

A POLÍTICA PÚBLICA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PROUNI E AS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Eni de Faria Sena
(UFMG)
enifaria@uol.com.br

Elione Maria Nogueira Diógenes
(UFAL)
elionend@uol.com.br

1

RESUMO: Com este texto trazemos uma reflexão que pretende lançar luzes sobre as políticas públicas de ação afirmativa como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado por meio da Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. O objetivo central do PROUNI é ampliar as vagas na educação superior das instituições privadas de ensino, em contrapartida as instituições superiores que aderem ao PROUNI são isentas de impostos, taxas e outros tributos devidos à União. A pesquisa primou pelo estudo de campo em três instituições privadas. Uma Universidade e um Centro Universitário pesquisados estão localizados em Belo Horizonte. Por sua vez, outro Centro Universitário localiza-se em Sete Lagoas, município pertencente à jurisdição de Minas Gerais, estado situado na região sudeste do Brasil. Quanto aos procedimentos metodológicos trabalhamos observação participante, em que foi possível perceber as inferências dos professores das referidas instituições sobre suas práticas após a implantação do PROUNI. Em termos de resultados elencamos que: 1) os professores modificaram suas práticas a partir de um novo olhar nas descobertas das potencialidades do aluno PROUNI; 2) outra questão diz respeito à relação professor-aluno permeada pela valorização por parte do docente para com o aluno PROUNI. Finalmente, concluímos que a prática docente foi redimensionada de modo a permitir trabalhar pedagogicamente com as singularidades do aluno PROUNI.

1 Introdução

(...) os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade

pelo êxito ou insucesso dos programas. (Oliveira, 2004, p. 1132).

Oliveira (2004) inscreve-se em uma tradição de produção do conhecimento em que o trabalho docente tem sido amplamente estudado, de forma que, torna-se uma estudiosa fundamental para iluminar as problemáticas que pensamos ao pesquisar o referido objeto de estudo, a saber: as transformações na prática docente implicadas a partir da implantação de políticas públicas pelo Ministério da Educação. Tais políticas em suas diferentes formatações têm trazido mudanças ao mundo do trabalho docente ao passo em que o precariza e o flexibiliza. (Oliveira & Duarte, 2003).

O processo de metamorfose do trabalho docente tem sido lento, doloroso, árduo e marcado por uma série de estratégias governamentais que se sucederam desde a década de 1980 (em diante), no Brasil – recém-saído – da ditadura militar. No estudo dessa temática consideramos o que Santos (2004) coloca sobre a perspectiva da produção do conhecimento:

É insustentável a situação de, por exemplo, as ciências sociais continuarem a descrever e interpretar o mundo em função de teorias, de categorias e de metodologias desenvolvidas para lidar com as sociedades modernas do Norte, quando a maioria das sociedades não só apresenta características e dinâmicas históricas diferentes, como tem gerado as suas próprias formas de conhecimento das suas experiências sociais e históricas e produzido contribuições significativas para as ciências sociais, ainda que remetidas para as margens destas (p. 21).

Desta forma, é preciso referendar as experiências e as vivências dos docentes enquanto sujeitos. Quanto à reforma educacional que impactou e continua impactando o trabalho docente, ao nosso ver, é importante informar que está inconclusa por vários motivos, talvez o principal deles esteja circunscrito na identidade docente. O ser docente é um profissional que, segundo Tardif (2002) se diferencia dos demais pelo “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Oliveira (2009) coloca que as políticas educacionais das últimas décadas do século XX e início do XXI foram marcadas pela homogeneização, massificação e regulação do trabalho docente. Este fio de compreensão leva-nos a revelar que o docente tem agregado em sua ação profissional diferentes habilidades e competências que transcendem à mera transmissão dos conteúdos.

Não há nenhum segredo quanto às mudanças no trabalho docente realizadas pelas diferentes reformas implantadas por meio das políticas públicas, de corte social, especificamente, na área da educação. Com a Constituição Federal de 1988, promulgada em cinco de outubro de 1988, no que se refere ao capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto - Seção I - da Educação; tem-se no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O que está posto na Constituição Federal de 1988 indica que não somente o Estado é o responsável direto pela oferta e manutenção da educação, mas permite outras instituições o seu desenvolvimento. Isto abre um precedente perigoso para tornar a educação pública alvo fácil das investidas privatistas no cenário da mundialização do capital (Chesnais, 1996).

