

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
DOUTORADO**

Daiane Pavan

**SOCIALIZAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL: OS EFEITOS DO PROUNI SOBRE AS
TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS NO OESTE DE SANTA CATARINA**

Santa Cruz do Sul
2020

Daiane Pavan

**SOCIALIZAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL: OS EFEITOS DO PROUNI SOBRE AS
TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS NO OESTE DE SANTA CATARINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Doutorado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, vinculado à Linha de Pesquisa em Estado, Instituições e Democracia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Regional.

Professora Orientadora: Dra. Cláudia Tirelli

Santa Cruz do Sul

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Pavan, Daiane

SOCIALIZAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL: OS EFEITOS DO PROUNI SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS NO OESTE DE SANTA CATARINA / Daiane Pavan. – 2020.

206 f. : il. ; 7 cm.

Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2020.

Orientação: Profa. Dra. CLAUDIA TIRELLI.

1. Políticas Públicas; . 2. Prouni; . 3. Processos Socializadores; . 4. Mobilidade Socia;. I. TIRELLI, CLAUDIA. II. Título.

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

Daiane Pavan

**SOCIALIZAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL: OS EFEITOS DO PROUNI SOBRE AS
TRAJETÓRIAS DE VIDA DOS EGRESSOS NO OESTE DE SANTA CATARINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional – Doutorado, Área de Concentração em Desenvolvimento Regional, vinculado à Linha de Pesquisa em Estado, Instituições e Democracia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento Regional.

Dra. Claudia Tirelli

Professora Orientadora – UNISC

Dra. Leticia Maria Schabbach

Professora Examinadora – UFRGS

Dr. Rógis Juarez Bernardy

Professor Examinador – UNOESC

Dra. Silvia Virginia Coutinho Areosa

Professora Examinadora – UNISC

Dra. Grazielle Betina Brandt

Professora Examinadora – UNISC

Santa Cruz do Sul

2020

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: minha mãe Maristela Schmitz Pavan, meu pai Ildo Pavan e meu esposo Renato Rosset Fernandes. Vocês foram a minha força nesta caminhada!

AGRADECIMENTOS

O Doutorado é uma árdua jornada que não seria possível sem vocês...

A Deus e a Nossa Senhora das Graças, pela vida e amparo espiritual.

Aos meus pais, Maristela Schmitz Pavan e Ildo Carlos Pavan, meus maiores exemplos. A frase “filha, vamos dar um jeito” me acompanha nos momentos mais difíceis. Obrigada por compreender a ausência em alguns momentos, por acreditarem em mim, pelo apoio, educação e ensinamentos. Amo vocês eternamente!

Ao meu esposo Renato Rosset Fernandes, por estar sempre ao meu lado, por compartilhar esta jornada intensa com compreensão, amor e paciência. Agradeço por ser meu porto seguro nos momentos de incerteza, por acreditar que seria possível e me acalmar com isso. Obrigada por cada abraço, palavra e gestos de amor.

À minha orientadora professora Dra. Claudia Tirelli, por quem tenho profunda admiração pela forma com que se posiciona em relação às suas convicções. Agradeço a confiança, pelos desafios propostos, o suporte e a compreensão. Gratidão!

À Unoesc, por ser a instituição que me acolheu com o sonho de ser docente e me apoiou com a bolsa de estudos, que viabilizou este projeto. Em especial, aos professores Dr. Ricardo Antonio De Marco e Me. Celso Paulo Costa, pelo apoio constante na minha formação.

Ao professor Dr. Rógis Juarez Bernardy, pela motivação em buscar o PPGDR, quando recomendou que buscasse outros caminhos de pesquisa. Realmente foi um conselho valioso, pois evolui como pessoa e profissional.

Aos egressos da Unoesc e bolsistas do Prouni que como eu acreditam na educação para mudar de vida, agradeço pela receptividade.

À Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc e ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional – PPGDR, aos professores, colaboradores que, de forma humanizada, acolhem quem vem de longe em busca de qualificação e não medem esforços para dar suporte durante o curso. Obrigada por compartilharem seus conhecimentos e experiências.

Aos colegas da turma 2017-1 do PPGDR pelas partilhas de ideias, risadas, alegrias e tristezas. Em especial, à Graciela Novakowski Heckler, minha amiga e

parceira de viagem, poderíamos escrever um livro com todas as aventuras que vivemos, sua companhia foi importante durante a caminhada.

Muito obrigada a todos!

RESUMO

Este estudo analisa a relação entre o Programa Universidade para Todos (Prouni) e os processos de mobilidade social dos seus beneficiários. Tendo como recorte empírico os egressos provenientes de distintos cursos de graduação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), entre os anos de 2009 a 2017, procurou-se investigar o efeito dessa política pública sobre as trajetórias de vida dos egressos. A hipótese que conduziu a investigação assenta-se na ideia de que a política pública não incide da mesma forma sobre todos os indivíduos, ainda que pertençam a um mesmo segmento populacional em termos de renda e posição social. Com base em um aporte teórico sustentado nos estudos de Bourdieu e Passeron (1964), a respeito da reprodução das desigualdades sociais via campo cultural, e das críticas proferidas a essa abordagem por Bernard Lahire (1980), desenvolveu-se um estudo focado na escala individual, a qual permite demonstrar como as histórias incorporadas nos indivíduos, construídas ao longo das suas trajetórias de vida, podem se traduzir em diferentes disposições para a ação nos contextos presentes. O estudo busca contribuir, dessa forma, para as discussões teóricas em torno das potencialidades das políticas públicas de acesso à educação superior para os processos de mobilidade social ascendente dos indivíduos, bem como para o fomento do desenvolvimento econômico e social das regiões onde se localizam. A pesquisa empírica adotou um modelo quali-quantitativo, desenvolvido a partir da análise dos resultados dos questionários socioeconômicos do Exame Nacional de Educação (Enade), referentes ao período 2009 a 2017, e da realização de um estudo de casos múltiplos, operacionalizado por meio de doze entrevistas semiestruturadas com egressos da Unoesc. A sistematização e a análise dos dados do Enade permitiram a construção de um perfil socioeconômico e educacional do conjunto de egressos da Unoesc no período, demonstrando que a maioria dos estudantes se declarou de etnia branca, o que evidencia a desigualdade de acesso ao ambiente universitário por populações historicamente marginalizadas, como negros, pardos e indígenas; outro indicador refere-se ao estado civil da maioria dos respondentes, como solteiros e residentes com os pais ou parentes durante a graduação, o que indicou suporte familiar durante o curso. A análise dos dados provenientes das entrevistas teve como matriz de referência as diversas modalidades de socialização propostas por Lahire, as quais apontam para a heterogeneidade da formação das disposições nos indivíduos. Os resultados deste estudo reafirmam a tese de Lahire a respeito da relatividade do peso das disposições primárias sobre as trajetórias individuais, pois indivíduos com o mesmo *habitus* primário construíram trajetórias distintas com base em outras experiências de socialização que tiveram ao longo da vida, inclusive, a socialização propiciada pelo espaço universitário. As famílias apresentam-se como relevante para a formação do *habitus* primário, porém, observa-se que as disposições adquiridas podem vir a ser alteradas a partir da incorporação de outras experiências de socialização que formarão o *habitus* secundário. Os relatos destacam que a incorporação do *habitus* dos pais para os filhos não acontece de forma natural, como pensado por Bourdieu, mas conforme Lahire, por meio de ações que são entendidas como motivadoras, exemplos para a caminhada. Também a escola figurou para alguns egressos como determinante na valorização do ensino, enquanto que para outros ela consistiu em lócus de reprodução das desigualdades sociais prévias por meio de ações pedagógicas que reforçaram a violência simbólica expressa por Bourdieu. A análise da trajetória de vida dos egressos demonstrou que a mobilidade

social aconteceu de maneira horizontal e intergeracional, pelo aumento da escolaridade entre as gerações e pela melhoria nas condições de vida dos egressos. O estudo revelou, nesse sentido, que o acesso ao ensino superior propiciado pelo Prouni oportunizou mudanças nas trajetórias da maioria dos egressos, gerando processos de mobilidade social ascendente. Porém, essas mudanças não podem ser generalizadas, pois ao mesmo tempo que o acesso aos títulos escolares propiciou a criação de novas disposições por intermédio das socializações obtidas no ambiente universitário, alguns egressos manifestaram um sentimento de frustração em relação à sua formação e mobilidade social reduzida.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Prouni; Processos Socializadores; Mobilidade Social.

ABSTRACT

This study analyses the relation between ProUni (University for All Program) and the social mobility processes of its beneficiaries. The effect of this public policy on life trajectories of graduates from different graduation courses at Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc) between 2009 and 2017 was investigated, having the graduates from this period as empirical clipping. The hypothesis conducting the investigation was supported by the idea of this public policy not applying to all individuals in the same way, although they belong to the same population segment in terms of income and social position. A study focused on an individual scale was conducted, which allowed demonstrating how individual's backgrounds, constructed along their life trajectories, can result in different dispositions to actions in present contexts. The study was based on theoretical contributions of Bourdieu and Passeron's studies regarding the reproduction of social inequalities via cultural field, and Bernard Lahire's critiques towards this approach. Therefore, the study aims to contribute to theoretical discussions concerning the potentialities of access policies to higher education towards the individuals' processes of upward social mobility, as well as to fostering economic and social development of the regions where these policies occur. The empirical research was developed by analyzing results of the socio-economic questionnaires of the Exame Nacional de Educação (Enade) from 2009 to 2017, and by the accomplishment of a study of multiple cases, operationalized through twelve semi-structured interviews with graduates from Unoesc. The systematization and analysis of Enade's data allowed the construction of a socio-economic and educational profile of the group of graduates in the period, demonstrating that most students declared themselves white, pointing to unequal access to the university environment for historically marginalized populations, such as blacks, brown and indigenous people; other indicators refer to the marital status of most of the interviewees as single and to the fact of living with their parents during graduation, which indicated family support. The interview data analysis had as reference matrix Lahire's several modalities of socialization, which pointed to the heterogeneity of the formation of individual's dispositions. The results of this study reinforce Lahire's thesis concerning the relativity of weight primary dispositions have on individuals' trajectories, since individuals with the same primary *habitus* has constructed distinct trajectories based on their other socialization experiences, including the one provided by the university environment. Families are presented as relevant to the formation of the primary *habitus*, however, it is observed that acquired dispositions may be altered by the incorporation of other socialization experiences, which are going to construct the secondary *habitus*. Reports highlight that the incorporation of parent's *habitus* by children does not occur naturally, as Bourdieu proposed, but rather through motivating actions, such as a walk, as proposed by Lahire. Moreover, for some graduates school has been seen as determining for the valorization of education, whereas for others it has consisted in a place of reproduction of previous social inequalities, through pedagogical actions strengthening the symbolic violence expressed by Bourdieu. The analysis of graduates' life trajectory demonstrated that social mobility has occurred in horizontal and intergenerational terms, by the increase of the education level between generations and by the improvement of their living conditions. The study revealed that access to higher education, provided by ProUni, has given opportunity to most graduates to change their trajectories, generating processes of upward social mobility. However, these changes cannot be generalized. Although the access to

academic titles has fostered the creation of new dispositions through university environment and its socialization, some graduates reported the feeling of frustration regarding their academic formation and their reduced social mobility.

Keywords: Public policies; ProUni; Socialization Processes; Social Mobility.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de estudantes habilitados ao Enade de 2009 – 2017	105
Gráfico 2 – Estado Civil dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017	107
Gráfico 3 – Como os concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 se consideram em relação ao seu grupo étnico-racial	109
Gráfico 4 – Onde e com quem os estudantes concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 residem	112
Gráfico 5 – Renda total da família dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017	114
Gráfico 6 – Tipo de escola de conclusão do ensino médio dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017	117
Gráfico 7 – Ingresso via políticas de ação afirmativa dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017	119
Gráfico 8 – Tipo de bolsa ou financiamento utilizado(s) dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017	120
Gráfico 9 – Escolarização do pai e da mãe dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017	122
Gráfico 10 – Agentes que incentivaram os concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 a cursar a graduação	123
Gráfico 11 – Grupos determinantes para o enfrentamento das dificuldades durante o curso de graduação dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017	125
Gráfico 12 – Percentual de pessoas da família dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 que possui ensino superior	127
Gráfico 13 – Motivação dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 pela escolha do curso de graduação cursado	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades de socialização	55
Quadro 2 – Número de instituições de educação superior – 1995 a 2018.....	74
Quadro 3 – Programas e projetos de incentivo ao Ensino Superior de Lula e Dilma (2003 a 2016).....	75
Quadro 4 – Número de matrículas na educação superior – 1995 a 2019.....	77
Quadro 5 – Número de bolsas do Prouni ofertadas – 2005 a 2019	80
Quadro 6 – População dos municípios de residência dos acadêmicos do <i>campus</i> de Chapecó	94
Quadro 7 – Número de vagas ofertadas pelo Prouni em Chapecó.....	95
Quadro 8 – Bolsas de estudos ofertas via Prouni no <i>campus</i> de Chapecó de 2009 a 2018	98
Quadro 9 – Cursos habilitados ao Enade de 2009 a 2017.....	104
Quadro 10 – Matriz de referência para a análise de conteúdo	133

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 –	Evolução populacional do município de Chapecó (SC)	91
Figura 1 –	Localização geográfica de Chapecó	93
Figura 2 –	Localização dos campi da Unoesc em SC	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
AIE	Aparelhamento Ideológico do Estado
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEMARP	Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe
FESC	Fundação Educacional de Santa Catarina
FESSC	Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDESTE	Fundação Universitária do Desenvolvimento do Oeste
FUNOESC	Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina
FUOC	Fundação Educacional do Oeste Catarinense
ICES	Instituição Comunitária de Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INCLUIR	Programa de Acessibilidade na Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PLAMEG	Plano de Metas do Governo
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNAD	Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PROIES	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior
PROMISAES	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior
PROSIEXT	Programa de Extensão Universitária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SISU	Sistema Integrado de Seleção Unificada
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNB	Universidade de Brasília
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
URGS	Universidade do Rio Grande do Sul
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	25
2.1	A relação entre educação e sociedade nos autores clássicos da Sociologia	26
2.2	As contribuições da perspectiva humanista de Gramsci e da abordagem estruturalista de Althusser e Poulantzas nos estudos da educação	32
2.3	Dewey e Freire: a educação como prática de liberdade	36
2.4	Educação e a reprodução das desigualdades: a abordagem de Pierre Bourdieu	37
2.5	<i>Habitus</i> e campo: o indivíduo e a estrutura social	41
2.6	Bernard Lahire: a escala individual e os processos de socialização ..	48
2.6.1	Os processos de socialização: a interiorização das exterioridades	53
2.6.2	Abordagens sobre o uso da história de vida e trajetória de vida	58
2.7	Mobilidade social: limites e possibilidades a partir da educação	60
3	ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	67
3.1	Resgate histórico do ensino superior do Brasil: da formação da elite à democratização	68
3.2	Expansão do ensino superior no Brasil a partir dos governos Lula e Dilma	72
3.3	Expansão do ensino superior a partir do Programa Universidade Para Todos (Prouni)	78
3.4	O território e o ensino superior: a interiorização em Santa Catarina ..	83
3.4.1	O Prouni no contexto local: Oeste de Santa Catarina	92
3.4.2	Trajетória institucional e as políticas públicas: o caso da Unoesc	96
4	PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS CONCLUINTEs: REFLEXOS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EGRESSOS	101
4.1	Trajетória de vida e socialização: aspectos metodológicos	101

4.2	Características socioeconômicas dos concluintes da Unoesc de 2009 a 2017	103
4.3	Perfil educacional dos concluintes da Unoesc a partir dos dados do Enade de 2009 a 2017	116
5	TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EGRESSOS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR VIA PROUNI.....	133
5.1	Os processos de socialização dos egressos a partir da trajetória de vida	135
5.1.2	A escola e a universidade nos processos de socialização dos egressos.....	145
5.2	O Prouni na perspectiva dos egressos: efeitos nas trajetórias de vida	160
5.3	Mobilidade social a partir do acesso ao ensino superior	168
5.3.1	A mobilidade social e a sociabilidade a partir do ensino superior	176
6	CONCLUSÕES	185
	REFERÊNCIAS.....	191
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO BENEFICIADOS PELO PROUNI	202
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO INEP PARA AUFERIR O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES HABILITADOS AO ENADE.....	204

1 INTRODUÇÃO

Esta tese analisa os efeitos da implementação do Programa Universidade para Todos (Prouni) sobre os processos de mobilidade social dos seus beneficiários. O Prouni foi criado, em 2004, com o intento de viabilizar o acesso de grupos sociais de baixa renda, via concessão de bolsas integrais e parciais, às instituições privadas e comunitárias de ensino superior.

Este programa, assim como outras políticas educacionais criadas no Brasil a partir dos anos 2000, encontra-se ancorado em uma visão otimista a respeito dos efeitos da educação formal para a construção de trajetórias de mobilidade social ascendente e para a promoção do desenvolvimento econômico e social das regiões e países. A perspectiva otimista em relação às potencialidades da educação formal ganhou força em meados do século XX, na conjuntura do pós-Guerra, quando se difundiu a ideia de que a educação seria um fator de equalização social que atuaria de forma objetiva e neutra sobre os indivíduos, produzindo efeitos positivos às suas vidas e ao conjunto da sociedade (GOMES, 1994).

A teoria do capital humano e a abordagem funcionalista de Durkheim, provenientes da Economia e da Sociologia, tornaram-se hegemônicas nesse período e influenciaram a formulação de inúmeras políticas públicas educacionais, trabalhos acadêmicos e documentos de organismos e agências de cooperação internacional (DURKHEIM, 2011).

Nesse contexto, o tema da educação se fez presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sendo explicitada como um direito universal, gratuito e obrigatório nos graus fundamentais e elementares (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). Em 1989, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Convenção sobre os Direitos das Crianças, afirmava que todas as crianças deveriam ter acesso à educação e a condições de aprendizagem adequadas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019). Posteriormente, os anos compreendidos entre 1995 e 2004 foram declarados pela ONU como a Década Mundial para a Educação, tendo como objetivo promover o desenvolvimento da personalidade humana capaz de respeitar a democracia, a diversidade cultural e o espírito de paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019).

As referências à educação continuaram nos anos 2000, com a elaboração dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2019). Todas essas menções evidenciam que a preocupação em fomentar a educação formal em diferentes países tem permeado as orientações da ONU em distintas conjunturas. Mesmo que amparadas no presente em outras perspectivas educacionais, que foram sendo desenvolvidas ao longo dessas últimas décadas, percebe-se que as políticas públicas de educação, sobretudo aquelas voltadas à promoção da educação escolar, continuam a ser concebidas como os principais fatores de promoção do desenvolvimento individual e social.

No caso brasileiro, o início dos anos 2000 marcou uma inflexão em termos de políticas públicas educacionais. Em 2001, ainda durante o segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelecia as metas da política de educação para todo o país. A partir de 2002, com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Partido dos Trabalhadores (PT), ampliam-se as apostas na educação como vetor de mudança social, por meio da criação de programas de combate à fome e às desigualdades sociais, que condicionavam o recebimento de benefícios financeiros à frequência escolar das crianças, estimulando a redução da evasão.

No entanto, o Ensino Superior ainda carecia de ações que favorecessem o acesso das populações de baixa renda às universidades. Com o objetivo de mitigar esse problema relacionado à crônica elitização da educação superior no país, e responder às pressões promovidas pelos movimentos estudantis, foram elaborados ou ampliados, a partir do início dos anos 2000, vários programas educacionais destinados à expansão do acesso e à permanência no Ensino Superior, como: o Prouni, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a expansão do FIES, as políticas de cotas, entre outros. Nos governos de Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016), também pelo PT, o foco na redução da pobreza permaneceu e houve um forte investimento de recursos nas políticas educacionais. Em 2014, o governo Dilma passou a adotar o *slogan* “Pátria Educadora”, reforçando a sua aposta na educação.

No presente, coexistem distintas abordagens nos estudos acadêmicos que tratam das relações entre educação e processos de mobilidade social, os quais se dividem entre aqueles que enfatizam a capacidade da educação de transformar a vida social, afetiva e financeira dos sujeitos, e aqueles que apontam para o seu

papel na reprodução das desigualdades sociais prévias (MARTINS et al., 2016). No entanto, cada vez mais têm surgido pesquisas baseadas em investigações empíricas a respeito dos efeitos das políticas educacionais que não assumem, *a priori*, essas visões fechadas sobre os seus resultados.

A perspectiva que ampara esta pesquisa baseia-se nas análises desenvolvidas por Bernard Lahire, a partir da sua crítica aos estudos de Bourdieu e Passeron (1970), os quais afirmavam que o desempenho escolar dos estudantes seria condicionado pela posição que ocupam dentro do campo cultural. O ambiente escolar, para esses autores, seria o responsável por promover a reprodução das desigualdades sociais, ao reforçar as posturas e códigos das classes dominantes e exercer a violência simbólica sobre as classes menos favorecidas. Nessa perspectiva, o *habitus* primário, formado ainda na primeira infância, é percebido como determinante para a possibilidade de aquisição das outras disposições ao longo das trajetórias de vidas dos atores (BOURDIEU, 1974).

Na abordagem de Lahire (1988), as distintas trajetórias de vida dos indivíduos, com suas experiências próprias de socialização, podem produzir patrimônios individuais de disposições com efeitos inesperados. O autor considera que os processos de socialização dos indivíduos podem lhes oferecer várias experiências ao longo da vida, possibilitando a aquisição de novas disposições e potencialidades de mobilidade social. Nesse sentido, as análises de Lahire alargam o campo de possibilidades afirmado por Bourdieu e Passeron.

A incorporação da abordagem proposta por Lahire (1988) permite compreender os distintos efeitos das políticas educacionais sobre as trajetórias dos indivíduos, uma vez que considera a perspectiva intraindividual e interindividual na análise dos efeitos dos processos de socialização e suas relações com a mobilidade social.

As discussões acerca dos efeitos do Prouni e das políticas públicas educacionais no Brasil, de forma geral, têm se constituído como um campo de estudos fértil para inúmeras áreas do conhecimento e sob distintos aportes teóricos. Entre os estudos que tomam os egressos do Prouni como sujeitos de pesquisa, salientam-se os que analisam a sua inserção no mercado de trabalho, o tempo de formação, os cursos escolhidos e a percepção dos beneficiários sobre o programa.

De modo geral, percebe-se que as análises não têm considerado outros fatores, subjacentes à trajetória de vida desses egressos, que poderiam influenciar

na forma como se apropriam da política e nos resultados que esta produz nas suas vidas e nos territórios onde se encontram inseridos. Esses fatores seriam relacionados às trajetórias familiares, aos vários espaços de convivência, às experiências vivenciadas antes da entrada na universidade, entre outros (FELICETTI; ROSSONI; GOMEZ, 2007).

A partir de um debate com a literatura desenvolvida sobre o tema da educação e os processos de mobilidade social, este estudo se propôs a investigar os efeitos produzidos pelo Prouni sobre as trajetórias de vida dos seus beneficiários. A reconstituição da trajetória individual de cada bolsista Prouni, no caso desta pesquisa, possibilitou esclarecer como os espaços, as pessoas e as experiências vividas influenciaram de maneira distinta os beneficiários do programa, mesmo que a sua condição social prévia fosse a mesma.

Com base nessas colocações, esta tese buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Como o acesso ao Ensino Superior, propiciado pelo Prouni, alterou as trajetórias de vida dos egressos dos cursos de graduação da Unoesc na região Oeste de Santa Catarina? Desta problemática maior, surgiram outros questionamentos que orientaram a pesquisa: i) De que forma a entrada na universidade promoveu a mobilidade social do egresso beneficiado pelo Prouni? ii) Na percepção dos egressos, como a socialização universitária influenciou na sua trajetória de vida? iii) Quais os impactos da implementação do Prouni sobre as disposições individuais dos egressos?

Mediante a compreensão da trajetória de vida dos egressos e dos seus fatores determinantes, objetivou-se analisar a relação entre o acesso ao ensino superior, propiciado pelo Prouni, e seus efeitos nas trajetórias de vida dos egressos dos cursos de graduação da Unoesc. Tal análise visa contribuir para o debate acerca das potencialidades do Ensino Superior para estudantes provenientes de grupos populacionais de baixa renda, uma vez que o acesso ao Ensino Superior é apontado, em diferentes documentos e organizações, como uma oportunidade de qualificação profissional e de desenvolvimento de habilidades que permitem uma melhor inserção no mercado de trabalho, gerando, conseqüentemente, uma mobilidade social ascendente.

A investigação buscou contemplar também os seguintes objetivos específicos: i) delimitar as características socioeconômicas e educacionais dos concluintes da Unoesc – 2009 a 2017; ii) compreender como ocorreu a socialização dos egressos;

iii) descrever a percepção dos egressos quanto aos efeitos do Prouni para a sua trajetória de vida; iv) identificar se houve mobilidade social dos egressos a partir do acesso ao ensino superior.

Acredita-se que os resultados desta pesquisa possam fornecer subsídios para a construção de novos instrumentos de avaliação, aprimoramento e qualificação das políticas públicas na área da educação. A fase de avaliação das políticas públicas vem sendo mais valorizada nos últimos anos, à medida que oportuniza a mensuração do retorno do investimento público e da efetividade da ação do Estado (RAMOS; SCHABBACH, 2012). Espera-se que esta pesquisa contribua para o processo de tomada de decisão dos gestores públicos e eventuais correções de rota, por meio da produção de informações e análises que permitam verificar os efeitos dessa política pública para os seus beneficiários.

Ao incorporar esses elementos de ordem intraindividual e interindividual à análise dos efeitos dos processos de socialização e suas relações com a mobilidade social, este estudo pode contribuir para o aprimoramento das discussões referentes ao uso de metodologias de investigação em nível microsociológico. A pesquisa também oportuniza refletir sobre as disposições formadas a partir do ingresso na universidade e seus reflexos na atuação profissional do egresso.

Destaca-se a aderência da temática do estudo ao campo do desenvolvimento regional, uma vez que a investigação a respeito dos efeitos de um programa educacional – nesse caso, do Prouni – pode contribuir para as discussões sobre como as políticas públicas são implementadas nos distintos territórios e quais suas contribuições para as dinâmicas de desenvolvimento territorial. Além disso, a tese busca preencher uma lacuna nos estudos relacionados ao acompanhamento dos egressos universitários, demonstrando quais foram as repercussões da educação superior nas suas trajetórias de vida. Atualmente, existe na legislação educacional a exigência legal que as Instituições de Ensino Superior (IES) desenvolvam um acompanhamento sobre os seus egressos.

Em relação ao percurso metodológico, este estudo foi desenvolvido a partir de diferentes estratégias de coleta e análise de dados. Na construção do perfil socioeconômico e educacional dos alunos beneficiados pelo Prouni na Unoesc, utilizou-se dados quantitativos extraídos dos relatórios do questionário socioeconômicos do Enade de 2009 a 2017.

Com o objetivo de analisar como ocorreu a relação entre o acesso à universidade, viabilizado pelo Prouni, e a mobilidade social dos egressos, optou-se pela realização de um estudo de casos múltiplos, o qual foi desenvolvido por meio de entrevistas semiestruturadas, de caráter biográfico, com doze egressos da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), beneficiados pelo Prouni entre os anos de 2009 e 2017. As entrevistas foram realizadas a partir de três ou quatro encontros com cada egresso.

A sistematização e interpretação das informações provenientes das entrevistas foram realizadas por meio da análise de conteúdo. Nesse caso, as entrevistas foram analisadas com base na matriz de referência às diversas modalidades de socialização propostas por Lahire (2004), a qual permitiu apreender os diferentes momentos do ciclo de vida dos entrevistados. Os dados do Enade, via perfil do concluinte, foram analisados por meio de estatísticas descritivas (cálculos de frequência, média, mediana, etc.).

A tese encontra-se estruturada em cinco capítulos, distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo apresentam-se as abordagens clássicas, desenvolvidas nas Ciências Sociais, referentes às relações entre educação e sociedade. Na sequência, discutem-se as concepções de Bourdieu sobre campo, *habitus* e o processo de reprodução das desigualdades sociais via campo cultural.

Em seguida, integra-se a discussão de Bernard Lahire que, a partir da contestação da teoria bourdiana, busca relativizar o peso das disposições adquiridas na primeira infância (*habitus* primário), visando compreender como os processos de socialização dos indivíduos não ocorrem de forma homogênea ao longo das suas trajetórias de vida, levando-os a desenvolverem disposições distintas que condicionam a forma como eles agem em situações no presente. Por fim, o capítulo discute a questão da mobilidade social a partir da educação e a relação entre a educação e a ascensão social, considerando as relações entre as oportunidades ambientais e as disposições já existentes.

No capítulo três reconstitui-se a história do ensino superior e das políticas públicas educacionais no Brasil, enfatizando-se as resistências e lutas em prol da democratização e da implementação de ações capazes de oportunizar a formação superior para as classes excluídas. O capítulo também resgata a história do ensino superior no Oeste de Santa Catarina, com ênfase na construção das IES comunitárias, fruto da luta desenvolvida pelas suas comunidades para prover o

ensino superior na região e fomentar o desenvolvimento territorial a partir da formação profissional.

No capítulo quatro, analisa-se o perfil dos concluintes da Unoesc, construído a partir dos dados do questionário socioeconômico do Enade referente ao período 2009 a 2017. Os dados foram analisados considerando os seguintes aspectos: curso de formação, renda, escolaridade dos pais, pessoas que tiveram influência na formação, tipo de escola frequentada, acesso a bolsas de estudos e percepções quanto às mudanças provocadas pelo acesso ao ensino superior. No capítulo 5, apresenta-se a análise dos dados referentes às trajetórias de vida dos egressos a partir das modalidades de socialização propostas por Lahire.

Ao final, descrevem-se as conclusões da tese, suas limitações e sugestões para estudos futuros, seguidas das referências e apêndices.

2 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A relação entre educação e sociedade apresenta-se como uma questão complexa para o debate acadêmico, uma vez que o ato de educar não segue um modelo universal e estático que se produz sempre da mesma forma e com os mesmos efeitos ao longo da história e nas diferentes culturas. Conforme Noé (2000, p. 23), apesar das diversas abordagens que tratam sobre o assunto, existe um ponto de convergência entre os autores, segundo o qual “[...] a educação constitui um processo de transmissão cultural no sentido amplo do termo (valores, normas, atitudes, experiências, imagens, representações) cuja função principal é a reprodução do sistema social.”

Ou seja, a educação é percebida como indissociável da sociedade e dos processos de socialização que nela ocorrem. Apesar disso, as análises referentes à forma como esses processos de transmissão cultural acontecem nas distintas sociedades variam bastante, tanto entre os estudos dos autores clássicos quanto em produções recentes.

As análises desenvolvidas na Sociologia da Educação têm buscado mapear e situar historicamente as distintas abordagens produzidas sobre a relação entre educação e sociedade, com base nos seus postulados teóricos e metodológicos. Segundo Sposito (2003), esses estudos permitem examinar do ponto de vista sociológico os fenômenos educativos, não se restringindo à análise das estruturas disciplinares. Dessa forma, eles possibilitam compreender os processos sociais reais e as maneiras com que a sociedade busca se perpetuar, o que gera interesse pelos efeitos da escola nesse cenário.

A seguir apresenta-se a perspectiva dos autores clássicos da Sociologia – Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx – a respeito da relação entre educação e sociedade. Posteriormente, retomam-se as análises neomarxistas desenvolvidas por Gramsci, Althusser e Poulantzas, resgatando a importância dos aparelhos ideológicos e dos elementos que compõem a superestrutura de forma geral, para a reprodução da dominação em nível estrutural. Em seguida, discutem-se as contribuições de Pierre Bourdieu e de Bernard Lahire sobre a formação do *habitus* e sua influência nos processos de mobilidade social. Por fim, retomam-se as perspectivas sobre mobilidade social e sua relação com a educação.

2.1 A relação entre educação e sociedade nos autores clássicos da Sociologia

A teorização sobre as relações entre educação e sociedade integra os debates de pensadores sociais desde o final do século XVIII e pode ser vista nas obras dos autores clássicos da Sociologia, Economia e Filosofia. Nesta seção privilegiar-se-á os autores clássicos que embasaram as diferentes perspectivas desenvolvidas nos estudos da Sociologia da Educação.

A partir do final do século XIX a educação passou a ser considerada enquanto fator econômico fundamental para o desenvolvimento das nações e a mobilidade social ascendente dos indivíduos. Conforme destaca Souza (2007, p. 7), a necessidade de escolarização tornou-se senso comum e passou a ser veiculada, no discurso midiático e governamental, como fator de reconstrução social e “elemento-chave no combate a todos os males do corpo e da alma, os transtornos da ausência de sentido para a vida, as aflições de um cotidiano.”

Até meados do século XX, as Ciências Sociais tinham uma visão extremamente otimista acerca da capacidade de transformação social a partir da educação, percebida como a principal via para a mobilidade social ascendente. De acordo com Gomes (1994), os primeiros estudos sociológicos sobre educação foram marcados pelo chamado “otimismo pedagógico”, paradigma influenciado pela ótica estrutural-funcionalista hegemônica no pós-guerra (1945 a 1970), o qual enfatizava o desenvolvimento trazido pelo capitalismo industrial no século XX e a função equalizadora que a escola, vista como uma instituição neutra, deveria cumprir nessa sociedade.

Idealizado por Émile Durkheim (1858-1917), a corrente funcionalista concebia a educação como um elemento integrador da sociedade, considerando-a necessária para a manutenção da coesão e do ordenamento social. Entre os autores clássicos da Sociologia, Durkheim foi o que mais se dedicou a investigar a educação e sua funcionalidade em cada tipo social. O autor considerava que a educação e a sociedade constituiriam elementos indissociáveis que variavam de acordo com o tempo e o lugar. Segundo o funcionalismo, o homem necessita ser preparado para a vida em sociedade por meio do processo educativo mediado pela família, escola, entre outras instituições (NOÉ, 2000).

A partir da concepção de que os homens nascem em uma sociedade já formada por valores culturais, normas e sanções legais, e precisam ser integrados a

esta estrutura preestabelecida, a educação é considerada como o instrumento de imposição dessa engrenagem, a partir da qual ocorre a incorporação deste indivíduo à sociedade (DURKHEIM, 2011).

Segundo Durkheim (2011), em cada ser humano existem dois seres distintos e inseparáveis, um ser individual e um ser social. O ser individual é composto pelos estados mentais que dizem respeito somente ao indivíduo, à sua personalidade e aos acontecimentos da sua vida, enquanto o ser social representa o sistema de ideias, sentimentos e hábitos que a sociedade imprimiu sobre o indivíduo durante o seu processo de socialização (DURKHEIM, 2011).

