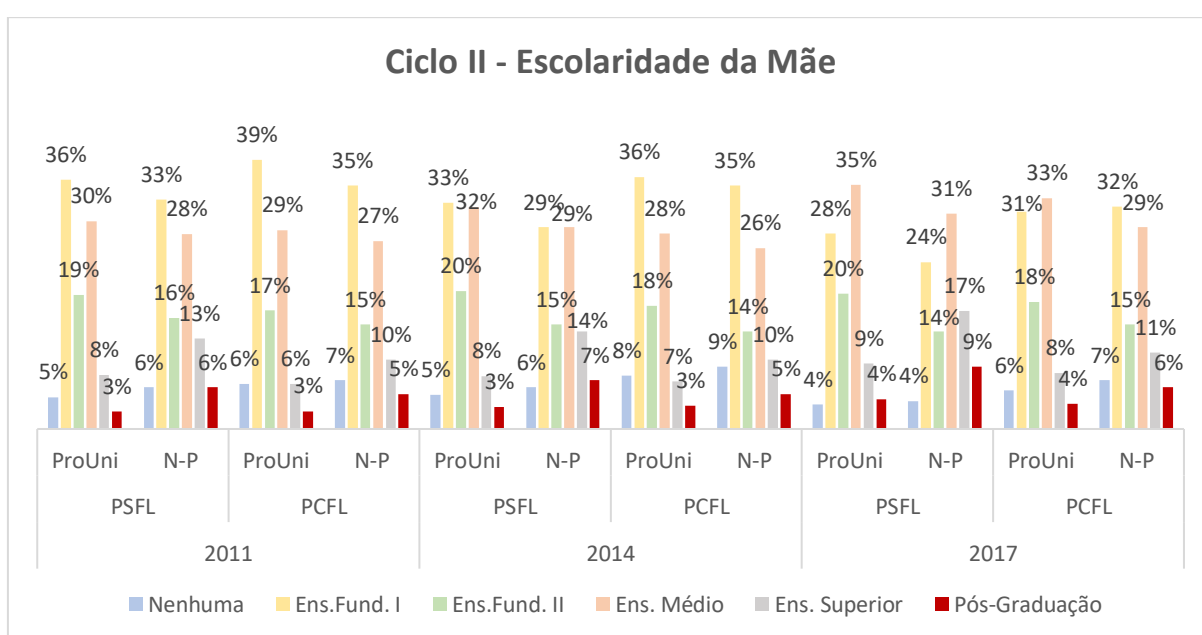
Assim, as mães com formação em Ensino Superior ou Pós-graduação são 15% (ProUni) e 25% (não-prounistas) no Ciclo I, 11% (ProUni) e 19% (não-prounistas) no Ciclo II, e 11% (ProUni) e 21% (não-prounistas) no Ciclo III.

Gráfico 34 – Ciclo I – Escolaridade da Mãe

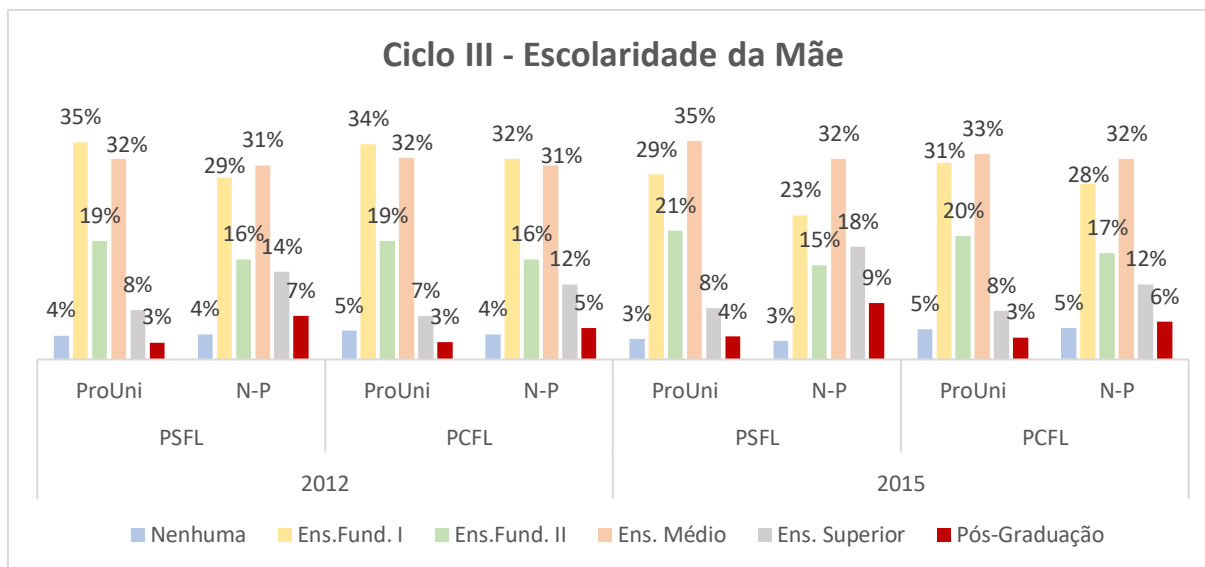


Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 35 – Ciclo II – Escolaridade da Mãe



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Gráfico 36 – Ciclo III – Escolaridade da Mãe

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Observando o gráfico do Ciclo III do Enade, a Escolaridade da Mãe do estudante ProUni era:

Ensino médio (32% a 35%) nas IES PSFL; Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (antiga 1ª à 4ª série) (29% a 35%) sendo a maioria em 2012 nas IES PSFL e em 2015 nas IES PCFL; Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (antiga 5ª à 8ª série) (19% a 21%) em 2012 era o mesmo percentual em ambos tipos de IES e em 2015 a maioria estava nas IES PSFL; Ensino superior (8%) nas IES PSFL; Nenhuma escolaridade (4% a 5%) nas IES PCFL. Pós-graduação (3% a 4%) nas IES PSFL.

Assim como no caso dos pais, é possível concluir que as mães dos estudantes ProUni reúnem o maior grupo com menos escolaridade, e por outro lado o menor grupo com alta escolaridade, se comparado aos estudantes não-prounistas.

Se comparados os resultados dos pais e mães dos estudantes ProUni, constata-se que os pais são o maior grupo com baixa escolaridade, enquanto o das mães é 10% menor nos três ciclos.

Quanto a maior escolaridade o resultado se inverte, ou seja, as mães dos estudantes ProUni são o maior grupo com alta escolaridade se comparado aos pais que é em média 4% menor.

Enfim, tendo concluído a análise do perfil socioeconômico dos estudantes ProUni, segue-se a análise do desempenho acadêmico dos estudantes no Enade 2010-2017.

Uma hipótese para tal realidade na formação escolar das mães, pode estar ligada a necessidade de manter a família, seja como colaboradora de um parceiro provedor, seja como principal mantenedora da casa.

Mas, acredita-se que o principal fato, seja o padrão histórico, que mostra que há um longo período, as mulheres têm maior nível de escolaridade se comparado aos pais.

5.4 Análise do Desempenho Acadêmico dos Estudantes ProUni das IES PSFL

Com o passar dos anos o interesse pelo perfil dos alunos que alcançam o melhor desempenho no Enade tem se intensificado, fato este comprovado pelo aumento no número de produções acadêmicas que permeiam o assunto. Ao pesquisar com os descritivos: “Desempenho Enade” e “Desempenho Acadêmico Enade” em 2016 eram 43 pesquisas e em 2018 já somavam 72, isso com base em pesquisas realizadas em 2 fontes: Scielo e BDTD. Acredita-se que se esta pesquisa for realizada em 2020, certamente o número terá aumentado.

Dentre estas pesquisas sobre desempenho acadêmico, uma delas chamou muito atenção, por apresentar dados comprobatórios e afirmar que os estudantes Prounistas tinham um desempenho maior nas notas do Enade, se comparados aos demais estudantes, conforme explica Ristoff (2016, p. 21):

O desempenho dos prounistas no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), por exemplo, para a surpresa e descrédito de muitos, sempre foi superior ao dos não prounistas, tendo isto sido reiteradamente destacado desde que os resultados da primeira edição se tornaram públicos, em 2005. O gráfico 13 mostra o desempenho dos estudantes nos Enade de 2007 a 2012 (RISTOFF, 2016, p. 21).



Fonte: MEC/Inep.

Ao resgatar as informações contidas no gráfico apresentado por Ristoff, é possível constatar que desde o início da aplicação do Enade, os estudantes ProUni tem seu desempenho acadêmico comprovadamente superior aos dos demais alunos.

Para uma compreensão ampliada sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, Ristoff continua sua explicação e a densidade do gráfico 13 de sua pesquisa:

O que ele mostra é que das 16 áreas avaliadas pelo Enade no Grupo I, em 2007, os prounistas tiveram desempenho superior em 10 áreas. Este mesmo grupo de cursos realizou novamente o exame em 2010, e desta vez, os prounistas tiveram melhor desempenho em todas as 18 áreas avaliadas. O mesmo pode ser dito dos cursos do Grupo II, que participaram do Exame em 2008 e 2011. Em 2008, os prounistas tiveram desempenho superior em 26 de 33 áreas avaliadas e em 2011 em 31 de 33. No Grupo III, que prestou o exame em 2009 e 2012, os prounistas tiveram, em 2009, desempenho superior em 23 de 26 áreas avaliadas e em 2012 em todas as 26. Trata-se, portanto, de um fato incontestável: os prounistas têm melhor desempenho do que os demais estudantes do setor privado, pagantes ou estudantes financiados pelo Fies (Ristoff, 2016, p. 22).

Na ocasião, Ristoff avaliara 3 Ciclos de Enade, e nos 3 Ciclos os estudantes ProUni tiveram desempenho absolutamente superior ao dos demais alunos. Antes que qualquer pensamento possa ser cogitado sobre os possíveis motivos para tais resultados, Ristoff mesmo cuida de apresentar suas suspeitas:

A explicação talvez esteja, em parte, no fato de que o mínimo de 450 pontos no Enem, exigidos para concorrer a uma bolsa, traga ao campus alunos mais bem preparados. Cruzamentos recentes, realizados pelo Inep, comprovam que alunos que fizeram o Enem e estão matriculados como bolsistas do ProUni em IES privadas têm desempenho significativamente superior ao dos não bolsistas. Ou seja, eles já ingressam na educação superior com melhor desempenho. Outra explicação talvez seja simplesmente a valorização da oportunidade de estudar que o bolsista do ProUni parece prezar mais do que os pagantes, agarrando-se com unhas e dentes à oportunidade que esta importante política pública lhe proporciona. Qualquer que seja a explicação, os dados são incontestáveis: os prounistas têm logrado repetidamente ao longo dos últimos dez anos desempenho superior ao dos não-prounistas no Enade (Ristoff, 2016, p. 22).

Tomando tal fato como ponto de partida e ao mesmo tempo, de certa forma como ponto de continuidade, busca-se com a presente pesquisa, verificar o

desempenho acadêmico dos estudantes prounistas, nas IES PSFL, por entender que estas IES tem em sua missão e principais características, elementos que colaboram para um melhor desempenho acadêmico dos alunos e assim uma maior qualidade na educação superior.

Há também os fatores ligados a permanência dos bolsistas, pois conforme trata o Art. 10 §1º da Portaria Normativa Nº 19, DE 20 de Novembro de 2008 e também o Manual do Bolsista ProUni, disponível para consulta pública no Portal ProUni do MEC⁶¹ a: “não aprovação em, no mínimo, 75% do total das disciplinas cursadas em cada período letivo”, é um dos motivos (entre outros) que pode acarretar a perda da bolsa, fato que provavelmente leva os estudantes a cuidar para não serem reprovados nas disciplinas.

Tal fato desperta ainda mais a curiosidade investigativa por saber se há ou não distinção no desempenho acadêmico dos estudantes das IES PSFL, em comparação aos estudantes das IES PCFL, e os demais estudantes.

Mediante este contexto, cabe agora explicar a lógica na qual a análise dos dados foi procedida, pois devido ao fato de se entender que em muitos casos há estudantes que não se empenham em realizar as provas do Enade, boicotando⁶² a avaliação, ou ainda, apenas assinam e entregam em branco, ou “chutam” as respostas numa mesma letra em todas as questões, as notas mais baixas tem seu resultado comprometido, ou como se diz na estatística, “mascarado” por tal realidade.

As notas dos estudantes são distribuídas de 0 a 100 pontos, mas para organização de faixas de notas, estas foram agrupadas a cada 20 pontos, ou seja: 0-20; 21-40; 41-60; 61-80 e 81-100. Desta forma criou-se 5 faixas de notas onde os estudantes foram enquadrados.

Sendo assim, serão apresentadas nas tabelas a seguir os números absolutos e porcentagens, enquanto nos gráficos serão apresentadas as porcentagens da quantidade de estudantes que obtiveram notas entre 0-100 pontos.

⁶¹ O Manual do Bolsista ProUni encontra-se 16 páginas de conteúdo tratados de forma clara e simples, com base nas leis e portarias que tratam do ProUni, a fim de tornar mais clara e simples as informações para os estudantes, e encontra disponível em: < http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf>.

⁶² “Cerca de 50 universitários de Salvador boicotaram as provas do Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) no Colégio Manoel Novaes. Todos saíram após 20 minutos de prova, que começou às 13h deste domingo (21). Eles disseram que haviam aderido a um protesto contra a avaliação...” – Conforme: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/11/21/estudantes-boicotam-enade-na-ba.htm?cmpid=copiaecola>.

Assim, para cômputo das análises para a presente pesquisa serão levadas em consideração somente as notas de 61-100 pontos, devido ao interesse investigativo desta pesquisa encontrar-se em buscar quem são os estudantes que tiram as maiores notas no Enade – prounistas ou os estudantes não-prounistas?; e em que tipo de IES eles se encontram/concentram, nas IES PSFL ou nas PCFL?

5.4.1 Nota da Formação Geral nos Ciclos I, II e III do Enade 2010-2017

Para começar a entender tal realidade no que se refere a nota da Formação Geral (FG) no Enade (2010-2017), encontra-se abaixo a análise de desempenho acadêmico dos estudantes prounistas e estudantes não-prounistas.

A prova de FG tem a seguinte composição “Componente de Formação Geral, 10 (dez) questões, sendo 02 (duas) discursivas e 8 (oito) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos” (INEP ‘g’, 2019, p. 1). A nota da FG tem peso de 25% da nota geral.

Conforme a documentação⁶³ que regula o Enade, esta prova tem como objetivo avaliar a esfera ética dos estudantes, assim como seus conhecimentos sobre temas relevantes para os brasileiros; avalia-se também os aspectos sociais e a visão sobre os Direitos Humanos, além claro, das capacidades de leitura, interpretação e escrita das questões.

Para facilitar a relação entre os resultados a serem apresentados e quais cursos fazem parte deste grupo avaliado, relembra-se aqui os cursos abarcados no Ciclo I do Enade, que são os Bacharelados nas áreas de Saúde e Bacharelados nas áreas de Agrárias e áreas afins; os Cursos Superiores Tecnológicos (CST) dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança. Agronegócio, estética e cosmética, gestão ambiental, gestão hospitalar e radiologia.