Mesmo ao reconhecermos os avanços, é perceptível que se dão apenas na fria letra da lei, no campo concreto muito é posto para ser realizado. Ao reconhecer que

existe muita coisa a se realizar, afirmamos isto ao distinguir que a “questão educacional” no Brasil não é recente. Vem de longe. De um passado escravocrata e de uma economia baseada na exploração da mão de obra escravizada de povos nativos e de povos africanos (Holanda, 1996). Exemplo disto, encontra-se no Art. 206 (inciso V) da Constituição Federal de 1988, que trata da valorização dos profissionais da educação escolar. Em verdade, a lei frontalmente entra em contradição com a realidade de precarização docente.

As múltiplas políticas públicas de educação voltadas para essa área nos permite refletir o quanto a velha questão da desvalorização docente é sempre tão atual. Como afirma Gramsci (1981):

Criar uma cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas ‘originais’; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, ‘socializá-las’ por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente de uma forma unitária a realidade presente é um fato ‘filosófico’ bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de ‘gênio filosófico’ de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (pp. 13-14).

Assim que, tratamos desta questão por um prisma histórico e dialético. A compreensão de que as relações são históricas e socialmente construídas nos retira da

neutralidade suposta, a que ainda hoje, parte da Academia produz o conhecimento dito “neutro” (Chauí, 2001). Posto isto, os procedimentos metodológicos sustentam-se na premissa marxiana de que o concreto se torna assim por que é a unidade do diverso, constitui-se, pois, na totalidade. Eis como se expressa Marx (1985):

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. No primeiro método (hegeliano), a representação plena volatiliza-se em determinações abstratas, no segundo, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. (p.14).

Ora pesquisar com esta perspectiva epistêmica, traduz uma nova concepção de mundo, de sociedade, de política e com certeza transforma o conhecimento em algo vivo, político, portanto, transformador. Kosik (2002) também pensa assim e referenda Marx (1985):

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da

coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico – com efeito, sem decomposição não há conhecimento – demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. (p.18).

6

Em outras palavras: rompe-se com uma visão maniqueísta da realidade e se passa a compreendê-la como dimensão histórica, eivada pelo contraditório. Daí não pode “passar em branco” a discussão e o debate, pois se referem ao corte com uma base epistemológica unilateral e monolítica. Com estas questões postas, estruturamos o presente texto em dois tópicos centrais: 1) as reformas educacionais e a implantação do PROUNI, em que realizamos uma breve incursão em tais processo e suas caracterizações. No tópico 2: expomos a análise dos dados e indicamos alguns resultados. Além destes tópicos, temos a introdução (esta que está sendo elaborada) e a conclusão (pontos de vistas das pesquisadoras quanto aos “achados da pesquisa. No próximo tópico, iniciamos nossa descrição do objeto de estudo. Certas de que ao se produzir um dado conhecimento temos a lucidez analítica de compreendê-lo enquanto contraponto ao senso comum. E isto faz a diferença como pensa Kosik (2002).

2 As reforma educacionais e a Implantação do PROUNI no Brasil

A partir do último quartel do século XX, o mundo foi surpreendido por inúmeros acontecimentos históricos que iam do simples ato de contestação cultural ao mais profundo componente tocante às questões ideológicas e políticas. Em tal período, as

ideologias que propugnavam uma nova sociedade em contraposição aos horrores do capitalismo sofreram um duro revés, vendo-se de uma hora para outra implicadas em situações de extrema vulnerabilidade.

Em verdade, o neoliberalismo (doutrina criada ainda no pós-segunda guerra mundial) avançou de tal forma que foi levando de roldão os mais respeitados militantes da causa trabalhadora. Com a crise estrutural do sistema capitalista, levada a efeito com a queda tendencial do lucro, o modo de produção capitalista e a sua forma sociometabólica (Mészáros, 2011) foram se consolidando em um processo de transnacionalização da economia (Chesnais, 1996), em que as metamorfoses no mundo do trabalho foram implacáveis.