Para o autor (Durkheim, 2011), os seres humanos nascem com certas predisposições hereditárias instintivas para a vida orgânica, no entanto, somente conseguem desenvolver determinadas características de seu comportamento caso essas sejam transmitidas por meio da educação. De tal modo, a educação possui uma função integradora em cada sociedade, pois é por meio dela que os indivíduos introjetam os valores e normas sociais.

De acordo com Durkheim (2011), cada nova geração oferece uma oportunidade de crescimento, pois as crianças são como tábulas rasas a serem preenchidas. De tal modo, a educação é considerada singular e múltipla ao mesmo tempo, pois tem como objetivo formar, por um lado, o ser social nos indivíduos, a partir da inculcação das crenças, normas, hábitos e opiniões coletivas e, por outro, possibilitar a sua formação profissional, segundo o meio particular a que se destine (DURKHEIM, 2011).

A homogeneização encontra-se na formação geral desse cidadão, no ato de ensinar o seu papel em uma sociedade já determinada de valores, costumes, leis, direitos e deveres. Já a heterogeneidade repousa na formação exigida em cada profissão a partir da aquisição de conhecimentos específicos para cada área (DURKHEIM, 2011).

O autor (DURKHEIM, 2011) afirma que cada tipo de sociedade possui uma educação que lhe é própria e que esta define sua organização moral, política e religiosa. Portanto, para analisá-la deve-se considerar o contexto histórico, não sendo possível uniformizar o processo. A temporalidade expressa que não seria possível a convivência na sociedade se não fosse a educação, uma vez que esta se apresenta como elemento normatizador e adaptador no processo de integração indivíduo-sociedade.

Na percepção de Durkheim (1978), a educação é uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social. O autor afirma que a socialização de um indivíduo se inicia desde a educação informal realizada na primeira infância, especialmente pela família, e segue, posteriormente, por meio da educação formal que ocorre na escola (NOÉ, 2000).

De tal modo, Durkheim (2011, p. 15) afirma que “criar uma pessoa constitui atualmente o objetivo da educação, e se educar consiste em socializar, vamos, portanto, concluir que é possível individualizar socializando.” O autor discorre sobre os reflexos da homogeneização da educação, pois ela faz com que as semelhanças exigidas pela sociedade sejam replicadas nas crianças de forma naturalizada.

A educação, para Durkheim (2011), é um fato social que se impõe aos indivíduos independentemente de suas vontades, possibilitando que eles incorporem as regras e valores necessários à sua inserção e à manutenção do ordenamento social (NOÉ, 2000). A família e o Estado, nesse contexto, desempenham papéis importantes e complementares na formação dos indivíduos. A família figura como a primeira base da educação dos indivíduos, cabendo aos pais dirigir o desenvolvimento intelectual e moral dos filhos (MEKSENAS, 2007).

De acordo com Durkheim (2011, p. 63), compete ao Estado interessar-se pela educação, pois “[...] uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido a sua ação.” Caberia às escolas ensinar os princípios essenciais para garantir que as crianças respeitem os adultos, porém, isso não significa que o Estado deva monopolizar o ensino.

O ato de autorizar a abertura das escolas pertence ao Estado e este regulamenta as diretrizes mínimas que deverão ser seguidas nestas instituições. Dessa forma, para Durkheim, a educação faz parte da estrutura social capaz de formar o indivíduo para a coletividade e naturalizar o processo de divisão social do trabalho, evitando a eclosão de conflitos e revoltas.

As concepções de Durkheim tiveram sequência na abordagem de Talcott Parsons (1902-1980). Esse autor tornou-se um dos principais teóricos do funcionalismo nos Estados Unidos, ao afirmar, em 1959, que a educação está integrada ao sistema social e tem como função a manutenção estrutural da

sociedade, ou seja, conservar o *status quo* e aplicar os padrões institucionais de cultura (PARSONS, 1959).

Parsons (1959) analisou a escola como um subsistema social que age como agência de socialização e diferenciação social. O sistema social é constituído a partir da interação de indivíduos, no qual cada membro é um ator, composto de objetivos e valores, enquanto objeto de orientação para si e para os outros (PARSONS, 1959).

De acordo com Noé (2000), Parsons entendia a educação como um mecanismo básico de formação dos sistemas sociais que deveriam se manter funcionando harmonicamente por meio de um sistema de personalidade. Logo, uma criança aceitaria as regras e normas para receber como gratificação o afeto dos pais. Essa relação acontece mediante a internalização das normas na socialização primária (NOÉ, 2000).

Os estudos de Durkheim sobre consciência coletiva e as análises desenvolvidas por Parsons, posteriormente, abordam a questão da homogeneização propiciada pela educação, iniciada na família, tendo como elemento integrador uma sociedade composta de valores, costumes e padrões sociais aos quais os indivíduos serão direcionados a enquadrar-se. A educação, percebida como fato social, faz com que as crianças entrem em contato com determinada sociedade e passem a ser influenciadas por ela, a exemplo da formação da personalidade (NOÉ, 2000). Apesar dos estudos sociológicos afirmarem a existência de uma relação indissociável entre sociedade e educação, não há consenso a respeito da forma como essa relação se estabelece, nem acerca dos seus sentidos e resultados.

De tal modo que outros autores também aportaram contribuições para a compreensão da educação a partir de abordagens distintas do funcionalismo. Max Weber (1864-1920), outro autor clássico do pensamento sociológico, apesar de não ter escrito uma obra específica sobre educação, teceu importantes considerações referentes ao sistema de formação articulado aos tipos de autoridade. Segundo Weber (1982), o poder perpassa todos os níveis da sociedade e refere-se à possibilidade de um indivíduo ou de um grupo impor sua vontade mesmo contra a resistência do(s) outro(s) que participa(m) da ação (VILA NOVA, 2004).

Assim, a sociedade, para Weber (1982), constitui-se em vários sistemas (ou esferas) de poder, nos quais os indivíduos se deparam, a todo o momento, com outros indivíduos que têm mais ou menos possibilidade de impor o seu poder sobre a situação. O poder, para Weber, está onipresente em todas as situações da vida

social. No entanto, justamente por se constituir em uma categoria conceitual tão abrangente, o autor afirma que o poder acaba sendo pouco elucidativo para a compreensão das diferentes formas de dominação social existentes nas sociedades. Nesse sentido, ele propõe uma diferenciação entre o conceito de poder e de dominação. Segundo Vila Nova (2004), a dominação requer a aceitação, como legítima, da autoridade de quem estabelece o mandato, pois somente as manifestações de poder consensuais correspondem ao conceito de dominação.

As formas de autoridade, baseadas nos três tipos puros de dominação legítima, são as seguintes: i) autoridade tradicional, baseada nos costumes e sem registro formal; ii) carismática, legitimada pela crença coletiva de que um indivíduo tem qualidade excepcionais, concedendo a este a liderança dos grupos; e iii) autoridade legal-racional, fundamentada na atribuição formal do poder a partir da posição que lhes foi conferida formalmente (VILA NOVA, 2004). Existe ainda um quarto tipo de autoridade em discussão, que se refere àquela baseada em conhecimento especializado, formada a partir da organização tecnoburocrática do trabalho.

Os tipos de autoridade podem ser combinados em um mesmo indivíduo, por exemplo, governantes que são ligados a determinadas religiões (VILA NOVA, 2004). A compreensão do poder e da autoridade por Weber conduz à análise da educação desenvolvida de diversas formas na sociedade. A religião adquire um protagonismo de orientação na condução da vida dos indivíduos e a educação replica nos alunos a cultura que convém a cada tipo de autoridade político-religiosa.

Conforme Sposito (2003), os estudos de Weber a respeito dos componentes burocráticos e da racionalidade da sociedade poderiam ser investigados a partir do sistema escolar em virtude da ação do Estado. Nessa percepção, a vida escolar seria determinada por grupos externos, sendo os componentes burocráticos oriundos do Estado responsáveis por exprimir novas formas de racionalizar a sociedade a partir da educação.

A sistematização da educação é citada por Weber (1982) como um conjunto de regras que qualificariam as pessoas para gerenciar o Estado, as empresas e a política de forma racional. No Oriente, esse processo foi constituído mediante a substituição de profissionais desqualificados e a criação de normas racionais (WEBER, 1982). Os domínios dos objetivos da educação podem ser compreendidos, de um lado, pelo despertar de um carisma, ou seja, a admiração pelas chamadas

qualidades heroicas e, de outro, pela transmissão da instrução especializada burocrático-racional (moderna) de dominação (SPOSITO, 2003).

Em suma, Weber compreendeu a educação como um instrumento racional que prepara o homem para o exercício das atividades funcionais, alinhado às exigências sociais. A educação funcionaria como mecanismo que contribui para a manutenção da dominação burocrática via aparato racional-legal, com o propósito de preparar (treinar) os alunos para um comportamento racional e padronizado, com vistas a transmitir o conhecimento especializado que seria transmitido ao aparelho estatal.

A análise da relação entre a sociedade e a educação também aparece nas obras de Karl Marx, o qual rompeu com o idealismo hegeliano e propôs a utilização de uma práxis revolucionária, baseada na dialética entre teoria e ação. Na perspectiva de Marx, as relações materiais de existência, que constituem a infraestrutura, formam a base de todas as demais relações que se estabelecem na vida social. Portanto, é a partir delas que se pode compreender como estão estruturadas as formas jurídicas, as ideologias políticas, os sistemas de ensino, as concepções religiosas, entre outras instituições, em determinada formação social. Essa perspectiva deu origem ao materialismo histórico-dialético. Ao contrário do preconizado por Durkheim, Marx e Engels expressam que a consciência social não explica as relações sociais, pois ela própria precisa ser explicada. É preciso entender a origem de classe dos indivíduos para determinar a sua consciência (VILA NOVA, 2004).

Conforme Engels e Marx (1992), a organização da sociedade capitalista não permite o desenvolvimento das potencialidades humanas, pois forma um ser humano alienado, especializado, alinhado somente aos interesses de divisão social do trabalho capitalista. Conforme Nogueira (1993), a educação dentro da sociedade capitalista é voltada à formação da força de trabalho, formando competências direcionadas unicamente ao exercício das atividades exigidas pelo trabalho, criando assim um ser humano limitado e controlável.

Na percepção de Marx e Engels (2010), a educação capitalista tem como base a desigualdade, uma vez que o acesso à educação superior da elite não é ofertado ao proletariado e ao campesinato. De tal modo, a divisão dos níveis educacionais gera diferenças nas posições sociais e condições de desenvolvimento social que são expressas nas divisões das classes sociais.

Marx e Engels (2010) propuseram uma educação que fosse capaz de superar as relações sociais de produção capitalista. No “Manifesto do Partido Comunista”, escrito em 1848, em Londres, defendem a “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material, etc.” (p. 37). Somado a isso, os autores também sugerem a formulação de currículos capazes de formar indivíduos prontos a contribuir intelectualmente com a sociedade (MARX; ENGELS, 2010).

Nesta proposta, a educação deixaria de ensinar simplesmente a prática de um ofício ou treinamento técnico que motiva a continuidade da exploração da força de trabalho e passaria a formar os indivíduos para a participação na produção e para o seu aprimoramento intelectual. Nogueira (1993) destaca que Marx não considerou que a educação gratuita precisaria ser mantida pelo Estado, nem o fato de que o ato de educar nas escolas não é executado de forma neutra. Logo, sob uma estrutura curricular existem leis, regras e interesses que, mesmo de forma subliminar, buscam repassar uma perspectiva ideológica.

A partir do materialismo histórico-dialético, a sociedade é compreendida a partir das relações estabelecidas entre a (infra) estrutura e a superestrutura. A (infra) estrutura refere-se às relações de produção e às forças produtivas, as quais representam a forma como os homens estão organizados para realizarem a produção econômica ou material da sociedade. Já a superestrutura refere-se aos mecanismos e instituições por meio das quais as classes dominantes buscam perpetuar a sua dominação, a exemplo do Estado (NOGUEIRA, 1993). Na sequência, apresentam-se as concepções de Gramsci na perspectiva humanista e a abordagem estruturalista de Althusser e Poulantzas sobre a educação na sociedade.

2.2 As contribuições da perspectiva humanista de Gramsci e da abordagem estruturalista de Althusser e Poulantzas nos estudos da educação

Na percepção de Gramsci (1973), autor que desenvolveu as ideias marxistas a partir de uma perspectiva humanista, a sociedade civil é formada por conjuntos de organizações privadas que constroem e difundem a ideologia da classe dominante. A partir dessas premissas, Gramsci constrói uma concepção de Estado ampliado, que congrega a sociedade política e a sociedade civil, em um contexto que envolve

as relações de dominação e de legitimação efetuadas por intermédio da hegemonia construída na sociedade civil.

Conforme Noé (2000, p. 24), “as superestruturas do bloco histórico constituem uma totalidade complexa em cujo interior se distinguem duas esferas essenciais: a sociedade política e a sociedade civil.” A sociedade política é representada pelo aparelho do Estado, o qual exerce as funções de dominação a partir da superestrutura, enquanto a sociedade civil é constituída pelos organismos privados (NOÉ, 2000).

Gramsci (1973) destacou que, a partir do final do século XIX, as classes dominantes passaram a usar novas formas de exercer o poder sobre as classes subalternas, por meio da hegemonia. Esta é voltada a obter o consentimento ativo das massas não somente pelo uso da força, mas, sobretudo, pela direção exercida pela classe dirigente por meio da difusão das suas ideias. As relações, nesse caso, não estão baseadas no poder ou na força, mas na permissão aos grupos subalternos de se organizar e se expressar, gerando mediações entre a economia e o Estado (GRAMSCI, 1973).

Para Gramsci (1973), a escola é uma das instituições responsáveis pela produção da hegemonia, pois dissemina as concepções de mundo da classe dominante para toda a sociedade por meio das ações pedagógicas, com vistas a produzir uma hegemonia cultural.

Gramsci (1973) destaca que houve um trabalho intenso para oportunizar educação diferenciada à classe dominante visando prepará-la para organizar as classes subalternas e, assim, garantir a hegemonia. A operacionalização desta hegemonia acontece por meio do trabalho das classes dominantes para alcançar uma direção intelectual, a qual produz formas de agir e de pensar que sejam condizentes com a manutenção do *status quo*. Portanto, o papel da superestrutura para a manutenção da estrutura de classe é realizado a partir da disseminação das ideias hegemônicas, tendo na escola um dos vetores de dominação, impondo padrões culturais e sociais vinculados à ideologia da classe dominante (CARNOY, 1988).

Gramsci (1973) propôs a criação de uma escola desvinculada do aparelho do Estado, chamada de escola unitária para todos. Essa escola deveria ser capaz de articular o ensino técnico-científico e o saber humanista, pois dessa forma o

trabalhador teria autonomia e capacidade para argumentar frente à burguesia e desenvolver condições para assumir cargos de direção.

Na concepção da escola unitária, a formação seria a mesma para todas as classes sociais, devendo propiciar uma cultura geral e humanista e desenvolver capacidades técnicas e intelectuais. Gramsci (1973) acreditava que a escola poderia auxiliar na promoção das mudanças sociais a partir da formação de núcleos de bom senso, por meio dos quais os indivíduos tomariam consciência a respeito das injustiças sociais e desenvolveriam ações no sentido de transformar a sociedade.

A partir das discussões sobre o Estado capitalista e influenciados pelos escritos de Marx e Gramsci, desenvolveu-se as abordagens estruturalistas de Louis Althusser (1918-1990) e Nicos Poulantzas (1936-1979). Considerado um dos maiores nomes do estruturalismo, Louis Althusser dedicou-se a escrever sobre o que chamou de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), por meio dos quais as políticas das classes dominantes são exercidas e mantêm a hegemonia sobre os grupos subordinados (CARNOY, 1988).

Segundo Althusser (1987, p. 43), constituem “Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas.” Dessa forma, existe o AIE religioso, escolar, familiar, político, jurídico, entre outros. Nessa perspectiva, a escola torna-se um AIE por meio do qual a classe dominante operacionaliza a sua dominação a partir da difusão da ideologia da classe dominante para o conjunto da sociedade. Althusser (1987) explica que o Estado capitalista mantém a sua dominação por meio dos seus aparelhos repressivos (forças policiais e militares, prisões), que operam pela violência ou possibilidade de uso da violência, e dos seus aparelhos ideológicos, os quais atuam por intermédio da propagação ideológica.

Althusser (1987) baseia-se no materialismo histórico para explicar o funcionamento da sociedade, concebendo a economia como a base estrutural que determina as formas superestruturais, incluindo as ideologias. A ideologia, nesse caso, desempenha um papel fundamental para a burguesia manter a sua posição enquanto classe dominante. Para Althusser, a ideologia materializa-se nas relações imaginárias dos indivíduos com as suas condições reais de existência (ALTHUSSER, 1987).

A instituição escolar é um dos exemplos destes AIE, pois educa por meio de métodos baseados em sanções, exclusões e seleções. Ou seja, primeiramente

funciona pela ideologia e, de forma secundária, pela repressão. Segundo Althusser (1987), não existe aparelho puramente ideológico. O processo de aprendizagem, com foco na ideologia de classe, direciona e reproduz as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista (ALTHUSSER, 1987).

De acordo com Carnoy (1988) a educação formal, dentro da abordagem estruturalista de Althusser, perpetua a dominação imperialista e atua conforme os interesses da classe dominante. Ao conceber que a ideologia se materializa por meio dos atos dos indivíduos, o referencial althusseriano destaca que o capitalismo reproduz as condições de produção com vistas a manter o poder da classe dominante (CARNOY, 1988).

Outro aspecto relevante dos estudos de Althusser se refere à reprodução da divisão do trabalho das fábricas em outros espaços sociais e formativos, como a escola. As relações de hierarquia estabelecidas no interior das fábricas estendem-se para as escolas, sendo a classe dominante privilegiada com o acesso a uma educação voltada à aquisição da alta cultura, enquanto a classe trabalhadora recebe uma educação destinada à sua reprodução enquanto força de trabalho.

A partir de 1960, Nicos Poulantzas buscou compreender o funcionamento do Estado e das classes sociais a partir da investigação da ordem social. Seguindo com as concepções estruturalistas, Poulantzas (1975) compreende o Estado como centralizador dos interesses de classes específicas que exercem a dominação política, sem espaços para lutas no interior das superestruturas. Dessa forma, compete ao Estado garantir a unidade da formação social como um fator de coesão dos diversos níveis estruturais.

Conforme Galastri (2013), ao analisar a divisão do trabalho manual e o trabalho intelectual, Poulantzas observa que a escola reproduz em seu seio essa divisão de maneira naturalizada, atuando como aparato funcional da divisão do trabalho e da hegemonia na sociedade capitalista, destacando assim seu papel a serviço do Estado burguês. A escola é peça fundamental para o desenvolvimento capitalista, já que se apresenta com um instrumento difusor da visão de mundo burguesa, juntamente com outras instituições ideológicas que também visam reforçar essa posição da burguesia, como a família, por exemplo. A escola integra os AIE e representa uma ideologia que extrapola as ideias e crenças, à medida que se traduz em práticas materiais, expostas pelos hábitos, costumes e modos de vida que moldam as práticas sociais (POULANTZAS, 1975).

A abordagem desenvolvida por Gramsci a respeito da hegemonia e as teorias concebidas por Althusser e Poulantzas sobre o papel das instituições superestruturais para a manutenção da dominação de classe dentro do modo de produção capitalista, chamaram a atenção para o papel da escola neste processo de reprodução do *status quo*. Gramsci elaborou uma perspectiva que permitia pensar numa via de transformação social a partir da produção de núcleos de bom senso, ou contra-hegemônicos, os quais minariam a direção da burguesia. A abordagem gramsciana teve muita repercussão nos estudos latino-americanos a respeito da educação a partir dos anos de 1980, pois possibilitava pensar a transformação social mediante práticas pedagógicas e a própria instituição escolar.

2.3 Dewey e Freire: a educação como prática de liberdade

Na sequência, apresenta-se uma perspectiva na qual a educação se torna referência na formação de indivíduos críticos, reflexivos e com competências para promover mudanças, com base nas abordagens de Dewey e Freire.

Até meados do século XX, o sistema educacional americano esteve baseado em concepções de métodos de memorização e de transferência do conhecimento. Em oposição a essa prática e se contrapondo às ideias de Parsons, até então dominantes, forjou-se a abordagem do sociólogo americano John Dewey (1859-1952). Tal autor viu na educação o mecanismo capaz de dinamizar a sociedade por meio da formação de indivíduos capazes de promover mudanças. Criador da Teoria da Nova Escola, Dewey se opôs ao sistema tradicional de ensino e buscou criar uma escola para formar indivíduos críticos e reflexivos, com base na aprendizagem baseada na problematização dos conhecimentos prévios dos alunos (GOMES, 1994).

Na visão educativa de Dewey (1979), a aprendizagem acontece mediante a problematização de situações reais do cotidiano que geram questionamentos e inquietudes a serem solucionadas pelos educandos. Dessa forma, os alunos desenvolveriam a capacidade de pensar e agir criticamente. A escola, para o autor, exerce uma função democratizadora, conferindo oportunidades iguais aos indivíduos (DEWEY, 1979).

De acordo com a perspectiva considerada problematizadora, emancipatória e democrática da educação, destacam-se também os trabalhos de Paulo Freire (1921-

1997), o qual publicou seu primeiro livro intitulado *Educação e a Atualidade Brasileira*, em 1959. Segundo Gomes (1994), Paulo Freire apresentava-se como um ativista, pois buscava, além de produzir teorizações sobre a educação, implementar propostas concretas de educação popular em diversos países. A perspectiva de que o indivíduo é agente de sua história e possui relações ativas com o mundo gerou a necessidade de desenvolvimento de uma educação libertadora, na qual os atores possuem autonomia e demandam uma educação baseada no diálogo e não no monólogo (GOMES, 1994).

Para Freire (1959), na concepção “bancária” da educação o educador conduz os educandos para a memorização mecânica dos conteúdos, transformando-os em “vasilhas”, nas quais vão sendo depositados conteúdos. Conforme Freire (1997, p. 62), “[...] na visão ‘bancária’ da educação o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” Para o autor, a alienação na ignorância é conveniente, pois o educador será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem, pois não existe espaço para o desenvolvimento da criatividade e para a construção de percepções distintas.

Em oposição a esse modelo, na obra *Pedagogia do Oprimido*, de 1975, Freire afirma que a educação libertadora é aquela que permite ao educando problematizar e aprender novos conhecimentos e não somente depositá-los na mente (FREIRE, 1998). Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1997), o autor explicita a perspectiva de que os indivíduos são condicionados pelas estruturas sociais, mas não determinados, pois sempre existe um espaço para a autonomia dos sujeitos.

A partir de 1960, alguns autores começaram a questionar a capacidade transformadora e democratizadora da educação a partir do acesso aos títulos escolares. Pierre Bourdieu foi um dos teóricos que desenvolveu essa crítica, ao construir uma sociologia das práticas que permite analisar como se reproduz a desigualdade de classe no campo cultural, a partir da distribuição dos títulos escolares.

2.4 Educação e a reprodução das desigualdades: a abordagem de Pierre Bourdieu

Os estudos de Pierre Bourdieu representam um marco na Sociologia da Educação, a partir de 1960, direcionados à resignificação dos sistemas de ensino e

suas relações de poder. Para Bourdieu (1997), havia uma expectativa social de que a educação fosse capaz de converter capital cultural em capital econômico e social, mas isso não ocorria de fato, pois a educação tornou-se reprodutora da ideologia das classes dominantes e, portanto, fundamental para a manutenção do *status quo*.

De acordo com Nogueira e Nogueira (2002, p. 17), em Bourdieu “a educação [...] perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais.” Bourdieu (1998) questiona o que ele chama de inércia cultural e coloca em xeque a escola como um fator de mobilidade social. O autor critica a romantização da escola enquanto um espaço libertador e denuncia seus currículos engessados e as regras comportamentais que compunham a dinâmica escolar.

Na obra *Les Héritiers*, de 1964, Bourdieu revolucionou as abordagens educacionais ao contestar a perspectiva funcionalista e otimista da educação. A escola passou a ser vista como um espaço de legitimação e reprodução das desigualdades, sendo esse processo realizado por meio da elaboração do currículo, dos métodos de ensino e das formas de avaliação, desconsiderando a retrospectiva histórica do indivíduo e sua formação familiar (BOURDIEU, 1964).

Nessa perspectiva, torna-se importante contextualizar o ambiente escolar. Segundo Bourdieu e Passeron (1970, p. 21), a escola constituiria um espaço de estratificação social que desvaloriza certos tipos de herança cultural. Para os autores, “o particular é arbitrariamente transformado em universal e o ‘capital social’ adquirido na esfera doméstica pelos filhos da burguesia lhes assegura um privilégio considerável no destino escolar e profissional.” Logo, aqueles que têm acesso aos bens simbólicos mais valorizados no mercado, geralmente integrantes de classes dominantes, ocupam posições de dominação social em razão do seu capital cultural e econômico.

Bourdieu (2013, p. 133) afirma que “[...] os seres humanos são, simultaneamente, indivíduos biológicos e agentes sociais que são constituídos como tais pela relação com o espaço social, ou melhor, com campos.” Os indivíduos ocupam uma determinada posição nos diversos campos em que atuam, conforme a quantidade de capital específico que detêm. Nos campos são travadas lutas envolvendo a disputa em torno de um tipo de capital, a qual define o próprio campo.

O espaço físico, para Bourdieu (2013), é socialmente marcado e construído por aqueles que o habitam, pensado por meio de uma abstração geográfica, ou como espaço habitado e apropriado, sendo uma construção social sobre uma estrutura em um estado objetivado. O espaço social apresenta-se como abstrato, constituído por um conjunto de campos e refere-se à forma com que os agentes se apropriam do poder em determinado espaço hierarquizado. O espaço social materializa-se no espaço físico a partir da forma de estruturação das diferentes espécies de capital que funcionam como instrumentos de lutas dentro dos campos.

A escola integra um espaço físico que é construído em um território previamente concebido por agentes e que integra um espaço social complexo que passa a reproduzir as distribuições do capital cultural, submetendo-se aos interesses materiais e simbólicos de grupos e classes de poder (BOURDIEU, 1974).

O sistema de ensino, conforme expresso por Bourdieu (1979), legitima as desigualdades sociais que integram o espaço social, assumindo uma aparente neutralidade e imparcialidade que estimula o distanciamento entre as classes. As relações que se estabelecem no espaço físico estendem-se ao espaço social, sendo assegurada a reprodução social das classes dominantes.

As distintas posições ocupadas pelos agentes nos campos lhe conferem um poder específico, bem como estilos de vida distintos, com mais ou menos poder, e determina a forma como os atores se relacionam, seus hábitos de consumo e os espaços que frequentam. O simples fato de ter acesso à escola não significa dispor de condições igualitárias ou possuir a mesma facilidade de aprendizagem, pois existem lutas de classe e disposições que influenciam nesse processo (BOURDIEU, 1964).

O sistema educacional valoriza as habilidades e competências da cultura transmitida pelas famílias das classes dominantes, seja por meio de exames de seleção ou permanência. Dessa forma, os estudantes oriundos de classes populares, sem ou com baixa escolaridade, tendem a evadir-se da escola pelo fato de se sentirem excluídos ou inaptos, isto desde o ensino básico até o ensino superior (BOURDIEU, 1979). Assim, perpetua-se a manutenção das estruturas de relações de classe, impossibilitando a ascensão social dos jovens das classes baixas e reproduzindo a posição das classes dominantes no campo da educação.

Os agentes atuam conforme a sua posição social, na qual as diferenças de classe se objetivam nas disposições compreendidas como naturais e legítimas. As

ações pedagógicas no ambiente escolar reproduzem as estruturas sociais das classes dominantes de forma arbitrária, caracterizando-se como uma forma de “violência ou dominação simbólica”. Essa violência simbólica, segundo Bourdieu (1996), acontece com a cumplicidade tácita daqueles que a exercem e sofrem, sendo algo inconsciente.

Conforme Ortiz e Fernandes (1983, p. 25), no processo pedagógico a violência simbólica “se apresenta encoberta mediante relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global”, ocorrendo de forma naturalizada entre as estruturas objetivas e as mentais.

O poder é exercido a partir de uma violência legitimada por uma autoridade específica, de tal forma que os que possuem mais experiência e capital dentro do campo inclinam-se para as estratégias conservadoras, enquanto os que possuem menos capital e são recém-chegados precisam submeter-se a rituais de passagem para então conseguir propor novas estratégias, incidindo em um conflito por poder (BOURDIEU, 1983).

Em 1984, Bourdieu publicou a obra *Homo Academicus*, na qual se dedica a refletir a respeito do trabalho e seus efeitos na sociedade e como essa formação influenciou no ambiente universitário. Segundo Bourdieu (1984), as faculdades superiores deveriam ser um espaço de “direito do parlamento da ciência”, ou seja, ambientes de reflexão e de discussão a respeito dos problemas do mundo, em uma esfera ampla e científica.

Porém, na prática, Bourdieu (1984) descobriu que os conflitos acontecem entre as faculdades, a partir da posse do capital cultural, que definem a ocupação do espaço social. Ou seja, os docentes são os que dominam esse capital e os conflitos entre os professores e outros indivíduos, como artistas, escritores, acontecem em virtude do monopólio do pensamento do discurso sobre o mundo social e na dificuldade de aceitação do pensamento distinto, tornando o ambiente conflituoso.

No seu livro *La noblesse d'Etat* (1989), Bourdieu descreveu a nobreza do Estado e analisou a formação dos universitários desde o ensino básico, visando compreender o longo processo de preparação destes para ingressar no ensino superior. Para o autor, a atuação provedora e reguladora do Estado sobre as instituições de ensino pressiona para que ocorra uma formação voltada aos cargos estatais e não ao desenvolvimento das capacidades reflexivas e críticas da sociedade.

Para tanto, esse modelo seleciona os alunos de maneira excludente, seja por exames de seleção, seja pelo custo do ensino, tornando as universidades espaços das elites. Após estudos realizados em universidades francesas, Bourdieu (1984) afirmou que os professores universitários têm a posse do capital cultural e deveriam se opor à formação de mão de obra para servir às indústrias e ao comércio, promovendo nos educandos reflexões que fossem além do processo produtivo e incluíssem também questões sociais e humanas.

A cultura dominante, a violência ou o poder simbólico que estimulam as desigualdades repousam no desconhecimento da força dos campos de luta, de forma velada pelas autoridades pedagógicas a partir da inculcação de saberes e da estrutura do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Ao afirmarem que o sistema escolar institui fronteiras sociais e distancia as classes, os autores revelaram a face da desigualdade social legitimada pela educação, a qual é naturalizada tanto pelas classes dominantes quanto pelas dominadas. O mérito não é fruto de um “dom” ou aptidão natural, mas consiste em competências e habilidades formadas socialmente a partir do *habitus*.

Para compreender a formação dos indivíduos e os processos escolares, torna-se importante contextualizar a formação do *habitus* e dos campos considerando o individual e a estrutura social, expostos na sequência.

2.5 *Habitus* e campo: o indivíduo e a estrutura social

As noções de *habitus* e campo tornam-se fundamentais nas pesquisas, pois oportunizam a criação de metodologias que possam identificar se os sujeitos do estudo se encontram isolados ou imersos em um conjunto de relações. Bourdieu (2004) ressalta, nesse sentido, que para compreender a relação entre o ator e a estrutura social torna-se necessário esclarecer dois conceitos fundamentais: *habitus* e campo.

Nesse contexto, as Ciências Sociais foram estruturadas, desde as abordagens clássicas, a partir de conceitos binários que opunham material e ideal, objetivo e subjetivo, coletivo e individual, sociedade e indivíduo, enfim, pares de conceitos que levaram a uma compreensão dicotômica do mundo social. Conforme Corcuff (2001), as escolhas de pesquisa limitam o pesquisador a um pensamento binário, prejudicando a compreensão de fenômenos sociais complexos.

De acordo com Corcuff (2001), a partir dos anos 1980 surgiram várias abordagens nas Ciências Sociais que buscaram romper com essas análises polarizadas, focadas em um ou em outro extremo da relação entre indivíduo e sociedade. Essas análises foram denominadas como “construtivistas” e compartilham de um mesmo desafio, que pressupõe um deslocamento do objeto sociológico:

Numa perspectiva construtivista as realidades sociais são apreendidas como construções históricas e quotidianas dos atores individuais e coletivos. Este enredo de construções plurais individuais e coletivas, não derivado necessariamente de uma clara vontade, tende a escapar ao controle dos diversos atores em presença. (CORCUFF, 2001, p. 22).

Para Corcuff (2001, p. 21), as novas sociologias tendem a “apreender indivíduos plurais e produtores de relações sociais variadas.” Considerar as relações entre os indivíduos e a sociedade passou a ser relevante, uma vez que o indivíduo se forma a partir das disposições interiorizadas somadas aos condicionamentos das externalidades. As realidades sociais são interpretadas como construções históricas e cotidianas dos atores individuais e coletivos e, assim, desenvolvem disposições próprias e únicas que condicionarão os seus comportamentos e as formas como interpretam o mundo ao longo da sua trajetória de vida.

Na perspectiva de Bourdieu (1964), quando se trata de analisar a relação dos indivíduos em determinado campo, torna-se necessário construir uma abordagem teórico-metodológica que considere elementos provenientes de duas escolas de pensamento percebidas como antagônicas: o objetivismo e a fenomenologia.

A perspectiva fenomenológica considera a primeira experiência do indivíduo, enquanto o objetivismo parte das relações objetivas que balizam as práticas individuais. Segundo Bourdieu (1964), não será possível compreender a trajetória de vida sem observar os dois tipos de conhecimento, pois os atores sociais são constituídos a partir das experiências que a estrutura social lhes proporciona, gerando uma relação de interdependência.

Nesse contexto, existem três aspectos quanto ao mundo social a serem considerados nas ideias de Bourdieu, sendo: o conhecimento praxiológico; o *habitus* e o campo. Para articular essa dialética entre os atores sociais e a estrutura social, Bourdieu (1974) explicita um novo tipo de conhecimento, chamado de praxiológico, o qual considera o sistema das relações para além da objetividade. Nesse sentido,

Bourdieu busca construir um equilíbrio entre a perspectiva objetivista e a abordagem fenomenológica, “visando encontrar a mediação entre agente social e sociedade, homem e história.” (ORTIZ, 1994).

O conhecimento praxiológico busca desvendar as relações de poder e dominação que mantêm a ordem social em determinado campo. O *habitus* e o campo são interdependentes, pois sua junção condiciona a maior parte das ações dos agentes (BOURDIEU, 1974). O sujeito é percebido como parte ativa da construção da estrutura social que tende a reproduzi-lo, formando um processo duplo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade (BOURDIEU, 1974).