Ao observar a tabela que se segue nota-se que a faixa de notas que a maior parte dos estudantes alcançou é a de 41-60 pontos, porém na faixa de 61-80 pontos

⁶³ Conforme prescreve o Art. 5º, § 1º “O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento”, da Lei 10.861/2004.

e de 81-100 pontos que é a que mais interessa ao presente estudo, nota-se que os estudantes ProUni das IES PSFL se destacam.

Tabela 19 – Ciclo I - Nota da Formação Geral

Ciclo I - Nota da Formação Geral												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
For. Geral	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	1.201	5.577	756	2.262	869	10.469	973	8.868	261	6.132	360	7.914
%	25,4%	29,2%	23,0%	24,8%	14,1%	18,4%	14,3%	18,1%	3,1%	9,7%	3,7%	11,5%
21-40	571	4.375	471	2.446	847	15.463	1.189	14.997	1.717	22.919	2.477	28.310
%	12,1%	22,9%	14,3%	26,8%	13,7%	27,1%	17,5%	30,6%	20,7%	36,2%	25,5%	41,2%
41-60	1.485	6.146	1.290	3.053	2.807	23.543	3.146	20.228	3.909	25.550	4.755	25.801
%	31,4%	32,2%	39,3%	33,5%	45,5%	41,3%	46,3%	41,3%	47,1%	40,3%	48,9%	37,6%
61-80	1.356	2.847	1.111	1.282	1.574	7.312	1.424	4.824	2.269	8.364	2.021	6.401
%	28,7%	14,9%	33,8%	14%	25,5%	12,8%	21,0%	9,8%	27,3%	13,2%	20,8%	9,3%
81-100	117	153	82	82	70	234	57	112	142	405	112	275
%	2,5%	0,8%	2,5%	0,9%	1,1%	0,4%	0,8%	0,2%	1,7%	0,6%	1,2%	0,4%
Total 100%	4.730	19.098	3.283	19.098	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

De acordo com o a tabela e também o gráfico que se segue, ao fazer a média dos três anos do Ciclo I do Enade, os estudantes ProUni das IES PSFL obtiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 14,2%; de 21-40 - 15,5%; de 41-60 - 41,3%; de 61-80 - 27,1%; de 81-100 - 1,7%.

Ao somar os percentuais dos grupos de estudantes com notas entre 61-80 pontos e 81-100 pontos, encontramos a média de 28,9% de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos. Fazendo o mesmo processo com os estudantes não-prounistas das IES PSFL, temos em média 14,2% dos estudantes com notas entre 61-100 pontos.

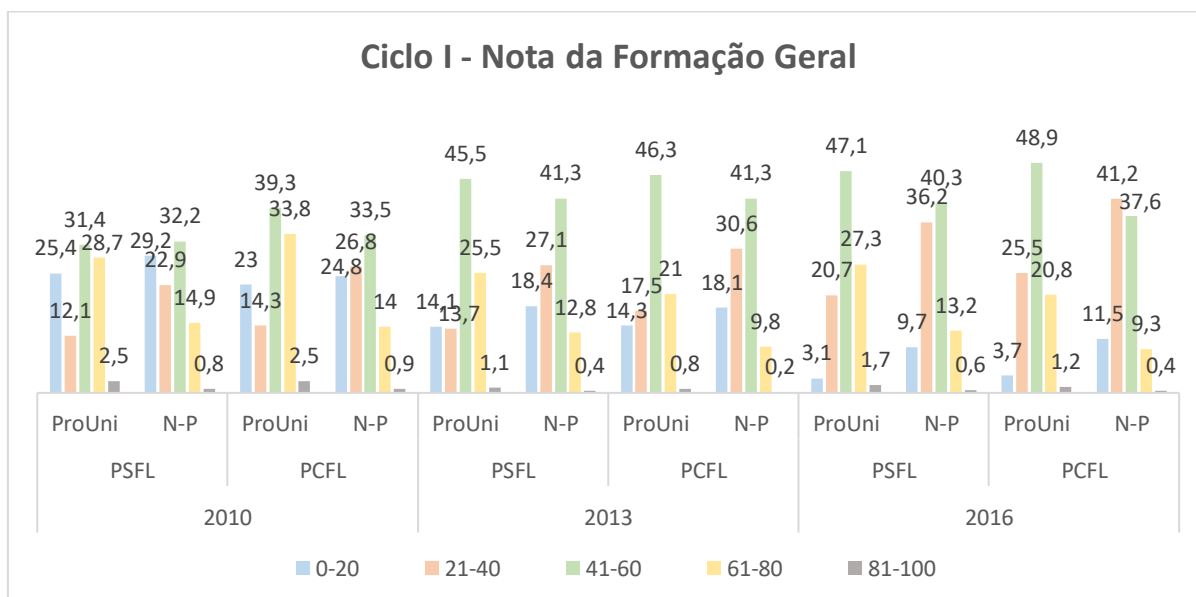
Desta forma ao comparar os estudantes das IES PSFL, constata-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 14,7% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo I. Proporcionalmente, o dobro dos estudantes ProUni tiram as maiores notas no Enade, no Ciclo I.

Por outro lado, ao olhar a média dos estudantes ProUni das IES PCFL estes tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 00-20 – 13,6%; de 21-40 – 19,1%; de 41-60 – 44,8%; de 61-80 – 25,2%; de 81-100 – 1,5%. Assim os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam em média 26,7% do total, enquanto os estudantes não-prounistas somam em média 11,5%. No caso das IES PCFL, o

grupo de estudantes ProUni com as maiores notas é mais que o dobro dos estudantes não-prounistas resultando em 15,2%.

Assim, confirma-se no Ciclo I a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior nos dois últimos anos do Ciclo I, sendo 2,2% acima dos prounistas das IES PCFL, onde estão as melhores notas na média geral do Ciclo I na nota de FG. O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 2,7% maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL, na nota de FG conforme o seguinte gráfico.

Gráfico 37 – Ciclo I - Nota da Formação Geral



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

O melhor desempenho dos estudantes ProUni das IES PSFL no Ciclo I agora comprovado, mostra que as IES PCFL ainda tem “uma lição de casa” para fazer, a fim de dar aos seus estudantes maiores condições de obter melhores resultados em seus estudos, pois o fato da IES PCFL não ter os “mesmos ideais” das IES PSFL, não as exime da responsabilidade de oferecer bom ensino, que consequentemente repercute em melhores resultados no Enade; isso olhando de forma geral, sem aprofundar-se em cada possível diverso motivo que também repercute nos resultados. O raciocínio é: se os estudantes das IES privadas SFL tem melhor desempenho, porque os estudantes das IES também privadas, mas CFL não podem ter desempenho melhor? Sugere-se aqui, talvez, um novo tema de pesquisa.

Dando continuidade as análises, para melhor reflexão sobre os resultados a serem apresentados no Ciclo II do Enade, vale lembrar que os cursos avaliados são: Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; os Cursos Superiores Tecnológicos (CST) dos eixos tecnológicos: Controle e Processos industriais, Informação e comunicação, Infraestrutura e Produção industrial e Licenciaturas.

Ao analisar os números da tabela do Ciclo II da nota da FG, nota-se que nos três anos do ciclo, há um maior percentual de estudantes prounistas com notas entre 61-100 pontos. Assim, verifica-se que há um grupo maior de estudantes prounistas da área de exatas (Ciclo II - que exige um maior raciocínio lógico) com melhor desempenho acadêmico, se comparado aos estudantes da área de saúde e agrárias (Ciclo I).

Tabela 20 – Ciclo II - Nota da Formação Geral

Ciclo II - Nota da Formação Geral												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
For. Ger.	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	4.661	16.656	4.577	8.063	1.752	18.001	1.890	16.196	289	5.414	423	8.688
%	51,5%	52,0%	51,8%	52,7%	13,2%	15,8%	13,0%	16,0%	1,8%	5,0%	2,1%	6,3%
21-40	537	3.867	647	2.055	1.036	19.715	1.576	20.705	2.319	26.554	3.335	38.927
%	5,9%	12,1%	7,3%	13,4%	7,8%	17,3%	10,8%	20,5%	14,5%	24,5%	16,4%	28,1%
41-60	1.697	6.691	1.744	3.180	3.769	39.514	4.921	36.740	6.724	46.444	9.057	59.515
%	18,8%	20,9%	19,7%	20,8%	28,3%	34,6%	33,7%	36,3%	42,0%	42,9%	44,4%	43,0%
61-80	1.864	4.404	1.666	1.851	5.473	31.445	5.202	24.109	5.881	26.890	6.781	28.683
%	20,6%	13,7%	18,8%	12,1%	41,1%	27,5%	35,6%	23,8%	36,8%	24,8%	33,2%	20,7%
81-100	287	438	208	159	1.276	5.407	1.003	3.401	779	3.049	799	2.630
%	3,2%	1,4%	2,4%	1,0%	9,6%	4,7%	6,9%	3,4%	4,9%	2,8%	3,9%	1,9%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Ao tirar a média dos percentuais de cada faixa de notas, o gráfico seguinte mostra que as notas na FG no Ciclo II do Enade, os estudantes ProUni das IES PSFL obtiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 22,1%; de 21-40 – 9,4%; de 41-60 – 29,7%; de 61-80 – 32,8%; de 81-100 – 5,9%.

Em média há 38,7% de estudantes ProUni nas IES PSFL com notas entre 61-100 pontos no Ciclo II, sendo 10% a mais que no Ciclo I. No que se refere aos estudantes não-prounistas das IES PSFL, há 24,2% dos estudantes com notas entre 61-100 pontos, resultando 10,7% a mais que no Ciclo I.

Ao comparar os estudantes das IES PSFL, constata-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 13,7% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo I.

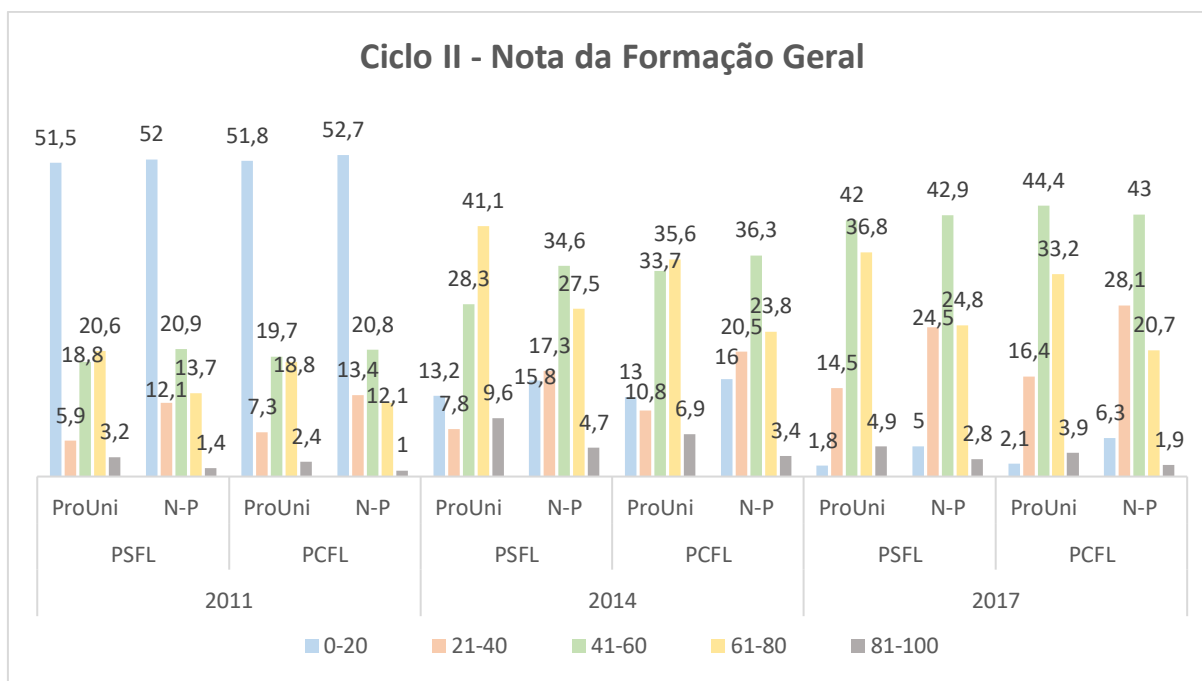
Os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 00-20 – 22,3%; de 21-40 – 11,5%; de 41-60 – 32,6%; de 61-80 – 29,2%; de 81-100 – 4,4%. Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 33,6% do total (6,9% a mais que no Ciclo I), enquanto os estudantes não-prounistas somam 20,9% (4% a mais que no Ciclo I). No caso das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com as maiores notas soma 12,7% a mais que os estudantes não-prounistas.

Assim, confirma-se no Ciclo II a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico elevado nos estratos mais altos nos três anos do ciclo, sendo 5,1% (2,2% no Ciclo I) acima dos prounistas das IES PCFL, onde estão as melhores notas na média geral do Ciclo II. O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 4% (2,7% no Ciclo I) maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL.

Assim, os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior número de estudantes com desempenho acadêmico mais elevado nos três anos do Ciclo II, se comparados aos estudantes ProUni das IES PCFL.

Vale ressaltar que o desempenho acadêmico tanto dos estudantes ProUni das IES PSFL e PCFL, assim como dos estudantes não-prounistas de ambos tipos de IES no Ciclo II é em média 3% superior se comparado ao Ciclo I, com base no gráfico seguinte.

Gráfico 38 – Ciclo II - Nota da Formação Geral



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Conforme apresenta o gráfico no primeiro ano do Ciclo II fica evidente o alto número de estudantes com notas de 0-20, o que baliza a justificativa anterior no comprometimento dos resultados, devido a boicotes dos estudantes. Uma boa pergunta seria: entre os estudantes ProUni houve adesão aos boicotes? Mediante suas condicionalidades de permanência, acredita-se que seria controverso, mas sugere-se aqui um novo tema de pesquisa, pois não este tema não será aprofundado nesta ocasião. Isso foi amplamente constatado no Brasil, em várias edições do Enade, porém em 2011 foi um dos anos onde mais claramente se vê tal impacto nas provas do Enade.

Mais uma vez, a fim de facilitar as relações entre os cursos e dados analisados relembra-se os cursos avaliados no Ciclo III do Enade: Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design.

Assim, ao considerar a tabela do Ciclo III do Enade, inicialmente já se percebe que no primeiro ano do ciclo, um cenário semelhante ao do primeiro ano do ciclo II se repete, ou seja, mais de 50% dos estudantes que realizaram o Enade, obtiveram notas entre 0-20 pontos, remetendo-se a possibilidade do boicote dos estudantes como uma provável explicação.