A partir do consenso de Washington, os países de economia periférica (Santos, 2001) viram-se obrigados a aplicar uma receita de caráter nitidamente contrário aos interesses dos trabalhadores e a favor do capital. Mais uma vez o capital vencia a batalha contra o trabalho. A sucessiva onda de “saltos qualitativos” no campo da tecnociência modificaram as relações de trabalho e forjaram uma nova situação para a classe trabalhadora que ignorava, por completo suas conquistas na esfera dos direitos sociais tão guerreiramente conquistadas.

É nesse contexto que se insere a nossa temática. No bojo dessas grandes transformações, o Brasil (como os demais países da América Latina) foram colocados na “parede” no sentido de assumir o “receituário” neoliberal. Daí que as reformas educacionais dessa época trouxeram mudanças expressivas para os docentes. Essas se deram em todos níveis. Foram iniciadas ainda na década de 1980 e continuadas nas décadas subsequentes, isto é, permaneceram no final do século XX e limiar do XXI. São inconclusas.

Porém, a mudança de paradigma transformou os docentes em trabalhadores precarizados e sua ação perdeu força de transformação emancipatória (Schaff, 1990).

No caso, estudado por nós, trouxemos a implantação do PROUNI, em 2005, que acarretou por um lado, a democratização do ensino superior; por outro, fortaleceu a iniciativa privada, sedenta de lucros e de nichos mercadológicos de forma que espraiassem seu poder para além da educação básica. O certo é que o PROUNI favoreceu muito a classe de empreendedores capitalistas da área da educação, tornando-

se em fonte de lucro profícuo e criando uma situação de quase-mercado (Dale, 1994) na educação superior.

Com isto, temos o PROUNI que é uma política pública de educação do Governo Federal, que envolve o setor privado.

Onze anos depois da existência do PROUNI, no entanto, ainda podemos observar distorções nas questões relativas à inclusão de grande parcela da população no Ensino Superior. Por ocasião de sua criação em 2005, o governo também teve por objetivo ampliar significativamente, o número de vagas nesta etapa de ensino, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação 2001-2011 (PNE), que previa a oferta de educação superior, até 2011, para pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos. Entretanto, conforme o censo educacional 2012, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), este percentual ainda não foi alcançado, estando no patamar de 15,1%.

A Lei. nº 13.005/2014 que coloca em vigência o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) em sua meta 12 propõe elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos. Entretanto, as instâncias educacionais devem propor políticas que assegurem a qualidade da oferta e a expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Mas, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior chama a atenção dos vários complicadores para o êxito desta meta quanto à universidade pública, pois de alguma forma essas estratégias vêm sendo implementadas nas universidades federais, gerando mais precarização. Essas políticas atribuem aos docentes mais responsabilidades acadêmicas e administrativas, encolhendo seu tempo para a dedicação à pesquisa e intensificando seu trabalho que tem provocado o agravamento do adoecimento docente. Tais reflexões são corroboradas por estudos como os de Zago (2006) e de Mancebo (2013) que constataram essa realidade.

A meta 20 ainda reitera o financiamento da educação superior privada com recursos do Fundo Público ao definir o Fundo de Investimento Estudantil (FIES) como instrumento para reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior; e, a constituição de um fundo garantidor do

financiamento, de forma a dispensar, progressivamente o fiador, inclusive em cursos superiores a distância.

Assim, o PNE retira do Estado a responsabilidade pela universalização do direito à educação e amplia o espaço para o avanço do setor privado por meio das parcerias público-privadas subsidiando a educação superior, graduação com o aprofundamento da política de diversificação das instituições superiores com a expansão das Faculdades Isoladas que se restringem ao ensino de graduação e pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), incluindo cursos a distância. Nesta perspectiva, o PROUNI e o Programa Ciências sem Fronteiras ficam igualmente contemplados com o recurso acima destacado.

Outras questões dificultam o acesso dos jovens das camadas sociais mais pobres no ensino superior. O número de estudantes aptos ao ingresso nesta etapa de ensino tem sido insuficiente para preencher todas as vagas. Nesse sentido, a simples expansão desse nível de ensino privado não oferece nenhuma garantia para sua democratização, isso porque o acesso a ele ainda continua restrito, aproximadamente, a 15,1% dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos. Essa realidade difere da apresentada pelos países mais avançados, que têm absorvido cerca de 60% de jovens dessa faixa etária.