Ao contextualizar o conhecimento praxiológico, Bourdieu (1974) critica os pressupostos do objetivismo e do conhecimento fenomenológico, pois estes consideram que as experiências iniciais do mundo social são vistas como naturais, excluindo as condições de possibilidades geradas a partir das estruturas dos campos sobre os agentes e destes sobre as estruturas. Nessa visão, o sujeito torna-se produto do seu campo social, sendo influenciado pelas experiências vivenciadas durante a sua trajetória de vida, de modo que as instituições, como família, escola, círculo de amigos, entre outras, terão um papel decisivo nessa formação.

Na sequência, apresenta-se o conceito de *habitus* que possui uma longa trajetória nas Ciências Sociais, sendo discutido por diversos autores, incluindo Bourdieu, que a partir das investigações ampliou os horizontes de análise, descrevendo os indivíduos como condições e produtos de determinados campos. Bourdieu (1983) descreve o conceito de *habitus* da seguinte forma:

O *habitus* é um sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus atores sem terem sido expressamente concebidas para este fim. (BOURDIEU, 1983, p. 94).

Bourdieu (1983) destaca que o *habitus* forma-se a partir das exterioridades que são interiorizadas pelo indivíduo ao longo da sua história, bastando deixar o *habitus* funcionar para obedecer a necessidade do campo. A formação do *habitus* acontece durante a socialização dos indivíduos a partir de instituições, como a família, a escola e o trabalho, as quais são responsáveis pela socialização dos

agentes e a transmissão dos valores que orientam os indivíduos ao longo das suas trajetórias de vida (BOURDIEU, 1983).

Conforme Setton (2002), o *habitus* enquanto instrumento conceitual auxilia a pensar a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Para a autora (SETTON, 2002, p. 61), o *habitus* é “uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente.” O *habitus* tende a manter-se, porém, pode se alterar à medida que o indivíduo tem outras oportunidades e novos contatos.

O *habitus*, segundo Bourdieu (1983), é composto por três dimensões: *ethos*, *eidos* e *héxis*. O *ethos* refere-se aos valores interiorizados nos indivíduos que direcionam a sua conduta frente às diversas situações, sendo um conjunto de disposições morais. O *eidos* baseia-se na construção de uma realidade fundamentada em uma crença pré-reflexiva e no valor dos instrumentos de construção. Enquanto o *hexis* constitui-se como princípios interiorizados pelo corpo, como a postura e expressões adquiridas ao longo da trajetória de vida.

Pautado na concepção de que os princípios de escolha são incorporados, tornando-se posturas e disposições do corpo, para Bourdieu (1983, p. 105), “o *habitus*, como se diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes.” Dessa forma, o *habitus* refere-se a algo de histórico individual, repetitivo, mecânico, automático, enquanto produto dos condicionamentos que reproduzem a lógica de racionalidade prática e nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância apresentada.

Bourdieu (1974) distingue o *habitus* em dois tipos: o *habitus* primário e o *habitus* secundário. O *habitus* primário é formado na primeira infância, a partir da interação com a família, sendo responsável por definir a aquisição de todas as disposições posteriores. O *habitus* primário integra as estruturas sociais da nossa subjetividade e se constitui na primeira infância, enquanto o *habitus* secundário surge na vida adulta, a partir das integrações sociais e experiências de vida, uma vez que o ser humano é capaz de adaptar-se às estruturas sociais (BOURDIEU, 1974).

Dessa forma, o *habitus* tem como ponto de partida as exterioridades que, a partir das experiências de socialização, passam a ser interiorizadas pelos indivíduos, condicionando a forma com que estes interpretam e agem no mundo. O *habitus* é

composto por disposições que, segundo Bourdieu (1992), formam um sistema de disposições duráveis e transferíveis, consistindo em um princípio gerador de práticas, adquiridas mediante as interações sociais.

O sistema de disposições duráveis, segundo Bourdieu (1983), “é constituído por um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais uma infinidade de soluções pode ser inventada.” O autor compara tais disposições a um computador que a partir da repetição cria um sistema mecânico de ações que são autocorrigíveis, conforme as situações que lhe são expostas. Da mesma forma ocorre com o ser humano que, a partir da sua trajetória de vida, constrói novas disposições a partir dos contextos sociais que encontra ao longo do caminho.

Segundo Bourdieu (1996), cada família transmite aos seus filhos, de forma direta ou indireta, “um certo capital cultural e um certo *ethos*”, que consiste no sistema de valores interiorizados que contribui para a definição das suas atitudes frente às outras instituições, inclusive a escolar. Cada indivíduo adentra ao ambiente escolar com uma “bagagem cultural” oriunda da família, adquirida, especialmente, na primeira infância e que, somada àquelas adquiridas por meio da inserção escolar, formam uma rede de interdependência.

O *habitus* deve ser visto como um sistema de disposições incorporadas, construído e mutável ao longo da trajetória. A formação do *habitus* está inserida em um contexto social amplo e complexo, no qual coexistem a família, escola e a sociedade. A naturalização dos gostos ditos como “refinados” no campo da música, dos esportes, da literatura, entre outros, representa o *ethos* de uma dada classe social, o *habitus* de distinção dos indivíduos dessa classe.

Na obra, *A Distinção*, de 1979, Bourdieu descreve os gostos e estilos de classe dos franceses, tecendo as distinções entre as classes e frações de classe. Ele demonstra que as formas com que os membros de uma mesma classe social se apropriam de elementos culturais vão além da estética e do social interiorizado. O *habitus* de classe e os “gostos superiores” representam, na verdade, a legitimação da estrutura social, uma vez que os indivíduos são informados a respeito de qual classe pertencem mediante o *quantum* de capital que possuem, seja ele cultural, econômico ou social (ALVES, 2016).

Para Bourdieu (1979), a posição dos sujeitos nas classificações sociais objetivas é representada a partir dos gostos e hábitos que eles praticam. O que

define a classe social dos indivíduos não são as propriedades, mas a posição nas relações de produção, havendo uma relação de causa e efeito entre os condicionantes e condicionados (BOURDIEU, 1979).

Bourdieu (1983) destaca que a posição e a trajetória individual do ponto de vista estatístico são independentes, uma vez que os pontos de chegada são igualmente prováveis para todos os pontos de partida, o que implica a relação entre as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam.

De tal modo, a correlação entre uma prática e a origem social é resultante de dois efeitos: a inculcação exercida pela família ou pelas condições originais de existência, ou as trajetórias sociais enquanto experiências que formam novas disposições. O *habitus* de classe nesse contexto refere-se à relação do indivíduo com a sua classe de origem, enquanto processo de inculcação e da autoconstrução de disposições duráveis que são materializadas nas ações e relações com os demais indivíduos (BOURDIEU, 1979).

Bourdieu (1979, p. 105) destaca que “a posição de origem é apenas o ponto de partida de uma trajetória, a referência em relação à qual define-se o sentido da carreira social.” Os indivíduos da mesma fração social ou família, se submetidos às mesmas experiências e ensinamentos morais, religiosos, políticos, podem desenvolver relações diferentes com a estrutura social, uma vez que a distinção acontecerá também por influência de um campo.

A conceituação de campo oportuniza compreender a relação entre os espaços e as estruturas de posições que, de alguma forma, condicionam os relacionamentos e as lutas que compõem a sociedade. Bourdieu (2004) explica que para compreender uma produção cultural, seja ela literatura, ciência, artes, não basta se referir ao conteúdo textual, tampouco recorrer ao contexto social na busca de uma relação de texto e contexto. O autor elabora a seguinte hipótese:

Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois polos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer existe um universo intermediário que chamo de campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Bourdieu (1983) destaca que os campos são apreensões sincrônicas como espaços estruturados de posições, com leis e normativas específicas, porém

influenciados pelo espaço social. O campo se traduz em um espaço de lutas, tensões, tomadas de posição, formados por agentes que, ao longo do tempo no campo, criam reputações e respeito no grupo, assim, cada campo é formado por propriedades específicas, próprias, gerando particularidades.

Em cada estrutura social existem diversos campos que são organizados internamente de forma autônoma, com regras e comportamentos específicos (BOURDIEU, 1992). Para Bourdieu (1983), em qualquer campo se encontrará uma luta, que rege a estrutura do campo, em razão da relação entre o novo que está entrando e busca seu espaço naquele campo e o dominante que busca defender seu monopólio e refutar novas atuações.

Nesse contexto, em cada campo existem as leis gerais que regulam as relações de poder, estabelecendo um jogo de poder, e as estruturas dos campos, uma vez que em cada campo existe um capital específico derivado das experiências de lutas anteriores que, por consequência, orientará as decisões futuras (BOURDIEU, 1983).

Estabelecendo uma analogia com o jogo, Bourdieu (1983) destaca que o funcionamento do campo depende da criação de objetivos e dos interesses específicos das pessoas que estão dispostas a jogar. Cabe ressaltar que essas pessoas são dotadas de *habitus* que possibilitam a sua atuação e o reconhecimento das leis do campo e do jogo, bem como dos objetos em disputa.

De tal modo, a estrutura do campo, segundo Bourdieu (1983, p. 90), “é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta, ou se preferirmos, da distribuição do capital específico acumulado no curso das lutas anteriores que orienta as estratégias ulteriores.” A reprodução dos campos pressupõe um acordo tácito entre os antagonistas sobre qual é o objeto de disputa e quais são as regras do jogo.

Bourdieu (1983) destaca que as relações de poder no campo são demonstradas aos recém-chegados no jogo por meio da história do campo, do seu passado, delineando cada ação do jogo a partir dessas experiências. Essa apresentação denota aos ingressantes a magnitude e os valores que integram o campo, gerando um sentimento de pertença. A relação de força nesse contexto é expressa pelo monopólio do capital específico, logo, os menos providos de capital, que, em geral, são os recém-chegados e mais jovens, devem se submeter a ritos de

passagem e a estratégias de conservação impostas pelos detentores do capital (BOURDIEU, 1983).

A relação de interdependência entre *habitus* e campo refuta a visão passiva do indivíduo, pois este age sob o campo segundo as suas experiências e disposições existentes no *habitus*. As ações e os comportamentos individuais não derivam de cálculos racionais exatos, sendo produto das relações entre o *habitus* e as estruturas sociais por meio das lutas existentes em cada campo de acordo com os capitais específicos (BOURDIEU, 1992).

A partir dos estudos desenvolvidos por Bourdieu e colaboradores sobre educação, *habitus* e campo, outros autores, como Bernard Lahire (1998), concedem amplitude à discussão a partir do estudo da sociologia da escala individual.

2.6 Bernard Lahire: a escala individual e os processos de socialização

Durante algum tempo nas Ciências Sociais buscou-se compreender os fatos sociais e a fabricação social dos indivíduos a partir da perspectiva de grupos. Todavia, recentemente, alguns autores, como Bernard Lahire, passaram a questionar a homogeneidade social e apontar para a existência de variadas experiências socializadoras que geram novas disposições mais ou menos duradouras (LAHIRE, 2015).

Esta seção dedica-se a resgatar os estudos de Lahire a respeito da escala individual e dos processos de socialização, visando compreender as disposições e as experiências na trajetória de vida individual.

Nos anos de 1980 e 1990, Lahire dedicou-se a desenvolver métodos e abordagens teóricas capazes de instigar o pensamento sociológico para o nível individual, adotando um espírito crítico e investigativo sobre a constituição das disposições individuais. O autor buscou por meio de um diálogo sistemático com o pensamento de Bourdieu compreender o *habitus* e contextualizá-lo com a sociologia da escala individual.

A partir da crítica à teoria do *habitus* de Bourdieu, Lahire (1999) descreve o indivíduo como um ser social que se constitui a partir de múltiplos processos socializadores, os quais formam um patrimônio de disposições que orienta suas ações vindouras a partir do senso prático. Para Nogueira (2013), essa perspectiva demarca a diferença entre os estudos de Lahire e Bourdieu, pois há uma diversidade

de experiências de socialização a que um mesmo indivíduo é exposto e reage a partir de seu passado.

Bonaldi (2015) considera que Bourdieu e Lahire são as principais referências nos estudos da “sociologia disposicional”, a qual considera a incorporação de disposições, a partir das socializações primárias e secundárias, e as concepções de mundo, moral e juízo a partir das esferas que circundam os indivíduos. Essa sociologia dedica-se a investigar de que forma o passado social é internalizado e como este se materializa nas ações do presente e projeções futuras para os indivíduos (BONALDI, 2015). De acordo com Vandenberghe (2013, p. 101), a abordagem de Lahire “vira Bourdieu de cabeça para baixo: o que estava fora (o social como campo de lutas) agora reaparece dentro do indivíduo como ator plural lutando consigo mesmo.” Para Lahire (2005, p. 14):

[...] estudar o social individualizado, ou seja, o social refractado num corpo individual que tem a particularidade de atravessar instituições, grupos, campos de forças e de lutas ou cenas diferentes, é estudar a realidade social na sua forma incorporada, interiorizada.

Na perspectiva do autor (LAHIRE, 2005), o indivíduo é um ser biológico em constante transformação, adaptado a um universo sócio-histórico. Os diferentes momentos de socialização na vida de um indivíduo não são equivalentes, sendo necessário separar períodos de socialização.

O *habitus*, de acordo com Lahire (2004), é uma construção gradativa na trajetória do sujeito que se forma a partir das diversas experiências acumuladas, as quais são passíveis de alteração a qualquer tempo mediante a necessidade de adaptação. Revela-se a importância da complexidade das experiências na formação das multicamadas de disposições, pois em toda a prática existem condições favoráveis e desfavoráveis para a formação das disposições que são ativadas ou resguardadas de acordo com as múltiplas experiências e práticas que exigem ações dos indivíduos (LAHIRE, 1998).

Os estudos de Lahire tiveram como foco as desigualdades sociais com vistas à cultura escrita escolar nas classes populares. Fundamentalmente, o autor buscou compreender de que forma o caráter heterogêneo das experiências pode gerar disposições distintas incorporadas (LAHIRE, 1998). Para Alves (2016, p. 310), os estudos de Lahire (2008) têm como foco o “estudo da realidade social em sua forma

interiorizada, ou seja, um estudo que apreenda o social refratado num corpo individual que atravessa instituições, grupos e campos de lutas diferentes.”

Lahire (2016) utiliza a metáfora do “social em estado dobrado” ou “desdobrado” para descrever que o mundo social não se representa somente pelas realidades exteriores, pois existem interioridades individuais. Tal expressão busca considerar as experiências socializadoras múltiplas, geradas no exterior que, somadas às disposições e competências previamente incorporadas pelo indivíduo, interferem na sua forma de pensar, ver e agir sobre o mundo (LAHIRE, 2016).

Ao questionar a unificação de comportamento e a formação do *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis e transferíveis de acordo com cada situação, Lahire incorpora à discussão a ideia de homem plural. Na obra *L’Homme Pluriel* (2004), o autor introduz a concepção de escalas individuais, segundo as quais a estrutura social pode produzir indivíduos disposicionalmente plurais, fazendo com que indivíduos da mesma classe tenham destinos diferentes a partir das suas condições de formação históricas (LAHIRE, 1998).

Ao pesquisar o desenvolvimento da escrita moderna em diferentes classes e instituições escolares, Lahire (1998) descobriu que existem dissonâncias entre a linguagem escolar e a familiar, não sendo natural o processo de apropriação do capital cultural. As famílias que ocupam o mesmo espaço social podem produzir resultados distintos nos filhos a partir das configurações e ações familiares, ou seja, não existe a incorporação mecânica da estrutura social, mas relações que possibilitam ou não a transmissão do capital cultural entre os membros familiares.

Em sua obra *Sucesso escolar nos ambientes populares*, Lahire (1997) destaca que para compreender a formação de um indivíduo enquanto personalidade e comportamento torna-se imprescindível entender as relações sociais que se tecem entre os indivíduos e os demais membros nos distintos espaços sociais. Segundo o autor (LAHIRE, 1997, p. 349), “a consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência por meio das múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro.” Assim, a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência, sendo que o “fracasso” ou o “sucesso” escolar resulta do nível de relação entre a família e a escola, apreendido como o resultado de maior ou menor contradição entre as partes.

Nessa concepção, em cada indivíduo existe uma história incorporada em forma de disposições que auxilia na compreensão dos seus comportamentos e

ações, sendo que as disposições não são sistemáticas ou necessariamente transferíveis de forma natural (LAHIRE, 1998). Para compreender a trajetória de vida dos indivíduos, torna-se necessário investigar os múltiplos contextos sociais, ou seja, cada ambiente tem uma ação na formação da socialização do ser, não sendo possível generalizar as avaliações (LAHIRE, 1998).

As disposições nessa perceptiva derivam de experiências que são oportunizadas aos indivíduos, incorporadas por eles durante a trajetória de vida, sendo um produto das interações e das relações de forças internas e externas. Essas forças internas revelam-se entre as disposições cristalizadas ao longo da socialização vivenciada, enquanto a externa é formada com características objetivas do cotidiano (LAHIRE, 1998).

Conduzidas sob uma perspectiva microssociológica e voltadas ao intraindividual e interindividual, as análises de Lahire (1998) demonstram que crianças com as mesmas características socioeconômicas podem desenvolver-se de forma totalmente diferente, uma vez que as experiências as quais os indivíduos são expostos durante a sua formação são particulares a cada um. Tais experiências constituem o patrimônio heterogêneo de disposições, formando sujeitos plurais, pois a realidade individual apresenta-se de maneira específica, sendo complexa e plural (LAHIRE, 2004).

Na escala individual, Lahire (1996) buscou compreender os processos de socialização, considerando que estes derivam de posições tomadas pelos indivíduos ao longo dos processos sociais, como integrantes do meio social. Para compreender seus efeitos, torna-se necessária a adoção de metodologias que permitam contextualizar o presente e o passado dos investigados. Segundo o autor, as pesquisas, por vezes, desconsideram os efeitos heterogêneos da socialização, prejudicando os resultados apresentados (LAHIRE, 2015).

Em contraponto aos modelos macrossociológicos, especialmente aqueles referendados em Bourdieu, os quais priorizam as abordagens e características comuns aos grupos e classes sociais, os modelos microssociológicos buscam analisar as condições de transmissão do capital cultural entre os indivíduos. De acordo com Lahire (2002), o modelo macrossociológico acaba adotando uma visão simplista da agência humana e da realidade social, embora contribua para a compreensão da perspectiva da sociedade enquanto estrutura social que impacta na socialização do indivíduo.

Assim, destaca-se a relevância da sociologia da escala individual proposta por Lahire, para compreender, de forma microsociológica, as trajetórias de vida. Essa sociologia, segundo Amândio (2014, p. 35), considera que “os mesmos atores são acompanhados em diferentes contextos de ação e são examinadas lógicas variáveis – ou mesmo contraditórias – das suas práticas.” Para tanto, essa abordagem endossa os condicionantes sociais que influenciam no processo de socialização dos indivíduos e refuta o subjetivismo que ignora as desigualdades estruturais entre as classes sociais.

Nesse contexto, a formação do capital cultural, segundo Lahire (1997), não depende somente da presença ou ausência de pais com capital intelectual, mas de condições ambientais para a transmissão e internalização desse capital, a exemplo do convívio com os demais membros da família e da sociedade. Para Lahire (1997, p. 26), as crianças socializadas num ambiente estável e ordenado tenderiam a adquirir “estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos.”

Lahire (1997) descreve esse processo como a ordem moral doméstica, a qual mesmo que a família possua baixo capital cultural, de forma não inteiramente intencional ou consciente, pode salientar a relevância da educação no processo formativo, refletindo características éticas e morais na fase adulta.

A estruturação social e as diferentes experiências socializadoras dependem do caráter mais ou menos heterogêneo dessas experiências, ou seja, o patrimônio de disposições forma-se a partir das múltiplas oportunidades de socialização e pode tecer nos indivíduos disposições distintas das suas condições de origem.

Lahire (2015) exemplifica essa afirmação a partir da análise das trajetórias de indivíduos que enfrentaram a concorrência educativa de forma precoce, levando-os a constituir um patrimônio de disposições incorporadas heterogêneas, em contraposição àqueles indivíduos que vivem em sociedades tradicionais com experiências restritas. Por conseguinte, quanto mais heterogêneo for o patrimônio de disposições, maior será o domínio das práticas pelo indivíduo nas interações.

A construção social para Lahire (2002) é material e não simbólica como se acreditava, pois se materializa a partir de instituições e normas que são construídas pelos atores baseados nas estruturas de poder existentes em cada campo. Esse processo depende das intencionalidades dos jogadores que integram o jogo no campo, sendo que os indivíduos necessitam sentir-se reconhecidos e representados

na estrutura social, gerando novas interações e, conseqüentemente, disposições dissonantes do *habitus* primário.

O *habitus* primário é transformado a partir das incorporações de novas disposições que são geradas nas construções sociais. Todavia, para compreender o modo com que disposições plurais são interiorizadas de forma singular, torna-se necessário compreender como ocorrem os processos de socialização nas múltiplas estruturas sociais.

Para Setton (2005), na contemporaneidade, os indivíduos, enquanto atores sociais, são expostos a múltiplos espaços e experiências desde o início da vida, pertencendo simultaneamente a diversos universos sociais que influenciam em sua trajetória. Esses múltiplos espaços encontram-se em constante articulação e negociação entre os valores e referências institucionais e as biografias dos sujeitos.

De tal modo, a partir das múltiplas experiências forma-se o *habitus* secundário, exigindo do indivíduo capacidade de adaptação conforme as estruturas sociais. O estudo da escala individual permite compreender as complexidades disposicionais associadas à rede de determinações que pesam sobre cada indivíduo.

2.6.1 Os processos de socialização: a interiorização das exterioridades

A pesquisa sobre os processos de socialização dos indivíduos perpassa pela compreensão a respeito de sua formação, a partir dos vários momentos e espaços de socialização e das disposições que vão sendo incorporadas em cada trajetória particular. Para tanto, esta seção aborda os processos de socialização e as disposições, visando clarificar as dimensões que influenciam a formação do indivíduo ao longo da vida.

Para Lahire (2015), o estudo da socialização dos indivíduos permite a descrição e análise do universo, das instâncias e das instituições que fazem parte da sua constituição social. Assim, torna-se necessário criar quadros capazes de explicar esses distintos processos socializadores.

Cabe considerar, também, na perspectiva do autor (LAHIRE, 2015), a ação do tempo nesse processo, percebido enquanto distintos momentos do percurso individual que podem ter diferentes graus de intensidade e de ritmo. Nesse sentido, é preciso observar o indivíduo sob um prisma longitudinal e considerar o espaço, o

tempo e as formas como este se relacionou nos vários momentos e quais as consequências desse processo nas socializações futuras.

Diante da ideia que o indivíduo integra um ambiente plural de mundos sociais, Lahire (2015) descreve a noção de socialização como

[...] o movimento pelo qual o mundo social – essa ou aquela “parte” dele – molda – parcial ou globalmente, pontual ou sistematicamente, de maneira difusa ou de forma explícita e conscientemente organizada, os indivíduos que vivem nele. (LAHIRE, 2015, p. 1395).

Os períodos de socialização, segundo Lahire (2015) e Lahire e Amândio (2012), podem ser divididos em socialização primária e secundária. A socialização primária é aquela realizada normalmente pela família, enquanto a secundária é composta por todos aqueles processos de socialização que são incorporados na vida do indivíduo na sequência, a exemplo da escola, trabalho, amigos, instituições políticas e religiosas. Tal consideração apresenta-se relevante, uma vez que na dita primeira infância o principal ambiente do indivíduo é a família, onde são moldados os aspectos de dependência socioafetiva e a relação com os adultos.

Durante a socialização primária o indivíduo percebe o mundo da família como o único existente e, por isso, faz-se pertinente refletir a respeito da estruturação da família, já que esta pode ser considerada “os olhos” do mundo para a formação inicial. Para Lahire (2015, p. 1398), “o fato de que a socialização familiar seja ao mesmo tempo precoce, intensa, duradoura e, durante um tempo mais ou menos longo, sem concorrência, explica o peso da origem social.” Nessa fase, moldam-se hábitos e culturas que influenciarão nos comportamentos nas fases seguintes.

Na socialização secundária destaca-se a relevância da escola de qualidade, não somente em virtude do conteúdo trabalhado, mas, sobretudo, pela criação de um ambiente educacional saudável (LAHIRE, 2015). Para tanto, ressalta-se a necessidade de uma escola que respeite a diversidade e possibilite a realização de discussões sobre pontos de vista distintos, o que representa um desafio, à medida que se confronta, muitas vezes, com valores e ações defendidos pelas famílias.

A partir dessas considerações, Lahire (2005) destaca que se deve ter cautela nas pesquisas ao interpretar o *habitus* como um sistema de disposições duradouras e transferíveis, conforme havia sido discutido por Bourdieu. Para Lahire (2005, p. 111), “o fato de que um mesmo indivíduo se oriente sucessiva ou alternativamente

em relação a ordens legítimas diferentes e mesmo contraditórias é um dado importante para compreender o funcionamento do mundo social.”

De acordo com os processos de socialização, não é possível criar enquadramentos para os indivíduos de maneira coletiva, pois a realidade individual é a combinação de múltiplas propriedades a partir da participação destes nos meios sociais. A compreensão dos comportamentos, direcionamentos e práticas dos indivíduos tem como base a construção e transmissão das disposições encontradas ao longo da trajetória.

Para Lahire (2004), cada indivíduo recebe uma herança “imaterial”, a qual é construída a partir de maneiras diversas de ver, sentir e agir, formando um quadro cultural e simbólico de disposições. De acordo com o autor (LAHIRE, 2004), existem três modalidades de socialização que se refletem como heranças entre gerações, conforme exposto no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Modalidades de socialização

Modalidade de socialização	Características
Socialização por treinamento direto ou prática	Acontece na família, na escola ou no local de trabalho, entre os pares. Os indivíduos constroem suas disposições mentais e comportamentais por meio de participações diretas em atividades recorrentes.
Socialização por efeito difuso de uma situação ou “socialização silenciosa”	Acontece como resultado de um efeito difuso da ordenação ou da organização de uma “situação”. A exemplo da segregação dos espaços por divisão de sexo que condicionam práticas sociais e culturais associadas aos territórios exclusivos de alguns grupos.
Socialização por inculcação ideológico-simbólica	São as normas culturais difundidas por todo tipo de instituições (meios de comunicação, família, escola) que condicionam discursiva ou iconicamente personagens em papéis, situações, com modos de atitudes específicas.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Lahire (2004, p. 334).

Essas diferentes modalidades de socialização dispostas no Quadro 1 formam um quadro cultural e simbólico. Tais modalidades não são coerentes em todos os universos da sociedade e podem produzir efeitos de socialização dissonantes de acordo com cada indivíduo. Assim, os patrimônios de disposições individuais possuem chances reduzidas de serem perfeitamente coerentes e harmoniosos (LAHIRE, 2004).

Os processos de socialização, na perspectiva de Lahire (2015) e Lahire e Amândio (2012), sofrem influência de diversos meios sociais, como a família, a escola e o trabalho. Para analisá-los, torna-se necessário compreender o contexto

social e histórico daquela sociedade, a exemplo da constituição das políticas públicas para, a partir destas, compreender como são inseridas na sociedade e quais os efeitos subsequentes ao acesso sobre a trajetória de vida dos indivíduos.

Para tanto, quando se toma um indivíduo como objeto sociológico encontra-se uma realidade complexa, vez que este possui um patrimônio de disposições diversificadas. As disposições, para Lahire (2004), são como heranças que chegam aos herdeiros de maneira “imaterial”, construídas a partir das formas de ver, dizer, sentir e agir que se refletem em comportamentos, hábitos corporais, crenças e interesses. O estudo das disposições “pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamentos, práticas, opiniões, etc.” (LAHIRE, 2004, p. 27).

A partir do estudo das disposições é possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas, eximindo a possibilidade de dedução. Lahire (2004) classificou as disposições em três tipos que balizam o comportamento individual, sendo: as disposições para agir, crer e sentir. As disposições integram o patrimônio intraindividual e são determinantes para as escolhas futuras, lembrando que estas são influenciadas pelo meio em que o indivíduo está inserido.

Lahire foca suas análises na compreensão de como os processos de socialização moldam este desenvolvimento individual, ressaltando o cuidado que se deve ter em relação à unificação das disposições de maneira coletiva, o que levaria às análises generalizadoras. Porém, as ideias do autor se assemelham quanto à concepção do ator social visto como um ser que se constitui a partir dos processos de socialização, os quais direcionam suas ações futuras.

Nogueira (2013) ressalta que, na abordagem de Lahire, as experiências dos indivíduos não são determinadas pela sua posição social, mas constituem-se por meio de múltiplas influências sociais, sendo fundamental analisar a escala individual para compreender como ocorreu a sua socialização e as influências do meio sobre a sua formação social. Já para Bourdieu, as disposições são tratadas de forma predefinida, delimitadas em relação ao momento da ação, ao modo de estruturação do *habitus* por meio das instituições e da socialização dos agentes.

A trajetória social, descrita por Bourdieu como a origem social de um indivíduo em determinado momento, foi aprimorada por Lahire a partir da concepção de trajetória de vida em escala individual, destacando-se a influência dos processos de socialização que moldam o individual e refletem no coletivo.

A trajetória de vida, na perspectiva de Lahire (2004), “representa o conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa, consistindo na frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida”. Somada à trajetória de vida, os autores apresentam o conceito de pesquisa biográfica que considera, além da reconstrução da trajetória, também a opinião, os motivos, planos para o futuro, assim como a percepção/interpretação do passado (BORN et al., 2001).

Tal compreensão perpassa pela análise da trajetória de vida de cada um, a partir da construção familiar, da alteração da condição social e pela socialização do indivíduo. As trajetórias individuais são influenciadas por inúmeras experiências, pessoas e ambientes, aos quais o indivíduo é exposto ao longo da vida, podendo gerar processos de mobilidade social ou não.

No Brasil, estudos como de D’Ávila (1998), Souza et al. (2003) e Bonaldi (2015) utilizam desta abordagem para investigar os jovens de classes populares e o acesso às Universidades, seja por meio dos cursinhos populares, seja por meio das políticas públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior.

D’Ávila (1998) buscou compreender a ruptura da lógica da reprodução na trajetória escolar de alunos da periferia da Grande Vitória. A investigação apontou que o investimento educacional nas famílias se constrói aos poucos, sendo vital o incentivo, seguido de condições ambientais de possibilidades que geram novos círculos de socialização e transcendem as expectativas construídas no estrito círculo da família.

Souza et al. (2003) destacam a ausência do acesso à informação sobre o ensino superior pelos jovens de classes populares, impossibilitando de vislumbrar um futuro distinto daquele de origem. O acesso à informação poderia despertar nos jovens novas expectativas de vida, porém, a falta dela faz com que o ciclo da classe de origem se perpetue entre as gerações. O estudo destaca a centralidade da informação no processo de criação de novas disposições.

No estudo de Bonaldi (2015), destaca-se a relevância dos espaços de ensino (escola, cursinho) como impulsionadores para a busca pelo ensino superior, no entanto, ressalta a dissonância e os desajustes entre as disposições dos jovens carentes e os modelos de seleção, especialmente, os das universidades públicas.

Nestes estudos, a escala individual e a história de vida apresentaram-se como métodos fundamentais para a compreensão da trajetória de vida dos sujeitos,

considerando a relação entre a sua formação educacional, familiar e social, as disposições preexistentes e a construção das novas disposições a partir da socialização universitária.

2.6.2 Abordagens sobre o uso da história de vida e trajetória de vida

A relação entre a educação e a mobilidade social apresenta-se multifacetada, sendo impossível analisá-la sem considerar a trajetória e a história de vida dos indivíduos. Nesta seção, apresentam-se as abordagens referentes à história de vida e as trajetórias, visando compreender os aspectos comparativos e discrepantes dessas abordagens.

Inicialmente contextualiza-se a abordagem sobre as histórias de vida. Segundo afirma Bourdieu (1986, p. 183), “falar de história de vida é pelo menos pressupor – e isso não é pouco – que a vida é uma história”, sendo inseparável o conjunto de acontecimentos de uma existência individual. Assim, os estudos que visam compreender como fatos, agentes ou políticas influenciaram na trajetória de um indivíduo partem de materiais e conclusões a que o pesquisador chegou a partir da história de vida relatada pelo indivíduo.

Bourdieu (1986, p. 184) afirma que:

[...] a vida constitui um todo, um conjunto coerente e orientado, que pode e deve ser aprendido como expressão unitária de uma “intenção” subjetiva e objetiva, de um projeto: a noção sartriana de “projeto original” somente coloca de modo explícito o que está implícito nos “já”, “desde então”, “desde pequeno” etc., das biografias comuns ou nos “sempre” (“sempre gostei de música”) das “histórias de vida”.

As descrições das histórias de vida seguem uma linha tênue entre a realidade e uma ilusão biográfica, partindo da necessidade dos indivíduos e das Ciências Sociais em atribuir sentido lógico e coerente às ações humanas. Para Bourdieu (1986), é importante precaver-se da criação desta ilusão biográfica, a partir da construção clara e diacrônica da trajetória dos grupos nos diversos espaços pesquisados.

Segundo Montagner (2007), com base nos estudos de Bourdieu, o que se pode realizar é a objetivação do *habitus*, como resultado estável, mas não imutável, do processo de interiorização do social. A formação do indivíduo parte da premissa de que existe uma construção identitária realizada pela sociedade. Ao nascer o

indivíduo não possui gerência sobre os fatos que formam esta construção da identidade, logo, é importante considerar que cada trajetória parte da visão de quem reconstituiu o espaço e os fatos, por isso mesmo sendo um espaço e tempo iguais, os efeitos podem ser distintos entre os agentes.

Para Montagner (2007, p. 251), “os eventos biográficos não seguem uma linearidade progressiva e de causalidade, linearidade de sobrevôo que ligue e dê sentido a todos os acontecimentos narrados por uma pessoa.” Por isso, nesta abordagem metodológica de pesquisa, essa construção é realizada a *posteriori* pelos indivíduos a partir do relato ou pelo pesquisador no momento da narrativa, podendo ser diferente segundo o momento em que o relato está sendo realizado.

Bourdieu teceu críticas quanto aos estudos de biografia ou autobiografia que tiveram como pressuposto que os acontecimentos narrados eram somente eventos particulares, quando na verdade foram experiências coletivas, compartilhadas entre os indivíduos integrantes daquele espaço, geração ou grupo social (MONTAGNER; MONTAGNER, 2011).

O que difere a abordagem biográfica da trajetória é a abordagem do sujeito. Enquanto na trajetória existe a objetivação das relações entre os indivíduos e as forças presentes na sociedade, na biografia descrevem-se as posições sucessivamente ocupadas por eles (BOURDIEU, 1996).