Tabela 21 – Ciclo III - Nota da Formação Geral

Ciclo III - Nota da Formação Geral								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Form. Geral	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	9.926	28.624	13.203	25.922	194	3.790	282	4.585
%	51,4%	53,7%	51,7%	54,2%	0,9%	2,3%	1,1%	2,7%
21-40	2.745	10.406	3.960	9.871	2.009	28.357	2.939	33.441
%	14,2%	19,5%	15,5%	20,6%	9,3%	17,0%	11,3%	19,7%
41-60	4.582	10.775	5.908	9.346	8.228	74.379	11.073	79.793
%	23,7%	20,2%	23,1%	19,5%	38,0%	44,5%	42,7%	47,0%
61-80	1.977	3.362	2.354	2.597	9.680	53.771	10.195	46.954
%	10,2%	6,3%	9,2%	5,4%	44,7%	32,2%	39,3%	27,7%
81-100	79	114	108	71	1.526	6.855	1.428	4.892
%	0,4%	0,2%	0,4%	0,1%	7,1%	4,1%	5,5%	2,9%
Total 100 %	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Ao olhar para os dados de 2012, é possível verificar que 2015 apresenta uma realidade completamente diferente, ocorrendo praticamente uma inversão nos extremos, ou seja, em 2012 o maior grupo de estudantes havia tirado as menores notas, e em 2015 o maior grupo de estudantes passa a ter notas nos substratos mais elevados.

Ao fazer a média das notas na FG dos dois anos do Ciclo III, os estudantes ProUni das IES PSFL obtiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 26,15%; de 21-40 – 11,7%; de 41-60 – 30,8%; de 61-80 – 24,2%; de 81-100 – 3,7%.

Os percentuais dos grupos de estudantes ProUni das IES PSFL com notas entre 61-100 pontos, resultam em 31,2% (28,9% Ciclo I e 38,7% no Ciclo II), tornam-se o Ciclo com desempenho acadêmico intermediário se comparado ao demais. Os estudantes não-prounistas das IES PSFL, representam 21,4% (14,2% no Ciclo I, e 24,9% no Ciclo II) do total dos estudantes com notas entre 61-100 pontos.

Comparando os estudantes das IES PSFL, verifica-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 9,8% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo III.

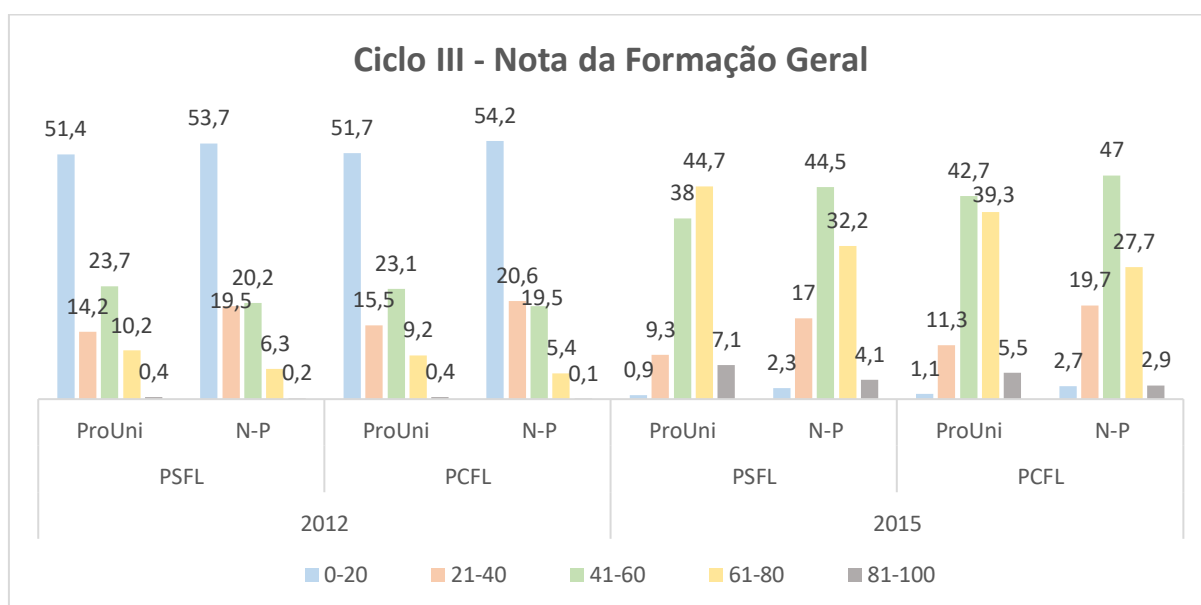
Os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico na nota de FG: de 00-20 – 26,4%; de 21-40 – 13,4%; de 41-60 – 32,9%; de 61-80 – 25,2%; de 81-100 – 2,9%.

Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 27,2% (26,7% no Ciclo I e 33,6 no Ciclo II) do total, enquanto os estudantes não-prounistas das IES PCFL somam 18% (11,5% no Ciclo I e 20,9% no Ciclo II). No caso

das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com notas mais elevadas é 9,2% maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL.

No que se refere a nota da FG no Ciclo III, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior nos dois anos do ciclo, sendo 4% acima dos prounistas das IES PCFL. O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 3,4% maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL de acordo com o gráfico seguinte.

Gráfico 39 – Ciclo III - Nota da Formação Geral



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Vale ressaltar, que entre os 3 ciclos já analisados, é no Ciclo II que se registram as maiores porcentagens de notas entre 61-100 pontos, o que faz pensar que os estudantes da área de Engenharia, possivelmente tenham carregado grande peso neste resultados, devido à grande exigência das disciplinas lógico-matemáticas de seus cursos, que de forma geral auxiliam num melhor desempenho do raciocínio.

Outro importante registro é que em todos os anos do Ciclo III, dando continuidade a constatação de Ristoff (agora em 2015), os estudantes ProUni, tem desempenho acadêmico superior ao dos demais estudantes, e por várias vezes o desempenho dos estudantes ProUni soma o dobro das notas dos estudantes não-prounistas, como se viu em 7 dos 8 anos analisados na nota da FG.

Enfim ao analisar as notas dos estudantes ProUni nos 3 Ciclos do Enade, no que se refere a Nota da Formação Geral da prova, concluímos que os estudantes das IES PSFL somam o maior grupo se comparados aos demais com desempenho acadêmico superior aos das IES PCFL. Conseqüentemente, o desempenho acadêmico dos estudantes ProUni das IES PSFL, também é superior ao desempenho dos estudantes não-prounistas das IES PCFL.

Ressalta-se que as IES PSFL têm percentuais maiores que as IES PCFL mantendo-se com pequenas oscilações, sendo praticamente constantes ao longo dos 3 Ciclos do Enade, permanecendo-se entre 3 a 4 pontos percentuais entre os prounistas e os não-prounistas.

Destaca-se que 3 a 4 pontos percentuais acima dos estudantes não-prounistas nos 3 Ciclos do Enade, mostra que os estudantes ProUni mantém bons resultados de desempenho acadêmico ao longo dos anos, independentemente da área do curso, o que reflete seu grande esforço por manter sua bolsa, mantendo bons resultados nos três ciclos.

Uma hipótese para tais resultados, pode estar ligada ao esforço necessário no preparo para conseguir uma boa pontuação no Enem, a fim de ter acesso a bolsa no ProUni. Os estudantes, que por muitas vezes são também trabalhadores, acabam por se preparar para o Enem, que lhes pede um bom nível de conhecimentos gerais para obtenção de uma boa nota, e assim, de certa forma, levam para o ensino superior, estes conhecimentos acumulados.

Neste ponto é válido resgatar os comentários finais do artigo de Pires (2019), que trata da questão da importância do “eu me viro” no que se refere ao acesso e permanência no ensino superior pelo ProUni, pois apesar de todos os desafios, como a questão da moradia, transporte, sustento, o estudante ainda precisa “se virar” para obter bons resultados acadêmicos e assim não ter disciplinas pendentes “DP” para não correr riscos de perder a bolsa ProUni.

O que as entrevistas sugerem é que esse grupo reduzido de pessoas, que experimentou destinos escolares atípicos para jovens socialmente desfavorecidos, foi submetido a altas doses de esforço e de privação pessoal. Algumas evidências apresentadas nas páginas anteriores corroboram o entendimento do recurso ao “eu me viro” nos percursos escolares e no curso superior atual dos estudantes entrevistados. [...] O ingresso no ensino superior é outra etapa a exigir custo adicional. A análise das entrevistas indicou que a escolha da universidade na qual estudavam não foi a primeira opção, sendo precedida por tentativas

frustradas de acesso em instituições públicas. De igual maneira, a interrupção dos estudos após a conclusão do ensino médio para então trabalhar faz com que muitos desses alunos voltem a estudar em idade superior à de seus colegas de curso. Uma vez dentro da universidade, há outras dificuldades a serem enfrentadas. Ficou evidente nos depoimentos que se trata de uma adaptação penosa, que muitas vezes indica a falta de preparo desses estudantes nas instituições de ensino anteriores, apesar de todos os esforços em “se virarem” (PIRES, 2019, p. 22-23).

Eis aqui a realidade dos estudantes ProUni entrevistados, para as dificuldades de permanência ainda não atendidas por políticas públicas, os estudantes recorrem ao “eu me viro”.

5.4.2 Nota do Componente Específico nos Ciclos I, II e III do Enade 2010-2017

A segunda parte da prova do Enade, traz em si as questões dos Componentes Específicos do curso ao qual o estudante está concluindo. O Inep explica a composição desta parte da prova: “Componente específico de cada área de avaliação, 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos”. Esta parte da prova tem peso de 75% da nota geral, pois são nestas questões que os estudantes têm a oportunidade de demonstrar seu aproveitamento e aprendizagens da graduação cursada.

Relembrando, os cursos avaliados no Ciclo I são: Bacharelados nas áreas de Saúde e Bacharelados nas áreas de Agrárias e áreas afins; os Cursos Superiores Tecnológicos (CST) dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança. Agronegócio, estética e cosmética, gestão ambiental, gestão hospitalar e radiologia.

Em seguida é realizada a análise de desempenho acadêmico dos estudantes ProUni nas IES PSFL, na Nota do Componente Específico (CE) da prova do Enade.

Tabela 22 – Ciclo I - Nota do Componente Específico

Ciclo I – Nota do Componente Específico												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Comp. Esp.	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	763	3.622	632	1.875	893	11.578	1.312	11.770	125	2.910	225	4.462
%	16,1%	23,3%	17,0%	23,7%	14,5%	20,3%	19,3%	24,0%	1,5%	4,6%	2,3%	6,5%
21-40	718	5.336	717	2.953	987	18.124	1.547	18.707	1.541	21.708	2.371	27.558
%	15,2%	37,1%	19,3%	37,6%	16,0%	31,8%	22,8%	38,2%	18,6%	34,3%	24,4%	40,1%

41-60	2.107	7.706	1.642	3.516	2.491	19.462	2.405	14.077	3.894	26.118	4.693	27.659
%	44,5%	30,6%	44,3%	30,2%	40,4%	34,1%	35,4%	28,7%	46,9%	41,2%	48,3%	40,3%
61-80	1.083	2.359	689	764	1.654	7.473	1.394	4.312	2.502	11.723	2.252	8.506
%	22,9%	8,6%	18,6%	8,2%	26,8%	13,1%	20,5%	8,8%	30,2%	18,4	23,2%	12,4%
81-100	59	75	30	17	142	384	131	163	236	911	184	516
%	1,2%	0,3%	0,8%	0,3%	2,3%	0,7%	1,9%	0,3%	2,8%	1,4%	1,9%	0,8%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

De acordo com a tabela apresentada, no Ciclo I do Enade, na nota do CE, os estudantes ProUni das IES PSFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico, em média: de 00-20 –10,7%; de 21-40 –16,6%; de 41-60 – 43,9%; de 61-80 – 26,6%; de 81-100 – 2,1%.

Ao verificar a média há 28,7% de estudantes ProUni nas IES PSFL com notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Entre os estudantes não-prounistas das IES PSFL, há 14,1% dos estudantes com notas entre 61-100 pontos.

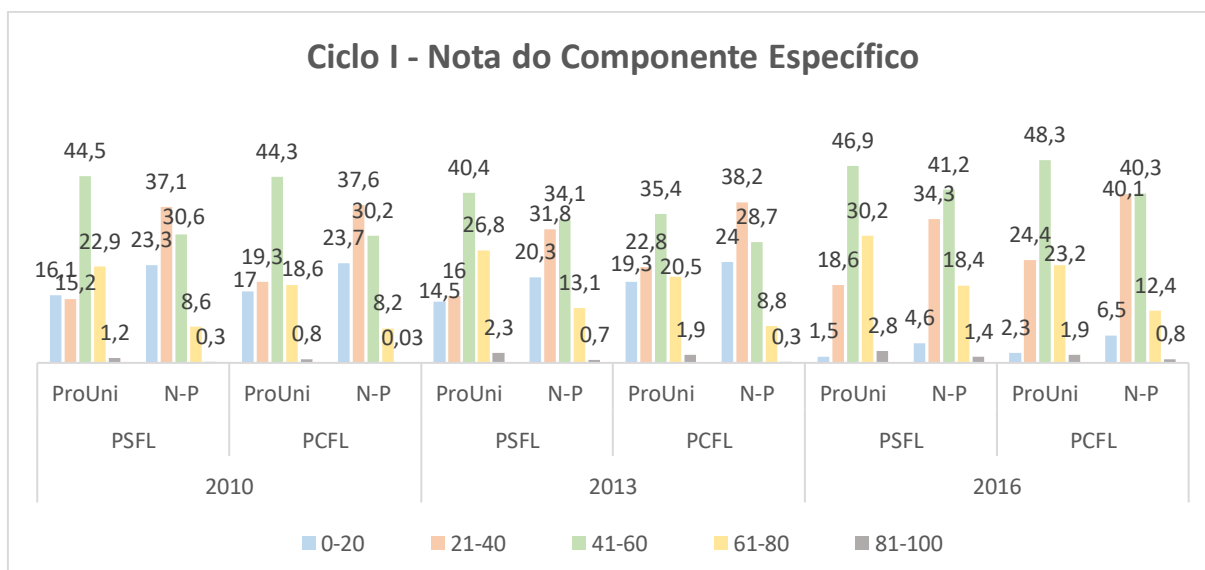
Comparando os estudantes das IES PSFL, constata-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 14,6% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo I.

Os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 00-20 – 12,8%; de 21-40 – 22,1%; de 41-60 – 42,6%; de 61-80 – 20,7%; de 81-100 – 1,5%. Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 22,3% do total, enquanto os estudantes não-prounistas somam 10,2%. No caso das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com as maiores notas é mais que o dobro dos estudantes não-prounistas resultando em 12,1%.

Assim como em toda a pesquisa, vale lembrar que há 3% de margem de erro, que deve ser levada em consideração, mas ainda assim com maior ou menor margem, o grupo de estudantes ProUni se destaca dos não-prounistas.

Desta maneira, nos 3 anos do Ciclo I do Enade confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior nos 3 anos do ciclo, sendo 6,4% maior que o grupo dos prounistas das IES PCFL, onde estão as melhores notas do CE na média geral do Ciclo I.

O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 3,9% maior que o dos estudantes não-prounistas das IES PCFL, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 40 – Ciclo I – Nota do Componente Específico

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Os estudantes ProUni das IES PSFL tem o melhor desempenho acadêmico no Ciclo I agora comprovado, mostrando que as IES PCFL estão atrás das IES PSFL também no que se refere aos componentes específicos, que deveriam preparar os estudantes para a graduação que estão concluindo.