No ano 2000, um grupo de especialistas da área de educação superior da América Latina, ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), desenvolveu estudos sobre a educação superior nos países capitalistas em desenvolvimento. O trabalho resultou na elaboração de um documento intitulado *La educación superior en los países endesarrollado: peligros y promesas*. Nesse texto, o grupo defendeu a ampliação e a melhoria da qualidade do Ensino Superior. A opinião desse Grupo Especial acabou por influenciar as decisões do Governo Federal, que propôs políticas para esse nível de ensino, apresentando como resposta o PROUNI.

Trazer à tona esse debate é importante para que possamos compreender que compete ao Estado a responsabilidade de formular e implantar políticas públicas de educação que visem a uma intervenção positiva, no tocante a solucionar os problemas de acesso e de permanência do cidadão brasileiro em todos os níveis de ensino. No próximo tópico, procuramos desvelar como se deu a implantação do PROUNI na visão dos docentes de nível superior que atendem ao público-alvo do referido programa.

3 O trabalho docente ante o PROUNI: o que mudou?

Na dimensão da democratização da educação, um dos eixos políticos que deve merecer atenção são as relações construídas no interior das instituições, especialmente às que tocam à docência e à discência. Nesta perspectiva, analisamos que esse processo é atravessado pelas relações de poder que privilegiam as questões burocráticas salientando que o modelo de organização de trabalho docente ainda se encontra sob forte influência das concepções taylorista-fordista, em que os indivíduos trabalham de modo isolado e fragmentado, inibindo a capacidade de estabelecer relações em que o “outro” seja descoberto como um ser humano, sujeito de direitos plenos (Arroyo, 2004).

A descoberta do outro nas questões que perpassam a relação professor-aluno, no entanto, ficou evidente nas entrevistas realizadas. Nas falas, os docentes universitários realçaram essa análise de Arroyo (2004). Ao analisarmos as respostas dos docentes que tinham alunos oriundos do PROUNI, percebemos que elegeram aspectos de uma interação intelectual fragmentária. Nesta direção, os comentários foram reveladores, conforme percebemos nas falas abaixo:

Os alunos têm dificuldades no desenvolvimento dos trabalhos. Além da carência no campo econômico. Muitos deles chegam cansados em sala de aula. (P. 1).

Pelo que apreendemos: para esse professor o aluno PROUNI tem sérios problemas no sentido de se adaptar ao ritmo e ao tempo do processo de ensino e aprendizagem, o requer também condições econômicas favoráveis. Esta visão é partilhada pelo entrevistado P.2 que coloca:

Eu tentei construir uma relação de muita proximidade com os alunos. Mas eles têm muitos problemas. Porém não desisti. Apesar de que sou forçada a dizer que desanimei, pois o aluno PROUNI permanecia na mesma sala que os demais, sendo que eram visíveis suas deficiências. Tentei conversar com os demais professores para pensarmos uma metodologia específica para o aluno PROUNI, entretanto, muitos não se sensibilizaram, Foi aí que “joguei a toalha”.

Em tal sentido, fomos aos poucos percebendo que o aluno PROUNI provocava certo incômodo para o docente acostumado a trabalhar com um aluno-padrão, isto é, de classe média, que detinha a aquisição das competências cognitivas básicas para enfrentar um curso de nível superior. A descoberta dessa situação, angustiavam muitos professores que foram aos poucos tentando modificar sua prática, mas em geral, muitos dos entrevistados, denunciavam que a política pública do PROUNI foi criada somente para tirar os empresários da educação superior da crise, e que eles, pouco estavam interessados tanto no docente quanto na sorte do discente. A fala a seguir é reveladora:

Os alunos PROUNI esforçam-se até onde podem, mas o que fazer? Vêm de uma realidade sofrida. Trabalham para sustentarem-se. Suas famílias muitas vezes dependem do trabalho deles. Quando chegam na Universidade estão esgotados. Dormem, cochilam e não conseguem prestar atenção à aula. São dispersos. Faço muito esforço, porém poucos correspondem à mesma altura. Sinto-me desiludida. (P.5)