Dessa forma, as trajetórias seriam o resultado de um sistema de traços pertinentes oriundos do processo de socialização deste indivíduo na sociedade, sendo consequência das forças presentes no espaço. Logo, cada trajetória deve ser vista de maneira singular, a fim de que se possa compreender as posições que, ao longo do tempo, foram ocupadas pelos indivíduos e como cada espaço interferiu nessa mobilidade.

No que se refere à abordagem sobre as trajetórias de vida, destaca-se a abordagem de Lahire (2004), a partir da concepção de que esta trajetória pode ser descrita como um conjunto de eventos que fundamentam a vida de uma pessoa. Normalmente é determinada pela frequência dos acontecimentos, pela duração e localização dessas existências ao longo de uma vida.

Somada à trajetória de vida, Lahire (2004) apresenta o conceito de pesquisa biográfica que considera, além da reconstrução da trajetória, também a opinião, os motivos, planos para o futuro, assim como a percepção/interpretação do passado (BORN et al., 2001). Tal compreensão perpassa pela análise da trajetória de vida de

cada um, a partir da construção familiar, da alteração da condição social e pela socialização do indivíduo.

A relação entre a mobilidade e as trajetórias pode ser observada na perspectiva de Bourdieu (1986), na qual o sentido dos movimentos que conduzem de uma posição a outra é definido pela relação objetiva entre o sentido e o valor a partir de um momento e espaço orientado.

Neste viés, Montagner (2007) e Ramos (2014) descrevem que dentro das trajetórias existem deslocamentos intrageracionais e intergeracionais que geram este movimento. Os deslocamentos intrageracionais podem ocorrer de dois tipos: dentro do mesmo setor de produção cultural ou de capital econômico. Já as trajetórias intergeracionais são classificadas como ascendentes diretas, quando há um deslocamento do polo dominado socialmente em relação ao campo dominante da produção cultural, ascendentes cruzadas, quando esse deslocamento ocorre do polo pequeno burguês ao polo dominante da produção e, por fim, os deslocamentos nulos, quando o ponto de partida e de chegada acontecem dentro do mesmo espaço social.

Por fim, destaca-se que as trajetórias de vida são o acompanhamento do histórico de um grupo social, considerando o espaço social, as forças limitadoras e estimuladoras, as lutas dos grupos e a legitimidade dentro do campo e da temporalidade. Partir do *habitus* primário do ambiente familiar para compreender as sedimentações da formação dos indivíduos pode ser o ponto de partida para as pesquisas e para a compreensão da impressão social destes sobre o mundo.

Na sequência, apresenta-se a discussão sobre a relação entre a mobilidade social e a educação, buscando problematizar a temática a partir da análise dos efeitos de uma política pública na trajetória de vida dos egressos e a ocorrência ou não de mobilidade social.

2.7 Mobilidade social: limites e possibilidades a partir da educação

A temática da educação e seus efeitos na sociedade inevitavelmente remetem a reflexões quanto à mobilidade social gerada sobre as trajetórias de vida dos indivíduos. Nesta seção, discute-se a mobilidade social associada à educação enquanto prerrogativa de que a escolarização e a educação são capazes de

transformar ou, pelo menos, qualificar, argumentativamente, os indivíduos que são influenciados por ela.

Os estudos a respeito da mobilidade social emergem, na Sociologia, a partir da década de 1950 e são intensificados nas décadas de 1960 e 1970 por meio de diversos inquéritos estatísticos e da produção de uma literatura abundante. As pesquisas sobre mobilidade social inicialmente estiveram relacionadas aos conceitos de estrutura social e estratificação social, com autores, como Kingsley Davies e Wilbert Moore (GRÁCIO, 1997).

Em 1964, Parsons (1964) buscou aproximar a estratificação e a mobilidade mediante a pesquisa da natureza e das bases culturais da sociedade, concluindo que existem padrões universais de realização pessoal, independentemente do contexto particular. Para Parsons (1964), a mobilidade social é motivada pela realização profissional e não pelo arbítrio particular dos atores, gerando, assim, um grau de dependência entre os estatutos legais formalizados na sociedade e os estatutos de origem, sendo estes internalizados no ator social (PARSONS, 1964).

Até a década de 1970, este foi o debate eminente e que gerou inúmeros estudos empíricos referentes à mobilidade social em diversas partes do mundo, especialmente, nos Estados Unidos e na Europa, particularmente em Portugal. Autores, como Boudon (1973), ampliaram a discussão, incluindo a noção de processo para a compreensão da mobilidade social. Nesse sentido, foram adicionadas aos estudos as dimensões temporais e espaciais que formam as orientações dos indivíduos, as oportunidades que lhes são ofertadas e como essas são aproveitadas em razão de suas próprias orientações.

O modelo desenvolvido por Boudon (1973) destaca que o acontecimento da mobilidade social está diretamente relacionado ao *ethos* enquanto conjunto de princípios interiorizados que balizam a conduta dos indivíduos de forma inconsciente a partir dos valores de determinados grupos e da capacidade de cada indivíduo em vislumbrar na educação a relação positiva de custo e benefício.

No Brasil, os estudos sobre mobilidade social, diferentemente de outros países nos quais as pesquisas são realizadas a partir de múltiplas bases de dados, estrutura-se essencialmente na investigação estatística com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Os estudos sobre mobilidade têm abordado as seguintes questões: as escalas sócio-ocupacionais, os contextos

históricos e/ou espaciais; a mobilidade intergeracional e intrageracional, mobilidade e gênero, mobilidade e cor, mobilidade e migração, etc. (JANNUZI, 2004).

De acordo com Januzzi (2004), a temática da mobilidade social no Brasil remonta a trabalhos de autores, como Pastore (1979), Vale Silva (1981), Hasenbalg e Vale Silva (1988), Caillaux (1994) e Andrade (1995, 2000). Januzzi (2000a, 2001) destaca que os estudos ganham força a partir do final do século XX, quando passam a integrar as discussões das Ciências Humanas e surgem outras referências, como Scalon (1999), Januzzi (2004), Pero (2001), Ribeiro e Scalon (2001).

Os trabalhos clássicos citados anteriormente destacam os determinantes dos padrões de mobilidade no país a partir da contextualização histórica, econômica e social. A análise sobre a mobilidade social, na maioria dos estudos, apresenta-se a partir de parâmetros estatísticos, com tabelas de cruzamento da posição de origem de classe *versus* posição de destino. Ainda se observa uma lacuna de estudos qualitativos sobre o tema, considerando que a mobilidade pode acontecer de maneira absoluta ou relativa.

Para qualificar os estudos referentes à mobilidade social deve-se considerar que indivíduos com as mesmas condições ambientais podem ter mobilidades diversas de acordo com as suas trajetórias de vida. Conforme estudos de Breen (1994), a mobilidade absoluta é aquela que mensura as transferências entre as formações de classe, já a relativa é a que quantifica a probabilidade de um indivíduo, oriundo de uma classe social, alterar sua posição dentro da estrutura de classes.

Outra possibilidade de estudar a mobilidade social baseia-se na sua classificação como intrageracional ou intergeracional. Ramos (2014) destaca que a mobilidade intrageracional ocorre quando se analisam dois pontos da biografia do indivíduo. Já a mobilidade intergeracional refere-se à comparação de pelo menos duas gerações. Para Ribeiro (2014, p. 180), “desvendar quais barreiras dificultam a mobilidade intergeracional é fundamental para descrever melhor as principais divisões de classe que caracterizam uma estrutura social.” Segundo o autor (RIBEIRO, 2014), as estruturas de classes não são constituídas apenas pelos recursos econômicos, sociais e educacionais, mas também pela forma como estes recursos contribuem para a reprodução intergeracional das classes sociais.

Neste estudo, as duas formas de mobilidade foram contempladas, uma vez que a mobilidade intrageracional foi observada via os diversos processos de socialização do indivíduo ao longo da vida (escola, trabalho, família, universidade),

enquanto a intergeracional será investigada a partir da formação escolar dos membros do grupo familiar. Independentemente do foco dos estudos quanto às tipologias de mobilidade, torna-se relevante considerar o contexto histórico-espacial e temporal do território pesquisado.

No contexto brasileiro, a mobilidade social perpassa pelo resgate do processo de industrialização dos anos 1970, em especial nos centros urbanos, e a massiva migração da população rural para o espaço urbano. Jannuzzi (2004, p. 3) destaca que “[...] embora intensa, a mobilidade social no país teria se caracterizado por se concentrar na base da pirâmide social, por forte herança do status de classe de origem e pelas curtas distâncias sócio ocupacionais percorridas.” Se até os anos 1970 o Brasil tinha condições de incorporar mão de obra rural no meio urbano pelo crescimento industrial, nas décadas seguintes observou a perda do dinamismo industrial, o aumento do desemprego, a precarização do trabalho e, conseqüentemente, a mobilidade descendente.

No que se refere à relação entre mobilidade social e educação, ressalta-se a mística corrente que afirma que caso o indivíduo tenha possibilidade de acesso à educação, isto promoverá a sua mobilidade social e, por conseqüência, provocará mudanças na sociedade por meio do desenvolvimento econômico e social. Com base nessa expectativa, a partir do século XX, países, como o Brasil passaram a investir na democratização do acesso à educação, em especial, a de nível superior, visando diminuir as desigualdades sociais e promover o acesso à qualificação profissional e ao emprego. Tal perspectiva impulsionou os estudos acerca do poder transformador e dos limites sociais da educação.

O estudo realizado por Tavares Junior (2011) a respeito dos limites sociais das políticas de educação demonstra que no Brasil subsiste uma segmentação vertical em níveis de ensino oriunda das desigualdades sociais históricas da sociedade. O autor estabelece uma crítica referente à propaganda realizada sobre a capacidade de realização de “sonhos” via educação, desconsiderando graves limites impostos pela sociedade para que esta mobilidade efetivamente seja usufruída pelo indivíduo.

O poder de realização social atribuído pela educação depende diretamente da estruturação da sociedade e dos sistemas de ensino para se efetivar em transformação. As políticas públicas educacionais podem representar a oportunidade

de mobilidade social para os indivíduos, porém, dependem de um ambiente institucional favorável.

No Brasil, a mobilidade associada à qualificação educacional soma-se à análise dos efeitos de raça e origem de classe, conforme contextualizado por Ribeiro (2006). A pesquisa que utilizou dados estatísticos, demonstrou que a desigualdade racial é forte se observadas as classes altas, ou seja, nas classes baixas a origem de classe é determinante para a desigualdade, enquanto nas classes altas predomina a desigualdade de oportunidades entre brancos e não brancos (pardos e pretos), ou seja, a discriminação racial aumenta à medida que se sobe na hierarquia de classe (RIBEIRO, 2006).

As desigualdades também foram pauta dos estudos de Ribeiro (2017), que analisou as distinções de oportunidades para cada indivíduo, considerando as classes de origem, referentes às condições da formação familiar em que o indivíduo cresceu e as condições socioeconômicas na sua vida adulta, chamadas de classes de destino. O autor alerta a respeito da necessidade de se considerar fatores ambientais para que a mobilidade social aconteça, a exemplo da criação das políticas públicas para o ensino superior que criaram oportunidades de ingresso nos cursos de graduação e geraram a massificação da oferta do ensino superior no Brasil, em especial, na modalidade a distância.

A expansão do ensino superior e das possibilidades de qualificação educacional/profissional despertou o interesse de diversos pesquisadores, os quais passaram a investigar os efeitos da educação enquanto propulsor da mobilidade social. O estudo realizado por Martins et al. (2016), com base no inquérito internacional *European Social Survey* (2012), destaca que na Europa a expansão das possibilidades de qualificação nos últimos 60 anos teve efeitos importantes no processo de mobilidade social, seja pela qualificação profissional, que gerou oportunidades de acesso a atividades com remuneração mais elevada e de superior qualidade intelectual, seja pela distribuição de recursos, que propiciou a melhoria da qualidade de vida dos indivíduos.

Na América Latina, um estudo realizado por Behrman, Gaviria e Székely (2001) demonstra que a mobilidade educacional é consideravelmente menor em países latino-americanos, quando comparada a países desenvolvidos, pois o contingente populacional pobre é elevado nestas nações e, assim, propenso a ter menor escolaridade.

No Brasil, um país com contingente populacional e majoritariamente pobre, o reconhecimento da importância da formação no ensino superior para o mercado de trabalho pode ser observado pelos dados da PNAD trimestral, divulgada no final de 2017, na qual a taxa de desemprego entre os indivíduos com o ensino médio era de 20%, enquanto que entre aqueles que possuíam o ensino superior era de apenas 6,2%.

Para Ribeiro (2014, p. 213), “para tornar a sociedade brasileira mais igualitária, é necessário desenvolver mais o sistema educacional, mas também diminuir a desigualdade de condições entre as classes sociais.” A desigualdade de oportunidades é classificada por Ribeiro (2017) de duas formas: “I – pela associação estatística entre as características socioeconômicas das famílias em que os indivíduos crescem (origem) e II – as condições socioeconômicas que estes alcançam em sua vida adulta (destino).”

Segundo demonstra um estudo recente do IBGE (2016), a respeito da mobilidade social brasileira, houve um avanço em termos educacionais no país quando se compara a educação e a renda de pais e filhos. Porém, o estudo também aponta que, mesmo com esses avanços sociais, o país ainda está distante dos padrões de uma sociedade igualitária em termos de oportunidades.

A premissa de que uma família pobre e analfabeta terá filhos na mesma condição ainda está presente na sociedade brasileira, pois a pesquisa do IBGE (2016) demonstrou que existem 24% de chances de um filho de pai analfabeto seguir nessa condição. Em contrapartida, 41% dos filhos que concluem o ensino médio são filhos de pais que concluíram apenas o ensino fundamental, porém, destes, somente 27% chegam a concluir o ensino superior.

Se for observado o histórico do ensino superior no Brasil, destaca-se o foco inicial nas elites, seguido de períodos de estagnação. A partir dos anos de 1990 tal quadro se altera por meio da formulação e implementação de novas políticas públicas educacionais, as quais passam a contemplar também estudantes carentes, sobretudo, os jovens. A formação superior pode minimizar a desigualdade de oportunidades, uma vez que o indivíduo tem condições de alterar sua condição social ao longo da vida, conforme acontecimentos que incidem sobre ele e a forma com que este faz uso destes para se desenvolver, tendo o ambiente institucional um papel determinante no processo.

Para compreender como as experiências propiciadas pela formação universitária foram apropriadas pelos indivíduos e as consequências destas socializações na trajetória de vida, recorreu-se à contextualização das trajetórias de vida.

Na sequência apresenta-se uma contextualização histórica do processo de construção do ensino superior e as políticas públicas educacionais no Brasil, evidenciando as disputas pela oportunidade de acesso à educação, a criação de programas de fomento, as universidades comunitárias e a interiorização do ensino superior e, por fim, o Prouni, programa foco deste estudo.

3 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

O ensino superior e as políticas públicas educacionais no Brasil são campos férteis de pesquisa, uma vez que possibilitam inúmeras abordagens. Neste capítulo abordam-se o histórico do ensino superior no Brasil e a elaboração das políticas públicas para o setor, com foco especial no Prouni e no contexto regional do Oeste de Santa Catarina.

Segundo Gomes (2005), a geração de possibilidades de mobilidade social aos educandos a partir do acesso à qualificação educacional é inegável. A seu ver, a educação deve ser vista como uma “cebola”, com camadas para dentro da instituição e para além dela. No caso dos egressos de cursos de graduação, existem características macro e microsociologias ponderáveis que condicionam sua trajetória de vida, com base em contextos anteriores e posteriores ao uso da política pública para a conclusão do curso superior a serem analisados.

No Ocidente, a partir do século XX, houve a ampliação dos direitos sociais e, dentre eles, da educação. Segundo Tavares Junior (2011), se de um lado se aposta na educação enquanto capacidade de promover mudanças na sociedade, de outro, destaca-se a redução do poder da educação em gerar a mobilidade social, em parte em razão da estrutura do sistema de ensino que se pauta na quantidade. No Brasil, esse processo replicou-se nas ações de democratização do acesso ao ensino superior de forma quantitativa, porém, ainda não se sabe qual o efeito do sistema de ensino em operar as mudanças sociais de forma qualitativa.

Cabe ressaltar que, apesar de ter ocorrido uma expansão do ensino superior no Brasil nas últimas duas décadas, ainda existe um longo caminho para que ocorra a efetiva democratização e equidade no acesso ao ensino superior no país. Conforme Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p. 129), “o Brasil conseguiu transformar-se numa sociedade moderna com níveis de desenvolvimento que o apresentam como potência emergente, no entanto, com um desempenho extremamente precário do seu sistema educacional.”

Neves, Raizer e Fachinetto (2007) destacam que existe uma pirâmide educacional perversa, na qual apenas uma fração pequena de estudantes que conclui o ensino médio consegue adentrar ao ensino superior, demonstrando um cenário de desigualdade nas possibilidades de acesso ao ensino superior. As

causas desse cenário podem ser desvendadas a partir da contextualização histórica do ensino superior no Brasil, apresentada a seguir.

3.1 Resgate histórico do ensino superior do Brasil: da formação da elite à democratização

A educação superior no Brasil foi marcada, desde o seu início, pelo controle do Estado, tanto no papel de provedor quanto, posteriormente, de fiscalizador/regulador. Nesta seção, contextualiza-se o ensino superior no Brasil a partir da retomada histórica do seu percurso desde 1808 até as políticas públicas recentes que buscam promover a democratização do acesso e elevar a qualificação superior no país.

O ensino superior no Brasil surgiu com o propósito de atender às elites, inicialmente em virtude da demanda da Corte Portuguesa e das classes economicamente dominantes do país. Em 1808, foi criada a primeira escola de ensino superior, chamada Escola de Cirurgia da Bahia, voltada a oferecer formação profissional por meio de cursos e faculdades independentes (PEGORARO, 2013). Cabe ressaltar que, até então, os estudantes emigravam para Coimbra, em Portugal, e para França, a fim de realizar a sua formação.

Nesse contexto, o sistema educacional adotado no Brasil teve como base as experiências dos países centrais, gerando a sua dependência aos modelos preconcebidos, sem considerar a realidade brasileira no momento (PEGORARO, 2013).

Em 1920 surgiu, de maneira tardia, a primeira Universidade semelhante ao modelo atual, a Universidade do Rio de Janeiro, composta por uma confederação de escolas, como Medicina, Politécnica e Direito. Em seguida, foi criada a Universidade de Minas Gerais, em 1927, com as faculdades de Engenharia, Medicina, Direito, Farmácia e Odontologia. Em 1934 foi constituída a Universidade de São Paulo (USP), com as faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, integrando o ensino e a pesquisa (PEGORARO, 2013).

Para Pegoraro (2013), essas universidades tinham o propósito de formar as elites, de modo a garantir a sua dominação sobre as demais classes. O Estado possuía a responsabilidade de administrar as instituições e regular a formação profissional. O ensino visava à formação de uma elite capaz de replicar doutrinas propagadas pelo governo e pela igreja na sociedade, além de formar os quadros

funcionais necessários para a operacionalização da burocracia, em uma visão positivista do Estado (APRILE; BARONE, 2008). Nessa época, a única possibilidade de jovens de classes menos favorecidas de acessar o ensino superior era por meio do ingresso na vida religiosa, pois, assim, a igreja custeava a formação (APRILE; BARONE, 2008).

Em 1935, surgiram a Universidade do Distrito Federal (UDF) e a Universidade do Rio Grande do Sul (URGS). A partir disso passaram a ser implantadas outras universidades pelo território nacional. Essa expansão, segundo Teixeira (1989, p. 111), “não decorreu de ato legal determinado, nem refletiu o longo debate educacional que se iniciou na década de 20 e não mais se interrompeu até a votação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961.”

O crescimento médio anual das matrículas no ensino superior no Brasil passou de 2,4%, no período de 1932 a 1945, para 12,5%, no período de 1945 a 1964 (PEGORARO, 2013). Enquanto isso, na Região Sul do país, esse crescimento foi fomentado, na década de 1960, pela criação das fundações educacionais, chamadas atualmente de universidades comunitárias, formadas por iniciativa de organizações da sociedade civil (PEGORARO, 2013). O mercado de trabalho também contribuiu com essa expansão, passando a valorizar a formação superior.

Em 1931, sob o governo provisório de Getúlio Vargas, houve a Reforma Educacional conhecida como Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação do Brasil. Essa reforma regulamentou o funcionamento das universidades e a cobrança pelo ensino. Entre os anos de 1931 a 1945, ocorreu uma intensa disputa entre lideranças ligadas à religião, especialmente católicas, para o controle da educação. Assim, em troca de apoio ao novo regime o governo ofereceu a inserção de ensino religioso no ensino básico e o apoio para a abertura de universidades ligadas diretamente a Igreja, o que se efetivou na década seguinte (APRILE; BARONE, 2008).

Outro fato relevante para a ciência brasileira aconteceu em 1951, quando foi criado o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), com o papel de coordenar o desenvolvimento científico e tecnológico do país, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encarregada da formação de docentes e pesquisadores (BRASIL, 2016). A criação destas instituições de ciência e tecnologia fomentou as pesquisas e refletiu na formação em áreas

técnicas, como as engenharias, refletindo na implantação da infraestrutura básica nos centros urbanos via mão de obra qualificada.

Em 1960, houve a mobilização de intelectuais e estudantes que propunham a discussão de uma nova proposta de universidade em meio ao crescimento desorganizado e desigual que vinha se apresentando, representando assim um importante movimento no histórico do ensino superior (APRILE; BARONE, 2008). As instituições de ensino se propagavam pelo território brasileiro, em especial nas capitais, de maneira desordenada, ancoradas em sua maioria no poder público, com foco no atendimento às elites, enquanto o restante da população permanecia privado do acesso à formação universitária.

Na década de 1960 nasceu o movimento estudantil liderado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), com a pauta prioritária de discutir uma reforma universitária que tivesse como prioridade a democratização da universidade e do acesso ao ensino superior, com ampliação do número de vagas, redefinição dos exames avaliativos e vestibulares (SGUISSARDI, 2004). As IES públicas foram espaços decisivos para as discussões a respeito das pautas do movimento estudantil contando, inclusive, com o apoio de docentes e gestores. Em represália, o governo, sob a acusação de conspiração contra a ordem, exilou estudantes, gestores e docentes; outros tantos foram presos e torturados.

Em 1961, aprovou-se a Lei n. 4.024, a qual fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e institui a autonomia das universidades para a abertura de cursos, além de estabelecer os órgãos de regulação, como os Conselhos Estaduais de Educação e o Conselho Federal de Educação (BRASIL, 1961). Em 1962 foi fundada a Universidade de Brasília (UnB), a qual, segundo Aprile e Barone (2008, p. 5), “reacende a ideia de um modelo de universidade baseado na associação do ensino e da pesquisa e de uma estrutura integrada por meio da coordenação das atividades das várias unidades de ensino.”

Em 1968, com a Lei n. 5.540, de 11 de novembro, ocorreu a chamada Reforma Universitária, direcionada especialmente às instituições públicas, institucionalizando os investimentos em pesquisa. A partir desse momento, a graduação teria o papel de formar os profissionais das diversas áreas para o mercado e os programas de pós-graduação seriam destinados à formação de pesquisadores (BRASIL, 1968). Para Neves, Raizer e Fachinetti (2007), ao longo dos governos militares (1964-1985), as políticas oficiais contiveram a expansão do

ensino superior público, abrindo espaço para o ensino privado, porém, existia um equilíbrio entre a quantidade de matrículas entre os dois tipos de IES, embora o mesmo não se poderia afirmar em relação à qualidade.

Para além da Reforma Universitária, criou-se o Ministério da Educação e Cultura (MEC), o qual passou a centralizar a tomada de decisões administrativas no Governo Federal. Ocorreu, também a partir de 1968, a criação de um sistema de crédito estudantil e a seleção via vestibular, sendo este um avanço importante no acesso das minorias ao ensino superior (BRASIL, 1968).

Conforme Neves, Raizer e Fachinetti (2007), a partir de 1995 o Brasil passou a viver o crescimento acelerado do ensino superior de forma quantitativa, com o aumento de vagas, sobretudo, no ensino privado, porém, sem alterações nos indicadores do ensino médio. Com o aumento das vagas no ensino superior, pessoas que já haviam concluído o ensino médio há algum tempo voltaram a buscar a formação.

Nos anos seguintes, a expansão teve sequência, até que outro marco legal importante foi instituído em 1996, por meio da aprovação da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e regulamentando o funcionamento do ensino superior, classificando a oferta e a sua operacionalização no país (BRASIL, 1996).

A partir da discrepância entre o ensino médio e o ensino superior e objetivando a estruturação do sistema educacional com base no ensino médio, em 1998 foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo este hoje a principal forma de acesso às universidades públicas via Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Este consiste em um programa informatizado de classificação dos candidatos para as instituições públicas de ensino superior que oferecem vagas aos participantes do Enem (CARMO et al., 2014).

Uma vez que as questões legais estavam resolvidas mediante uma legislação consistente sobre o ensino superior e que o ensino médio já possuía um sistema de avaliação estabelecido, o Governo Federal avaliou que era o momento de institucionalizar um programa efetivo de democratização e inclusão ao ensino superior no Brasil. Dessa forma, em 2004, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, surgiram diversos programas, como o Prouni, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a

Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o primeiro financiamento estudantil do país via Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) (CARMO et al., 2014).

Outro marco relevante para a democratização do acesso ao ensino superior aconteceu em 2012, com a sanção da Lei n. 12.711, a chamada Lei de Cotas (BRASIL, 2012), a qual prevê a reserva de vagas para estudantes pardos, negros e índios com renda familiar igual ou menor que 1,5 salários mínimos *per capita* (CARMO et al., 2014).

Quanto às políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil, destaca-se a evolução da concepção de democratização do acesso, passando de um modelo voltado às elites dominantes e que gerava conhecimento para poucos, para um modelo democratizado de acesso, com base em um processo de amadurecimento legal e institucional dos programas. A partir dos anos 2000, com a criação de políticas públicas voltadas especialmente para o acesso da população de baixa renda ao ensino superior, surgiu um novo marco na educação brasileira.

3.2 Expansão do ensino superior no Brasil a partir dos governos Lula e Dilma

A compreensão sobre as políticas públicas para o ensino superior no Brasil perpassa pelo resgate da conjuntura política ao longo dos anos até a contextualização dos programas de expansão do acesso e de democratização vigentes. Para tanto, esta seção apresenta um resgate do processo de expansão e incentivo ao ensino superior no Brasil, em especial, a partir dos governos Lula e Dilma (2003 a 2019), quando foram criados vários programas nesse sentido, entre eles o Prouni, programa-alvo desta pesquisa.

Até 1960 o debate sobre a reforma universitária e a necessidade de democratizar o acesso a ela deram origem a algumas mudanças, como a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual acentuou a possibilidade da atividade privada no ensino, surtindo efeito no número de instituições e cursos. Com o regime militar em 1964, os movimentos estudantis foram “sufocados” pelo governo, importantes lideranças foram exiladas e o discurso das autoridades pautou-se na necessidade de investir na educação para qualificar a mão de obra em razão do desenvolvimento do país.

Segundo Pegoraro (2013), nesse período a educação superior passou a incorporar o modelo de modernização via incorporação de tecnologias estrangeiras,

gerando uma economia pautada na industrialização e urbanização. Desse modo, houve visões contraditórias sobre a função do ensino superior, em especial da pesquisa, pois se de um lado seria possível desenvolver tecnologia internamente por meio das universidades, de outro, estimulava-se a transferência tecnológica de capital estrangeiro, gerando dependência econômica – refletida até os dias atuais.

A partir de 1970, o setor educacional privado observou na oferta de ensino superior uma oportunidade, ocorrendo, inclusive, a entrada de alguns grupos estrangeiros. Nos anos de 1980, houve uma redução de ingressos no ensino superior, motivada pelas novas exigências do mercado de trabalho e a frustração da qualificação por meio das universidades (PEGORARO, 2013).

Nos anos de 1990, o ensino privado estrutura-se e expande-se, o que pode ser visto pelos dados, já que em 1999 havia cerca de 2,38 milhões de estudantes no ensino superior no Brasil e, destes, 65% estavam matriculados em instituições privadas (BRASIL, 1996). Entretanto, destaca-se que essa expansão não representou a democratização do ensino, uma vez que os processos de acesso ao ensino superior permaneceram com caráter discriminatório, seja por meio dos vestibulares, seja por meio da desigualdade de renda.

Os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) destacaram-se pela adoção de uma política neoliberal, segundo a qual o país apresentava um elevado índice de endividamento do Estado e de custo do capital, sendo necessário promover ações em diversas áreas para minimizar tais impactos. Para tanto, o governo vislumbrou no ensino superior privado a oportunidade de expandir a oferta com a cobrança de mensalidades, descentralizando a responsabilidade e criando mecanismos de controle da qualidade.

A política de privatização do governo Fernando Henrique Cardoso teve como resultado o aumento da rede privada de ensino superior e, em contrapartida, a redução dos investimentos na rede pública. Tais ações estiveram pautadas em uma orientação do Banco Mundial, na qual os investimentos das verbas públicas deveriam ser direcionados, em especial, à educação básica. O reflexo dessa abertura do mercado educacional brasileiro pode ser percebido por meio da expansão no número de IES no país, conforme o Quadro 2 exposto a seguir:

Quadro 2 – Número de instituições de educação superior – 1995 a 2018

Instituições de ensino superior					
Ano	Públicas	%	Privadas*	%	TOTAL
1995	210	23,49	684	76,51	894
2005	176	8,13	1.934	89,33	2.165
2015	295	12,48	2.069	87,52	2.364
2016	296	12,30	2.111	87,70	2.407
2017	296	12,09	2.152	87,91	2.448
2018	299	11,78	2.238	88,21	2.537

Fonte: elaborado pela autora, com base no Censo da Educação Superior (BRASIL, 1995-2019).

Conforme o Quadro 2, destaca-se a expansão da rede de ensino privado. Porém, cabe destacar que as universidades comunitárias eram contabilizadas, até o ano de 2013, como instituições privadas. Destaca-se, igualmente, a expansão de 242,17% no número de instituições entre 1995 e 2005, estimulada pela flexibilização da legislação de abertura de instituições e autonomia de cursos, bem como pela criação de programas, como o Prouni, Reuni, FIES, UAB, além da inserção do Enem e do SISU como forma de ingresso nas universidades públicas. Nos anos de 2016 a 2018 observa-se o crescimento modesto das universidades públicas e expansão das privadas, obtendo 88,21% das IES nacionais em 2018.

A partir de 2003, tem-se início o primeiro mandato do governo Lula (2003-2011), o qual teve que enfrentar algumas instabilidades na gestão do Ministério da Educação, com a saída de Cristovam Buarque, em janeiro de 2004, e a posse de Tarso Genro, que nomeou Fernando Haddad para a Secretaria Executiva do Ministério, responsável por liderar as ações.

Nesse momento, segundo Almeida (2012), as ações foram concentradas em três áreas: i) apresentação ao Congresso Nacional de um projeto de reforma universitária; ii) a formulação de um novo modelo de avaliação em substituição ao Provão (SINAES) e iii) a criação de um programa de inclusão de estudantes oriundos das camadas mais pobres da população em instituições do setor privado (Prouni).

A partir desses diálogos iniciais e da articulação política para a nova reforma universitária que estava interrompida durante o governo FHC, tornou-se possível avançar com projetos importantes para o ensino superior, nos quais atores públicos e privados foram chamados a debater, dando origem a inúmeras iniciativas, conforme expresso no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Programas e projetos de incentivo ao Ensino Superior de Lula e Dilma (2003 a 2016)

Ano	Base Legal – originaria	Projeto – Programa	Finalidade
2003	Criado em 2003, porém regulamentado por decreto Nº 6.495 em 2008.	Programa de Extensão Universitária (ProsiExt)	Apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.
	Decreto Nº 4.875/2003	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (Promisaes)	Fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial, os africanos – nas áreas de educação e cultura.
2004	Lei nº 11.096/2005	Programa Universidade para Todos (Prouni)	Conceder bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior.
2005	Documento orientador	Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir)	Promover ações que garantam o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes).
2005	Lei 11.180/2005	Programa de Educação Tutorial	Criar, com tutoria de um docente, grupos de estudantes organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior do País orientados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial.
2007	Decreto Nº 6.096/2007.	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)	Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.
2009	Portaria Normativa Nº 14/2009	Programa IES – MEC/BNDES	Conceder financiamento a instituições de educação superior, públicas e privadas, que apresentem bom desempenho acadêmico.
2010	Decreto nº 7.234/2010.	Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)	Apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes).
	Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010	Financiamento Estudantil (Fies)	Financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação.
2012	Portaria Normativa nº 1.466/2012	Idiomas sem fronteiras - Programa IsF	Promover ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do Ensino Superior Brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de línguas estrangeiras.
	Lei nº 12.688, de 18 de julho de 2012	Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies)	Assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições de ensino superior integrantes do sistema de ensino federal, por meio da aprovação de plano de recuperação tributária e da concessão de moratória de dívidas tributárias federais.
	Lei n. 12.711	Lei de Cotas para o ensino superior	Garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do

			ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.
2013	Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013	Bolsa Permanência	Conceder auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e, assim, contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados.

Fonte: elaborado pela autora, com base no Ministério da Educação (BRASIL, 2019).

Conforme apresentado no Quadro 3, os programas desenvolvidos nos governos Lula e Dilma tiveram como foco principal a criação de vagas para o ingresso nas instituições públicas e bolsas de estudos nas privadas. Nesse sentido, as ações foram no sentido de possibilitar o acesso ao ensino privado e a conclusão do ensino público, por meio de bolsas de estudos, como o Prouni, bolsas de pesquisa e o financiamento estudantil (FIES). Destaca-se também a atenção a IES públicas mediante o Reuni, que objetivou criar condições para a ampliação do acesso e a permanência na educação superior, no nível de graduação, via expansão de cursos, aproveitamento da estrutura física para pesquisa.

Além da estruturação e expansão das IES públicas, também ocorreu um processo de interiorização do ensino, por meio da criação de quatro universidades, a saber: i) a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), que integra os estados fronteiriços da Região Sul do Brasil; ii) a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), que é a universidade da integração amazônica; iii) a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), voltada para todos os países da América Latina; e iv) a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), cujo objetivo é a aproximação com os países de língua portuguesa de outros continentes, como África e Ásia (BRASIL, 2016).

Enquanto as IES públicas estavam em reestruturação, as privadas viram no Prouni e no Fies a oportunidade de expansão e garantia de recursos financeiros, a partir da renúncia fiscal. Em contrapartida, os governos estaduais e federais também precisaram se adequar para fiscalizar essas instituições, evitando a mercantilização do ensino em instituições sem os mínimos padrões de qualidade. Nessa linha, em 2004 foi criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, o qual instituiu o Exame Nacional do Ensino Superior (Enade) como “componente curricular obrigatório” (BRASIL, 2004).