Dando continuidade às análises agora no Ciclo II, para relembrar os cursos avaliados, são: Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; os Cursos Superiores Tecnológicos (CST) dos eixos tecnológicos: Controle e Processos industriais, Informação e comunicação, Infraestrutura e Produção industrial e Licenciaturas.

Ao analisar os números da tabela do Ciclo II da nota do CE, percebe-se que nos três anos do ciclo, há um maior percentual de estudantes prounistas com notas entre 61-100 pontos.

Tabela 23 – Ciclo II - Nota do Componente Específico

Ciclo II – Nota do Componente Específico												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
For. Geral	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	1.765	7.479	1.668	3.634	2.871	29.422	3199	26.918	687	10.155	1.058	16.197
%	19,5%	23,30%	18,9%	23,70%	21,6%	25,80%	21,9%	26,60%	4,3%	9,40%	5,2%	11,70%
21-40	2.433	11.884	2.580	5.758	3.364	41.910	4.546	39.596	5.493	50.341	7.991	69.346
%	26,9%	37,10%	29,2%	37,60%	25,3%	36,70%	31,2%	39,10%	34,3%	46,50%	39,2%	50,10%

41-60	3.068	9.821	3.043	4.616	4.877	33.201	4.837	27.456	7.147	38.497	8.687	43.877
%	33,9%	30,60%	34,4%	30,20%	36,7%	29,10%	33,1%	27,10%	44,7%	35,50%	42,6%	31,70%
61-80	1.688	2.778	1.464	1.257	2.091	9.176	1.942	6.920	2.545	8.934	2.568	8.633
%	18,7%	8,60%	16,6%	8,20%	15,7%	8,00%	13,3%	6,80%	15,9%	8,20%	12,6%	6,20%
81-100	92	94	87	43	103	373	68	261	120	424	91	390
%	1,0%	0,30%	1,0%	0,30%	0,8%	0,30%	0,5%	0,30%	0,8%	0,40%	0,4%	0,30%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

De acordo com o gráfico que se segue, no Ciclo II do Enade, na nota do CE, os estudantes ProUni das IES PSFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 15,1%; de 21-40 – 28,8%; de 41-60 – 38,4%; de 61-80 – 16,7%; de 81-100 – 2,6%.

Em média há 17,6% de estudantes ProUni nas IES PSFL com notas entre 61-100 pontos no Ciclo II. Entre os estudantes não-prounistas das IES PSFL, há 8,6% dos estudantes com notas entre 61-100 pontos.

Ao comparar os estudantes das IES PSFL, percebe-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 9% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL na nota do CE no Ciclo II.

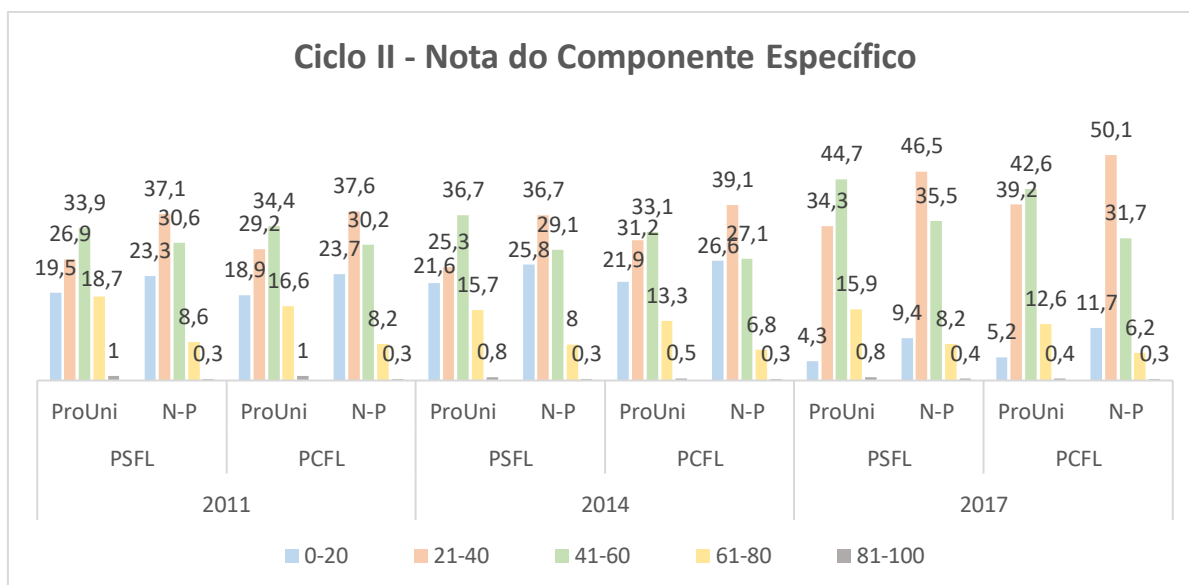
Por outro lado, os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 00-20 – 15,3%; de 21-40 – 33,2%; de 41-60 – 36,7%; de 61-80 – 14,1%; de 81-100 – 0,6%.

Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 14,8% do total, enquanto os estudantes não-prounistas somam 7,3%. No caso das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com as maiores notas é 7,5% que os estudantes não-prounistas das IES PCFL na nota do CE.

Desta maneira, nos 3 anos do Ciclo II do Enade confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior, sendo 2,8% maior que o grupo dos prounistas das IES PCFL, onde estão as melhores notas do CE na média geral do Ciclo II.

O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 1,3% maior que o dos estudantes não-prounistas das IES PCFL, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 41 – Ciclo II – Nota do Componente Específico



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Vale ressaltar que em todos os anos do Ciclo II, dando continuidade a constatação de Ristoff (agora em 2014 e 2017), os estudantes ProUni, tem desempenho acadêmico superior ao dos demais estudantes, e por várias vezes, o desempenho dos estudantes ProUni soma o dobro das notas dos estudantes não-prounistas, como se viu em 2013 e 2016 no Ciclo I.

Para dar continuidade as às análises resgatamos as informações sobre os cursos avaliados no Ciclo III do Enade, que são: Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design.

Conforme a tabela que se segue, mais uma vez, nota-se uma grande diferença nos resultados de 2012, ao comparar com os números de 2015.

Tabela 24 – Ciclo III - Nota do Componente Específico

Ciclo III – Nota do Componente Específico								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Form. Geral	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	5.036	17.185	7.083	15.542	15.094	360	1.270	17.157
%	26,1%	32,30%	27,7%	32,50%	8,2%	6,30%	4,9%	10,10%
21-40	5.882	21.001	8.638	19.438	77.547	2.238	9.292	81.151
%	30,5%	39,40%	33,8%	40,70%	42,4%	39,40%	35,9%	47,80%
41-60	6.369	12.639	8.002	10.893	68.830	2.450	11.679	56.871
%	33,0%	23,70%	31,3%	22,80%	37,6%	43,10%	45,1%	33,50%
61-80	1.967	2.397	1.772	1.899	20.623	622	3.566	13.916
%	10,2%	4,4	6,9%	4,00%	11,3%	10,9	13,8%	8,20%

81-100	55	59	38	35	1.008	17	110	570
%	0,3%	0,10%	0,1%	0,10%	0,6%	0,30%	0,4%	0,30%
Total	19.309	53.281	25.533	47.807	183.102	5.687	25.917	169.665

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

No Ciclo III do Enade, na nota do CE, os estudantes ProUni das IES PSFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 17,15%; de 21-40 – 36,4%; de 41-60 – 35,3%; de 61-80 – 10,7%; de 81-100 – 0,45%.

Ao verificar a média há 11,2% de estudantes ProUni nas IES PSFL com notas entre 61-100 pontos no Ciclo III. Entre os estudantes não-prounistas das IES PSFL, há 7,8% dos estudantes com notas entre 61-100 pontos. Ao comparar os estudantes das IES PSFL, percebe-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 3,4% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL na nota do CE no Ciclo III.

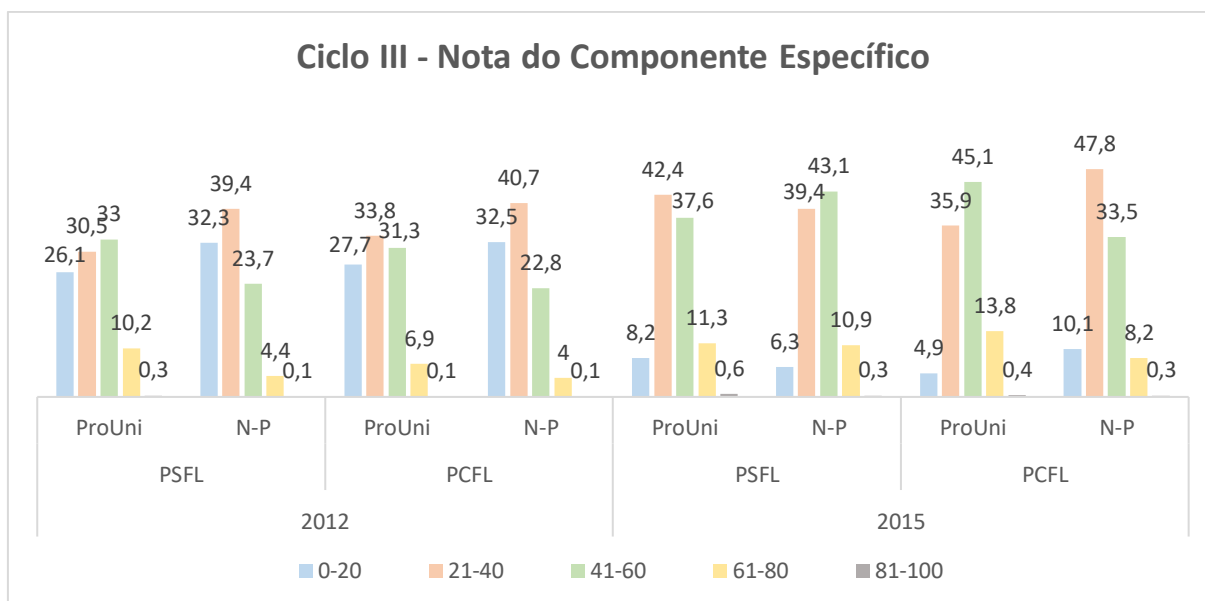
Os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 00-20 – 16,3%; de 21-40 – 34,8%; de 41-60 – 38,2%; de 61-80 – 10,35%; de 81-100 – 0,25%.

Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 10,6% do total, enquanto os estudantes não-prounistas das IES PCFL somam 6,3%. No caso das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com notas mais elevadas é 4,3% maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL.

Ao se tratar da nota do CE no Ciclo III, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior nos dois anos do ciclo, sendo 0,6% acima dos prounistas das IES PCFL. O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 1,5% maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL de acordo com o gráfico seguinte.

É importante destacar que na nota do CE, a diferença entre os estudantes ProUni das IES PSFL foi maior se comparados aos estudantes das IES PCFL.

Gráfico 42 – Ciclo III – Nota do Componente Específico



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Em suma, no Ciclo III, na variável que trata da nota do componente específico, nos 2 anos analisados, os estudantes ProUni das IES PSFL tem notas maiores do que os estudantes ProUni das IES PCFL. Os estudantes prounistas e curiosamente os estudantes não-prounistas das IES PSFL tem desempenho bem superior (quase o dobro) se comparado aos estudantes não-prounistas das IES PCFL.

Vale ressaltar, que entre os 3 Ciclos já analisados na nota do CE, é no Ciclo I que se registram as maiores porcentagens de notas entre 61-100 pontos. Tal fato, se diferencia da realidade das notas da FG, que teve no Ciclo II os maiores registros das notas mais elevadas.

Constata-se assim que os estudantes ProUni (assim como os estudantes não-prounistas) de forma geral, tem notas melhores na parte da prova que avalia a FG, e fica entre 3% a 10% menor em cada Ciclo, quando se compara as notas do CE.

Desta forma, fica claro que ainda há muito espaço para crescimento no ensino dos CE de cada curso de graduação, sobretudo nos cursos inclusos no Ciclo II e com ainda maior necessidade, no Ciclo III, onde constatou-se os menores grupos de estudantes com notas mais elevadas.

Conforme constatou de Ristoff (agora em 2015), os estudantes ProUni, tem desempenho acadêmico superior ao dos demais estudantes, e por várias vezes o desempenho dos estudantes ProUni soma o dobro das notas dos estudantes não-prounistas.

Enfim ao analisar as notas dos estudantes ProUni nos 3 Ciclos do Enade, no que se refere a Nota do Componente Específico da prova, conclui-se que os estudantes das IES PSFL somam um grupo maior que os demais com desempenho acadêmico superior aos das IES PCFL. Conseqüentemente, o desempenho acadêmico dos estudantes ProUni das IES PSFL, também é superior ao desempenho dos estudantes não-prounistas das IES PCFL, nos 8 anos analisados.

Ressalta-se que as IES PSFL têm percentuais maiores que as IES PCFL com gradativas oscilações que decrescem do início para o fim dos ciclos, ou seja, inconstantes ao longo dos 3 Ciclos do Enade na nota do CE, alternando entre 4% a 5% pontos percentuais entre os prounistas e os não-prounistas.

Ao comparar os resultados das notas da FG e do CE, mantem-se o padrão que fica em média entre 3% a 5% maior no grupo dos estudantes ProUni das IES PSFL, se comparados aos Estudantes ProUni das IES PCFL.

Uma hipótese que talvez explique o fato de o desempenho acadêmico dos estudantes do ProUni ser menor no Componente Específico, pode estar relacionado ao fato que o contato com tais conteúdos tenham ocorrido somente na graduação, diferente dos conteúdos de Formação Geral, os quais possivelmente tenham sido vistos e até estudados, devido a necessidade de preparo para o Enem, para que por meio de uma boa pontuação fosse possível conseguir a bolsa ProUni.

Possivelmente, uma causa para um menor grupo de estudantes com notas mais elevadas, é que como visto anteriormente, um grande número de estudantes acumula o trabalho aos estudos, restando um menor tempo e condições de dedicação aos estudos, que poderiam levar a melhores resultados nas provas específicas.

Outra hipótese, pode estar ligada a qualidade de ensino, u seja, as metodologias de ensino adotadas pelas IES, e até mesmo, as formas de avaliação das disciplinas, que podem estar aprovando estudantes, que não estejam tão bem preparados.

5.4.3 Nota Geral nos Ciclos I, II e III do Enade 2010-2017

A Nota Geral do Enade reúne a nota da Formação Geral e do Componente Específico, apresentando a nota final do estudante na prova.

A fim de agilizar as correlações sobre os resultados a serem apresentados, vale relembrar os cursos avaliados no Ciclo I: Bacharelados nas áreas de Saúde e

Bacharelados nas áreas de Agrárias e áreas afins; os Cursos Superiores Tecnológicos (CST) dos eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança. Agronegócio, estética e cosmética, gestão ambiental, gestão hospitalar e radiologia.