O professor 6 argumenta que os professores valorizam o aluno PROUNI, mas que não se envolvem mais por que também estão confusos, e complementa:

Sou um professor que tem responsabilidade e envolvimento com a formação dos discentes, sejam ou não PROUNI. Tenho prazer em ser docente. Sempre fui muito dedicado. Infelizmente, alguns colegas não se preocupam nem um pouco com a formação dos alunos e até reclamam do PROUNI. Pelo meu envolvimento, os alunos ficaram muito próximos e com isto cresci muito e sempre busco mais para ajuda-los no difícil processo de formação.

A realidade da dinâmica acadêmica em suas relações internas tem sido muito complexa quando colocamos *tête-à-tête*s universitários que ingressam no curso superior via PROUNI e o ideal de aluno na percepção dos docentes. O que deve ser considerado como grave nesse contexto, no entanto, é a evidência da inexistência de um projeto coletivo das instituições na busca da superação das dificuldades.

A professora P.9 identifica que a coordenação do curso tem um papel facilitador na relação docente-discente. Para ela, o docente precisa modificar suas práticas no sentido de ajudar o aluno PROUNI a superar as dificuldades:

Relaciono-me muito bem com os meus alunos. Dou uma especial atenção ao aluno PROUNI por que necessita. É carente. É trabalhador. “Vem de baixo”. Esses alunos precisam de um tratamento pedagógico diferenciado e os docentes têm por obrigação redimensionar suas práticas. O apoio tanto da coordenação quanto dos professores AOS alunos PROUNI os ajudarão a superar suas limitações é o que penso.

É interessante observar a fala dessa entrevistada quando afirma que os docentes precisam modificar suas práticas em função do aluno PROUNI, porém ao ser questionada se a mesma redimensionou sua prática docente, ela afirmou que não; pelo simples fato de que não sabe como. Na construção de uma nova prática docente relacionada ao aluno PROUNI, essa postura deve ser questionada, pois há boa vontade, mas não há condições concretas de mudanças.

Para o professor P. 3 a metodologia utilizada é a garantia de uma aprendizagem significativa e traz essa afirmação de um aluno PROUNI:

Minhas dificuldades na educação escolar exigiam que eu me esforçasse muito para aprender. Só hoje percebo que as dificuldades não eram só minhas, mas também da prática dos professores. Fiquei muito atenta a este problema e passei a observar os meus professores no Ensino Superior e a forma como eles trabalham o conhecimento. Estou aprendendo muito com os meus bons professores.

Tudo o que fazemos educa os outros e tudo que fazemos nos educa. Essa assertiva deve ser a base para o desenvolvimento da prática do professor. Nessa perspectiva, o ato de educar exige constantes reflexões do docente sobre a efetiva aprendizagem do aluno e a forma de ensinar. A interlocução com o conhecimento não pode se restringir ao cumprimento de tarefas. O educador deve estimular questionamentos teóricos, *insights*, elaboração de problemas acadêmicos com interesses

de pesquisa e/ou discutíveis, com o objetivo de desenvolver a autonomia intelectual dos sujeitos.

Comprometer-se com o grupo que compartilha da construção de nosso conhecimento, utilizar o comportamento pessoal, acadêmico e cidadão para a construção de um profissional de educação responsável pela formação do sujeito ético-solidário e, assim, de uma sociedade mais solidária, deve ser o princípio da relação professor-aluno.

O diálogo é uma questão essencial entre professor e aluno no processo de permanência e inserção acadêmica:

A relação professor-aluno como um dos fatores que estimulam o aluno a perseverar na conquista de seus projetos:

Tendo-se em mente que ao professor compete não apenas transmitir o conteúdo, torna-se fácil entender as falas aqui retratadas. Por exemplo, a metodologia utilizada pelos docentes está eivada de crenças em uma sociedade possível a partir do compartilhamento da construção de um projeto de cidadania plena do sujeito individual e coletivo.