O número de matrículas na educação superior, tanto na rede pública quanto na privada, também denota a relevância das políticas públicas, conforme destaca o Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Número de matrículas na educação superior – 1995 a 2019

Instituições de ensino superior					
Ano	Públicas	%	Privadas*	%	TOTAL
1995	700.540	39,81	1.059.163	60,19	1.759.703
2005	1.192.189	26,78	3.260.967	73,22	4.453.156
2015	1.952.145	24,32	6.075.152	75,68	8.027.297
2016	1.990.078	24,7	6.058.625	75,3	8.052.254
2017	2.045.356	24,68	6.241.307	75,32	8.286.663
2018	2.077.481	24,58	6.373.274	75,42	8.450.755

Fonte: elaborado pela autora, com base no Censo da Educação Superior (BRASIL, 1995-2019).

Conforme o Quadro 4, destaca-se o aumento das matrículas ao longo das décadas, especialmente na rede privada, a qual pôde ofertar aos alunos, bolsas e financiamentos estudantis estaduais e federais, seja em cursos presenciais, seja a distância. O crescimento no número de matrículas entre 1995 e 2005 foi de 153,06%, impulsionado pelas instituições privadas e pela abertura de polos de educação a distância em todo o país.

De 2005 a 2015 a ascensão das matrículas foi de 80,26%, demonstrando a disseminação do acesso às políticas públicas de educação, com destaque para o papel do Enem e do SISU como forma de ingresso nas IES públicas, e para a expansão de vagas do Prouni e do Fies nas instituições privadas.

A partir de 2015, observa-se a estabilização no crescimento do número de matriculados, sendo que de 2016 a 2017 a rede pública cresceu 2,77% e a privada 3%, porém destaca-se que de cada quatro alunos na graduação três estão na rede privada. Em 2018, o crescimento do número de ingressantes acontece via modalidade de ensino a distância, sendo que a variação entre 2017 e 2018 nessa modalidade foi de 27,9%, enquanto nos cursos presenciais houve uma variação de - 3,7% (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

Em resumo, segundos dados do Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019) de 2008 e 2018, a matrícula na educação superior aumentou 44,6%, sendo que a média de crescimento anual no período foi de 3,8%. Em 2018, as IES privadas possuíam 75,4% do total de matriculados, enquanto a rede pública compõe 24,6%.

Ao comparar as redes de ensino observa-se que de 2008 a 2018 houve um aumento no número de matrículas de 49,8% na rede privada e de 33,8% na rede pública.

Destaca-se que no governo FHC as IES privadas foram privilegiadas por uma política liberal, na qual o Estado delegou a “oportunidade” da formação superior a terceiros, nesse caso, gerando um mercado competitivo quanto à oferta de cursos superiores. Enquanto, nos governos Lula e Dilma destaca-se a retomada da visão da universidade pública como patrimônio a ser resgatado, mediante a criação de programas voltados à expansão do ensino público em regiões interioranas, estímulo à pesquisa via contratação de docentes e bolsas de estudo. As IES privadas também foram beneficiadas nesse período mediante a criação de programas de distribuição de bolsas de estudos, como o Prouni, atrelado ao exame de seleção e à condição socioeconômica.

3.3 Expansão do ensino superior a partir do Programa Universidade Para Todos (Prouni)

A expansão do ensino superior no Brasil possui relações históricas com a atuação do Estado, com as políticas de governo e as pressões sociais, especialmente a partir dos anos de 1990. Nesta seção analisam-se os dados referentes ao ensino superior e os programas de acesso e democratização criados a partir desse período, com ênfase no Prouni.

No Brasil, o acesso às instituições de ensino superior era privilégio das elites, a partir da desigualdade dos processos de ingresso ao ensino superior. Conforme descrito por Felicetti e Morosini (2017), até o final do século XIX os exames de ingresso eram apenas formalidades, uma vez que o número de candidatos habilitados era reduzido. Em 1911, institui-se, oficialmente, por meio do Decreto n. 8.659, o vestibular na legislação brasileira.

O processo de seleção tornou desigual, em virtude da quantidade de vagas e da complexidade das provas para ingressar na universidade, de tal modo que o acesso ao ensino superior ficava restrito a uma pequena parcela da população, caracterizando-se como um “sistema de elite”, no qual adentravam poucos alunos e formavam-se ainda menos concluintes (FELICETTI; MOROSINI, 2017).

Dos anos 1920 até 1990, o acesso ao ensino superior estava cada vez mais direcionado às elites e distante dos alunos egressos do sistema público de ensino,

indígenas, afrodescendentes, o que gerava um processo de segregação educacional. A desigualdade é agravada pela origem desses alunos, uma vez que esses não têm as mesmas condições prévias para concorrer em condições de igualdade, em razão da sua herança familiar e da impossibilidade de acesso à formação complementar (cursos preparatórios) e a escolas de qualidade (COSTA et al., 2008).

A necessidade de mão de obra qualificada, as pressões dos movimentos sociais e a alteração da política de governo a partir de 2003, intensificam as ações com vistas à democratização do ensino e formas para o acesso da população carente, antes desconsideradas. Para Felicetti e Morosini (2017, p. 3), “as políticas de ações afirmativas apresentavam um avanço positivo no que diz respeito à oportunidade do acesso de grupos minoritários no sistema de Educação superior brasileiro.”

A partir dessas ações públicas aconteceu a expansão da educação superior brasileira, a qual se pautou no aparato público institucional criado para prover o acesso baseado na meritocracia, por exemplo, ao considerar a nota do Enem para a seleção de candidatos e concessão de bolsas de estudo, com exames de seleção e pela política de inclusão que endossa o direito de todos poderem acessar a educação superior, até às ações de permanência e conclusão.

Em 2004, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi criado o Prouni, uma política pública voltada à expansão e democratização do acesso ao ensino superior, institucionalizada pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. O programa, sob a gestão do Ministério da Educação (MEC), prevê a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

O programa apresenta, conforme a legislação, os seguintes critérios universais para acesso: ser brasileiro e não portador de diploma de curso superior. Para acessar a bolsa de estudo integral, a renda familiar mensal *per capita* não deve exceder o valor de até 1 (um) salário mínimo e 1/2 (meio); para a bolsa de estudo parcial, de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), a renda familiar mensal *per capita* não deve exceder o valor de até 3 (três) salários mínimos (BRASIL, 2005).

Além da renda *per capita*, os critérios que norteiam a inscrição do aluno no Prouni para concorrer a uma bolsa de estudos, são os seguintes: i) ter realizado a prova do ENEM e não ter zerado a redação; ii) ter cursado o ensino médio completo em escola pública ou na condição de bolsista integral em escola privada; iii) ou ser professor da rede pública de educação básica, no efetivo exercício do magistério, integrando o quadro de pessoal permanente da instituição, desde que esteja buscando complementar sua formação em cursos de licenciatura ou de Pedagogia, nesse caso, não é necessária a comprovação de renda familiar *per capita* estipulada (BRASIL, 2005).

O Prouni é o programa educacional do Governo Federal de destaque no que se refere ao ingresso em instituições privadas ou comunitárias, sendo notável sua ascensão, conforme expresso no Quadro 5, a seguir:

Quadro 5 – Número de bolsas do Prouni ofertadas – 2005 a 2019

Ano	Bolsas ofertadas			% acréscimo ou decréscimo na oferta
	Parcial	Integral	Total	
2005*	40.370	71.905	112.275	-
2006	39.970	98.698	138.668	23,51
2007	66.223	97.631	163.854	18,16
2008	125.510	99.495	225.005	37,32
2009	94.517	153.126	247.643	10,06
2010	115.351	125.922	241.273	- 2,57
2011	124.926	129.672	254.598	5,52
2012	133.752	150.870	284.622	11,79
2013	87.995	164.379	252.374	- 11,33
2014	101.489	205.237	306.726	21,54
2015	124.530	204.587	329.117	7,30
2016	162.577	166.603	329.180	0,01
2017	190.284	171.641	361.925	9,48
2018	234.529	182.747	417.276	15,29
2019	228.214	184.900	413.114	-,099
Total	1.870.273	2.207.413	4.077.650	-

Fonte: elaborado pela autora, com base em Prouni (BRASIL, 2019).

* Os dados de 2005 referem-se ao segundo semestre.

Conforme apresentado no Quadro 5, desde a criação do programa já foram ofertadas 4.077.650 vagas. O Programa cresceu na maioria dos anos, porém, destaca-se a evolução de 37,32%, em 2008, e os decréscimos em 2010 e 2013 de 2,57% e 11,33, respectivamente. Cabe ressaltar o inexpressivo crescimento de 0,01% em 2016, sendo reflexo da instabilidade econômica e política do país.

Em 2017 e 2018 o programa retomou seu crescimento em ofertas de vagas, tendo um crescimento de 9,48% e 15,29% respectivamente, em contrapartida, houve o corte de verbas para as universidades federais. Essa postura governamental representa a liberalização do ensino superior, tanto no fomento ao ensino privado quanto na regulamentação para o ensino superior, em especial, a flexibilização da educação a distância.

O Prouni também oferta uma modalidade chamada bolsa permanência, a qual consiste em um benefício com o valor máximo equivalente ao praticado na política federal de bolsas de iniciação científica, destinado exclusivamente ao custeio das despesas educacionais de beneficiário de bolsa integral do Prouni (BRASIL, 2005).

Os recursos que financiam o Prouni são designados pela Instrução Normativa SRF n. 456, de 5 de outubro de 2004, na qual as instituições privadas de ensino superior que aderirem ao programa, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes, estão isentas, no período de vigência do termo de adesão, das seguintes contribuições e imposto: I - Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social (Cofins); II - Contribuição para o PIS/Pasep; III - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); e IV - Imposto de Renda da Pessoa Jurídica (IRPJ) (BRASIL, 2005) .

Para Felicetti e Morosini (2017), o Prouni tem como perfil o ingresso e a redução da evasão no ensino superior para minorias, porém, também integra uma política de incentivo ao preenchimento das vagas ociosas da educação superior privada, oportunizando novas perspectivas de vida e possibilidades de mobilidade social.

Aprile e Barone (2008) consideram o Prouni como parte de uma engrenagem da política pública para o ensino superior, sendo uma ação afirmativa de inclusão. Entretanto, ressaltam também o Programa como prática privatista do ensino superior, em razão da relação público-privada, via renúncia fiscal, para a concessão das bolsas de estudos. A renovação dos termos de adesão do Prouni acontece mediante interesse da Instituição de Ensino Superior (IES) e de avaliações de qualidade do Sinaes satisfatórias, como reconhecimentos\renovações de curso e o Enade.

As vicissitudes do ensino superior do Brasil, em especial, do Prouni, possibilitam múltiplas discussões quanto aos seus efeitos na sociedade. Almeida (2012) enfatiza que a expansão do ensino de graduação brasileiro possui duas

linhas mestras: a fragmentação, considerando a expansão do número de faculdades isoladas no território, e a privatização com fins lucrativos.

Esses aspectos suscitam outras discussões, como a heterogeneidade educacional das instituições que ofertam o Prouni, pois a maioria das IES que adere ao programa apresenta indicadores mínimos de qualidade, o que fragiliza a sua capacidade de democratização e a possibilidade de ascensão social dos indivíduos via formação superior (ALMEIDA, 2012).

Almeida (2012) aponta, igualmente, para o processo de enriquecimento dos grupos educacionais privados nacionais e estrangeiros, os quais, por meio das políticas públicas educacionais, ampliaram os locais de atuação e a quantidade de estudantes, priorizando o lucro em detrimento da qualidade.

O estudo de Mancebo, Vale e Martins (2015) defende a tese de que a transição do ensino superior no Brasil passou por três fases, conformando sistemas educacionais com características distintas: o sistema elitizado, aplicado no Brasil entre 1810 e 1995, caracterizado por ser um sistema fechado, meritocrático, voltado às classes sociais privilegiadas e com inexpressiva expansão; o sistema de massa e o sistema de acesso universal, os quais estão ainda em desenvolvimento e são pautados na referência de democratização do acesso, a partir da privatização e massificação do ensino superior, somado à flexibilização da abertura de polos de educação a distância.

A flexibilização da oferta de cursos superiores, somada ao perfil do estudante, na maioria trabalhador que, por vezes, não possui condições de se dedicar extraclasse ou até mesmo o hábito de estudar com regularidade, gerou profissionais com diploma de graduação, porém ainda analfabetos funcionais, refletindo no mercado de trabalho na ocupação de cargos com menor remuneração e ascensão social.

A privatização do ensino também é destaque nos estudos de Mancebo, Vale e Martins (2015), os quais ressaltam que a parceria público-privado na oferta de ensino superior subsidiada pelos programas federais de ensino, somada à flexibilização da abertura de IES privadas, especialmente vinculadas à educação a distância, proporcionou a mercantilização do ensino.

O Prouni, por sua vez, contribuiu nesse processo, vez que oportuniza o acesso de pessoas carentes às IES privadas por meio de bolsas de estudos, somado à facilidade de ingresso em virtude da quantidade de vagas. Em

contrapartida, as universidades federais, em razão do processo de seleção concorrido, passaram a receber um público de classe média alta devido às condições preparatórias que antecedem os vestibulares (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015).

Destaca-se, também, que por meio do Prouni inúmeras IES denominadas comunitárias passaram a ofertar cursos presenciais e a distância antes somente oferecidos nas capitais, possibilitando a formação de mão de obra e a realização de pesquisas a partir do contexto local. Tais reflexos e perspectivas são discutidos na sequência, mediante a análise da dinâmica do ensino superior em Santa Catarina e do Prouni, enquanto política pública de acesso ao ensino superior local, nesse caso, do município de Chapecó.

3.4 O território e o ensino superior: a interiorização em Santa Catarina

O ensino superior em Santa Catarina completou 102 anos em 2019, com uma trajetória semelhante à do ensino superior no Brasil. Inicialmente, a capital Florianópolis abrigou as primeiras instituições e, passados 30 anos, deu-se início ao processo de interiorização. Na sequência, descreve-se brevemente o contexto de território enquanto campo de conflitos e poder, uma vez que o ensino superior possui relação direta com diversos atores públicos e privados; em seguida apresenta-se o histórico do ensino superior no estado com foco na expansão em direção à região Oeste.

A conceituação do território possui uma amplitude teórica que vai além do espaço físico. Conforme Reis (2015), no território encontram-se diversos campos de poder que estruturam as dinâmicas territoriais. Esta seção dedicou-se a discutir a formação do território considerando a universidade como agente de poder, pressão e transformação social e as políticas públicas enquanto ações coordenadas que influenciam na dinâmica territorial.

O território pode ser visto e discutido por diversos prismas, enquanto área física, espaço geográfico, por concepções filosóficas, sociológicas e econômicas. De acordo com Silva e Flores (2006, p. 4), o território é o “resultado de uma ação social que, de forma concreta e abstrata se apropria de um espaço (tanto física como simbolicamente), por isso denominado um processo de construção social.”

Portanto, quando se busca compreender o contexto de desenvolvimento regional torna-se imprescindível conhecer e considerar o contexto histórico sob o qual aquele território foi submetido, para, assim, visualizar as suas características e, a partir destas, projetar o futuro.

De tal modo, no território ao longo da história surgem inúmeros atores que influenciam em sua construção, sejam estes públicos, privados, movimentos sociais, organizações não governamentais e entidades, a exemplo das universidades. Para compreender essa formação territorial, utiliza-se a abordagem de Pecqueur, segundo a qual existem dois tipos de territórios: o “dado” e o “construído”.

Segundo Pecqueur (2005), território dado é aquele preexistente, no qual as decisões são político-administrativas. Esse tipo tem como características as políticas de desenvolvimento pré-moldadas que, por vezes, desconsideram fatores locais, como historicidade, potencialidades e dificuldades locais.

O outro tipo é o chamado território “construído”, aquele que é resultado de um processo de construção dos atores. Neste, o território é construído a partir das relações sociais, do sentido de pertencimento ao espaço, a valorização do saber-fazer local, da capacidade dos atores locais em promover um desenvolvimento com características endógenas, ancorados nas relações histórico-culturais constituídas por gerações (PECQUEUR, 2005).

A partir do esclarecimento quanto à formação da dinâmica territorial, cabe contextualizar o desenvolvimento. De acordo com Favareto et al. (2015), existem três formas de compreender esse movimento. Primeiramente, faz-se saber que crescimento não é desenvolvimento, por exemplo, o estímulo ao ensino superior no interior de Santa Catarina não pode ser visto isoladamente, uma vez que para expressar o desenvolvimento é necessário compreender os efeitos dessas ações no bem-estar da população ao longo do tempo.

A segunda observação refere-se à ampliação das liberdades substantivas dos indivíduos, segundo Favareto et al. (2015, p. 17), “não a liberdade formal, mas aquelas relacionadas à sua capacidade de fazer escolhas e realizar aquilo que consideram o melhor para si, o que comporta uma abertura para a diversidade de motivações dos seres humanos.” As políticas públicas educacionais oportunizam que os indivíduos ingressem no ensino superior e construam suas liberdades de escolha, o que poderá gerar a diferença entre o seu *habitus* de origem e de destino.

O desenvolvimento requer ações que visem à garantia mínima de renda, pois a pobreza extrema significa também a privação de direitos fundamentais e a incapacidade de mover-se da inércia. Nesse caso, os indivíduos não conseguem adquirir as habilidades necessárias para interpretar o mundo e participar ativamente da comunidade (FAVARETO et al., 2015).

À luz dessas percepções, observa-se o contexto de formação do ensino superior no Oeste de Santa Catarina, região economicamente produtiva, mas que até os anos 1960 tinha dificuldade de fixar a mão de obra intelectualmente capacitada. Em geral, os jovens saíam da região para buscar qualificação na Capital e raramente retornavam após o término da formação. Em consequência dessa realidade, houve articulação dos atores regionais para a criação das fundações educacionais.

O surgimento das fundações educacionais evidenciou a necessidade de promover articulações que visassem não somente ao crescimento econômico, mas buscassem alavancar o desenvolvimento regional a partir da elaboração de um aparato institucional capaz de prover o equilíbrio entre a mão de obra operária, o capital corporativo e o Estado, gerando assim condições para o bem-estar social ao longo do tempo.

Para Reis (2005), considerar o aspecto relacional de um território é determinante para a compreensão histórico-social do espaço, uma vez que este é a expressão e produto das interações entre os atores e depende da capacidade de proximidade e articulação desses, sendo elemento crucial para a definição das matrizes de relações que, ao longo do tempo, definirão a morfologia do poder sobre o território. A relevância da articulação dos atores na formação do território é evidenciada pelo autor (REIS, 2015), quando define a morfologia dos territórios a partir das relações de poder, afirmando que a compreensão das territorialidades não pode ser mera reprodução das mobilidades ou das capacidades de dominação dos fatores móveis, mas sim espaços de tensão necessários para equacionar ambos os lados.

Tal articulação materializa-se a partir de articulações sociais e políticas que geram de forma prática políticas públicas para determinadas áreas que como resultado final devem proporcionar o bem-estar da população, no entanto, este nem sempre é um processo rápido e fácil, uma vez que envolve interesses pessoais e institucionais e as convicções de mundo.

O estudo realizado por Favareto et al. (2015) sobre a dominação dos territórios rurais demonstra, por meio de um resgate histórico do Brasil, que a evolução territorial e as formas de dominação passaram por uma verdadeira metamorfose. As classes dominantes hoje descendentes exerciam o poder a partir da propriedade de terra, poder político e na educação, porém a partir do final dos anos 1990 e anos 2000 o Brasil passou a investir em políticas públicas que potencializaram o acesso à educação, redução das desigualdades sociais e distribuição de capital, alterando assim o plano local (FAVARETO et al., 2015).

A conquista de direitos ocasionou uma ruptura na estrutura social brasileira, conforme Favareto et al. (2015); nas últimas décadas formou-se atores sociais que passaram a representar a população carente, organizações foram criadas para auxiliar enquanto ação coletiva na discussão sobre os territórios e a degradação das forças de poderes tradicionais, por vezes materializadas em famílias se perpetuando no poder.

Tal cenário causou pela primeira vez na história do Brasil um desconforto nas elites que perderam força política e econômica, tendo de realizar concepções anteriormente inimagináveis. Outro aspecto ressaltado por Favareto et al. (2015) foi o surgimento de novos atores sociais na luta pelos direitos dos pobres, estimulados pela ideologia dos governos populares, sendo que a ascensão social aconteceu por meio da formação educacional, do acesso ao conhecimento enaltecendo o capital simbólico, reduzindo a distinção entre o seletivo grupo de dominação por meio do capital e o grupo majoritário, que buscou se desenvolver pelo capital intelectual.

O histórico do ensino superior no Brasil fez parte dessa transformação, pois se ampliou a oferta e o acesso à universidade a partir de um processo de resistência e lutas em favor das minorias. Atores sociais, como professores, líderes comunitários e operários se inseriram na política com ideologias voltadas a oportunizar às minorias o acesso à educação superior, por meio da democratização e interiorização do ensino, com a criação de programas de inclusão social, como, por exemplo, o Prouni.

Em Santa Catarina, a interiorização do ensino superior aconteceu por meio da criação das Fundações educacionais, desde 2013, chamadas de Universidades Comunitárias e, posteriormente, das públicas, o que foi determinante para a atração e retenção populacional jovem na região, em especial, em municípios como Chapecó, onde por meio da educação passou a ter a centralidade regional.

A partir da compreensão do território enquanto construção histórica, permeado por campos de lutas conflitantes, por elites dominantes, interesses distintos e disposições de classes que influenciam e tornam as relações sociais complexas, cabe contextualizar com base na interiorização do ensino superior em Santa Catarina as universidades comunitárias a partir de um resgate histórico.

O ensino superior em Santa Catarina data de 1917, sob o comando de José Boiteux, por meio da criação do Instituto Politécnico, em Florianópolis, com os cursos de Odontologia, Farmácia, Engenharia e Comércio. Em 1930, o Instituto entra em crise e, como alternativa oriunda da organização dos professores, surgiu a Faculdade de Direito de Santa Catarina, localizada na Capital, seguida da Faculdade de Filosofia, em 1954, e da Faculdade de Medicina, em 1957 (PEGORARO, 2006).

Esses cursos eram ministrados de maneira isolada até a criação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), fundada em 18 de dezembro de 1960 e oficialmente instalada em 1962, sendo pública e gratuita, localizada na cidade de Florianópolis. Em 1965, por meio do Decreto Estadual n. 2.802, de 20 de maio, assinado por Alcides Abreu, cria-se a segunda universidade pública, por iniciativa do Governo Estadual, denominada Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), a qual era mantida por uma fundação cuja manutenção dependia, preponderantemente, das mensalidades dos estudantes e dos recursos do Estado de Santa Catarina (TREVISOL; TREVISOL, 2009).

Em 1990, a UDESC é desvinculada da Fundação Educacional de Santa Catarina (FESC) foi reconhecida como universidade pelo MEC, passando a se denominar Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina.

Até este momento o ensino superior concentrava-se em Florianópolis, a 550 km de Chapecó, maior cidade da região Oeste, dificultando, assim, o acesso dos jovens à universidade, tanto pela distância quanto pelo custo para manter-se na capital estudando. Nessa época, os jovens que desejassem aprofundar seus estudos precisavam se deslocar para a Capital ou para outros Estados e, dificilmente, retornavam à região de origem após a conclusão do curso.

As políticas de desenvolvimento do Estado de Santa Catarina eram voltadas à região litorânea, e, por pressão da sociedade, o Oeste despertava para os primeiros investimentos, principalmente, em construção de estradas, o que possibilitou o fluxo e o transporte da produção agroindustrial, além da eletrificação nas cidades e na área rural (CIMADON; MOTA, 2011). O campo enquanto espaço de conflitos, nesse

cenário demonstrou a força das elites dominantes, que até a década de 1960 monopolizaram o ensino superior na região litorânea, como forma de dependência e submissão do interior do Estado.

A descentralização do ensino superior catarinense esboçou mudanças a partir da década de 1960 quando, segundo Bastiani e Trevisol (2018), foi criado o Plano de Metas do Governo (PLAMEG I), em vigor de 1961 a 1965. Com a instituição do plano ocorre a criação do Fundo Estadual de Educação, a reorganização da Secretaria da Educação e Cultura, a partir da Lei n. 2.975, de 18 de dezembro de 1961, e a criação do Conselho Estadual de Educação (CEE/SC).

Mediante os anseios da comunidade e as necessidades de qualificação da mão de obra, somados à ausência de investimentos federais em expandir as IES para o interior, professores e entidades comerciais, em parceria com as prefeituras, criaram formas de ofertar o ensino superior no interior a partir da estruturação das chamadas Fundações Educacionais de Ensino Superior, criadas pelo poder público municipal, porém de direito privado, denominadas de comunitárias (TREVISOL; TREVISOL, 2009).

As Fundações Educacionais fazem parte do território, enquanto movimento da sociedade, para demonstrar a necessidade de interiorização da oferta de ensino superior; da democratização das oportunidades de acesso a cursos superiores de formação profissional; da formação para o atendimento das necessidades locais, de tal modo possuem uma identificação com a comunidade local, sendo referência na formação regional.

As Fundações Educacionais constituem a parte do território construído, sinalizado por Pecqueur (2005), como aquele resultante de um processo de construção pelos atores. Elas apresentavam estrutura administrativa e financeira próprias, com o aval dos municípios, os quais passaram a apoiar essas Fundações, inclusive financeiramente. Assim, constitui-se a primeira intervenção do poder público no ensino superior da região Oeste de Santa Catarina.

A partir das demandas sociais e da articulação política e da sociedade, o Governo Federal sancionou a Lei Federal n. 4.024/61, que concedia estímulo às fundações educacionais mediante o estímulo via poder público “em favor das fundações, instituições culturais e educativas de qualquer espécie, grau ou nível sem finalidades lucrativas, e facultará aos contribuintes do imposto de renda a redução dos auxílios ou doações comprovadamente feitas a tais entidades.” (BRASIL, 1961).

Em 1964 foi criada, via promulgação da Lei Municipal n. 1.233, a primeira instituição do movimento comunitário Universidade Regional de Blumenau (FURB). O movimento das fundações ganha força em outras regiões e são criadas outras fundações, como a Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC) em 1967, denominada Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), seguida da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), em Itajaí.

A criação dessas fundações públicas, instituídas por lei municipal e de direito privado, estruturava-se em outras cidades, como Joinville, Criciúma, Tubarão, Lages, que se organizam para prover o ensino superior nas regiões. A expansão dessas fundações aconteceu de maneira descentralizada no território; desse modo, de 1964 a 1986 surgiram 21 fundações¹ de ensino superior espalhadas pelo Estado de Santa Catarina.

Em 24 de maio de 1974, visando ao crescimento com base na união de forças, nasce a Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe), pensada pelos gestores das fundações como uma forma capaz de congregá-las, na busca pelo fortalecimento de todas e pela expansão da educação superior no interior de Santa Catarina (CIMADON; MOTA, 2011).

As fundações educacionais cresceram rapidamente com a oferta de cursos nas diversas áreas do conhecimento, uma vez que não havia perspectivas de universidades públicas nas regiões nas quais elas estavam instaladas, assumindo o protagonismo na formação de profissionais qualificados, na pesquisa e na extensão. Conforme Cimadon e Mota (2011, p. 40), “havia a desconfiança, pelo poder público, nesse caso, pelo Conselho Estadual de Educação, da capacidade e da competência das comunidades e gestores do ‘interior’.”

Esse comportamento por parte do poder público é explicado pela concepção do Estado desenvolvimentista, preocupado com as reformas sociais e o bem-estar

¹ Instituições integrantes originalmente ao sistema educacional fundacional superior catarinense: Universidade do Vale do Itajaí (Univali); Universidade Regional de Blumenau (FURB); Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul); Universidade do Extremo-Sul Catarinense (Unesc); Universidade da Região de Joinville (Univille); Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); Universidade do Contestado (UnC); Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe (Uniarpe); Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac); Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), além dos Centros Universitários: Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi); Centro Universitário de Brusque (Unifebe), Centro Universitário – Católico de Santa Catarina mantida pela Fundação Educacional Regional Jaraguense (Ferj); e Centro Universitário Barriga Verde (Unibave).

social e que foi sucumbido pelas características de um Estado controlador e regulador (CIMADON; MOTA, 2011).

Nos anos 1980, a expansão do ensino superior era evidente, conforme cita Nascimento Junior (2006). De 1991 a 2002 houve uma elevação na ordem de 81%, alcançando a marca de 1.637 IES no país, no ano de 2002. Destaca-se que durante quarenta anos as fundações educacionais em Santa Catarina não tinham concorrência, uma vez que o ensino privado não tinha interesse em expandir-se para o interior, em razão dos custos de abertura e manutenção de estruturas exigida pelas legislações e a educação a distância ainda era uma promessa.

Em 1989, foi proposta à Assembleia Constituinte Estadual, a criação de um programa de bolsas com a finalidade de auxiliar os estudantes carentes e oportunizar a formação superior aos jovens do interior do Estado, chamado de Artigo 170 e 171. O programa beneficiou especialmente as fundações educacionais, sendo que até os anos 2000 foi o principal financiador público dos alunos carentes nessas IES. Em 2013, foi considerado um marco para as instituições comunitárias, pois foi aprovada a Lei n. 12.881/13, que regulamenta a atuação das instituições comunitárias de ensino superior (ICES).

A história da educação superior em Santa Catarina expressa a capacidade de articulação da sociedade por meio de lideranças políticas e educacionais em prol de objetivos comuns, no caso, a democratização da oferta nas diversas regiões do estado. Esses esforços refletem-se na quantidade de IES disponíveis no estado em 2017. Conforme o Censo da Educação Superior, existiam 4 IES federais; 1 estadual; 3 municipais e 85 privadas.

Na sequência, apresenta-se o processo de formação da região Oeste e a luta para a interiorização do ensino superior voltado ao desenvolvimento regional por meio das Universidades Comunitárias. Nas décadas de 1960 e 1970, a economia regional pauta-se na criação e industrialização de frangos e suínos no sistema de integração com a agricultura familiar. Com o desenvolvimento agroindustrial, outros setores da economia ampliaram-se, impulsionados pela produção de insumos, bem como a necessidade de mão de obra especializada para atender à demanda local.

Esse cenário fez com que a região, em especial o município de Chapecó, atraísse um contingente populacional elevado, conforme a Tabela 1, a seguir:

Tabela 1 – Evolução populacional do município de Chapecó (SC)

Ano	População total	Urbana	%	Rural	%
1960	52.089	10.939	21	41.150	79
1970	49.865	20.275	40,66	29.590	59,34
1980	83.765	55.269	65,98	28.499	34,02
1991	123.050	96.751	78,63	26.299	21,37
2000*	146.967	134.592	91,58	12.375	8,42
2010	183.533	168.131	91,61	15.402	8,39

Fonte: elaborada pela autora.

* A diminuição da população rural no ano de 2000 foi causada pelo aumento do perímetro urbano.

Conforme expresso na Tabela 1, na década de 1980 o município passou a desenvolver-se enquanto centro urbano regional, tornando-se um polo de atração populacional. Nesse contexto, emergia a necessidade de formação de mão de obra local e a atratividade para a população jovem permanecer na região, aumentando a pressão pela descentralização da oferta da educação superior na região.

Diante dessas novas demandas, lideranças locais se mobilizam e constroem um projeto com o objetivo de criar a primeira universidade do Oeste de Santa Catarina, considerando a homogeneidade histórico-cultural da região e as características das instituições de ensino superior ali existentes.

A partir da unificação de três fundações educacionais de ensino superior que há mais de 20 anos atuavam isoladamente na mesorregião – a Fundação Educacional do Oeste Catarinense (Fuoc), Fundação Educacional Empresarial do Alto Vale do Rio do Peixe (Femarp) e a Fundação de Ensino do Desenvolvimento do Oeste (Fundeste) – foi criada a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (Funoesc), mantenedora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

A Unoesc foi credenciada em 1996 como instituição universitária. Em 1999, mediante a cisão da Fundeste, surgiu a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), também com caráter de instituição comunitária.

Em 2002 foi implantada, no município de Chapecó a primeira instituição estadual de ensino superior, a UDESC. Em 2006, instalou-se a primeira instituição federal de ensino, o Instituto Federal de Santa Catarina. Em 2010, mediante o projeto nacional de expansão do ensino superior, o Reuni, a região foi contemplada com a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

No contexto aplicado às políticas públicas para o ensino superior e à interiorização, destaca-se que, até 2002, as duas IES comunitárias da região formaram gerações, sem nenhuma ameaça concorrencial. Por consequência, essas IES captavam todos os recursos públicos de bolsas de estudos e fomento que

contribuíram para o desenvolvimento institucional como referências regionais em ensino superior.

Após os anos 2000, os recursos passaram a ser fracionados com as IES privadas, as quais, diante do crescimento populacional de Chapecó e da oferta de programas estaduais e federais de bolsas de estudos, passaram a concorrer no mercado. Pode-se afirmar nesse contexto que o fomento público oportunizou a sustentabilidade das universidades comunitárias no interior do Estado de Santa Catarina e ainda qualificou a mão de obra, sendo relevante para a dinâmica territorial. Desse modo, a expansão das IES na região contribuiu para o fortalecimento da matriz econômica da agroindústria, além da rede de serviços especializados em educação, saúde, engenharia, logística.

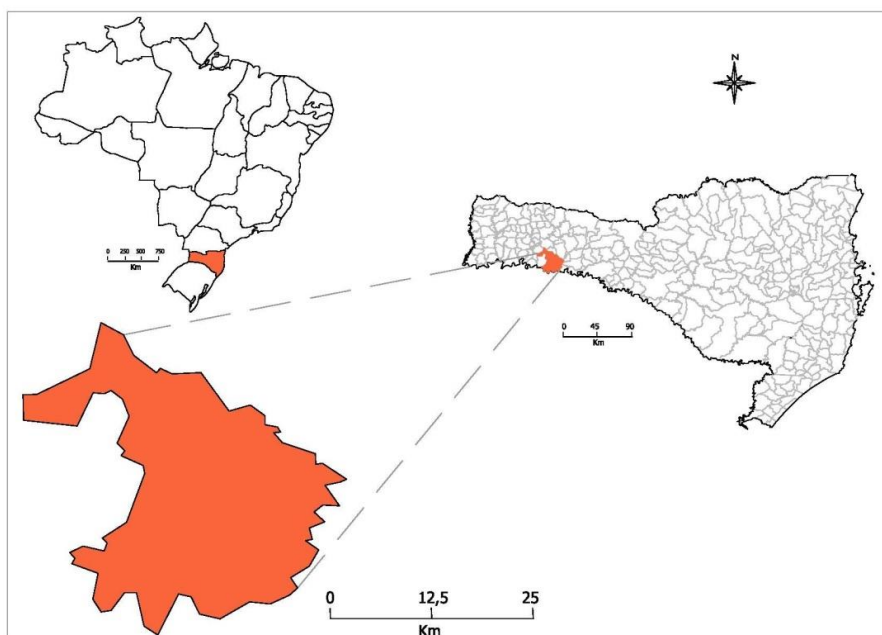
Na sequência se apresenta o contexto de implementação do Prouni no Oeste de Santa Catarina, considerando a localização distante de centros urbanos e o impacto no desenvolvimento das IES locais, além da caracterização da Unoesc, lócus de formação dos egressos pesquisados nesta tese.