Em seguida é realizada a análise de desempenho acadêmico dos estudantes ProUni nas IES PSFL, no que se refere a Nota Geral (NG) da prova do Enade.

Tabela 25 – Ciclo I - Nota Geral

Ciclo I – Nota Geral												
Anos	2010				2013				2016			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
N. Geral	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	565	2.555	420	1.260	697	8.330	843	7.710	86	2.399	128	3.431
%	11,9%	13,40%	11,3%	13,80%	11,3%	14,60%	12,4%	15,70%	1,0%	3,80%	1,3%	5,00%
21-40	591	5.570	578	3.102	833	18.759	1.490	20.446	1.419	22.674	2.256	29.640
%	12,5%	29,20%	15,6%	34,00%	13,5%	32,90%	21,9%	41,70%	17,1%	35,80%	23,2%	43,10%
41-60	2.397	8.865	1.973	4.030	3.113	24.067	3.143	17.630	4.371	28.136	5.275	28.966
%	50,7%	46,40%	53,2%	44,20%	50,5%	42,20%	46,3%	36,00%	52,7%	44,40%	54,2%	42,20%
61-80	1.164	2.088	730	729	1.487	5.789	1.284	3.203	2.338	9.883	2.008	6.542
%	24,6%	10,9	19,7%	8,00%	24,1%	10,1	18,9%	6,50%	28,2%	15,5	20,6%	9,50%
81-100	13	20	9	4	37	76	29	40	84	278	58	122
%	0,3%	0,10%	0,2%	0,00%	0,6%	0,10%	0,4%	0,10%	1,0%	0,40%	0,6%	0,20%
Total 100%	4.730	19.098	3.710	9.125	6.167	57.021	6.789	49.029	8.298	63.370	9.725	68.701

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

De acordo com o gráfico que se segue, no Ciclo I do Enade, na Nota Geral, os estudantes ProUni das IES PSFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 - 8%; de 21-40 - 14,3%; de 41-60 - 51,3%; de 61-80 - 25,6%; de 81-100 - 0,6%.

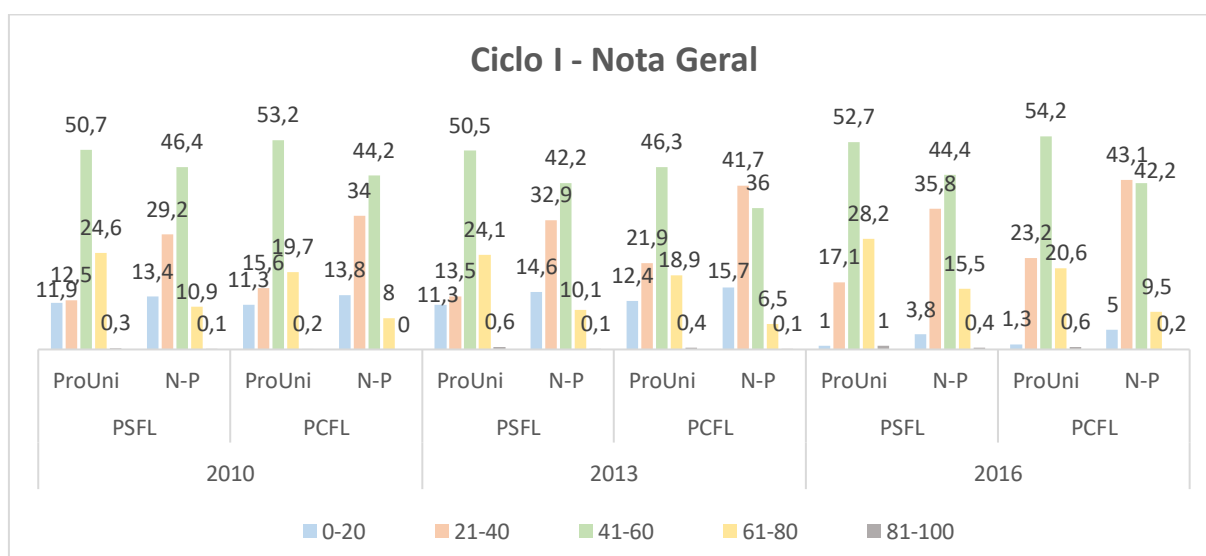
Ao verificar a média há 26,2% de estudantes ProUni nas IES PSFL com notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Entre os estudantes não-prounistas das IES PSFL, há 12,3% dos estudantes com notas entre 61-100 pontos. Comparando os estudantes das IES PSFL, constata-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 13,9% maior que o dobro do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo I.

Os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 - 8,3%; de 21-40 - 20,2%; de 41-60 - 51,2%; de 61-80 - 19,7%; de 81-100 - 0,4%. Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 20,1% do total, enquanto os estudantes não-prounistas somam 8,1%. No caso das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com as maiores notas é maior que o dos estudantes não-prounistas resultando em 12%.

Desta maneira, nos 3 anos do Ciclo I do Enade confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior, sendo 6,1% maior que o grupo dos prounistas das IES PCFL, onde estão as melhores notas do NG na média geral do Ciclo I. O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 4,2% maior que o dos estudantes não-prounistas das IES PCFL, conforme gráfico a seguir.

Assim como nas análises desmembradas da nota de FG e do CE, também na NG, os estudantes ProUni são o maior grupo de estudantes com notas mais elevadas.

Gráfico 43 – Ciclo I – Nota Geral



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Ao passar para a análise da NG do Ciclo II, é interessante lembrar que os cursos avaliados são: Bacharelados nas áreas de Ciências Exatas e áreas afins; os Cursos Superiores Tecnológicos (CST) dos eixos tecnológicos: Controle e Processos industriais, Informação e comunicação, Infraestrutura e Produção industrial e Licenciaturas.

Tabela 26 – Ciclo II – Nota Geral

Ciclo II – Nota Geral												
Anos	2011				2014				2017			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
N. Geral	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	1.202	4.896	1.173	2.431	1.559	16.136	1.706	15.187	249	4.874	372	8.376
%	13,3%	15,30%	13,3%	15,90%	11,7%	14,10%	11,7%	15,00%	1,6%	4,50%	1,8%	6,10%

21-40	2.093	11.991	2.363	5.901	2.589	41.140	3.785	40.687	4.327	47.101	6.624	67.491
%	23,1%	37,40%	26,7%	38,50%	19,5%	36,10%	25,9%	40,20%	27,1%	43,50%	32,5%	48,80%
41-60	3.833	12.285	3.686	5.700	6.347	45.366	6.712	37.082	8.587	46.639	10.630	53.377
%	42,4%	38,30%	41,7%	37,20%	47,7%	39,80%	46,0%	36,70%	53,7%	43,00%	52,1%	38,60%
61-80	1.870	2.838	1.585	1.257	2.755	11.185	2.350	8.042	2.766	9.493	2.724	8.961
%	20,7%	8,8	17,9%	8,20%	20,7%	9,8	16,1%	8,00%	17,3%	8,7	13,4%	6,50%
81-100	48	46	35	19	56	255	39	153	63	244	45	238
%	0,5%	0,10%	0,4%	0,10%	0,4%	0,20%	0,3%	0,20%	0,4%	0,20%	0,2%	0,20%
Total 100%	9.046	32.056	8.842	15.308	13.306	114.082	14.592	101.151	15.992	108.351	20.395	138.443

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

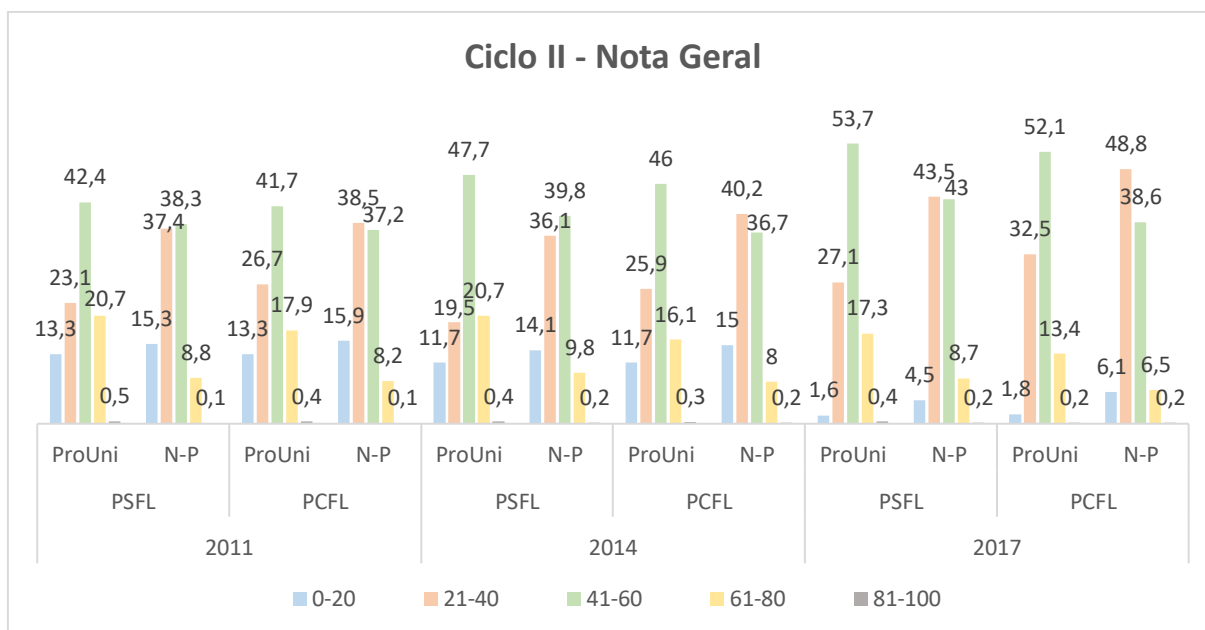
Conforme o gráfico que se segue, no Ciclo II do Enade, na NG, os estudantes ProUni das IES PSFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 8,8%; de 21-40 – 23,2%; de 41-60 – 47,9%; de 61-80 – 19,5%; de 81-100 – 0,4%. Em média há 20% de estudantes ProUni nas IES PSFL com notas entre 61-100 pontos no Ciclo II. Entre os estudantes não-prounistas das IES PSFL, há 9,2% dos estudantes com notas entre 61-100 pontos. Ao comparar os estudantes das IES PSFL, percebe-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 10,8% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL na nota da NG no Ciclo II.

Por outro lado, os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 00-20 – 8,9%; de 21-40 – 28,3%; de 41-60 – 46,6%; de 61-80 – 15,8%; de 81-100 – 0,3%.

Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 16,1% do total, enquanto os estudantes não-prounistas somam 7,7%. No caso das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com as maiores notas é 8,4% que os estudantes não-prounistas das IES PCFL na Nota Geral.

Desta maneira, nos 3 anos do Ciclo II do Enade confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior, sendo 3,9% maior que o grupo dos prounistas das IES PCFL, onde estão as melhores notas da NG na média geral do Ciclo II. O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 1,5% maior que o dos estudantes não-prounistas das IES PCFL, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 44 – Ciclo II – Nota Geral



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Por fim, vale ainda lembrar os cursos avaliados no Ciclo III do Enade, que são: Bacharelados nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e áreas afins; CST dos eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer e Produção Cultural e Design.

Tabela 27 – Ciclo III – Nota Geral

Ciclo III – Nota Geral								
Anos	2012				2015			
Categoria	PSFL		PCFL		PSFL		PCFL	
Form. Geral	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P	ProUni	N-P
0-20	3.145	11.044	4.283	9.960	407	7.485	620	9.224
%	16,3%	20,70%	16,8%	20,80%	1,9%	4,50%	2,4%	5,40%
21-40	5.976	23.430	9.049	22.255	4.660	63.902	7.107	72.837
%	30,9%	44,00%	35,4%	46,60%	21,5%	38,20%	27,4%	42,90%
41-60	8.414	16.641	10.539	14.006	11.859	75.052	13.830	71.669
%	43,6%	31,20%	41,3%	29,30%	54,8%	44,90%	53,4%	42,20%
61-80	1.765	2.150	1.653	1.573	4.616	20.125	4.286	15.575
%	9,1%	4%	6,5%	3,30%	21,3%	12%	16,5%	9,20%
81-100	9	16	9	13	95	588	74	360
%	0,05%	0,00%	0,04%	0,00%	0,4%	0,40%	0,3%	0,20%
Total	19.309	53.281	25.533	47.807	21.637	167.152	25.917	169.665

Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Na NG do Ciclo III do Enade, os estudantes ProUni das IES PSFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 9,1%; de 21-40 – 26,2%; de 41-60 – 49,2%; de 61-80 – 15,2%; de 81-100 – 0,4%.

Ao verificar a média há 15,4% de estudantes ProUni nas IES PSFL com notas entre 61-100 pontos no Ciclo III. Entre os estudantes não-prounistas das IES PSFL, há 10,4% com notas entre 61-100 pontos. Ao comparar os estudantes das IES PSFL, percebe-se que o grupo de estudantes ProUni com notas entre 61-100 pontos é 5% maior do que o dos estudantes não-prounistas das IES PSFL na NG no Ciclo III.

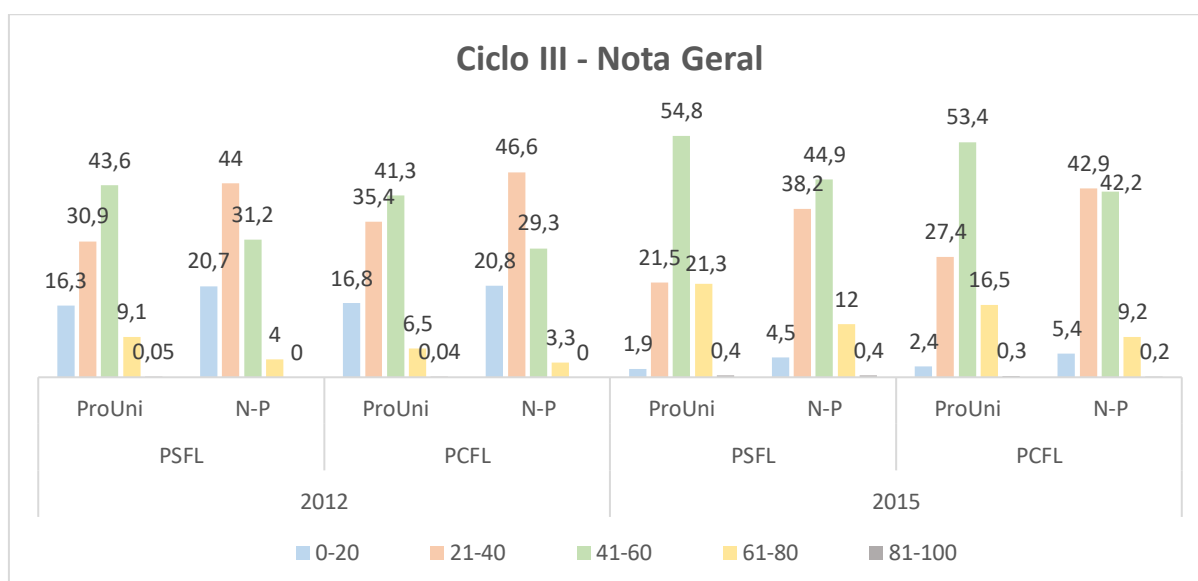
Os estudantes ProUni das IES PCFL tiveram o seguinte desempenho acadêmico: de 0-20 – 9,6%; de 21-40 – 31,4%; de 41-60 – 47,3%; de 61-80 – 11,5%; de 81-100 – 0,3%.