Por fim, uma boa instituição se faz com bons professores. É o que pensam os sujeitos dessa pesquisa ao refletirem sobre a importância dos professores. Identificamos que a análise de trechos das entrevistas muitos empregavam expressões como respeito, diálogo, valorização do outro, prática consciente e sensibilidade do olhar só seria possível por meio das reflexões críticas.

Ainda destacamos que a opção por uma prática democrática exige a capacidade de perceber e de saber escutar. Só assim o professor aprofunda a arte da docência, e a prática pedagógica poderá constituir-se em instrumento de transformação. O respeito à autonomia e à dignidade do sujeito é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Ao entrevistarmos os docentes que lecionavam para os alunos do PROUNI, inferimos que os mesmos enxergam as instituições pelos limites da sala de aula, onde se destacam as práticas educativas fundadas nas relações daqueles com os discentes.

Mesmo reconhecendo as riquezas das informações produzidas devemos ficar atentos para não cair na armadilha de achar que só isso basta para sustentar uma formação universitária e profissional. Questões que ultrapassam o ensino e que devem perpassar as políticas acadêmicas, pois respondem por uma formação de qualidade, por

exemplo, pesquisa, extensão, apropriação do espaço acadêmico como o uso da biblioteca, laboratório de informática, participações nas Atividades Acadêmicas Culturais e Científicas desenvolvidas pelas instituições foram pouco mencionadas.

4 Conclusão

A oportunidade de pesquisarmos uma temática tão atual exigiu-nos o exercício da escuta e a sensibilidade para apreendermos nas entrelinhas as mensagens repassadas pelas vozes desses sujeitos pesquisados.

Como “achados” da pesquisa destacamos que o PROUNI é uma política pública de educação de nível superior implantada no cenário político neoliberal

A pesquisa possibilitou-nos identificar que os docentes sentem-se desvalorizados por estratégias das políticas públicas de educação que cada vez menos levam em consideração sua formação e sua subjetividade.

Muitos não modificaram suas práticas simplesmente por não saber “o como fazer”; sua formação não permite ir além do que aprenderam nas licenciaturas. As falas dos docentes entrevistados dão expressividade às problemáticas dos alunos PROUNI que recebem influências da família, amigos e professores na arquitetura de um projeto construído pelo ideal de conquistar o diploma do curso superior. Nesse aspecto, concluímos pela impossibilidade de generalizarmos sobre o peso dos determinantes externos na prática docente.

Esta análise contribui para desmistificar as expectativas positivas em relação às mudanças na prática docente para atender às especificidades do aluno PROUNI. A consciência de suas realidades sociais, o desejo de superação e as dificuldades pedagógicas acumuladas em seus percursos formativos na escola pública não são considerados pela maioria dos docentes entrevistados. A postura dos entrevistados indicou que eles não modificaram suas práticas no sentido de se adaptarem às novas demandas da inserção do aluno PROUNI na Universidade.

Vislumbramos que os sujeitos desta pesquisa, ao assumirem a condição de docentes, poderiam adotar duas posturas: aceitar o que estava posto com atitude de resignação ou conformidade considerando a impossibilidade de interferirem na situação

que se apresentava, ou se mostrar inconformados diante dos desafios e, assim, buscar alternativas por meio de ações que os ajudassem na superação dos obstáculos.

Essas características assumem diferentes significados que atravessam a relação do sujeito com o mundo, e quando ele constrói, por meio do acesso ao conhecimento, a própria autonomia, criatividade, consciência crítica e os próprios sentimentos de superação, coragem, determinação. Identificamos que esses conceitos se complementam e têm um significado especial para os entrevistados.

Na condição de sujeito, no entanto, o docente não deve ser considerado como indivíduo isolado, pesando sobre os próprios ombros toda a responsabilidade de sua inserção acadêmica e de uma formação qualificada. Nesse aspecto, é relevante salientar um fator de peso, quando se trata de analisar as lacunas das políticas públicas e das instituições que impactam a prática docente.

Mesmo tendo consciência que sua realidade social concentra diferentes obstáculos, os docentes não mudam suas práticas, pois acreditam que o aluno PROUNI é individualmente responsável pelas conquistas educacionais e que sua ascensão social por meio do título universitário é algo restrito à meritocracia. Com essa postura, o docente reproduz a ideologia burguesa.