3.4.1 O Prouni no contexto local: Oeste de Santa Catarina

O município de Chapecó é considerado polo do desenvolvimento regional em termos populacionais e econômicos. A região atrai um contingente populacional em busca de qualificação profissional, especialmente, a partir das políticas públicas que facilitaram o custeio da mensalidade em IES privadas e comunitárias, além das públicas com ensino gratuito.

Em 2017, o município de Chapecó completou 100 anos de emancipação, com uma população predominantemente urbana e uma economia pautada em uma matriz agroindustrial e índices crescentes em termos populacionais. A Figura 1, a seguir, representa a localização de Chapecó no contexto nacional e estadual.

Figura 1 – Localização geográfica de Chapecó



Fonte: IBGE (2010 apud MORAES, 2017).

A taxa anual de crescimento da população de 2010 a 2017 é de 2,2% ao ano, considerada alta se comparada à média estadual e nacional de 1,6% e 1,2%, respectivamente. Somado ao crescimento, destaca-se o IDHM (2010) de 0,790, considerado alto pelo PNUD e um dos maiores do estado. O município tem como limites, ao norte, os municípios de Cordilheira Alta, Xaxim e Coronel Freitas; ao sul, o Estado do Rio Grande do Sul, com os municípios de Erval Grande e Nonoai; ao leste, os municípios de Seara, Arvoredo e Paial e, a oeste, os municípios de Nova Itaberaba, Guatambu e Planalto Alegre.

Chapecó é classificada como uma cidade média, segundo a definição de Sposito (2006), pois se destaca como um polo regional, cuja área de influência e polarização é contígua e constituída de áreas rurais e pequenas cidades que dela dependem para a oferta de bens e serviços. Segundo o IBGE (2017), Chapecó apresenta um contingente populacional entre 100 e 500 mil habitantes e concentra os produtos e serviços ofertados para as cidades no entorno.

A centralidade de Chapecó beneficia, em especial, as IES, uma vez que estas se tornam opção de ingresso para os alunos da região, pois contam com transporte regular para se deslocar, gerando uma migração pendular diária para estudo. A Unesco atua na mesorregião Grande Fronteira do Mercosul, no Oeste catarinense, a qual abrange 125 municípios em uma área territorial de 27.255,5 km², conforme demonstra a Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Localização dos *campi* da Unoesc em SC

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017 Unoesc (2018).

A atuação do *campus* de Chapecó tem como foco os municípios limítrofes em Santa Catarina e até 80 km em direção ao Rio Grande do Sul. O Quadro 6 apresenta a população dos municípios na área de atuação do *campus* de Chapecó.

Quadro 6 – População dos municípios de residência dos acadêmicos do *campus* de Chapecó

Município	População urbana	%	População rural	%	População total
Chapecó (SC)	168.113	91,60	15.417	8,40	183.530
Cordilheira Alta (SC)	1.448	38,44	2.319	38,44	3.767
Xaxim (SC)	20.967	81,54	4.746	61,56	25.713
Coronel Freitas (SC)	6.067	59,40	4.146	40,60	6.071
Seara (SC)	11.586	68,41	5.350	31,59	16.936
Arvoredo (SC)	501	22,17	1.759	77,59	2.260
Paial (SC)	336	19,06	1.427	80,94	1.763
Nova Itaberaba (SC)	1.530	35,86	2.737	64,14	4.267
Guatambu (SC)	1.749	37,38	2.930	62,62	4.679
Planalto Alegre (SC)	1.067	40,20	1.587	59,80	2.654
Erval Grande (RS)	2.690	52,10	2.473	47,90	5.163
Nonoai (RS)	9.065	75,08	3.009	24,92	12.074
Gramado dos Loureiros (RS)	526	23,18	1.743	76,82	2.269
Trindade do Sul (RS)	2.899	50,10	2.888	49,90	5.787
Três Palmeiras (RS)	2.090	47,71	2.291	76,82	4.381
Alpestre (RS)	2.211	23,18	1.743	72,24	8.027
Planalto (RS)	5.932	56,37	4.592	43,63	10.524
Rio dos Índios (RS)	755	20,88	2.861	79,12	3.616
Media (%)	239.532	80,46	59.876	20,11	297.700

Fonte: elaborado pela autora, com base em IBGE (2010).

Conforme apresentado no Quadro 6, Chapecó representa 61,65% da população total da região. Esse município é um centro industrial e de recebimento e distribuição de produtos e serviços regionais em áreas, como educação superior e saúde. Os dados ressaltam, também, que a região conta com 80,46% da população no meio urbano, o que facilita o acesso aos cursos de graduação de setores industriais, comerciais e de serviços que, por sua vez, atraem a população rural para a migração.

A oferta do Prouni possui relação com a quantidade de IES na região e com o caráter jurídico delas, uma vez que o programa se aplica a instituições privadas ou instituições privadas sem fins lucrativos (denominadas, a partir de 2013, como comunitárias). No Quadro 7, a seguir, evidencia-se o número de vagas ofertadas via Prouni em Chapecó, entre 2005 e 2018.

Quadro 7 – Número de vagas ofertadas pelo Prouni em Chapecó

Ano	Bolsas ofertadas			% acréscimo ou decréscimo na oferta
	Parcial	Integral	Total	
2005*	36	20	56	-
2006	86	101	187	7,00
2007	39	87	126	- 32,09
2008	40	96	136	7,94
2009	123	223	346	154,41
2010	43	197	240	- 30,64
2011	66	153	219	- 8,75
2012	82	134	216	- 1,37
2013	144	119	263	9,26
2014	96	291	387	5,25
2015	206	221	427	10,34
2016	221	199	420	- 1,64
2017	272	255	527	25,48
2018	129	285	414	- 21,44

Fonte: elaborado pela autora, com base em Prouni (2019).

* Os dados de 2005 referem-se ao segundo semestre.

O Quadro 7 destaca o crescimento das ofertas de vagas do Prouni ocorrido entre 2005 e 2018, alcançando 3.964 vagas em 13 anos. Isso se explica, em parte, pela expansão das IES privadas, pela difusão da educação a distância na região e pelo retorno de uma universidade comunitária, em 2009, o que potencializou a oferta de vagas. Cabe ressaltar, ainda, que a cidade possui duas universidades comunitárias, porém, uma não optou pela adesão ao programa.

Os dados da cidade em relação à educação seguem a tendência do Estado de Santa Catarina, na qual a expansão aconteceu até os anos 2000, predominantemente, por meio de políticas públicas que beneficiaram as IES privadas, somadas à falta de investimento em IES públicas, sobretudo, no interior do estado (BASTIANI; TREVISOL, 2018).

Conforme o contexto apresentado, destaca-se que o ensino superior no Oeste Catarinense possui relação estreita com o subsídio público, a partir da concessão de bolsas de estudos que viabilizam a subsistência das IES comunitárias, bem como financiou por meio de emendas parlamentares a expansão física destas, enquanto espaços de integração entre a comunidade e o ensino superior.

3.4.2 Trajetória institucional e as políticas públicas: o caso da Unoesc

Em 2018, a Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina (Funoesc), mantenedora da Unoesc, completou 50 anos de criação, sendo um marco regional como a primeira fundação educacional reconhecida como universidade a instalar-se no Oeste de Santa Catarina.

Nesta seção, contextualiza-se a trajetória institucional da Universidade e o uso do recurso público para o desenvolvimento e manutenção dos cursos, considerando a necessidade da oferta do ensino superior no interior de Santa Catarina. Buscou-se também descrever o contexto do *campus* de Chapecó, uma vez que os egressos pesquisados são oriundos deste e, por fim, o acesso do *campus* às bolsas do Prouni como política pública de inclusão.

Na década de 1960, quando a universidade foi idealizada, os desafios eram inúmeros, desde o deslocamento para a região, retenção e formação de mão de obra de qualidade, além da inexistência do ensino superior no local. Todavia, a parceria da comunidade com o poder público municipal criou a Fundação, que se expandiu rapidamente pela região.

Em 2019, a universidade conta com 5 *campi* localizados na região Oeste e Meio-Oeste, nas cidades de: Joaçaba, Videira, Xanxerê, Chapecó e São Miguel do Oeste e cinco unidades em cidades, como: Pinhalzinho, São José do Cedro, Maravilha, Xaxim e Campos Novos, totalizando 14.637 alunos e 872 docentes (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2018). Em 2014, migrou do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina para o Sistema Nacional de

Educação, nos termos dispostos na Lei n. 12.989, de 06 de junho de 2014 e na Portaria n. 12, de 24 de julho de 2014 (UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA, 2018).

A Universidade que nasceu em Chapecó, em 1999 passou por um processo de cisão da Fundação Fundeste. Com a cisão nasceu em Chapecó a Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), também com caráter de instituição comunitária, enquanto a Unoesc expandiu-se para outros municípios da região Oeste. Em 2009, a Unoesc retornou para a cidade por meio da aquisição de uma faculdade chamada Faculdade Exponencial (FIE) e passou a figurar como referência em universidade também em Chapecó.

Nesta pesquisa, o *lócus* foi o *campus* de Chapecó, sendo que em 2019 contou com 2.132 alunos, 10 cursos de graduação, sendo: Administração; Ciências Contábeis; Educação Física – Licenciatura e Bacharelado; Direito; Pedagogia; Psicologia; Sistemas de informação; Engenharia Civil; Engenharia de Computação e Arquitetura e Urbanismo. O *campus* também conta com dois programas *stricto sensu* de mestrado e doutorado em Administração e Direito, além da oferta de formação continuada e pós-graduação *lato sensu*.

A Universidade identifica-se com a comunidade por seu caráter comunitário, dessa forma, desenvolve projetos que melhoram diretamente a vida da população, como a Universidade da Melhor Idade de Chapecó, que oferta formação educacional aos idosos em uma parceria com o poder público; e o Núcleo de Atendimento Comunitário (NAC), que congrega os serviços de atendimento jurídico, contábil e psicológico.

As bolsas de estudo para as universidades comunitárias, em especial a realidade observada da Unoesc – uma vez que nas IES comunitárias existe a cobrança de taxa de mensalidade –, oportunizam o acesso aos estudantes que não possuem condições de dispor do valor para pagamento. A IES tem como oferta de bolsas de estudos o Artigo 170 e 171, oriundos de Lei Estadual, sendo estas de carência e de pesquisa; editais de pesquisa com recursos próprios por meio do Fundo de Apoio à Pesquisa e Extensão (FAPE) e também o Prouni. Na sequência, no Quadro 8, apresenta-se a progressão das bolsas do Prouni no *campus* de Chapecó a partir de 2009 a 2018.

Quadro 8 – Bolsas de estudos ofertadas via Prouni no *campus* de Chapecó de 2009 a 2018

Curso	Bolsas Parciais	Bolsas Integrais	Total	Formados
Administração	51	106	157	112
Ciências Contábeis	46	72	118	70
Educação Física	54	96	150	73
Direito	64	296	360	178
Psicologia	43	48	91	42
Sistemas de informação	37	54	91	52
Total	295	672	967	527
Percentual	30,51%	69,49%	100	-

Fonte: elaborado pela autora, com base em dados do SisProuni (2019).

O Quadro 8 demonstra a relevância das políticas públicas, sendo que a IES formou 2.435 alunos e destes 967 alunos, correspondente a 39,71%, estiveram durante a graduação na condição de bolsista parcial ou integral do Prouni, além das demais bolsas de estudo e pesquisa vinculadas pela filantropia e governo estadual.

O Prouni, para as instituições comunitárias que dependem do custeio das mensalidades para manter-se e captar recursos por meio de bolsas de estudos, sejam elas oriundas dos governos estaduais ou federais, garante o recebimento financeiro e atrai alunos para os cursos de graduação.

A Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que regulamentou o Prouni, destaca do Art. 5º

A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao Prouni mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior. (BRASIL, 2005).

Essa regra gera interpretações, como a de Catani, Hey e Gilioli (2006), que destacam a limitação das bolsas parciais, pois reside no fato de que seus beneficiários podem não pagar em dia as mensalidades ou mesmo podem suspender o curso temporariamente, reduzindo, assim, o caráter democratizante do Prouni.

No caso da IES estudada, observa-se no Quadro 8 a priorização pelas bolsas integrais. O percentual de 69,49% de bolsas integrais garante às IES e aos alunos a segurança financeira para concluir o curso, razão pela qual as bolsas integrais são priorizadas, vez que apresentam um número de evasões e trancamentos reduzido. Segundo Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 131), a partir da regra da proporcionalidade das bolsas integrais “o Prouni institui uma política de acesso, mas não de

permanência na educação superior, na qual o estudante é tratado como consumidor e não como cidadão.”

Nesse contexto, as discussões quanto ao Prouni podem circular por dois vieses: primeiro a oportunidade de inclusão da população carente ao ensino superior por meio de uma política pública e segundo a isenção do Estado na promoção de ensino superior público e a prática privatista que fomentou o surgimento de IES privadas que, mediante índices mínimos de qualidade nos exames nacionais, conseguiram manter-se com as bolsas de estudos.

A partir desses incentivos governamentais ocorre a explosão das IES privadas, conforme consta do Quadro 2. Em 1995 eram 684 IES no Brasil, passando para 1.934 em 2005 e 2.111 em 2015, ou seja, em duas décadas o número de IES privadas cresceu 208,62%, enquanto nesse período as IES públicas cresceram 40,95%.

Autores, como Aprile e Barone (2008) e Almeida (2012) destacam que a partir dessa política liberal fragmentou-se o ensino superior a partir da maciça abertura de IES e a privatização com fins lucrativos. O somatório do sucateamento das universidades federais até os anos 2000 e o subsídio para as IES privadas fizeram com que as universidades federais fossem ocupadas por uma elite com condições de preparar-se visando ao processo de seleção concorrido e difícil, enquanto as IES privadas flexibilizaram as formas de seleção e ascenderam em números de alunos rapidamente.

Porém, com o aumento das IES privadas, o ensino superior presencial e fortemente a educação a distância passou a ser ofertada no interior dos Estados, oportunizando a formação profissional e a fixação da mão de obra qualificada no território. A Unoesc é um desses exemplos, pois na década de 1960 passou a ofertar ensino superior no Oeste de Santa Catarina, estancando a migração da população jovem para outros centros urbanos, como São Paulo (SP), Curitiba (PR), Porto Alegre (RS) e Santa Maria (RS) em busca de estudo.

A região Oeste, a partir de 2002 teve sua primeira IES pública estadual, a Udesc e, posteriormente, a UFFS, ou seja, é inegável as contribuições das IES comunitárias para o desenvolvimento da região, pois por 40 anos de forma isolada promoveram o acesso de minorias por meio das bolsas de estudos do ensino superior.

De tal modo, ressalta-se que a forma com que o Brasil construiu o seu sistema de ensino superior foi influenciada diretamente por planos de governo ao longo dos anos, não sendo uma política de Estado, inclusive se observadas as metas do Plano Nacional de Educação estabelecidas de forma desconexa com as ações que viabilizam sua execução.

Quanto ao Prouni, é notória a importância para o acesso da população carente ao ensino superior por meio do ingresso em IES privadas ou comunitárias, interiorizando o ensino e promovendo a qualificação pessoal e profissional. A questão central da discussão sobre a efetividade do programa pauta-se em encontrar uma maneira equilibrada de mensurar a relação entre ofertar ensino superior e qualidade, em observar as IES públicas e comunitárias nos contextos regionais, pois são a partir destas que se formam os diferentes autores sociais que atuam nos territórios como agentes de mudança.

4 PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS CONCLUINTES: REFLEXOS NA TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EGRESSOS

Este capítulo apresenta, *a priori*, os aspectos metodológicos que conduziram a tese. Na sequência, descreve as características socioeconômicas e educacionais dos concluintes que realizaram o Enade nos respectivos ciclos avaliativos de 2009 a 2017.

A apresentação dos dados referentes ao questionário do Enade tem como objetivo delimitar as características socioeconômicas e educacionais dos concluintes da Unoesc. A partir desses dados torna-se possível, de forma quantitativa, identificar agentes relevantes na busca pelo ensino superior, disposições adquiridas durante o curso; mobilidade social em termos de renda econômica, entre outros.

4.1 Trajetória de vida e socialização: aspectos metodológicos

O aporte teórico desta tese teve como pressupostos os estudos de Bernad Lahire a respeito dos processos socializadores nas trajetórias individuais e os efeitos das várias socializações sobre os caminhos percorridos. Segundo Lahire (2016), por meio da sociologia da escala individual torna-se possível apreender as exceções, os casos que fogem à regra e o funcionamento do mundo social na perspectiva individual.

Conforme Lahire (2015, p. 12), nos estudos a respeito dos processos de socialização nenhum método deve ser excluído *a priori*, uma vez que a busca por reconstruir quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização pode ser realizada de inúmeras formas, seja por meio de entrevistas em profundidade, inclusive repetidas vezes, seja pela observação de comportamentos. O autor ressalta que “[...] é preciso, antes de tudo, poder descrever os quadros da socialização distinguindo temporalmente como a socialização do sujeito aconteceu e de que maneira isto afetou a sua vida.”

A tese buscou investigar os efeitos dos processos de socialização possibilitados pelo acesso ao Prouni sobre os egressos, com vistas a analisar como o acesso ao ensino superior incidiu sobre as trajetórias de vida dos atores a partir dos diversos momentos de vida e suas intercorrências. A abordagem da pesquisa caracteriza-se predominantemente como qualitativa e, de forma secundária, como

quantitativa. A abordagem qualitativa, de acordo com Spindola e Santos (2003, p. 120):

[...] preocupa-se com uma realidade que não pode ser quantificada, respondendo a questões muito particulares, trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa, nesse caso, auxiliou na captação das singularidades dos sujeitos de pesquisa por meio das entrevistas, no caso os egressos, considerando suas particularidades quanto aos processos de socialização, percepções quanto ao acesso ao ensino superior por meio de uma política pública. Segundo Godoy (2006), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir das perspectivas dos participantes, nesse caso, a percepção dos egressos.

A pesquisa qualitativa contribuiu à medida que a partir do relato dos sujeitos entrevistados torna-se possível reconstruir os quadros de socialização, considerando o antes, o durante e o após a utilização da política pública. Além disso, permite identificar os fatores que tiveram maior influência na trajetória de vida de cada indivíduo.

A investigação também fez uso da pesquisa documental, pois se utilizou como fonte de dados os documentos relacionados ao cadastro dos bolsistas, endereço de contato do banco de egressos da Unoesc, bem como documentos institucionais, além da legislação pertinente à educação superior.

A delimitação do estudo compreende indicar sua abrangência, as abordagens conceituais do assunto, o tempo e espaço no qual será executado. Para Vergara (2011, p. 30), “refere-se à moldura que o autor coloca em seu estudo.” O lócus da pesquisa empírica foi a Unoesc, universidade com cinco *campi* no Oeste de Santa Catarina, sendo delimitado para análise o *campus* localizado no município de Chapecó.

No contexto educacional do ensino superior, a cidade figura como polo regional, uma vez que agrega o maior contingente populacional do Oeste. A cidade abriga, em 2019, um total de 38 IES, destas 2 comunitárias, 2 federais, 1 estadual e 33 privadas que ofertam vagas e bolsas de estudos por meio dos programas vinculados aos governos estadual e federal (BRASIL, 2016c).

Com o objetivo de investigar as trajetórias de vida dos egressos que foram beneficiários do Prouni, foram realizados estudos de caso múltiplos, os quais, segundo Gil (2010, p. 118), “são aqueles em que o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso para investigar determinado fenômeno.”

Dessa forma, a pesquisa realizou estudos de casos individuais sob a perspectiva das trajetórias de vida dos egressos. Conforme Yin (2010, p. 24), “o método estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holística e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais de vida.”

Inicialmente, contextualiza-se a população pesquisada que, segundo Collis e Hussey (2005, p. 148), “pode referir-se a um grupo de pessoas ou a qualquer outro grupo de itens considerados para propósitos da pesquisa.” Nesse caso, os entrevistados escolhidos foram os egressos dos cursos de graduação das seguintes áreas do conhecimento: Ciências Exatas e Tecnológicas; Ciência Jurídica; Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Vida e Saúde.

A seguir, apresenta-se o perfil socioeconômico e educacional dos egressos, a partir dos dados provenientes do questionário do concluinte, que integra o Enade aplicado de 2009 a 2017. Tal sistematização dos dados proveniente do questionário tem como objetivo delimitar as características socioeconômicas e educacionais dos egressos no que se refere à renda, escolaridade familiar, motivação para escolha do curso, empregabilidade, moradia, dificuldades na trajetória.

4.2 Características socioeconômicas dos concluintes da Unoesc de 2009 a 2017

A análise da relação entre o acesso ao ensino superior propiciado pelo Prouni e as trajetórias de vida dos egressos perpassa pela investigação sobre as características socioeconômicas dos sujeitos. A partir da contextualização familiar e pessoal do egresso, torna-se possível determinar as influências na formação do *habitus*, bem como os efeitos da política pública no período pós-formação superior, de forma a propiciar ou não um processo de mobilidade social ascendente entre os egressos.

Nesta seção, por meio de uma abordagem quantitativa, realizou-se a sistematização dos microdados do questionário, considerando o perfil

socioeconômico do concluinte do Enade aplicado entre 2009 e 2017. O Enade é o exame organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob a orientação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes). O exame é realizado de acordo com as definições do Ciclo Avaliativo do Enade, normatizado pelo art. 33 da Portaria n. 40, de 12 de dezembro de 2007 (republicada em 2010), o qual expressa o seguinte:

O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de credenciamento e de renovação de reconhecimento (BRASIL, 2007).

Dessa forma, foram considerados os egressos que realizaram o Enade em diferentes ciclos avaliativos, conforme se apresenta no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 – Cursos habilitados ao Enade de 2009 a 2017

Curso de graduação	Ano de aplicação do exame
Administração	2009 – 2012 – 2015
Ciências Contábeis	2009 – 2012 – 2015
Direito	2009 – 2012 – 2015
Educação Física – licenciatura	2014 – 2017
Educação Física – bacharelado	2016
Psicologia	2015
Sistemas de informação	2014 – 2017

Fonte: elaborado pela autora, com base na Portaria n. 40 (BRASIL, 2007).

No ano correspondente ao ciclo avaliativo do curso no Enade, a avaliação é composta da seguinte maneira: prova com conteúdo de formação geral e específico; questionário de percepção da prova; questionário socioeconômico do estudante preenchido de maneira individual e questionário do coordenador do curso.

São caracterizados como concluintes os estudantes que atendam às seguintes condições: a) tenham expectativa de conclusão do curso até julho do ano seguinte a aplicação do exame; b) tenham integralizado o percentual de 80% (oitenta por cento) de cumprimento da carga horária mínima do curso a ser avaliado pelo Enade no ano (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

O questionário do estudante é de preenchimento obrigatório pelos alunos habilitados a realizarem o exame naquele ano, tem como objetivo identificar o perfil dos estudantes concluintes, com questões sobre renda, escolaridade familiar, curso, empregabilidade, motivações para realização do curso, estrutura da IES, entre outras. Após a realização do exame, o INEP disponibiliza às IES um relatório com os

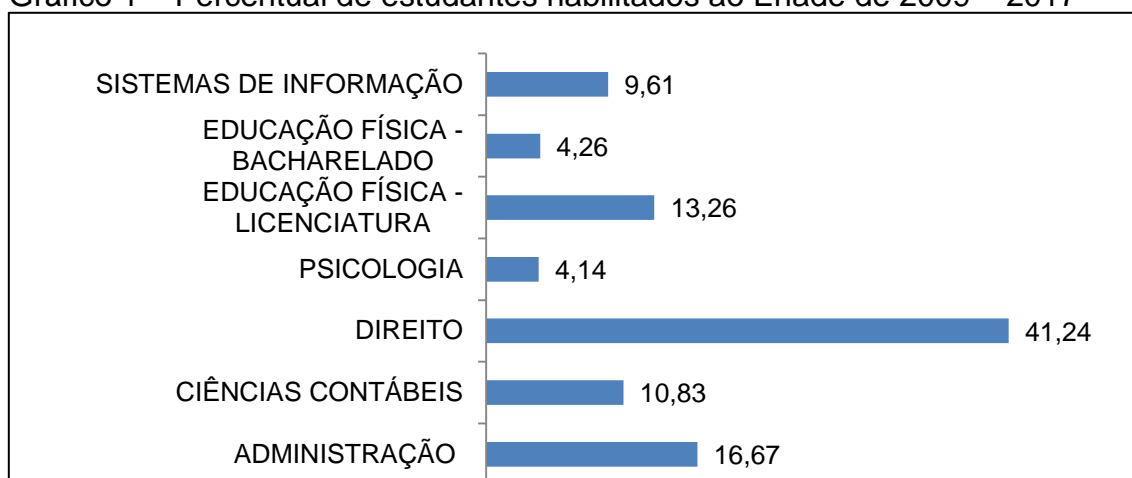
dados de desempenho e socioeconômicos, sendo este o material de análise neste caso.

Neste estudo, selecionou-se do relatório disponibilizado pelo INEP sobre a Unoesc somente aquelas informações correspondentes aos objetivos da tese, conforme exposto no Apêndice B, priorizando os aspectos socioeconômicos e de ingresso no ensino superior e excluindo dimensões relativas à organização didático-pedagógica dos cursos, à infraestrutura e às instalações físicas da IES.

As informações analisadas foram provenientes de 16 questões do questionário do Enade aplicadas no período de 2009 a 2017. Os dados foram analisados e expostos por meio de gráficos, seguidos de análise descritiva.

A Unoesc Chapecó formou, entre 2009 e 2017, um total de 2.488 alunos nos cursos de graduação, sendo que destes, 822 concluintes foram selecionados para realizar o Enade, representando 33,04%. No Gráfico 1, exposto a seguir, apresenta-se o percentual de concluintes por curso:

Gráfico 1 – Percentual de estudantes habilitados ao Enade de 2009 – 2017



Fonte: elaborado pela autora.

Os dados apresentados têm como referência os estudantes habilitados ao Enade entre os anos de 2009 a 2017, conforme exposto no Quadro 9. A partir desses dados, pode-se observar que os cursos de Direito (339), Administração (137) e Ciências Contábeis (89) apresentam os maiores percentuais de alunos concluintes, pois estão representados nos três ciclos avaliativos (2009 – 2012 – 2015), totalizando 68,74% dos respondentes.

Os cursos de Educação Física – Licenciatura (109) e Sistemas de Informação (79) foram avaliados nos anos de 2014 e 2017, totalizando 22,87% dos respondentes. Já os cursos de Educação Física – Bacharelado (35) e Psicologia (34) participaram da avaliação em somente um ano, 2016 e 2015, respectivamente. A quantidade elevada de concluintes dos cursos de Administração e Direito segue a demanda de matrículas nacional, conforme apresenta o Censo da Educação Superior (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

O curso de Administração, segundo o Censo da Educação Superior de 2018, foi ofertado em 1.606 IES, somando 2.263 cursos, perfazendo um total de 284.541 matrículas de alunos ingressantes, 103.342 concluintes, totalizando 654.843 matriculados (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). Cabe ressaltar que o curso pode ser ofertado nas modalidades presencial e a distância, potencializando o ingresso, diferentemente de outros cursos ainda não autorizados para oferta na modalidade não presencial.

O curso de Direito, segundo o Censo da Educação Superior de 2018, apresentou uma demanda nacional de 252.144 alunos ingressantes, em 1.303 cursos distribuídos em 1.010 IES e 126.179 concluintes, totalizando 863.101 matriculados (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019). Destaca-se que o curso ainda não é ofertado na modalidade da educação a distância e, mesmo assim, possui uma demanda expressiva.

O curso de Educação Física – Licenciatura tem como principal estímulo os diversos programas dos governos para a formação de docentes, a exemplo do Fies, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Prouni. No caso do Prouni, o professor da rede pública que se encontra no efetivo exercício do magistério na educação básica possui condições especiais para aderir ao programa, como: não há necessidade de comprovação de renda e possui prioridade para ocupar vagas remanescentes. Tais fatores estimulam a procura dos estudantes.

Na área das Ciências Exatas e Tecnológicas destaca-se o curso de Sistemas de Informação, em razão da necessidade do mercado de trabalho por profissionais de tecnologia da informação, porém a demanda de alunos concluintes não é expressiva devido ao nível de exigência na formação e da rápida colocação no

mercado de trabalho por meio de formações técnicas, o que faz com que a evasão seja elevada.

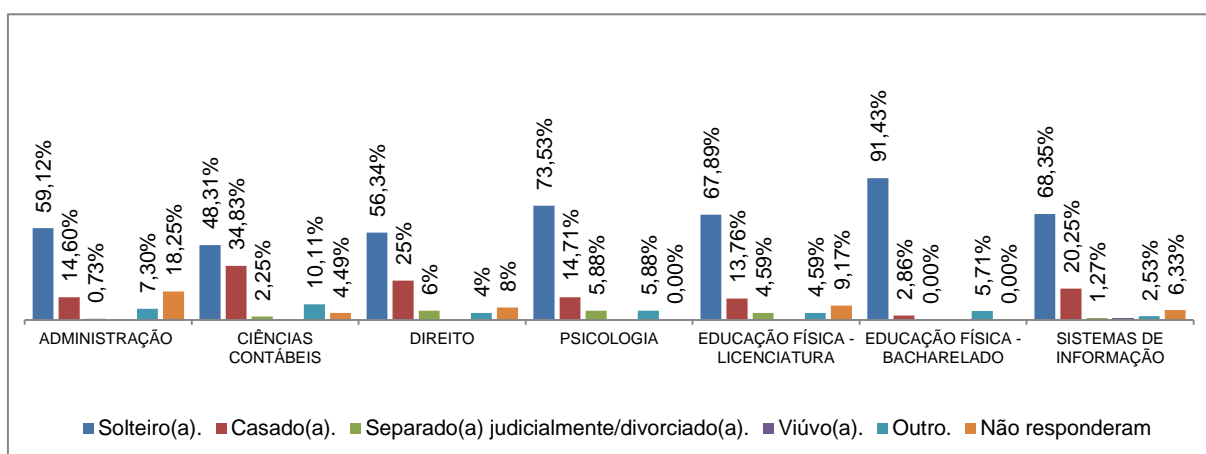
Quanto ao curso de Sistemas de Informação, ressalta-se sua amplitude em relação à inserção do estudante no mercado de trabalho, bem como a credibilidade do curso no mercado regional e as parcerias com empresas e entidades da área de tecnologia que promovem programas de formação na universidade para contratação de estudantes.

Segundo o Censo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017), nos últimos 10 anos, o número de alunos em cursos de licenciatura cresceu apenas 49,7%, os cursos de bacharelado cresceram 65,6%, enquanto os cursos tecnológicos cresceram 141%, demonstrando a busca por cursos de formação focada e rápida para o ingresso no mercado de trabalho.

Na Unoesc destaca-se que o curso de Administração e Ciências Contábeis é ofertado na modalidade presencial no período noturno, enquanto o curso de Direito possui oferta matutina e noturna, o que, por sua vez, potencializa a quantidade de ingressantes e, conseqüentemente, de concluintes. Para os cursos de licenciatura destacam-se as parcerias institucionais com as bolsas PIBID, Prouni e Artigo 170, 171, vinculadas ao governo do Estado de Santa Catarina.

Na sequência, apresentam-se as respostas dos estudantes para o questionário do Enade de 2009 a 2017. A primeira questão do formulário versou sobre o estado civil dos concluintes, tendo a representação do Gráfico 2 a seguir:

Gráfico 2 – Estado Civil dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 2 demonstra que a maior parte dos concluintes encontrava-se solteira no momento da conclusão do curso, sendo 60,83%, correspondente a 500 alunos. O percentual de alunos casados representou somente 21,17%, correspondendo a 174 alunos. Esses percentuais demonstram uma tendência de entrada no ensino superior cada vez mais jovem e a busca pela formação superior antes de casar-se.

Os percentuais encontrados são compatíveis com o perfil nacional de concluintes do Enade de 2009 a 2017, no qual a idade média de conclusão dos cursos foi de 20 a 25 anos. O ingresso no ensino superior com idade entre 18 e 24 anos compõe a meta número 12 do PNE, que visa elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos até 2024.

De acordo com o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014 a 2016 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2016), a taxa encontra-se inferior à meta proposta, porém evoluindo. Em 2004 a taxa bruta de matrículas para esta faixa etária era de 18,6%, evoluindo para 32,1% em 2014, correspondendo a uma expansão média de 1,35 pontos percentuais ao ano. Caso este percentual de crescimento se mantenha até o próximo decênio o Brasil terá alcançado 45,6%, índice ainda abaixo da meta estabelecida (BRASIL, 2016).

A presença do público com idade de 18 a 24 anos nas IES foi de 19,7% em 2017, de acordo com o Censo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017). Destaca-se, contudo, que 39% da população nesta faixa etária concluíram o ensino médio, mas não deram sequência na formação na universidade. Ou seja, o ingresso no ensino superior avançou consideravelmente nas últimas décadas, porém ainda carece de ações para o aumento e retenção do número de pessoas em qualificação.

Embora conforme citado por Jannuzi (2004) a mobilidade social no Brasil nas últimas décadas tenha contemplado a base da pirâmide, ainda se apresenta uma herança do *status* de classe de origem, o que por consequência afasta os jovens das periferias do ensino superior, seja por condições financeiras, exclusão social, preconceito e até mesmo falta de informação.