Os estudantes ProUni das IES PCFL com notas entre 61-100 pontos somam 11,6% do total, enquanto os estudantes não-prounistas das IES PCFL somam 6,3%. No caso das IES PCFL, o grupo de estudantes ProUni com notas mais elevadas é 5,3% maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL.

Ao se tratar da NG no Ciclo III, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são a maioria com desempenho acadêmico superior nos dois anos do ciclo, sendo 3,7% acima dos prounistas das IES PCFL. O grupo dos estudantes não-prounistas das IES PSFL são 4% maior que os estudantes não-prounistas das IES PCFL de acordo com o gráfico seguinte.

É importante destacar que na NG, a diferença entre os estudantes ProUni das IES PSFL foi maior, se comparada aos estudantes das IES PCFL.

Gráfico 45 – Ciclo III – Nota Geral



Fonte: Paiva, A. J. O. M., autora da tese, com base em tratamento e análise de microdados do Enade, publicados pelo Inep (2010-2017).

Em resumo, no Ciclo III, na variável que trata da NG, nos 2 anos analisados, os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com notas mais altas. Tanto os estudantes ProUni, quanto os estudantes não-prounistas das IES PSFL tem desempenho bem superior (quase o dobro) aos demais estudantes das IES PCFL.

Desta maneira, ao analisar as notas dos estudantes ProUni nos 3 Ciclos do Enade, no que se refere a nota geral da prova, conclui-se que os estudantes das IES PSFL têm desempenho superior aos das IES PCFL. Conseqüentemente, o desempenho acadêmico dos estudantes ProUni das IES PSFL, também é superior ao desempenho dos demais estudantes das IES PCFL.

Enfim, tanto as notas da FG, quanto nas notas do CE, e por fim, na NG, os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com notas mais elevadas, quando comparados aos estudantes ProUni das IES PCFL; e ainda mais, se comparados aos estudantes não-prounistas.

Ao encerrar as análises sobre o Desempenho Acadêmico no Enade, agora verificando as médias gerais dos ciclos analisados, nota-se que os estudantes ProUni das IES PSFL superaram os das IES PCFL em média 3,9% no Ciclo I, 3,2% no Ciclo II e 4,5% no Ciclo III. Vale ressaltar a questão dos 3% de margem de erro, mas ainda assim, é possível notar que os estudantes ProUni tem boa representatividade nos estratos mais elevados das notas do Enade.

No Ciclo III (que está incompleto) do Enade que se registram as maiores porcentagens de notas entre 61-100 pontos dos estudantes prounistas, o que mostra que o alto desempenho dos estudantes na nota de FG pesou bastante, para que a somatória das notas de FG+CE resultasse tal percentual.

Uma hipótese para tais resultados, encontra-se no fato de que na média entre as notas da Formação Geral e do Componente Específico, por lógica, ocorre um balanceamento, onde a nota da Formação Geral é “abaixada” com a soma da nota do Componente Específico.

Assim compatibiliza-se definitivamente a constatação de Ristoff (2016), agora nos 8 anos analisados e nos 3 Ciclos, que os estudantes ProUni, tem desempenho acadêmico superior ao dos demais estudantes, e por várias vezes, o desempenho dos estudantes ProUni soma o dobro das notas dos demais estudantes, como se viu nas análises.

Com isso, a presente tese tem sua hipótese confirmada, no seguinte sentido: pensava-se que os estudantes ProUni das IES PSFL tivessem notas iguais ou superiores às dos estudantes ProUni das IES PCFL. As análises mostram, por meio dos microdados do Enade, que os estudantes bolsistas ProUni das IES PSFL são o maior grupo com desempenho acadêmico superior no Enade, se comparados aos estudantes das ProUni das IES PCFL, e aos estudantes não-prounistas de ambos tipos de IES.

Considerações Finais

Ao concluir as pesquisas ligadas a elaboração da tese, assim como constatar os resultados das análises, a partir do dados do Questionário Socioeconômico do Enade, referentes aos três ciclos abordados entre os anos de 2010-2017, onde o Ciclo I foi composto pelos anos de 2010, 2013 e 2015, o Ciclo II pelos anos de 2011, 2014 e 2017, e o Ciclo III pelos anos de 2012 e 2015, encontraram-se várias semelhanças entre os estudantes das ProUni das IES PSFL, e das IES PCFL, no que se refere as características dos estudantes, ou seja, tanto o perfil dos estudantes, quanto o exitoso desempenho acadêmico, por terem sido constatados em ambos tipos de IES.

No que se refere a “Distribuição do Número de Estudantes que Fizeram o Enade por Organização Acadêmica das IES” de todo o Brasil, há maior concentração dos estudantes ProUni das IES PSFL nas Universidades Brasileiras, sendo em média 48,6% no Ciclo I, 57,3% no Ciclo II e 56% no Ciclo III, enquanto os estudantes ProUni das IES PCFL concentravam-se nas Faculdades Brasileiras, somando em média 52,6% no Ciclo I, 48% no Ciclo II e 55,5% no Ciclo III.

Outra constatação, tem a ver com a Modalidade de Ensino na qual os estudantes ProUni das IES PSFL realizaram seu curso, ou seja, a grande maioria dos estudantes cursava a graduação na modalidade presencial em média 99% no Ciclo I, 91,6% no Ciclo II e 95,5% no Ciclo III. Os estudantes ProUni das IES PCFL, também se concentravam na modalidade presencial, sendo em média 86,6% no Ciclo I, 76,6% no Ciclo II e 84% no Ciclo III, ou seja, com percentuais um pouco menores, pois somente no segundo ano do Ciclo I, é que passou a ocorrer maior presença dos prounistas na modalidade EAD. Vale ressaltar que apenas no Ciclo II do Enade é que há percentuais significativos de estudantes ProUni nas IES PSFL.

Ao se tratar da Região de Funcionamento do Curso de Graduação onde os estudantes ProUni das IES PSFL cursaram seus estudos, a maior concentração é registrada na região Sudeste, sendo em média 55,6% Ciclo I, 42,6% no Ciclo II e 53,5% no Ciclo III. Em menor proporção, os estudantes ProUni das IES PCFL sendo em média 35% Ciclo I, 46,6% no Ciclo II e 41,5% no Ciclo III. A região Sul fica em segundo lugar com os maiores números de estudantes ProUni, mas é importante ressaltar que tanto os estudantes das IES PSFL quanto os das IES PCFL se

encontram mais “pulverizados” nas regiões Nordeste, Centro Oeste e Norte do Brasil (citados em ordem decrescente de presença de prounistas).

Um dado muito interessante, revela que os estudantes ProUni, mesmo sendo trabalhadores, encontram-se em sua grande maioria cursando a graduação na “Idade Certa” – conforme o PNE. A maioria dos estudantes ProUni das IES PSFL tem idade entre 18-24 anos, sendo em média 64% no Ciclo I, 58% no Ciclo II e 59% no Ciclo III. Os estudantes das IES PCFL eram em média 57% no Ciclo I, 48% no Ciclo II e 53,2% no Ciclo III. O segundo maior grupo é o de estudantes com 25-29 anos, e com percentuais bem semelhantes, os estudantes com idade entre 30-39 anos. Os estudantes das IES PCFL eram em média 57% no Ciclo I, 48% no Ciclo II e 53,2% no Ciclo III.

No que se refere ao Sexo declarado pelos estudantes ProUni das IES PSFL, com os maiores percentuais predominou o sexo Feminino, que em média são 72,6% no Ciclo I (cursos das áreas de Saúde e Agrária e áreas afins) 52,6% no Ciclo II (cursos da área de Exatas e afins) e 59,5% no Ciclo III (cursos das áreas de Ciências Sociais Aplicadas, ciências Humanas e áreas afins). No que se refere aos estudantes das IES PCFL, predomina também o sexo feminino, mas com percentuais ainda maiores, sendo em média 74% no Ciclo I, 56,3% no Ciclo II e 60% no Ciclo III.

Ao se tratar da Cor/Raça autodeclarada pelos estudantes ProUni das IES PSFL encontra-se a média de 56,3% de Branco no Ciclo I, 56,6% de Branco no Ciclo II, 56,5% de Branco no Ciclo III; 31,6% de Pardo/Mulato no Ciclo I, 31,6% de Pardo/Mulato no Ciclo II, 32% de Pardo/Mulato no Ciclo III; e 10% de Negro no Ciclo I, 10% de Negro no Ciclo II, 10,5% de Negro no Ciclo III. Já nas IES PCFL, há certa variação nos percentuais, havendo cerca de 9,6% menos brancos nos 3 Ciclos e mais 7,3% pardo/mulato, e mais 1,8% de negro, mas ainda se mantém o padrão na distribuição, ou seja, em média são 42,6% de Brancos no Ciclo I, 50% de Brancos no Ciclo II, 47,5% de Brancos no Ciclo III; 43% de Pardos/Mulatos no Ciclo I, 36% de Pardos/Mulatos no Ciclo II, 39% de Pardos/Mulatos no Ciclo III; e 12,3% de Negros no Ciclo I, 11,6% de Negros no Ciclo II, 11,5% de Negros no Ciclo III.

Quanto a Renda Familiar dos estudantes ProUni das IES PSFL o valor predominante é o de 1,5 a 3 salários mínimos, sendo em média 42,6% no Ciclo I, 38,3% no Ciclo II e 38,5% no Ciclo III, em seguida predomina a renda de 3 a 4,5 salários mínimos, e depois a renda de 1,5 salários mínimos. Quanto aos estudantes das IES PCFL o valor predominante é o de 1,5 a 3 salários mínimos, sendo em média

41% no Ciclo I, 38,6% no Ciclo II e 39,5% no Ciclo III, em seguida predomina a renda de 1,5 salários mínimos na maior parte do Ciclo I e II, e depois a renda de 3 a 4,5 salários mínimos no Ciclo III.

Uma constatação bem interessante, refere-se a Situação de Trabalho semanal praticada pelos estudantes ProUni das IES PSFL que em sua maioria declaram Não Trabalho, sendo em média 59% no Ciclo I; os estudantes declaram Trabalho em Tempo Integral ou mais de 40 horas em média 40,6% no Ciclo II e 49,5% no Ciclo III. No caso dos estudantes das IES PCFL, eles declaram Não Trabalho, sendo em média 51,3% no Ciclo I; os estudantes declaram Trabalho em Tempo Integral ou mais de 40 horas em média 46,3% no Ciclo II e 53,5% no Ciclo III. Uma possível justificativa para o cenário do Ciclo I talvez se explique pela maior necessidade de práticas nos cursos da área de saúde, requerendo assim, que os estudantes não trabalhem, ficando em segundo lugar a opção daqueles que declaram Trabalho em Tempo Integral ou mais de 40 horas.

No que se refere a Escolaridade do Pai dos estudantes ProUni das IES PSFL, verificou-se a maioria tem Ensino Fundamental I que em média são 34,3% no Ciclo I, 37% no Ciclo II e 37,5% no Ciclo III, e em percentual menor, mas ainda assim expressivo relataram também Ensino Médio sendo 31,3% no Ciclo I, 30% no Ciclo II e 29,5% no Ciclo III. Ao se tratar dos estudantes das IES PCFL eles declararam que a Escolaridade do Pai era Ensino Fundamental I sendo em média são 37% no Ciclo I, 40,3% no Ciclo II e 39% no Ciclo III; em percentual menor relataram também o Ensino Médio sendo 28,3% no Ciclo I, 26,6% no Ciclo II e 28,5% no Ciclo III. Os demais níveis de escolaridade têm menores percentuais, como por exemplo, os que declaram: nenhuma escolaridade (próximo a 9%).

Outra constatação refere-se à Escolaridade da Mãe do estudante ProUni das IES PSFL, que de forma geral, tem maior grau de escolaridade do que o pai. Assim, ao analisar a Escolaridade da Mãe constatou-se que em média as duas formações mais apontadas no Ciclo I são 34,2% tem Ensino Médio e 28% tem Ensino Fundamental I; no Ciclo II a realidade se empata, sendo 32,3 % tanto para aquelas com Ensino Fundamental I, quanto para as que tem Ensino Médio, e no Ciclo III são 33,5% com Ensino Médio e 32% com Ensino Fundamental I. Ao se tratar dos estudantes das IES PCFL eles declararam que a Escolaridade do Pai no Ciclo I era 32,6% com Ensino Médio, e 28% com Ensino Fundamental I, no Ciclo II era 35,3% com Ensino Fundamental I e 30% com Ensino Médio, e no Ciclo III a realidade coincide

mais uma vez sendo 32,5% tanto com Ensino Fundamental I quanto com Ensino Médio.

Desta forma se constituem as principais características dos estudantes ProUni de todo o Brasil, em ambos tipos de IES no período em que compreende a pesquisa.

O outro viés da pesquisa se refere ao Desempenho Acadêmico dos estudantes ProUni das IES PSFL no Enade.

Ao analisar as notas dos Estudantes ProUni das IES PSFL de forma específica constatou-se que os mais altos percentuais se encontram na Nota da Formação Geral. Neste sentido é possível verificar alguma relação com o Enem, pois devido a nota de corte (450 pontos), sabe-se que desde o início, o estudante ProUni precisa se destacar em conhecimentos, para contribuir em sua nota, e assim, conseguir uma boa pontuação para ter acesso a graduação.

Desta maneira, sobre o Desempenho Acadêmico no que se refere a Nota da Formação Geral das IES PSFL, verificou-se que 28,9% dos estudantes ProUni e 14,2% dos estudantes não-prounistas obtiveram notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Por outro lado, ao se tratar das IES PCFL foram 26,7% dos estudantes ProUni e 11,5% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Assim confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com os estratos de notas mais elevadas, superando os estudantes das IES PCFL em 2,7% e superando os estudantes não-prounistas das IES PSFL em 14,7% no Ciclo I do Enade.

O Desempenho Acadêmico na Nota da Formação Geral das IES PSFL no Ciclo II se apresentou da seguinte forma: 38,7% dos estudantes ProUni e 24,2% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos, enquanto os estudantes ProUni das IES PCFL foram 33,6%, e os não-prounistas foram 20,9%. Outra vez, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com notas entre 61-100 pontos no Enade, superando os estudantes das IES PCFL em 5,1% e ultrapassando em 12,7% os estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo II do Enade.

No Ciclo III, o Desempenho Acadêmico na Nota da Formação Geral das IES PSFL foi de 31,2% dos estudantes ProUni e 21,4% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos. Nas IES PCFL os 27,2% dos estudantes ProUni e 18% dos estudantes não-prounistas obtiveram notas entre 61-100 pontos. Outra vez, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com

notas entre 61-100 pontos no Enade, superando os estudantes das IES PCFL em 4% e superando em 9,8% os estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo III do Enade.