Nossas análises identificam uma questão muito séria. Os docentes não desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, somente as de ensino. Assim mesmo, um ensino marcado pela hierarquia no campo da autoridade e do conhecimento. Para essas questões, trabalhamos com a seguinte hipótese (posteriormente a ser investigada em pesquisa de pós-doctor): a lógica utilizada para as duas situações encontra respaldo em realidades bem concretas – a desvalorização da sociedade no que tange à carreira docente no Brasil e o tratamento dispensado por governos e instituições aos projetos de formação de professores.

A ideia de que ser educador no País não requer grandes investimentos, portanto, não exige um profissional qualificado, tem sido reforçada pelas políticas adotadas por muitas instituições de ensino privado.

O debate da inclusão no Ensino Superior é complexo por estar imerso em contradições. Distante de alcançar unanimidade nos diferentes setores da sociedade, há, no entanto, aqueles que veem as cotas e as políticas de ações afirmativas como medidas

compensatórias, ou como políticas que possibilitam a inclusão social das minorias nos diferentes níveis da educação.

A realidade exposta traz alguns alertas. Mesmo reconhecendo as riquezas das informações produzidas pelos sujeitos da pesquisa ao avaliarem que a relação com os discentes constitui o diferencial para o estímulo, a permanência, a inserção e a conclusão do curso superior pelos bolsistas PROUNI, devemos estar atentos para não cair na armadilha de achar que só isso basta para sustentar uma formação universitária e profissional.

O professor não pode ser ingênuo, pois a educação é ideológica, identificamos a importância de aprofundarmos nossas análises sobre as políticas acadêmicas oferecidas pelas instituições universitárias.

Chamou nossa atenção o fato dos docentes entrevistados abordarem com timidez questões que complementam o ensino e que devem perpassar as políticas acadêmicas, pois respondem por uma formação de qualidade como: pesquisa, extensão, apropriação do espaço acadêmico, como o uso da biblioteca, laboratório de informática, participações nas Atividades Acadêmicas Culturais.

Finalmente, o PROUNI deve ser reconhecido como uma política pública de educação focalizatória e compensatória a um só tempo, daí, o fato dos docentes não modificarem suas práticas e, pior, ficarem confusos quanto aos rumos pedagógicos a serem tomados, visto que não há didática destituída de ideologia e ideologia destituída de dominação e exploração, em que a desigualdade social, a marginalização e a exclusão social de grande parte da sociedade brasileira nada mais são do que estruturas arcaicas que remontam ao tempo do Brasil Colônia, mas que permanecem incrustados na teia de relações econômicas, políticas, culturais, religiosas e sociais que dão forma ao “Brasil moderno”.

5 Referências

Arroyo, M. G. (2004). *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes.

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

- Chauí, Marilena. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: UNESP.
- Chesnais, F. (1996). *A Mundialização do Capital*. São Paulo, Xamã.
- Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). Recuperado em 11 de junho de 2016, de <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, pp. 109-139.
- Gramsci, A. (1981). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Holanda. Sérgio Buarquede. (1996). *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Kosik. K. (2002). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Mancebo, D. (2013). Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, 25, pp. 519-526.
- Marx. K. (1985). *O capital*. São Paulo: Abril Cultural.
- Mészáros, István. (2011). *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo.
- Oliveira, D. A., & Duarte, R.T. (2003). *Política e trabalho na escola o administração dos sistemas públicos de educação básica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Oliveira, D. A. (2004). A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc., Campinas*, vol. 25, n. 89, 1127-1144.
- Oliveira, D. A. (2009) Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. *Linhas críticas*, 15, 28, pp. 45-62.
- Santos, B. S. (2001). *Globalização: fatalidade ou Utopia*. Porto: Afrontamento.
- Santos, B. S. (2004). *Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*. Porto: Afrontamento.
- Schaff, A. (1990). *A sociedade informática*. São Paulo: UNESP; Brasiliense.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Unesco. (2001). *Plano nacional de educação (2001-20011)*. Brasília: Senado Federal.

Universidade de São Paulo. (2009). *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP: documento eletrônico e impresso Parte II (APA)*. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP.

ZAGO, Nadir. (2006) Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 32.