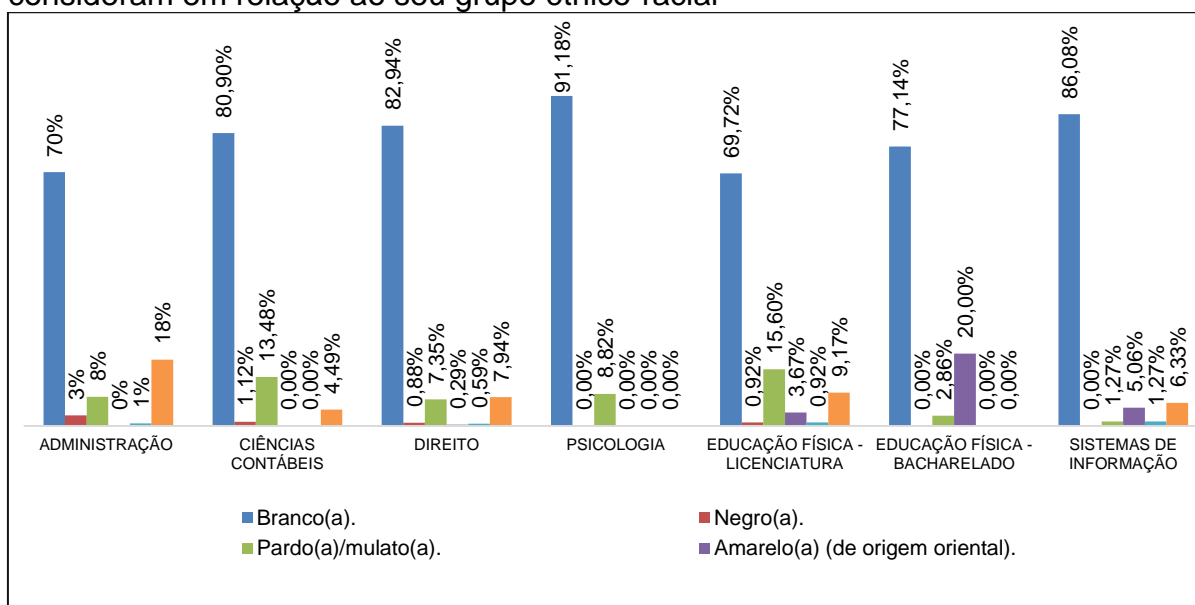
Conforme os estudos de Neves, Raizer e Fachinetto (2007), existe uma desigualdade de oportunidades de ingresso ao ensino superior no Brasil, pois os

estudantes de classes pobres não possuem as mesmas condições de concorrência com os estudantes de classes dominantes. Os estudantes pobres, na maioria dos casos, durante o ensino médio já precisam trabalhar para auxiliar no sustento da família, somadas às fragilidades da escola pública, a violência local e o preconceito, fazem com que a universidade se torne algo distante da realidade das periferias, reduzindo o índice de estudantes que concluem o ensino médio e seguem para as universidades. Outro fator a considerar nucleação escolar no ambiente urbano que gera um ambiente de incertezas aos estudantes, desgaste no deslocamento e até mesmo a restrição da continuidade dos estudos, agravando a evasão escolar da população rural.

Destaca-se também o aumento de 18,8% na expectativa de vida da população brasileira com 60 anos ou mais, contabilizando uma população que passa dos 30 milhões (IBGE, 2018), ou seja, além dos jovens, as IES ainda contam com um público mais velho como potencial, expandindo a demanda e exigindo políticas públicas e institucionais específicas para esta faixa etária.

Seguindo, apresentam-se os dados sobre a autodeclaração do estudante quanto ao seu grupo étnico, conforme o Gráfico 3:

Gráfico 3 – Como os concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 se consideram em relação ao seu grupo étnico-racial



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 3 demonstra os reflexos históricos da segregação étnica no Brasil quanto ao acesso ao ensino superior, uma vez que 652 alunos dos estudantes se

consideraram brancos, correspondendo a 79,32% e somente 170 consideraram-se amarelos, pardos ou indígenas, representando 20,68%. Se comparado à população de Chapecó, destaca-se que 76,79%, segundo o Censo 2010, declararam-se brancos, enquanto 23,31% negros, amarelos, pardos ou indígenas.

Os percentuais encontrados coincidem com a média nacional dos concluintes do Enade de 2009 a 2017, já que 58,73% consideraram-se brancos. Em 2009 a média nacional era de 65,88%, em 2017 passou para 51,7%, refletindo as políticas públicas elaboradas especialmente a partir dos anos 2000 para inclusão de negros, pardos e indígenas nas IES (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2019).

A segregação racial e o ensino superior no Brasil possuem um histórico de exclusão, lutas e conquistas sociais. Para analisar esses dados, no caso da Unoesc, cabem duas perspectivas: a formação étnica populacional da região Oeste de Santa Catarina e a desigualdade de oportunidades de acesso entre as populações de diferentes origens étnicas.

A região Oeste de Santa Catarina foi ocupada até a segunda metade do século XX por tribos indígenas Kaingang e Guaranis, porém, a partir de 1926 empresas colonizadoras passam a gerenciar as terras e incentivar, com o apoio do Estado, a migração de povos de origem alemã e italiana (DEL GROSSI; SILVA, 2002). Esse processo apresenta uma substituição étnica compulsória na região, fazendo com que a população majoritária tivesse origem europeia, conseqüentemente, com cor da pele branca.

Com a colonização, a matriz econômica pautou-se na agricultura e os indígenas foram realocados para áreas periféricas do município, sem assistência ou mesmo planejamento (DEL GROSSI; SILVA, 2002). Com a expansão da agricultura familiar surgiram as agroindústrias, que atraíram a mão de obra com salários reduzidos, gerando no entorno das unidades frigoríficas periferias com os imigrantes e também emigrantes, porém com condições mínimas de vida, segregando essas populações.

A partir da década de 1960 houve a abertura da primeira universidade, porém as populações de baixa renda não conseguiram custear as mensalidades, ficando à margem da escolarização superior. Somente a partir de políticas públicas tornou-se possível a oferta de bolsas de estudos para auxiliar na inserção destes no ensino superior, porém o processo ocorreu somente a partir dos anos 1990.

Nesse contexto, observam-se os reflexos do processo de colonização forçado, com a segregação da população e a desigualdade de oportunidades de acesso às universidades. As classes dominantes, predominantemente brancas, tiveram a oportunidade de ingressar na universidade prioritariamente, em virtude das condições financeiras, conseqüentemente construíram as melhores condições de trabalho e qualidade de vida, enquanto os pobres tiveram de aguardar a criação de políticas públicas para a concessão de bolsas de estudos.

A configuração da segregação espacial e social também é vista no cenário nacional, tanto em relação aos indígenas quanto com os negros. No ensino superior, de 1920 a 1990 as IES foram locais privilegiados das elites, residentes nos centros urbanos, o que gerou um processo de segregação educacional. O ensino tinha processo de seleção rígida e a formação das populações carentes não tinha condições de preparar os candidatos em igualdade de concorrência, além da origem social dos alunos da periferia, a herança imaterial familiar e a escolarização (COSTA et al., 2008).

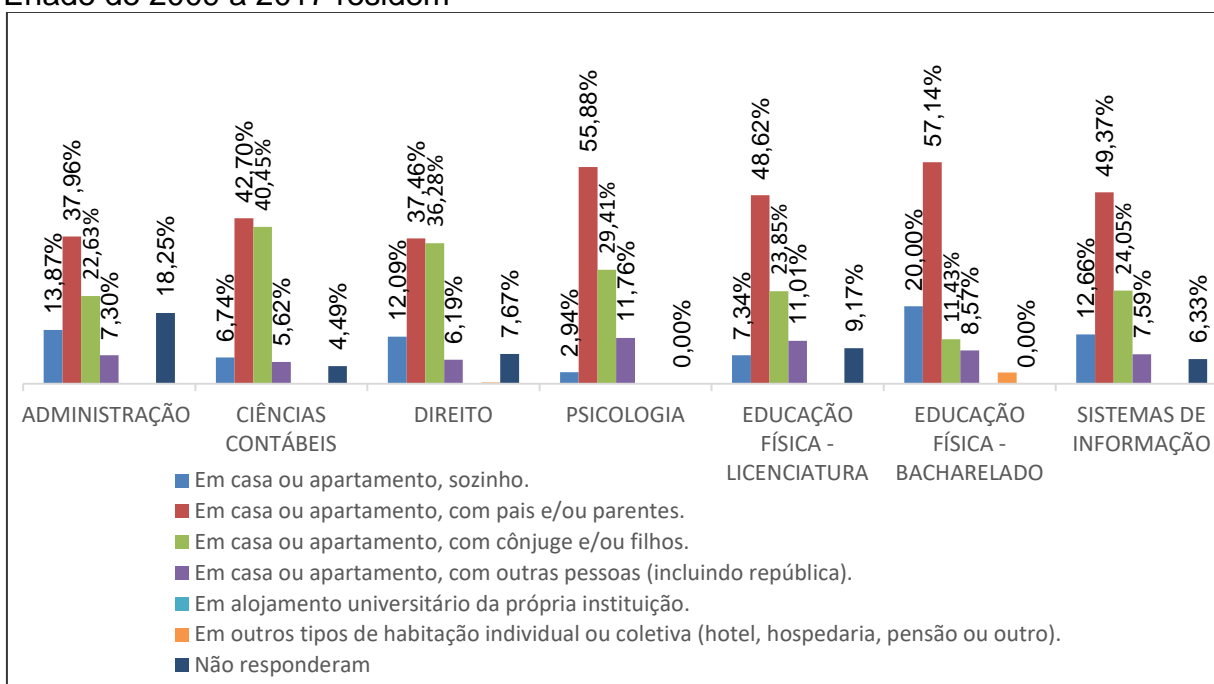
Tais disparidades de condições e tratamento entre as distintas etnias geraram reflexos na atualidade. Conforme demonstram os dados do IBGE (2017), a diferença de escolaridade entre negros e brancos, considerando as pessoas com 25 anos, é de 10 anos para brancos e 8,2 para negros. Segundo o Censo (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017), 51,5% dos alunos ingressantes no ensino superior são brancos, enquanto pretos e pardos somam 33,4%. Outro dado relevante é a diferença no percentual de pessoas com formação superior, sendo 22,9% de brancos e 9,3% de negros. O percentual de negros nas IES cresceu somente a partir de 2013, com a Lei n. 12.711, também chamada Lei de Cotas.

As desigualdades são representadas por Lahire (2012, p. 13-14), ao considerar que “quanto mais a ordem desigual das coisas é o produto de uma história de longa duração e está solidamente estabelecida, mais se torna necessário tempo, energia e esforços para tomar consciência disso e a colocar em questão.” De tal modo, as políticas públicas que visam estabelecer a igualdade de oportunidades entre as etnias ainda produzem impactos modestos no Brasil, sendo importante as discussões e debates para reduzir a discriminação entre os beneficiados e estimular a reflexão quanto ao ônus social causado a populações indígenas e negras.

Nesse caso, a reflexão histórica está amparada pela obrigatoriedade legal das IES de contemplar em seus currículos a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena². A partir das abordagens dessas temáticas nos cursos, as IES podem desenvolver inúmeras atividades de conscientização, campanhas sobre o preconceito, atividades de extensão, entre outras.

Na sequência, abordam-se questões relacionadas à renda e residência dos concluintes, uma vez que estes são fatores importantes na formação do *habitus* e das disposições que influenciarão a trajetória de vida dos egressos. A questão refere-se à condição de moradia e com quem o estudante reside, conforme exposto no Gráfico 4, a seguir:

Gráfico 4 – Onde e com quem os estudantes concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 residem



Fonte: elaborado pela autora.

Os resultados do Gráfico 4 demonstram que a maioria dos estudantes reside em casa ou apartamento, com pais ou parentes, representando 47,02%. Os residentes em casa ou apartamento, com cônjuge e/ou filhos representam 26,87%.

Os concluintes que residem sozinhos representam 10,81%; os residentes com outras pessoas (incluindo repúblicas) somam 8,29%; nenhum estudante reside em

² Nos termos das Leis n. 9.394/96, n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

alojamento universitário da própria instituição em razão de ela não contar com essa opção de residência; outras modalidades de moradia representaram 0,45% e não responderam 6,56%.

O percentual elevado de estudantes que residem com a família (pais ou parentes) pode ser creditado a alguns fatores, como a oferta de ensino superior na região, o que evita a saída do estudante de casa para buscar o curso desejado; a facilidade de deslocamento diário dos ônibus para as universidades oriundas de municípios vizinhos e a saída tardia de casa. Se observado o percentual de solteiros (60,83%), compreende-se que estes possam na maioria residir com os pais ou parentes, pois ainda não possuem estruturas familiares (cônjuges) próprias.

A permanência dos estudantes na moradia com os pais e/ou parentes, se observada na perspectiva de Lahire (1997), explica que a família é o espaço onde o indivíduo aprende a descobrir o mundo social, encontrando seu espaço (primário) e neste estabelece objetivamente os limites do possível e do desejável. A família, para Lahire (2011, p. 16), pode conceder “gratificações, incentivos, apoios, ajudas, que são tanto referências invisíveis, de autorização para existir, desenvolver, crescer e ter confiança em si.”

Cabe destacar, nesse caso, que como os estudantes residem na maioria com a família, constitui-se uma troca de experiências riquíssima para o *habitus*, uma vez que o estudante ingressa na universidade com um esquema de disposições adquiridos na família e sob as novas experiências desenvolverá novas disposições, alterando o *habitus* primário. A família, nesse contexto, também terá a oportunidade de discutir pontos de vista distintos, novas perspectivas, ampliando o conhecimento e as percepções de mundo de maneira colaborativa.

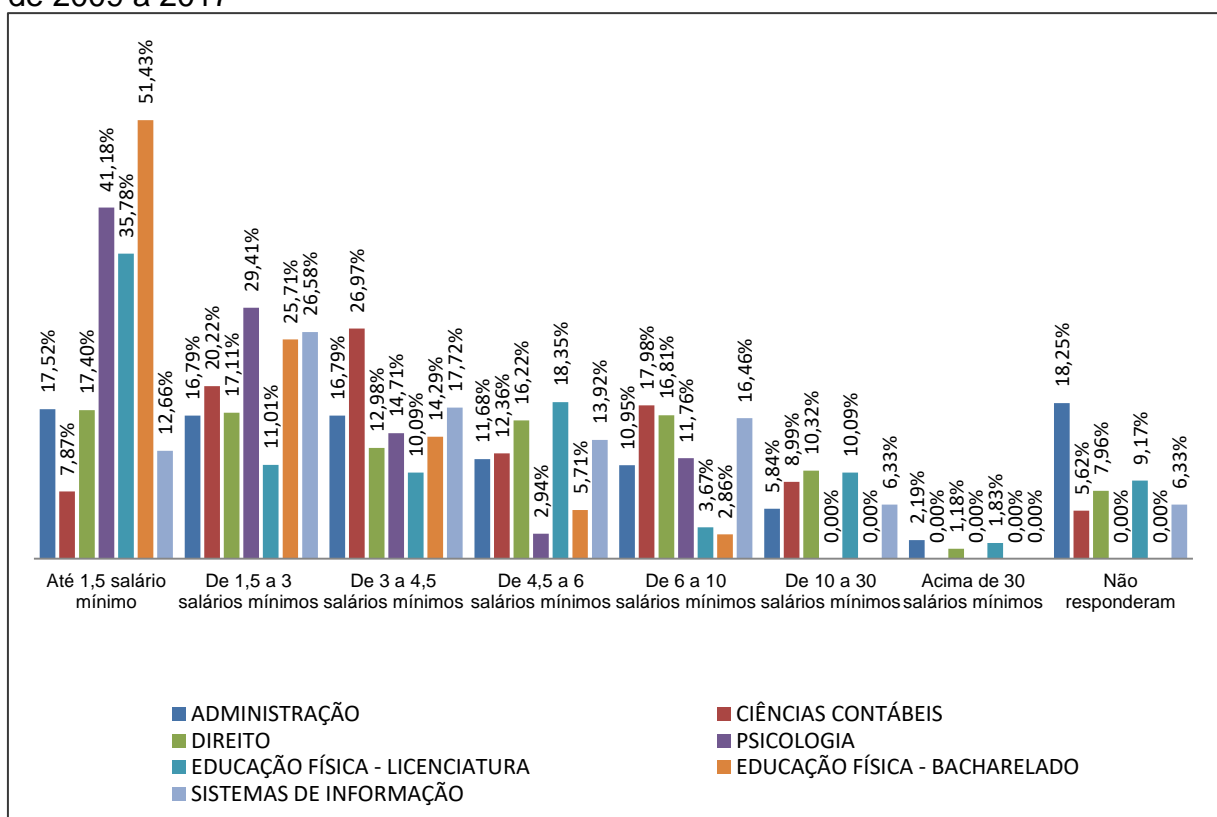
Ressalta-se ainda que o fato de os estudantes residirem com a família e/ou parentes pode amenizar as pressões e encorajar os indivíduos, constituindo um ponto de apoio durante a graduação, tanto financeiro quanto emocional. Em contrapartida, destaca-se também que 26,87% dos respondentes residem com cônjuge e/ou filho, o que agrega ao estudante múltiplos papéis e, com eles, responsabilidades, em jornadas de trabalho, somadas a cônjuges e filhos que influenciam no processo decisório ao longo da trajetória de vida.

O acesso ao ensino superior, por vezes, é condicionado a diversos fatores, como disponibilidade de tempo, condições de acesso às IES e, no caso das universidades comunitárias, ao valor financeiro, pois existe a cobrança de

mensalidade. A mobilidade social encontra barreiras para ser alcançada, como o valor para manter-se e também custear a universidade. Para Tavares Junior (2011), a realização pessoal e a mobilidade social dependem da estruturação da sociedade, logo, fatores, como renda, etnia e localização da residência são determinantes para a desigualdade de oportunidades.

No Gráfico 5, a seguir, tem-se a renda total das famílias dos concluintes, incluindo os rendimentos do estudante:

Gráfico 5 – Renda total da família dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017



Fonte: elaborado pela autora.

Mediante os dados do Gráfico 5, destaca-se que 171 estudantes, correspondente a 20,80%, possuem uma renda familiar de até 1,5 salário mínimo, que, de acordo com o salário mínimo vigente em 2019, seria de até R\$ 1.491,00. Enquanto, 151 respondentes possuem renda de 1,5 a 3 salários, consistindo em 18,87%, logo, destaca-se que 39,17% dos concluintes possuem renda familiar de até 3 salários mínimos, correspondendo a R\$ 2.994,00.

Se observado que a média nacional de rendimento domiciliar *per capita* no Brasil em 2018, divulgada pelo IBGE (2018), foi de R\$ 1.373,00, e, no estado de

Santa Catarina foi de R\$ 1.660,00, os rendimentos encontrados estão na média nacional. Os dados denotam que o valor da renda é baixo se considerar o fato de que na universidade comunitária o estudante custeia a mensalidade integralmente, assim, o valor recebido é dividido entre as despesas básicas e o ensino.

Para tanto, destaca-se a importância da criação de políticas públicas que concedam bolsas de estudos a estudantes com renda de até 1,5 salário mínimo *per capita*, como o Prouni. A partir da qualificação profissional, este indivíduo poderá ter a chance de acessar novas oportunidades de trabalho ou empreender em uma nova atividade econômica com remunerações melhores e maior satisfação pessoal, o que pode incentivar a ocorrência da mobilidade social ascendente.

Os dados demonstram também a dificuldade de relacionar títulos escolares com mobilidade social, em especial, se observada somente a renda, pois no Brasil, em razão das crises financeiras, o acesso à escolaridade qualifica o trabalhador, porém o mercado de trabalho nem sempre responde na mesma proporção. A mobilidade social acontece após a formação a partir do crescimento das responsabilidades laborais e experiência e não necessariamente em razão dos títulos escolares.

Portanto, este estudo demonstrou que o acesso aos títulos escolares por si só não é capaz de gerar a mobilidade social, sendo necessário, conforme Bourdieu (1964), a atuação da família e da sociedade para o desenvolvimento do indivíduo, por meio da aquisição de disposições que poderão ser decisivas no futuro.

Observa-se também o contraditório quanto à oposta da educação como fator de desenvolvimento econômico de maneira isolada, uma vez que a educação deve ser vista como um dos fatores propulsores, entretanto, devem-se integrar as ações educacionais a um conjunto de medidas. Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de um planejamento voltado ao desenvolvimento regional das regiões de forma integrada com as áreas, considerando o contexto local, as fragilidades e potencialidades e como a educação poderá contribuir com esse processo.

A seguir, apresenta-se o perfil educacional dos concluintes habilitados ao Enade de 2009 a 2017, visando compreender os processos formativos pelos quais os egressos foram submetidos na trajetória de vida.

4.3 Perfil educacional dos concluintes da Unoesc a partir dos dados do Enade de 2009 a 2017

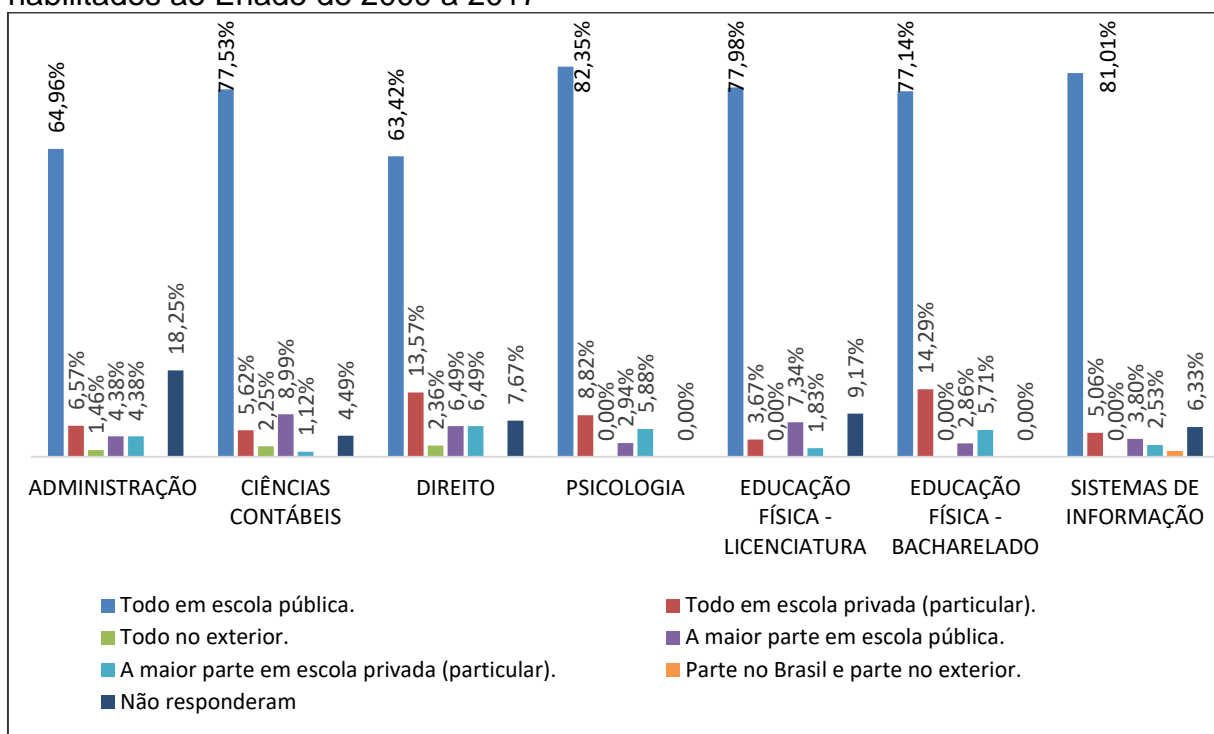
A educação pode ser vista como elemento integrador e indissociável da sociedade conforme as ideias de Durkheim (1978), uma vez que o homem necessita ser preparado para a vida em sociedade. Segundo Lahire (1980), a construção do *habitus* iniciada desde o nascimento na primeira infância junto da família até a socialização secundária na escola, trabalho, universidade nos processos de socialização dos indivíduos.

De tal forma, a socialização dos indivíduos acontece de forma primária na família, sendo importante a transmissão de valores morais, comportamentos e hábitos que compõem a forma de ver o mundo inicialmente e a socialização secundária acontece na escola por meio de um ambiente de diversidades, porém saudável ao debate e produção de conhecimentos (LAHIRE, 2015).

O perfil socioeducacional dos concluintes da Unoesc a partir dos dados do questionário do Enade de 2009 a 2017 apresentado nesta seção poderá demonstrar de que forma instituições, como a família, escola, universidade agem na formação do *habitus* dos indivíduos. A partir desta caracterização buscou-se compreender os fatores que influenciaram os concluintes no ingresso ao ensino superior, dificuldades e apoio ao longo da caminhada e, assim, as disposições a partir das experiências de vida e os processos de socialização.

A análise inicia com o questionamento quanto ao tipo de escola de conclusão do ensino médio, conforme exposto no Gráfico 6, a seguir.

Gráfico 6 – Tipo de escola de conclusão do ensino médio dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 6 demonstra que 74,91% dos alunos cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, enquanto somente 8,22% são oriundos de escolas particulares. Destaca-se que no curso de Educação Física – Licenciatura, 77,98% dos estudantes são oriundos da escola pública e somente 3,67% dos estudantes frequentaram a escola particular.

Os cursos de licenciatura no Brasil obtiveram um decréscimo nos últimos anos, em face disso, os governos federal e estadual lançaram bolsas de estudos e financiamentos exclusivos com condições facilitadas de acesso, visando estimular a formação de professores, nas quais uma das condições para aderir às bolsas de estudos é ter cursado o ensino médio em escola pública.

O curso de Direito, em contrapartida, apresentou o menor percentual de estudantes provenientes da escola pública, 63,42%, enquanto 13,57% cursaram escolas particulares. Esse perfil explica-se, em parte, pela oferta do curso no turno matutino, que congrega alunos com melhores condições financeiras, além do noturno, sendo o único curso com demanda para oferta dupla.

O Gráfico 5 demonstrou uma diferença desse curso em relação aos demais, pois a renda familiar de 44,53% dos concluintes situava-se entre 4,5 e 30 salários

mínimos, o que demonstra uma capacidade econômica maior, facilitando o processo de permanência na universidade e se refletindo na quantidade de formandos.

Conforme Nogueira e Nogueira (2002), até o século XX acreditava-se que a escola conseguiria resolver os problemas de acesso à educação e igualdade de oportunidades, a partir da ação neutra, racional e com base em conhecimentos científicos.

Autores, como Durkheim et al. (2001) ressaltaram sobre a educação enquanto engrenagem que impõe padrões já estabelecidos na sociedade e naturaliza a divisão social de classes. Para Marx a escola é discriminatória, uma vez que executa um processo desigual de ensino, no qual a formação para proletariado é voltada à força produtiva, enquanto a formação intelectual era direcionada à elite.

Bourdieu (1964) questiona a neutralidade da escola a partir do abandono das perspectivas otimistas, reconhecendo que o desempenho escolar não depende somente dos dons individuais, mas da origem social dos estudantes. Nessa perspectiva, quando a escola homogeneíza o ensino, sem considerar o *habitus* primário, passa a reforçar a reprodução das desigualdades sociais e torna-se um instrumento para legitimar as distinções entre as classes.

Ao analisar a origem escolar dos concluintes da Unesco, pode-se recorrer a Bourdieu (1964), o qual afirma que o sistema escolar tende a reforçar as distinções de capital cultural, limitando o pleno aproveitamento dos indivíduos, pois exige deles algo que não conseguem dispor em razão das dificuldades de formações anteriores, seja das famílias, seja da própria escola. No ambiente universitário esse processo também está representado na congregação de estudantes de perfis e origens distintas no mesmo curso, submetidos a uma mesma estrutura curricular.

Nesse caso, pode ocorrer o que Bourdieu (1996) chama de violência simbólica, que inclusive pode acontecer de forma inconsciente e cúmplice por parte daqueles que sofrem e exercem. Nos processos pedagógicos, a legitimação de uma única forma de agir e pensar de acordo com aquela área do conhecimento por vezes desconsidera que cada indivíduo possui um histórico pregresso e, portanto, necessita de suporte para potencializar os pontos positivos e superar os negativos.

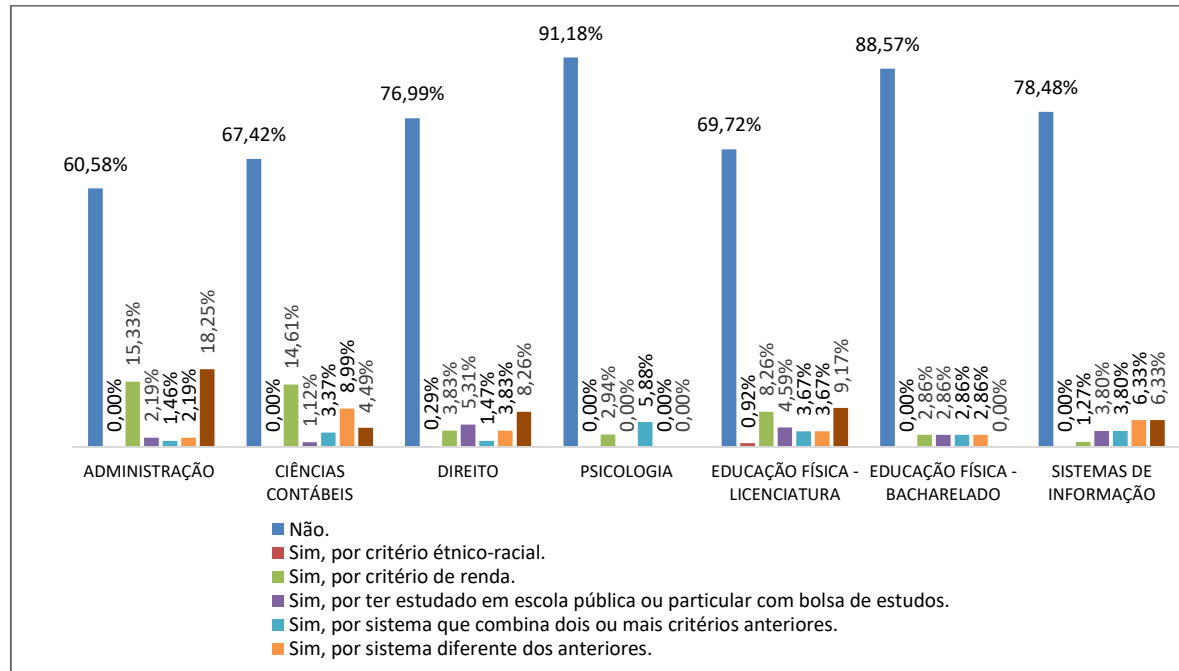
Nesse contexto, observa-se que no ambiente universitário esses dois perfis são forçados a dialogar cotidianamente, assim, cabendo ao docente compreender as discrepâncias de formação e mediar os debates para que o ambiente não se torne um espaço de dominação e poder. O fato de a maioria dos estudantes ser oriundo

de escola pública gera um conflito de formações, tais discrepâncias na formação básica geram formas diferenciadas de ver, agir e crer o mundo. Conforme Lahire (2004), tais visões formam disposições distintas e sujeitos plurais, de tal modo que as interações entre os sujeitos podem gerar novas disposições.

Dessa forma, se observadas as concepções de Lahire (2008), cada ingressante deve ser observado como um indivíduo que adentra com um conjunto de disposições predefinidas que serão submetidas a novas experiências e poderão ser alteradas. Esse processo de transformação das disposições e do *habitus* secundário depende de diversas variáveis da turma, do indivíduo e também da IES que promove mediação como suporte ao desenvolvimento de novos processos de socialização.

A partir do contexto apresentado até este momento, buscou-se compreender como ocorreu o ingresso do estudante na universidade. O Gráfico 7 demonstra a forma de ingresso dos estudantes no ensino superior, a partir do questionamento sobre a vinculação do egresso a uma política pública afirmativa.

Gráfico 7 – Ingresso via políticas de ação afirmativa dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017



Fonte: elaborado pela autora (2019).

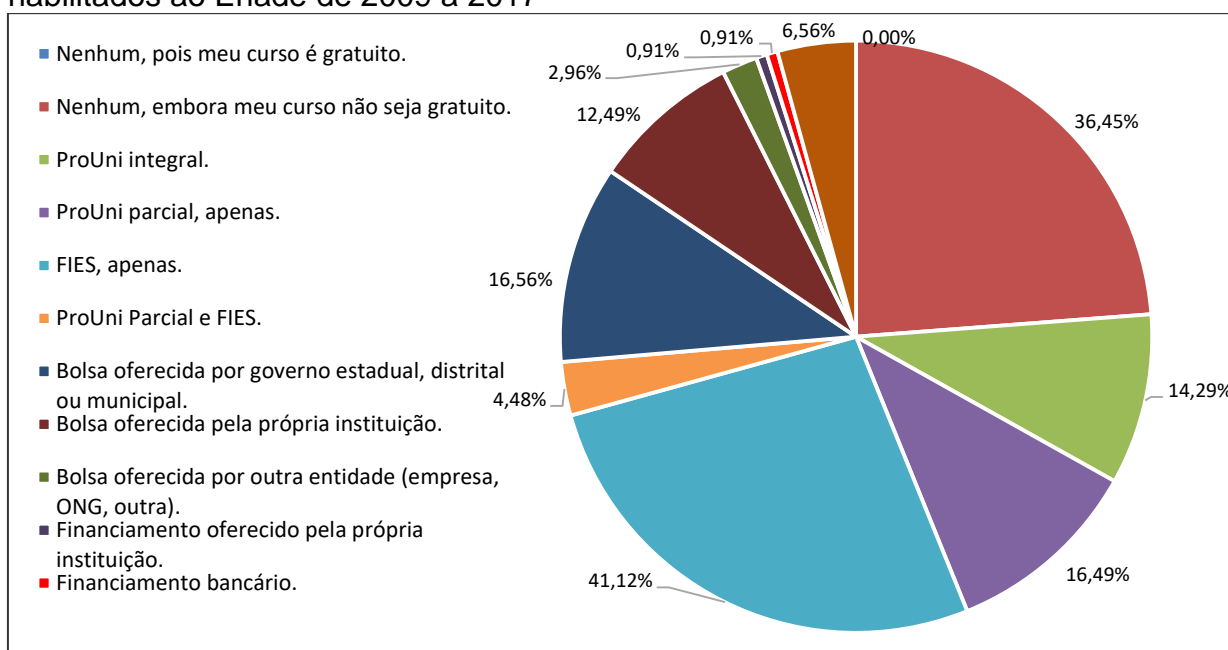
O Gráfico 7 destaca que 76,13% dos concluintes não ingressaram na universidade por políticas afirmativas, cabe destacar que isso não quer dizer que não tenham usufruído de bolsas de estudos durante a formação. Somente 2 alunos

afirmaram ingressar por critério étnico-racial, o que denota a dificuldade de acesso de algumas etnias à universidade e ressalta a necessidade de divulgação das políticas existentes para ingresso a partir da Lei de cotas.

Ressalta-se também que a maioria dos estudantes que ingressou via positivas afirmativas teve como critério a renda, correspondendo a 7,01%. No caso dos bolsistas do Prouni, combinam-se três ou mais critérios, como renda, ter estudado em escola pública ou particular na condição de bolsista e ter nota compatível com o curso pretendido.

Na sequência, buscou-se compreender aspectos sobre a trajetória de vida após o ingresso, questionando a respeito dos tipos de bolsa ou financiamento utilizado(s) pelos concluintes durante a graduação, conforme expresso no Gráfico 8 a seguir:

Gráfico 8 – Tipo de bolsa ou financiamento utilizado(s) dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017



Fonte: elaborado pela autora.