Em suma, no Desempenho Acadêmico na Nota de Formação Geral, os estudantes ProUni das IES PSFL superam os prounistas das IES PCFL em 2,7% no Ciclo I, 5,1% no Ciclo II e 4% no Ciclo III, totalizando uma média de 3,9% nos 3 Ciclos do Enade. De forma ainda maior, os estudantes ProUni das IES PSFL superam os estudantes não-prounistas das IES PSFL em 14,7% no Ciclo I, 12,7% no Ciclo II e 9,8% no Ciclo III, resultando uma média de 12,4% nos 3 Ciclos do Enade.

Ressalta-se que os estudantes não-prounistas das IES PSFL também tem um melhor desempenho se comparados aos estudantes não-prounistas das IES PCFL; ainda que seja inferior aos resultados dos estudantes ProUni de ambos tipos de IES, conforme afirma Ristoff (2016).

Ao se tratar do Desempenho Acadêmico na Nota do Componente Específico das IES PSFL, verificou-se que 28,7% dos estudantes ProUni e 14,1% dos estudantes não-prounistas obtiveram notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Por outro lado, ao se tratar das IES PCFL foram 22,3% dos estudantes ProUni e 10,2% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Assim confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com os estratos de notas mais elevadas, superando os estudantes das IES PCFL em 6,4% e superando o estudantes não-prounistas das IES PSFL em 14,6% no Ciclo I do Enade.

Quanto ao Desempenho Acadêmico na Nota do Componente Específico das IES PSFL no Ciclo II se mostrou a seguinte forma: 17,6% dos estudantes ProUni e 8,6% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos, enquanto os estudantes ProUni das IES PCFL foram 14,8%, e os estudantes não-prounistas foram 7,3%. Outra vez, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com notas entre 61-100 pontos no Enade, superando os estudantes das IES PCFL em 2,8% e ultrapassando em 9% os estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo II do Enade.

Ao analisar os dados do Ciclo III, o Desempenho Acadêmico na Nota do Componente Específico das IES PSFL foi de 11,2% dos estudantes ProUni e 7,8% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos. Nas IES PCFL os 10,6% dos estudantes ProUni e 6,3% dos estudantes não-prounistas obtiveram notas entre 61-100 pontos. Outra vez, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das

IES PSFL são o maior grupo com notas entre 61-100 pontos no Enade, superando os estudantes das IES PCFL em 0,6% e superando em 3,4% os estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo III do Enade.

Resumindo, o Desempenho Acadêmico na Nota do Componente Específico, os estudantes ProUni das IES PSFL superam os prounistas das IES PCFL em 6,4% no Ciclo I, 2,8% no Ciclo II e 0,6% no Ciclo III, totalizando uma média de 3,2% nos 3 Ciclos do Enade. De forma ainda maior, os estudantes ProUni das IES PSFL superam os estudantes não-prounistas das IES PSFL em 14,6% no Ciclo I, 9% no Ciclo II e 3,4% no Ciclo III, resultando uma média de 9% nos 3 Ciclos do Enade.

Mais uma vez, nota-se que os resultados dos estudantes não-prounistas das IES PSFL, tem melhores resultados do que os estudantes das IES PCFL.

Por fim, ao analisar o Desempenho Acadêmico na Nota Geral das IES PSFL, verificou-se que 26,2% dos estudantes ProUni e 12,3% dos estudantes não-prounistas obtiveram notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Por outro lado, ao se tratar das IES PCFL foram 20,1% dos estudantes ProUni e 8,1% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos no Ciclo I. Assim confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com os estratos de notas mais elevadas, superando os estudantes das IES PCFL em 6,1% e superando os estudantes não-prounistas das IES PSFL em 13,9% no Ciclo I do Enade.

O Desempenho Acadêmico na Nota Geral das IES PSFL no Ciclo II se apresentou da seguinte forma: 20% dos estudantes ProUni e 9,2% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos, enquanto os estudantes ProUni das IES PCFL foram 16,1%, e os não-prounistas foram 7,7%. Outra vez, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com notas entre 61-100 pontos no Enade, superando os estudantes das IES PCFL em 3,9% e ultrapassando em 10,8% os não-prounistas estudantes das IES PSFL no Ciclo II do Enade.

No Ciclo III, o Desempenho Acadêmico na Nota Geral das IES PSFL foi de 15,4% dos estudantes ProUni e 10,4% dos estudantes não-prounistas com notas entre 61-100 pontos. Nas IES PCFL os 11,6% dos estudantes ProUni e 6,3% dos estudantes não-prounistas obtiveram notas entre 61-100 pontos. Outra vez, confirma-se a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL são o maior grupo com notas entre 61-100 pontos no Enade, superando os estudantes das IES PCFL em 3,7% e superando em 5% os estudantes não-prounistas das IES PSFL no Ciclo III do Enade.

Em suma, no Desempenho Acadêmico na Nota Geral, os estudantes ProUni das IES PSFL superam os prounistas das IES PCFL em 6,1% no Ciclo I, 3,9% no Ciclo II e 3,7% no Ciclo III, totalizando uma média de 4,5% nos 3 Ciclos do Enade. De forma ainda maior, os estudantes ProUni das IES PSFL superam os estudantes não-prounistas das IES PSFL em 13,9% no Ciclo I, 10,8% no Ciclo II e 5% no Ciclo III, resultando uma média de 5,6% nos 3 Ciclos do Enade.

Outra vez, percebe-se que os demais estudantes das IES PSFL, também analisados neste estudo, obtiveram notas superiores aos estudantes das IES PCFL.

Enfim, fica comprovada a tese de que os estudantes ProUni das IES PSFL é o maior grupo com notas mais elevadas nos ciclos do Enade no período de 2010-2017 de todo o Brasil, superando estudantes ProUni das IES PCFL, e os estudantes não-prounistas de ambos tipos de IES, de forma geral com uma média de 3% a 5% maior que os estudantes ProUni das IES PCFL, e em média de 5% a 14% a mais do que os demais estudantes não-prounistas de ambos tipos de IES.

Assim, por se tratar de uma pesquisa que analisa 100% dos casos validos de cada ano analisado no Enade (2010-2017), justifica-se que não se trabalhe com desvio padrão e grau de confiança, já que estatisticamente esta pesquisa não trabalha com amostras, mas sim com os estudantes concluintes de cada ano, que realizaram o Enade de 2010 a 2017.

Vale ressaltar, que como nesta pesquisa compara-se estudantes de diferentes anos, dentro de cada Ciclo, pode ocorrer algum viés, já que há diferentes formas de seleção dos estudantes concluintes de cada IES, que realiza uma prova do Enade, ao longo do período contemplado nesta tese.

Assim, há aqui uma limitação, pois como pode haver algum viés, estatisticamente tratando, os números apresentados e suas diferenças devem ser entendidos como indicações de tendências relevantes, porém, devem ser analisados com cautela, pois trata-se de uma análise descritiva, que por si só, é também uma limitação.

Mas o que significa ter um desempenho acadêmico superior no Enade? Ora, se o Enade tem o objetivo de avaliar o rendimento dos estudantes que concluem seus cursos de graduação, no que se refere aos conteúdos previamente apontados nas diretrizes curriculares nacionais; o desenvolvimento de competências e habilidades visando o a formação geral e profissional; e o patamar de atualização dos estudantes

no que se refere a realidade brasileira e mundial; ter desempenho superior significa estar o mais próximo possível de se atingir tais objetivos.

Neste caso, se os Estudantes ProUni, são o grupo que se encontra mais perto de atingir tais objetivos, justifica-se sua manutenção e aprimoramento, afim de beneficiar mais indivíduos de baixa renda, para a realização do sonho profissional.

Os resultados obtidos nesta tese apontam para um diferencial qualitativo, ou seja, os estudantes ProUni demonstram por meio de suas notas, seu engajamento e comprometimento com o programa, sua valorização e aproveitamento.

Sendo assim, esta tese tem o potencial de contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento desta importante política pública de acesso ao Ensino Superior Brasileiro, ao dar subsídios qualitativos para a reflexão nos dados e resultados apontados.

Sendo assim, cabem algumas considerações sobre os resultados obtidos neste estudo, pois corroboram e confirmam com as publicações de Ristoff (2014 e 2016), que constata que os estudantes ProUni tem melhor desempenho acadêmico em relação aos demais estudantes no Enade.

A maioria dos estudantes ProUni de todo o país é do sexo feminino, o que é compatível com o fato de que as mulheres são a maioria em todos os níveis de ensino do Brasil, principalmente no Ensino Superior.

As características dos estudantes ProUni de todo o Brasil analisados nesta pesquisa, refletem em grande parte, as características de todos os estudantes de todo o país. Acredita-se que haja correlação entre os indicadores socioeconômicos analisados no que se refere à escolaridade dos pais, pois os filhos de pai e mãe com maior grau de escolaridade, tende a busca alcançar maiores níveis educacionais.

O perfil socioeconômico dos estudantes ProUni de graduação de todos o país tem sofrido lenta evolução, pois do primeiro ano ao último do período analisado, houve um pequeno aumento na renda familiar e na escolaridade do pai e da mãe, fatores que indiretamente também dependem de renda.

Assim, entende-se que o Programa Universidade para Todos possibilita a inclusão de estudantes oriundos das classes baixas, nas IES PSFL assim como, em maior número nas IES PCFL. Para alguns, é possível que esta inclusão no ensino superior ainda pequena, mas acima de tudo, dá a estes estudantes a possibilidade de formação em nível de graduação, onde constatou-se que os estudantes ProUni de todo o país, são o grupo predominante com as notas mais elevadas no Enade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Vicente de Paula. **O processo de formação das políticas de avaliação da Educação Superior no Brasil (1983-1996)**. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 2004.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. **Ampliação do Acesso ao ensino superior Privado Lucrativo Brasileiro: um Estudo Sociológico com Bolsistas do ProUni na Cidade de São Paulo**. São Paulo, SP, 2012. Tese de Doutorado: USP, 2012.

_____. ProUni: limites, avanços e desafios em uma década de existência. Cadernos do GEA: **Democratização da Educação Superior no Brasil Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados**. volume 4, nº 7 (jan./jun. 2015). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012.

ANDRADE, Celana Cardoso. HOLANDA, Adriano Furtado. **Apontamentos sobre pesquisa qualitativa e pesquisa empírico-fenomenológica**. Estudos de Psicologia. Campinas, 27 (2), p. 259-268, abril-junho, 2010.

ARAÚJO, Clara. **Potencialidades e limites da política de cotas no Brasil**. Estudos Feministas, v. 9, n. 1, p. 231-252, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8613.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2017.

ARAÚJO NETO, Augusto Brito; MOURÃO, Maria das Graças Mota; CASTRO, Shirley Patrícia Nogueira de; MACIEL, Renta Cordeiro; FRANCO, Andrea Lafetá de Melo. **Políticas afirmativas na educação superior: sistema de cotas na Unimontes**. Motricidade, v. 8, n. Supl. 2, p. 882-887, nov. 2012.

AURELIANO, Liliana, DRAIBE, Sonia Minam. **A especificidade do “Welfare State” brasileiro**. In: MPAS/CEPAL. Economia e desenvolvimento. Brasília, 1989. (v.1. Reflexões sobre a natureza do Bem-Estar).

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. **Expansão, Diversificação, Democratização: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil**. Caderno CrH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, Maio/Ago. 2015.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. SANTOS, Clarissa Tagliari. A Permeabilidade Social Das Carreiras Do Ensino Superior. **CADERNO CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 535-554, Set./Dez. 2011.

BARR, N. **The economics of the Welfare State**. 4ª ed. Oxford: Oxford University; Calif: Stanford University, 2004.

BARREYRO, Gladys B. **Do Provão ao SINAES: o processo de construção de um novo modelo de avaliação da educação superior**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 9, n. 1, p.37-49, março 2004.

BARREYRO, Gladys B.; ROTHEN, José C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p.955-977, 2006.

BENEDITO, Alessandra; MENEZES, Daniel Francisco Nagal. Políticas Públicas de Inclusão Social: o papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política** – Nº 16 – Volume 1 – junho de 2013.

BERCHIELLI, Leandro. **SINAES – indicadores de qualidade de cursos no ensino superior e reprodução social**. Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo, 2012.

BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BRASIL, **Decreto nº 7.824, de 11 outubro de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.htm>. Acesso em: 07 jun. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT Inclusão). **Mapa das ações afirmativas: instituições públicas de ensino superior**. Brasília, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4_etHTMiBwTnY2UGRHX2s/edit>. Acesso em: 24 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

BRASIL. 1993. MEC/Comissão Nacional de Avaliação/Secretaria de Educação Superior. **Avaliação das Universidades Brasileiras: uma proposta inicial**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/docbas.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Universidade para Todos – PROUNI**. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:quais-sas-instituis-que-participam-do-programa&catid=23:informas-aos-candidatos>. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL. 1995a. Presidência da República/Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>> Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL, 1995b. Presidência da República. **Lei Nº 9.131**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm> Acesso em: 15 out. 2016 .

BRASIL, 2003. MEC/SESu/Comissão Especial de Avaliação. **Bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/sinaes.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2016.

BRASIL, 1994. **Plano Nacional de Educação Especial (PNEE)**. Brasília: MEC/SEESP.

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília.

BRASIL, 1997. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, 1998. **Educação especial no Brasil: síntese histórica**. Brasília. Contrato MEC-SESPE/FGV-IESAE nº 1/88.

BRASIL, 2008. **PORTARIA NORMATIVA Nº 19**, de 20 de NOVEMBRO de 2008.

BRASILEIRO, Paula. **O ensino superior ao redor do mundo**. Publicado em 28/04/2017. Disponível em: < <http://www.ung.br/noticias/o-ensino-superior-ao-redor-do-mundo>>. Acesso em: 30/10/2019.

Cadernos do GEA. – N.4 (Jul./Dez. 2013). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

CARVALHO, J. M. D. **Cidadania no Brasil o longo caminho**. 13. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2010.

CARVALHO, Laerte Ramos de. **As Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. São Paulo: Saraiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, Maria do Carmo de. (Orgs). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Programas Sociais**. São Paulo: IEI/PUC-SP, 2001.

CASTRO. Claudio de Moura. **Os Tortuosos Caminhos da Educação Brasileira: pontos de vista populares**. Porto Alegre: Penso. 2014.

CATANI, Afrânio Mende; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Souza Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a09n28.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2017.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

COLARES, Mônica Socorro Pereira. **Programa de Transferência de Renda no Brasil e seus Desafios Futuros**. Disponível em: < <http://www.sinteseeventos.com.br/bien/pt/papers/monicacolaresPROGRAMTRANSFEOFINCOMEINBRAZILANDITSFUTURECHALLENGES.pdf>>. Acessado em: 25 ago. 2017

DIAS Sobrinho, José. **Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009)**: do provão ao SINAES. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p.195-224, março 2010.

DIAS Sobrinho, José. **Gestão universitária**: contradições entre privado e público. *Revista FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa*. V. 1, n. 1, p.67-85, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Qualidade, Avaliação:** do SINAES a índices. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p.817-825, nov. 2008.

DIAS Sobrinho, José. Avaliação institucional: notas para pensar o PAIUNG e o SINAES. Contexto & Educação. Ano 24, n. 81, p.133-144, jan.-jun. 2009.

DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2014. Disponível em: www2.camara.leg.br/atividade.../apresentacao-seminario-sinaes-claudia. Acesso em 12/06/2015.

DRAIBE, S. M. In GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. 2ª Edição. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

DRAIBE, Sônia Maria. **Avaliação de implementação:** esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília R.;

Draibe, Sônia; Riesco, Manuel. **Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e cidadania: algumas lições da literatura contemporânea**. In: Hochman, Gilberto; Arretche, Marta; Marques, Eduardo (Org.). Políticas Públicas no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

DUBET, François. **Qual democratização do Ensino Superior?** Caderno CrH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015.

ENADE. Disponível em: <<http://www.furb.br/web/3237/enade-exame-nacional-de-desempenho-dos-estudantes/o-que-e-o-enade>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

ESPING-ANDERSEN, G. **Social Foundations of postindustrial economies**, Princeton: Princeton University, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 79, agosto 2002.

FNDE, Histórico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/4752-hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 25/01/2018.

FRANÇA, Mariana Veras. **Os Programas de Transferência de Renda no Brasil: arcabouço histórico e desenvolvimento**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Anais: Agosto. 2015.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: EDART, 1981.

GENTILLI, P. Adeus à escola pública A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: APPLE, M. W., et al. **Pedagogia da Exclusão - Crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 228-252.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. 2ª Edição. ed. São Paulo: Unesp, 2015.

GODOY, Arilda Schimidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e Suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, vol. 35, n. 2, p. 57-63. Mar./Abr, 1995.

GOMES, F. G. **Conflito Social e Welfare State: Estado e Desenvolvimento Social no Brasil**. RPA, Rio de Janeiro 40 (2):201-36, Mar./Abr. 2006.
KERSTENETZSKY, C. L. **O Estado de Bem-Estar Social na Idade da Razão**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: Santos, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 47-82.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Apresentação. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de Lutas: ações afirmativas no contexto brasileiro**. Brasília. MEC/SECAD, 2006. P. 7-10.

GOULART JUNIOR, Joselino. **MERCADO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO: uma abordagem a partir da atuação estatal por meio da autoridade antitruste e da regulação em estruturação**. Dissertação de Mestrado: orientador César Costa Alves de Mattos. Brasília, 2015. 69 p.

GUANIERI, Fernanda Vieira; MELO SILVA, Lucy Leal. **Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos**. Psicologia & Sociedade, v. 19, n. 2, p. 70-78, maio/ago., 2007.

HALL, Peter A. & TAYLOR, Rosemary C. R. As Três versões do Neo-Institucionalismo. Scielo. Revista Lua-Nova. Nº 58. 2003. P. 193-223.

HILL, Michael; HUPE, Peter. **Implementing Public Policy**. London: SAGE, 2010.

HENRIQUES, Ricardo; CAVALLEIRO, Eliane. Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SANTOS, Sales Augusto do (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 209-224.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**.

jan.-jun. 2018, Vol. 19, No. 1, 7-17 DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7>

HERINGUER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia**. jan./jun. nº 24, p. 17-35. 2014.

HOCHMAN, Gilberto (org.) **Políticas públicas no Brasil**. [livro eletrônico] / organizado por Gilberto Hochman, Marta Arretche e Eduardo Marques. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

HOFFMANN, Rodolfo. Estatística para Economistas. 4ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

HÖFLING, Heloísa de Mattos. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

HOPER CONSULTORIA. **O impacto das mudanças do Fies na educação superior brasileira**. 12/02/2015. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/#!O-IMPACTO-DAS-MUDAN%C3%87AS-DO-FIES-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR-BRASILEIRA/cupd/2FDF66AA-7828-4417-9C16-6B4B1F060446>>. Acesso em 05 mai 2015.

INEP 'a'. **Avaliação Institucional**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/avaliacao-institucional>>. Acesso em: 01 set. 2017.

INEP 'b'. **Processo de Avaliação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/processo-de-avaliacao>>. Acesso em: 01 set. 2017.

INEP 'c'. **SINAES**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em: 01 set. 2017.

INEP 'd'. **Avaliação dos Cursos de Graduação**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao>>. Acesso em: 01 set. 2017.

INEP 'e'. **Instrumentos**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/instrumentos1>>. Acesso em: 01 set. 2017.

INEP 'f'. **ENADE**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>>. Acesso em: 01 set. 2017.

INEP 'g'. ENADE. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo//asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/publicadas-as-diretrizes-das-provas-de-formacao-geral-e-especificas-das-areas-avaliadas-em-2019/21206>. Acesso em: 19 out. 2019.

INSS. **Institucional**. Disponível em: <<https://www.inss.gov.br/acesso-ainformacao/institucional/>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mario. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto do (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília: MEC/UNESCO, 2007. p. 105-120.

KERSTENETZKY, Celia Lessa. **O Estado de Bem-Estar Social na Idade da Razão: a reivindicação do Estado Social no mundo**. Campus: São Paulo, 2012.

LEITE, Janete Luzia. **Política de cotas no Brasil: política social**. Revista Katálysis, v. 14, n. 1, p. 23-31, jan./jun., 2011.

MAIA, S. **Mercado nota 10 – Com empurrão público, as faculdades privadas atraem investidores**. Carta Capital, Ano XX, n. 799, 14/05/2014.

MANCUSO. Aline Castelo Branco et al. Estatística descritiva: perguntas que você sempre quis fazer, mas nunca teve coragem. **Clinical Biomedical Research**. Hospital das Clínicas de Porto Alegre. Vol. 38. Nº4. p. 414-418, 2018.

MDH. **SEPPIR**. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MEC. **PROGRAMAS E AÇÕES**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>> Acesso em: 25 ago. 2017.

MEC. **PROUNI**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoes>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MEC. Secretarias. **Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17445-programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-interculturais-indigenas-prolind-novo>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

MEDEIROS, Marcelo; BRITTO, Tatiana; SOARES, Fábio. **Transferência de Renda no Brasil**. Novos Estudos. 79. Novembro, 2007.

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS. Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 25 ago. 2017.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. **O Ideário Republicano e a Educação: uma contribuição à história das instituições**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

NEPP, **Estratégias para Combater a Pobreza no Brasil: Programas, instituições e recursos: relatório final**. Campinas: NEPP/ UNICAMP, maio, 1994.

OM. Observatório Metropolitano. **Região Metropolitana de Campinas**. Disponível em: <http://www.observatoriometropolitano.agemcamp.sp.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=5>. Acesso em: 16 ago. 2018.

OIT. **Social protection floor for a fair and inclusive globalization**. Report of the Social Protections Floor Advisor Group. Chaired by Michelle Bachelet. Disponível em: <http://www.ilo.org/global/publications/ilo-bookstore/order-online/books/WCMS_165750/lang--en/index.htm >. Acesso em: 16 fev. 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n.1, p. 65-76, jan./abr. 2009.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Educação, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p.29-51, jan./jun. 2007.

PASSARINHO, P. **A desigualdade brasileira**. Fundação Lauro Campos, 3 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://laurocampos.org.br/2011/11/a-desigualdade-brasileira/>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

PEREIRA, Luciana Fernanda Puppim. **Ações Afirmativas na Educação Pública Superior: análise de resultados de uma turma de cotistas do curso de administração da UFES**. Tese doutoral. Vitória. 2015.

PEREIRA, P. A. P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. In: BOSCHETTI, I., et al. Política Social no Capitalismo: Tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-108.
PESCE, Lucila. ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa Qualitativa: Considerações Sobre As Bases Filosóficas E Os Princípios Norteadores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013

PIRES, André; ROMÃO, P. C. R.; VAROLLO, V. M. **O Programa Bolsa Família e o acesso e permanência no ensino superior pelo Programa Universidade para Todos: a importância do “eu me viro”**. Revista Brasileira de Educação. v. 24 e 240020, 2019. p. 1-16.

PIRES, A.; DIAS, T. B. **A exigência de frequência escolar segundo beneficiárias do programa bolsa família**. Roteiro, Joaçaba, 39, Jan-jun 2014. 185-198.

PIRES, A. **Afinal, para que servem as condicionalidades em Educação do Programa Bolsa Família?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ, p. 513-531, jul-set, 2013b.

PIRES, A. **Bolsa Família e políticas públicas universalizantes: o caso de um município paulista**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, 38, n. 134, maio/agosto 2008. 341- 366.

PIRES, A. **Efeitos da condicionalidade em educação do programa bolsa família em Campinas SP**. Est. Aval. Educ., São Paulo, 24, abr-ago 2013a. 170- 196.

PIRES, A. **O Programa Bolsa Família no contexto das Políticas de Proteção Dos Estados de Bem-Estar Social; Apontamentos para discussão**. Impulso, Piracicaba, out-dez 2013c. 91-101.

PIRES, A. **Orçamento Familiar e Gênero: Percepções do Programa Bolsa Família**. Cadernos de Pesquisa, 42, n. 145, jan./abr. 2012. 130-161.

PIRES, A. **Relações de troca e reciprocidade entre os participantes do Programa Bolsa Família em Campinas SP**. Revista de Ciências Sociais, abril, 2013. 171-195.

PIRES, A.; ALVAREZ, M. B. N. **Bolsa Família e “portas de saída”: reflexões a partir da fala de beneficiários do município de Campinas (SP)**. CAOS - Revista Eletrônica de Ciências Sociais, março 2011. 93-107.

PIRES, A.; DIAS, T. B. **De Bolsa Esmola à Constituição Federal: o Programa Bolsa Família no jornal O Estado de São Paulo (2003-2013)**. revista Fronteiras – estudos midiáticos, mai-ago 2015. 186-198.

PIRES, A.; FEIJÓ, A. P. S. **A Frequência Escolar e a Educação a partir do ponto de vista das Beneficiárias do Programa Bolsa Família**. Revista Eletrônica de Educação, 9, n. 1, Set 2015. 136-152.

PIRES, A.; SILVA, A. L. **O Programa Bolsa Família: Percepções de Mães beneficiárias sobre educação e a possível construção de uma vida nova para seus filhos**. Comunicações, Piracicaba, jan-jun 2015. 7-25

PIOVESAN, Flávia. **Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas**. Estudos Feministas, v. 16, n.3, p. 887-896, set./dez. 2008.

PNE. **LEI N° 010.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

PORTAL da **Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações**. Site da BDTD, 2015. Disponível em: <<http://btdt.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 17 set. 2015.

PORTAL **SciELO**. Site da Scientific Electronic Library Online, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: 17 set. 2015.

PROUNI. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/oprouni.php>>. Acesso em: 12/05/2016.

QUEIROZ, Jacqueline Clara. **Fundo De Financiamento Estudantil (FIES) - 2010 A 2015: mecanismo de financiamento da democratização do acesso e permanência na educação superior privada**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF: [s.n], 2018. Disponível em: < <http://>

repositorio.unb.br/bitstream/10482/32252/1/2018_JacquelineClaraQueiroz.pdf>.
Acesso em: 10/01/2019.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal: origens do ensino público paulista**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RISTOFF, Dilvo I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS Sobrinho, José; BALZAN, Newton C. (Orgs.). **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo, Cortez, 2000.

RISTOFF, D. I. **Democratização do Campus. Impacto dos Programas de Inclusão sobre o Perfil da Graduação**. Cadernos do GEA, n.9, jan.-jun.2016.

RISTOFF, D. I. **O NOVO PERFIL DO CAMPUS BRASILEIRO: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, V. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RIZZO, Mauro A. **Índice Geral de Cursos (IGC) como indicador de qualidade das instituições de ensino superior**. Tese de Doutorado. Unesp, Araraquara, 2013.

RODRIGUES, Viviane Aparecida. **ENADE – contribuições, avanços e limites do processo de avaliação na formação dos estudantes de graduação**. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2008.

SAMPAIO, Helena. Novas Dinâmicas do Ensino Superior no Brasil: o Público e o Privado. Grupo Estratégico de Análise da Educação superior no Brasil. GEA. Flacso Brasil. **Opinião**, nº 23. Rio de Janeiro, 2015, 33p.

SAMPAIO, Helena. Diversidade e Diferenciação no Ensino Superior no Brasil: Conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - VOL. 29 N° 84. Fev. de 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Elaine; BARBOSA, Maria Inês da Silva; RIBEIRO, Matilde. **Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado**. Estudos Feministas, v. 16, n. 3, p. 913-929, set./dez. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. 504 p.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004. 224 p.

SENKEVICS, Adriano Souza. & MELLO, Úrsula Mattioli. O Perfil Discente das Universidades Federais Mudou Pós-Lei de Cotas? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, nº 172, p. 184-208. Abr./Jun. 2019.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul-dez 2006, p. 20-45.

SGUISSARDI, V. **EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. Democratização ou Massificação Mercantil**. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº 133, p. 867-889, out.-dez., 2015.

SGUISSARDI, V. **Estudo Diagnóstico da Política de Expansão da (e Acesso à) Educação Superior no Brasil – 2002-2012**. Brasília: Edital N. 051/2014 SESU; Projeto de Organismo Internacional – OEI; Projeto OEI/BRA/10/002, 2014.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da. **Renda mínima e Reestruturação Produtiva**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA e SILVA, Maria Ozanira da; YASBEK, Maria Carmelita; Di Giovanni, Geraldo. **A Política Social Brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SINAES. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12303:sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>>. Acesso em: 12 mai. 2016.

SCHUWARTZMANN, Simon, Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education, **Higher Education** 17, 1,1988.

TAVARES, Sérgio Marcus Nogueira. **As universidades confessionais brasileiras e as reformas da educação superior da década de 1990**. 2012. 261 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

TEIXEIRA JUNIOR, Paulo Roberto. **Os Efeitos do SINAES no curso de Administração**. Campinas: PUC-Campinas. Dissertação de Mestrado. 2015. 130p.

TIKI-TOKI. **Histórico da Inclusão no Brasil**. Disponível em:<<http://www.tikitoki.com/timeline/entry/127165/Historico-da-Incluso-no-Brasil/#vars!panel=1205907!>>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

TROW, M. **Problems in the transition from elite to mass to higher education. In: Twentieth-Century of Higher Education: Elite to Mass to Universal**. Baltimore (EUA): The John Hopkins University Press, 2010.

UNRISD-UNITED NATIONS RESEARCH INSTITUTE FOR SOCIAL DEVELOPEMENT. **Conference News**. Financing Social Policy, Geneva, July 2007. 19p. Reporto f the Unrisd International Workshop, 1-2 March 2007, Geneva (CN 18).

VALENTE, Ivan; HELENE, Otaviano. **O ProUni e os muitos enganos**. San Francisco, nº 89, p. 7-98, Spring, 2001.

VIEIRA, Valter Afonso. **As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing**. Rev. FAE, Curitiba, v.5, n.1, p.61-70, jan./abr. 2002.

YASBECK, Maria Carmelita. **Tendências da Política de Assistência Social**. Serviço Social & Saúde Campinas v. 3 n. 3 p. 1-94, maio, 2004.