No Gráfico 8, destaca-se que 36,45% dos concluintes não usufruíram de nenhuma política pública de bolsa de estudos ou financiamento. Observa-se que nesta pergunta o concluinte poderia responder mais de uma alternativa.

Dentre as bolsas de estudos ou financiamentos usufruídos pelos estudantes destaca-se o Fies, financiamento estudantil do Governo Federal pago somente após a conclusão do curso. O Prouni também se apresentou de maneira relevante, sendo

utilizado por 14,49% dos concluintes na forma de Prouni integral (100% pago pela bolsa de estudos) e 16,49% do Prouni parcial (50% pago pela bolsa de estudos).

Ao analisar o cenário, destaca-se a relevância das políticas públicas de acesso ao ensino superior para a conclusão do curso, uma vez que a maioria dos estudantes é oriunda de escolas públicas. Ressalta-se também o esforço das famílias para custear os estudos quando acontece o pagamento integral do curso.

As políticas públicas voltadas ao ensino superior são determinantes para que o estudante carente tenha a oportunidade de usufruir da formação para melhoria da sua condição profissional e, por consequência, financeira ao longo da sua trajetória. No Brasil, as políticas públicas voltadas ao ensino superior foram responsáveis por três movimentos: a expansão do ensino privado que utiliza os recursos públicos para atrair e reter estudantes; a oportunidade de estudantes de classes pobres em acessar às IES; e a interiorização do ensino para regiões interioranas no país.

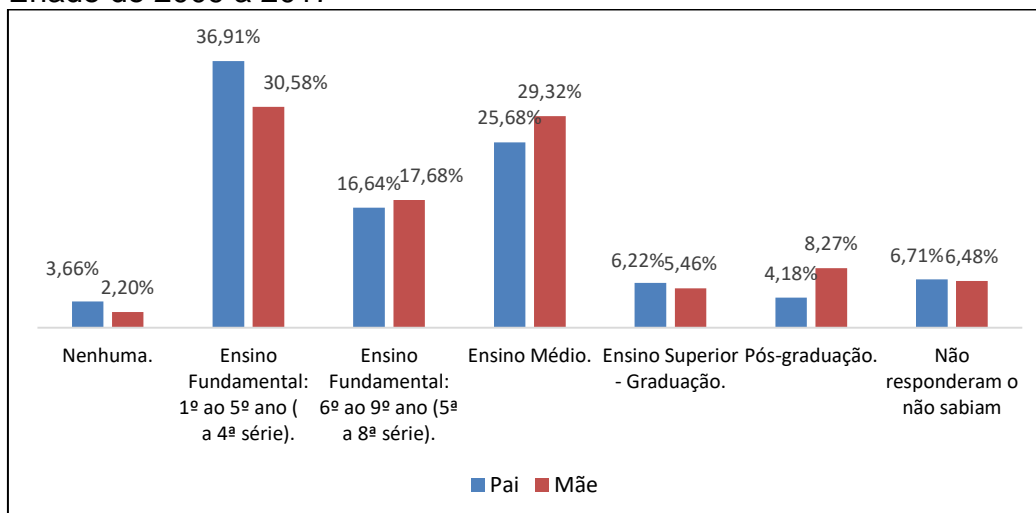
Com a criação de políticas públicas específicas para o ensino superior, a expectativa é que reflita na mobilidade social ascendente ao longo do tempo, retornando o investimento público por meio da qualificação da mão de obra. Segundo Boudon (1973), ao analisar a mobilidade social é importante considerar o tempo, modos de vida e das oportunidades que são ofertadas aos indivíduos e como estes fazem uso delas na análise.

O fato de os estudantes não terem usufruído de nenhuma condição de bolsa de estudos ou financiamento não representa a inexistência da necessidade, mas talvez a falta de informação, ou mesmo a busca pela condição de acesso, uma vez que algumas bolsas são condicionadas a exames, como o Enem.

As políticas públicas voltadas ao ensino superior representam para as universidades comunitárias uma fonte de manutenção e para o desenvolvimento regional uma importante condição de influência na dinâmica territorial, uma vez que a partir da universidade criam-se novas atividades econômicas; a inserção de profissionais em matrizes econômicas; a ascensão dos serviços especializados nas cidades médias e medianas; ampliação da rede de cidades; melhoria das condições de trabalho e renda, inclusive, no ambiente rural.

Na sequência, visando compreender a escolaridade familiar e os reflexos na trajetória dos egressos, apresenta-se no Gráfico 9 a formação do pai e da mãe dos concluintes de 2009 a 2017.

Gráfico 9 – Escolarização do pai e da mãe dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 9 denota que a maioria dos pais possuem somente o ensino fundamental, correspondendo a 67,49%, enquanto 55% concluíram o ensino médio e 5,86% não possuem nenhuma escolaridade. O ensino superior foi cursado por 11,68%, seguidos de 12,46% que cursaram a pós-graduação.

Observa-se que mesmo com escolaridade predominantemente baixa, os pais fomentaram que os filhos fossem para a universidade. Lahire (2004) destaca a existência do mito da omissão ou negligência dos pais quanto à escolarização dos filhos, já que existe a crença por parte dos pais de que a escola é importante e condição necessária para melhoria na qualidade de vida dos filhos.

Conforme Lahire (1996), quando a estrutura familiar material e cultural é ordenada, torna-se possível transmitir, mesmo que de forma inconsciente aos filhos, a valorização em relação ao aprendizado escolar. Lahire (1997), em suas pesquisas com as famílias de classes populares, destaca o esforço das famílias pobres para dispor de condições para investir financeiramente nos filhos.

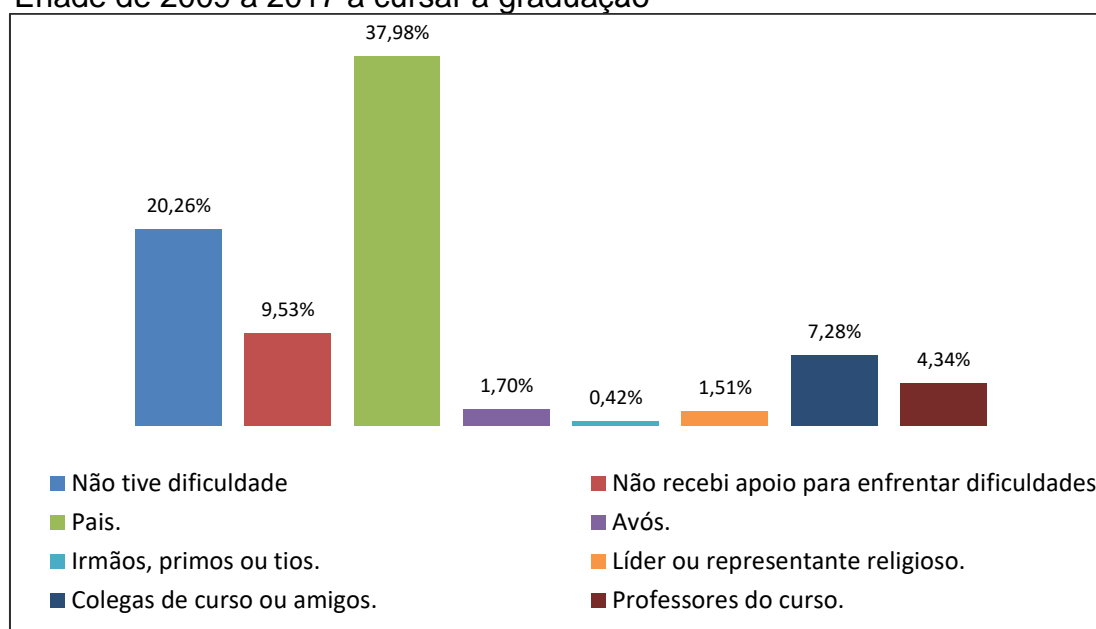
Esta preocupação dos pais resulta em uma mobilidade educacional intergeracional ascendente, retratada no Gráfico 9, que pode ser analisada considerando fatores macrossociais, como a conjuntura político-econômica e os estímulos para a formação superior nas últimas décadas. A estrutura de ensino, as condições de acesso à educação e às características individuais e da família de origem dos indivíduos influenciam na busca ou não da qualificação por meio do ensino superior. A relação entre a educação e a mobilidade social pode ser observada a partir de diversos prismas. Nesse caso, a configuração familiar, a

escola, os amigos são elementos relevantes na trajetória de vida dos egressos e importantes no momento de analisar a escala individual e os fatores de influência no processo de tomada de decisão.

Segundo Bourdieu (1997), haveria uma expectativa social de que a educação fosse capaz de converter capital cultural em capital econômico e social. A discussão sobre a relação familiar e o ensino superior pode ser demonstrada a partir da identificação de quem foi(ram) o(s) principal(is) incentivador(es) dos estudantes para ingressarem na formação superior e se manterem no curso até concluí-lo.

Conforme Lahire (2004), os agentes e as experiências que o indivíduo encontra ao longo da trajetória de vida, impactam positiva ou negativamente na alteração do *habitus* secundário. Ou seja, o fato de o indivíduo buscar o ensino superior decorre de inúmeros processos com agentes influenciadores, que fazem com que este ser social seja desafiado a ter outras experiências, formando um indivíduo plural. O Gráfico 10, exposto a seguir, indica os agentes que incentivaram os concluintes a ingressar no ensino superior.

Gráfico 10 – Agentes que incentivaram os concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 a cursar a graduação



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 10 demonstra a relevância dos pais como os maiores incentivadores dos concluintes a ingressar no ensino superior, representados por 37,98%, com destaque em todos os cursos avaliados. Para 20,26% dos concluintes, não houve dificuldade para ingressar no ensino superior. Para 9,53% dos concluintes, não houve apoio para enfrentar dificuldades. Para 1,70% dos concluintes, os avós foram os incentivadores. Para 0,42% dos concluintes, os irmãos, primos ou tios foram os incentivadores. Para 1,51% dos concluintes, o líder ou representante religioso foi o incentivador. Para 7,28% dos concluintes, os colegas de curso ou amigos foram os incentivadores. Para 4,34% dos concluintes, os professores do curso foram os incentivadores.

ninguém foi determinante no incentivo para cursar a graduação, seguidos por 7,06%, que informaram outras pessoas.

Os dados denotam a relevância da família na constituição do capital cultural, conforme expresso por Bourdieu (1998), uma vez que se apresenta de forma incorporada como elemento da bagagem familiar ou heranças que influenciarão nas decisões ao longo do destino escolar. Nesse caso, destaca-se que os pais dos concluintes transmitiram aos filhos uma herança imaterial cultural que, associada ao capital econômico e social, motivou os estudantes a cursarem a graduação.

Nogueira e Nogueira (2002) descrevem que o fato de os pais incentivarem os filhos à escolarização depende da compreensão destes quanto às hierarquias que distinguem as ramificações escolares a partir da visualização destes em relação à qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro. Tal compreensão faz com que os pais formulem estratégias que orientem os filhos em momentos de decisões importantes, como a escolha do curso e a saída de casa para estudar.

De tal modo, o capital cultural dos pais não está totalmente relacionado com a escolaridade, mas também com experiências vividas a partir do contato com outras pessoas que possam ter familiaridade com o sistema educacional. Nessa situação, os pais, em sua maioria, não possuem ensino superior, porém tiveram acesso a informações que os fez perceber a relevância da formação e, assim, transmitiram aos filhos valores e experiências que geraram disposições capazes de estimular a busca pela graduação.

Os alunos que relataram não ter tido ninguém como incentivadores determinantes, possivelmente tiveram contato com agentes que tinham o capital cultural de valorização do estudo e, desse modo, a partir do acúmulo de experiência sentiram-se motivados a dar sequência nos estudos. Entretanto, essa transmissão de capital cultural entre os agentes e as disposições favoráveis às escolarizações somente são possíveis a partir do contato prolongado entre os agentes (LAHIRE, 1994).

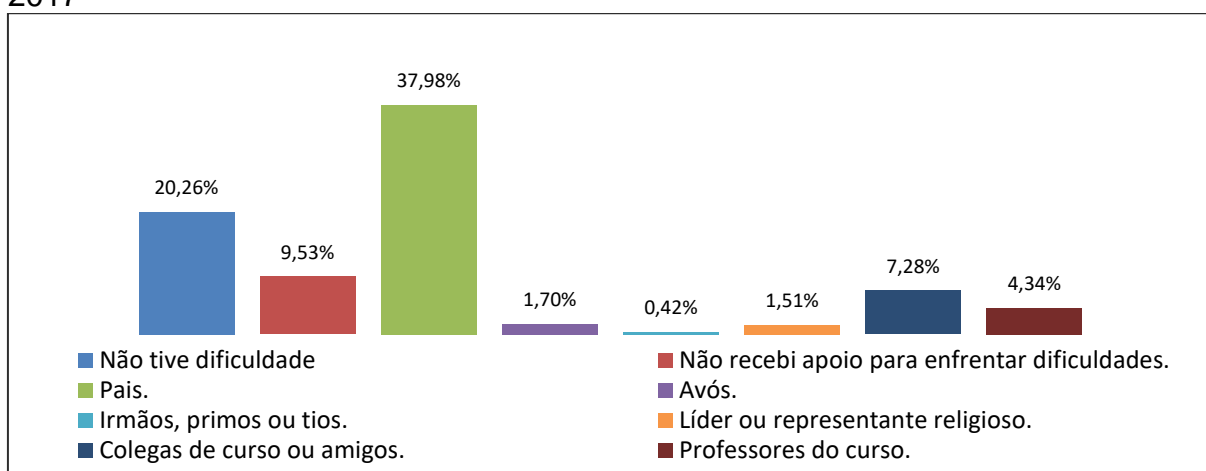
Lahire (2004) destaca que conforme os estudos de Durkheim e Weber existe um processo de fabricação dos indivíduos a partir de instituições, como igreja, escola, família e, para tanto, mesmo que os alunos afirmem que não foram influenciados diretamente por ninguém para o ensino superior, há, de maneira indireta, uma formação de disposições capazes de estimular o indivíduo a buscar a formação.

Os dados também confirmam a abordagem de Lahire (1997), que o capital cultural reflete a ordem moral doméstica, ou seja, mesmo que a família tenha um baixo capital cultural, os pais podem transmitir aos filhos a necessidade de buscar maior qualificação, à medida que entendem que a formação superior possa se refletir futuramente na ascensão social dos filhos.

O *habitus*, para Lahire (2004), é construído gradativamente durante a trajetória e experiências deste indivíduo e os pais, de certa forma, visualizam na educação formal a possibilidade de ascensão dos filhos. Mesmo sem conhecer o ensino superior, muitos pais compreendem que será algo relevante aos filhos. Entretanto, Lahire (1997) ressalta que não depende somente da presença ou da ausência dos pais a formação deste capital cultural intelectual, mas também da conjuntura ambiental para que isso se concretize, a exemplo das políticas públicas de acesso ao ensino superior, como o Prouni.

Para Lahire (1997), o comportamento do indivíduo depende da estrutura de suas relações, assim os ambientes que este tem acesso e as pessoas coexistem formando a pluralidade da vida social. Na sequência, apresentam-se os grupos que foram determinantes na percepção do concluinte para o enfrentamento das dificuldades durante o curso de graduação até a conclusão, conforme o Gráfico 11.

Gráfico 11 – Grupos determinantes para o enfrentamento das dificuldades durante o curso de graduação dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 11 demonstra novamente os pais como agentes de suporte aos concluintes durante o curso de graduação, apontados por 37,98% dos respondentes. Esse dado coincide com o fato de a maioria dos respondentes residirem com os pais

durante a graduação, provendo um contato direto e contínuo entre as partes, o que gera a percepção de auxílio constante.

Os desafios de ingressar no ensino superior podem ser múltiplos, incluindo questões financeiras, emocionais e de aprendizagem. Cada indivíduo sente e age de forma distinta, a partir do *habitus* primário existente, e terá mais ou menos dificuldades conforme o capital cultural oriundo da família.

Lahire (2004), em suas pesquisas, destacou que a transmissão do capital cultural familiar pode ser realizada a partir das interações entre pais e filhos, seja de forma intencional ou não. O autor exemplifica a partir da situação de que mesmo pais que quase não leem podem estimular a cultura escrita em seus filhos a partir de perguntas sobre as leituras, jogos, como palavras cruzadas em família, etc.

Nesse caso, destaca-se que os pais desempenham importante papel de suporte aos estudantes, estimulando a superar as dificuldades encontradas ao longo da formação, transmitindo segurança e expectativas, de forma consciente ou não.

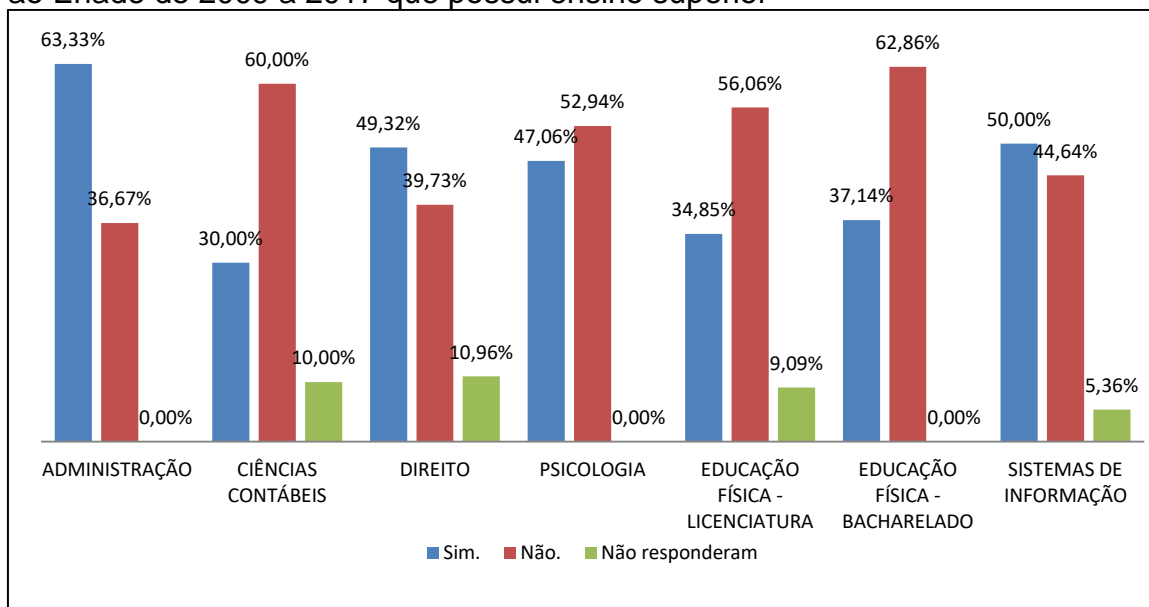
Para 20,26% dos concluintes não existiram dificuldades ao longo do curso. Cabe destacar a amplitude da questão elaborada pelo Inep, pois o termo dificuldades pode gerar múltiplas interpretações. Segundo Lahire (2004), as disposições compõem o *habitus*, interiorizadas a partir das externalidades a que o indivíduo é submetido. De tal modo, quando o concluinte expressa que não houve dificuldades durante a formação, destaca-se o conjunto de disposições que este indivíduo já tinha ao ingressar na universidade. O capital cultural e as disposições incorporadas no indivíduo nesta situação auxiliaram a superar os desafios que, somados às novas experiências na universidade formam o *habitus* secundário.

Destaca-se também que 9,53% dos respondentes não receberam apoio durante o curso, o que demonstra uma oportunidade para a IES em melhorar seu programa de apoio ao discente. Os instrumentos avaliativos do ensino superior regulamentados pelo Inep descrevem a necessidade de as IES desenvolverem ações específicas para auxiliar os discentes durante o curso.

Tais ações podem ser desenvolvidas por meio de apoio psicopedagógico, auxílio nos problemas de aprendizagem, planejamento da rotina de estudos, entre outras, visando garantir que o discente se sinta seguro e amparado institucionalmente durante a graduação, reduzindo a evasão e potencializando a aprendizagem.

Seguindo com a investigação do perfil educacional do concluinte, apresenta-se o percentual de pessoas da família do concluinte que já possui ensino superior, conforme expresso no Gráfico 12:

Gráfico 12 – Percentual de pessoas da família dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 que possui ensino superior



Fonte: elaborado pela autora.

No Gráfico 12 observa-se que os egressos dos cursos de Administração, Direito e Sistemas de Informação são os que afirmaram, com maior frequência, já possuir parentes com formação superior, perfazendo uma média de 52,43%. Em contrapartida, os cursos de Psicologia e Educação Física – nas modalidades Licenciatura e Bacharelado – destacam-se por serem os cursos nos quais os egressos disseram ser os primeiros membros da família a concluir uma formação superior.

Os dados demonstram que para 50,41% dos casos o concluinte é o primeiro a alcançar a formação completa no ensino superior. O fato de serem os primeiros a concluir o ensino superior coincide com a história de vida de Bernad Lahire, que também foi o primeiro em sua família a concluir um curso superior. A partir disso, Lahire passou a questionar as razões do fracasso ou sucesso escolar nos meios populares.

Tal inquietude deu origem às pesquisas que resultaram no livro *O Sucesso escolar nos meios populares*, em 1997, no qual expressa que tanto os obstáculos quanto os sucessos são derivados do ambiente social, e que um estudante não

consegue superar sozinho suas dificuldades, para tanto, é fundamental as influências externas, sejam o apoio familiar, amigos estudiosos, sejam professores.

Por serem os primeiros a concluir o ensino superior, estes indivíduos podem tornar-se influências positivas às gerações futuras da família e na comunidade, em forma de exemplos de sucesso. O capital cultural adquirido na graduação pelos concluintes poderá ser transmitido às crianças de diversas formas, sendo o círculo familiar um ambiente estimulante para a troca de experiências, estímulos e ideias.

Outro ponto de análise é a mobilidade social, sendo este foco dos estudos de Boudon (1973) a respeito dos fatores determinantes da mobilidade nas sociedades industrializadas. O autor argumenta que aqueles indivíduos que perduram nos sistemas de ensino têm como base dois fatores importantes: a socialização primária, que ocorre na família e transmite a importância da escola; e a capacidade de adaptação deste indivíduo ao ambiente escolar.

A mobilidade educacional nesse contexto depende de fatores estruturais legais, como os sistemas de ensino, mas também da instituição familiar, o que para Boudon (1973) explicaria os resultados na redução das desigualdades de oportunidades educacionais tão limitados da universalização do acesso à educação.

Na América Latina, segundo estudo de Behrman, Gaviria e Székely (2001), a mobilidade educacional é inferior à dos países desenvolvidos, em razão da quantidade elevada de pessoas pobres que possuem índices de escolaridade reduzida. A pesquisa sobre a mobilidade educacional do IBGE (2016) demonstrou que no Brasil filhos de famílias analfabetas tendem a replicar o histórico educacional dos pais, em consequência de fatores relacionados à necessidade de trabalhar desde cedo para auxiliar na subsistência familiar, falta de estímulo da família ou da escola, estereótipo de que a universidade é algo restrito para indivíduos de classes sociais mais elevadas, violência e marginalidade nas periferias, etc.

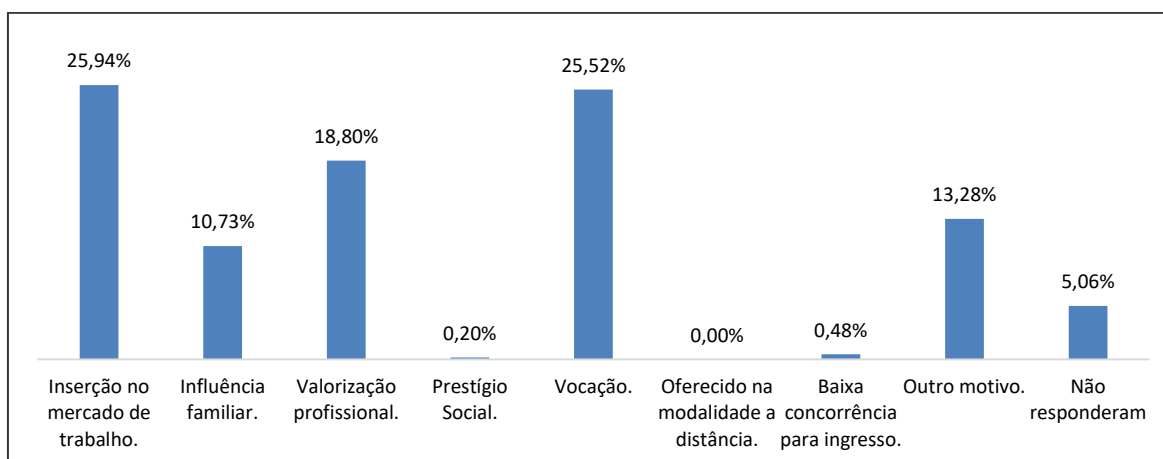
Em contrapartida, a pesquisa do IBGE (2016) também demonstrou que os filhos que concluem o ensino médio são aqueles que os pais possuem o ensino fundamental, demonstrando o incentivo para que os filhos ampliem a formação escolar. Segundo Bourdieu (1986), as trajetórias se movimentam de uma posição para outra a partir da relação objetiva entre o sentido e o valor a partir de um momento e espaço orientado, ou seja, o aluno concluinte pode ser uma inspiração aos demais membros, caso tenha mobilidade social ascendente.

No Brasil, fatores, como a desigualdade social, estrutura do sistema de ensino e segregação racial demonstram que apesar dos esforços para a universalização da educação, ela ainda carece de políticas de redução da evasão, programas de qualificação profissional associados à escola e à redução da vulnerabilidade social.

Tardamente, o Brasil começou a refletir e agir sob as políticas públicas específicas para viabilizar a entrada de forma igualitária e ampliada as IES e isto reflete no número de pessoas com formação superior nas famílias, cenário diferente a ser encontrado nas próximas décadas mediante a democratização do ensino.

Os estudos de mobilidade social afirmam que a percepção sobre a ascensão ocorrerá pela realização profissional, vinculado por vezes à formação acadêmica cursada. Na sequência, no Gráfico 13 apresenta-se a motivação do concluinte no momento da escolha do curso de graduação:

Gráfico 13 – Motivação dos concluintes da Unoesc habilitados ao Enade de 2009 a 2017 pela escolha do curso de graduação cursado



Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 13 demonstra que 25,94% dos concluintes escolheram o curso de graduação em razão da inserção no mercado de trabalho, alinhado ao perfil socioeconômico do concluinte, que demonstrou um aluno trabalhador que necessita inserir-se no mercado para auxiliar no custeio da mensalidade ou mesmo na subsistência da família. O curso de graduação é visto como um diferencial no mercado de trabalho, potencializando as chances de inserção no mercado antes de concluir o curso, além de garantir salários melhores do que os indivíduos que não possuem ensino superior, motivando a busca pela qualificação rápida e flexível.

A segunda motivação foi a vocação, expressa por 25,82%, ou seja, o curso realizado era o que os concluintes realmente sentiam anseio pessoal em cursar. Bourdieu (1964) destacou que o *habitus* é o modo como as externalidades da sociedade são interiorizadas nos indivíduos por meio das disposições que determinam formas de agir, pensar e sentir. De tal forma, quando o concluinte expressa a vocação, não deve ser entendida como aptidão natural, mas derivada de experiências, convívio social que formam disposições socialmente orientadas.

Neste capítulo, buscou-se delimitar as características socioeconômicas e educacionais dos concluintes da Unoesc a partir da contextualização econômica, escolar, educacional, familiar e pessoal ao longo da graduação. De tal modo, destacam-se algumas descobertas descritas a seguir.

O Brasil evoluiu consideravelmente desde os anos 2000, se considerada a taxa de matrículas no ensino superior, motivados pela expansão da rede de IES privadas, os investimentos na criação de IES públicas, o estímulo da educação de jovens e adultos e o desenvolvimento de políticas públicas para o setor que auxiliaram a população mais carente a buscar a formação. Entretanto, ainda recorre o desafio de qualificar a formação superior, pois os efeitos do ensino superior na sociedade acontecem a partir das competências dos egressos do mercado e na capacidade de agir para a melhoria dos territórios.

O perfil socioeconômico dos concluintes de 2009 a 2017 demonstrou que os cursos que mais formaram foram Direito e Administração, seguindo a demanda nacional. Destaca-se a relevância dessas carreiras para o desenvolvimento regional local por meio da aplicação dos conhecimentos de gestão, empreendedorismo e jurídicos para a melhoria da qualidade de vida da população, seja na área privada, seja na pública.

Os concluintes apresentaram-se solteiros e residentes com pais ou parentes na maioria dos casos, destacando o suporte familiar na realização da graduação. Outro fator importante é a retenção de pessoas na região, durante a formação superior a partir da abertura das universidades com bolsas de estudos. Dessa forma, o território conta com a qualificação profissional durante a graduação, além da movimentação econômica e social local em virtude da atratividade do território pelas IES.

Destaca-se também a segregação racial educacional no Brasil, confirmada neste estudo, no qual a maioria dos estudantes considera-se branca. Nesse caso, a

predominância de brancos acontece pela colonização que passou pela mercantilização das terras para colonizadores descendentes de europeus e segregou a população local para áreas de periferia e em outras regiões, como o caso dos guaranis, que migraram para o noroeste do Rio Grande do Sul.

A universidade nesse cenário, em razão do contexto histórico, representa um espaço de oportunidades às pessoas, entretanto destaca-se a relevância das ações afirmativas para dar condições de acesso, já que as oportunidades são distintas entre as etnias e classes sociais. Mesmo assim, cabe a reflexão quanto à desigualdade de oportunidades do acesso à universidade no Brasil que ainda está pautada em exames de classificação discriminatórios, como se todos tivessem a mesma condição de ensino e sociais para concorrer.

O processo de ingresso na universidade para negros, pardos e indígenas é excludente e exige persistência. Após a entrada, são inseridos em um universo dito como de igualdade de aprendizagem, porém, na prática, não reflete tais condições em consequência da discrepância de condições para o ensino. Portanto, a universidade não é um espaço neutro, imerso em preconceitos históricos, consistindo em um desafio dialogar com as diversas etnias, formas de aprendizagem e condições de vida para formar profissionais capazes de reconhecer tais desigualdades na sociedade e agir sobre elas.

O perfil também ressaltou a relevância da família na trajetória de vida dos egressos, seja como incentivadora, auxílio nas dificuldades ou como ponto de apoio financeiro e emocional dos egressos durante a graduação. Destaca-se que as famílias, mesmo sem condições financeiras elevadas ou sem escolaridade superior, buscaram auxiliar e transmitir aos filhos a necessidade de formação visando à mobilidade social ascendente.

A mobilidade intergeracional foi evidenciada com o aumento da escolaridade dos filhos e da família a partir do acesso ao ensino superior pelo concluinte, o que denota a evolução quantitativa de oferta dos cursos de graduação em regiões interioranas, bem como a relevância das políticas públicas desenvolvidas, em especial após os anos 2000, que potencializaram a formação superior.

Nesse contexto, destaca-se a interferência social na promoção do ensino superior de forma democrática. A pesquisa demonstrou a relevância das políticas públicas de ação afirmativa que visam oportunizar a inclusão de minorias, bem como

os estudantes concluintes que ao longo da graduação usufruíram de alguma bolsa de estudos para auxiliar no custeio das mensalidades.

As políticas públicas nesse caso foram determinantes para as duas partes, a IES que conseguiu se expandir em número de cursos e estudantes devido à demanda gerada pelas condições ambientais, como as bolsas de estudos e também aos estudantes que no geral possuem renda familiar baixa e teriam dificuldades para concluir a formação.

A ascensão educacional dos concluintes não representa de forma natural a melhoria das condições de vida, mas sim o fato de a qualificação ser uma possibilidade a mais do que as gerações anteriores. Se observado no viés da socialização, em que as gerações anteriores influenciam as gerações mais jovens, esses egressos poderão influenciar outras pessoas da família a buscar a formação superior, promovendo um círculo virtuoso de qualificação e de sedimentação social.

O desafio da universidade a partir do perfil auferido está em considerar que os estudantes adentram ao ensino superior com disposições formadas que auxiliarão na superação das possíveis dificuldades e que serão acrescidas de novas disposições a partir das experiências vivenciadas na IES.

A partir das experiências durante a graduação formam-se novas disposições que influenciarão na forma de crer, agir e sentir o mundo, logo, a IES precisa preocupar-se com a qualidade dos relacionamentos no ambiente, oportunizar distintas experiências e situações para que então seja possível afirmar que o acesso ao ensino superior agregou novas disposições e patrimônios culturais sob os indivíduos.

Na sequência, apresenta-se a análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas com os egressos da Unoesc Chapecó, visando identificar suas trajetórias de socialização, suas percepções relativas aos efeitos do Prouni e os processos de mobilidade social a partir da formação universitária.

5 TRAJETÓRIA DE VIDA DOS EGRESSOS E O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR VIA PROUNI

Este capítulo tem como objetivo analisar em profundidade as entrevistas realizadas com os egressos. De tal modo, buscou-se compreender a socialização dos egressos, a relação entre o acesso ao ensino superior propiciado pelo Prouni e as mudanças nas trajetórias de vida dos egressos dos cursos de graduação da Unoesc na região Oeste de Santa Catarina.

O trabalho interpretativo, segundo Lahire (2004), poderia ser formulado a partir da reconstrução das disposições sociais, considerando a análise dos múltiplos indícios extraídos do material empírico. Nesse caso, o instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista semiestruturada, a qual buscou analisar a trajetória de vida dos egressos, considerando as modalidades e quadros socializadores apontados pela literatura a partir dos seguintes blocos: família; escola e universidade; trabalho e sociabilidade.

Para compreender os contextos sociais que formam as disposições, as variações ou não de comportamento e os estudos das socializações, buscou-se elaborar, com base em Lahire (2004), uma matriz de referência composta por instituições de socialização, grupos de convívio do indivíduo, temporalidade e indicadores de análise, conforme Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Matriz de referência para a análise de conteúdo

Instituições de socialização Categorias de análise	Grupo de convívio do indivíduo e temporalidade	Indicadores de análise
Família	Familiar – composição da família ao longo da vida.	- Formação do grupo familiar; - Renda do grupo familiar; - Patrimônio próprio e familiar; - Atuação profissional do grupo familiar.
Escola e universidade	Escolar – maternal à universidade	- Escolaridade da família; - Tipo de escola cursada; - Estímulo escolar para a formação; - Curso pretendido e realizado; - Tempo de integralização e desempenho; - Satisfação pessoal com o curso; - Continuidade da formação educacional; - O Prouni na formação universitária;
Trabalho	Profissional – construção do percurso profissional.	- Atividades profissionais da família; - Situação temporal de renda e cargos ao longo da vida laboral; - Vinculação com a área do curso superior; - Atuação profissional e na sociedade; - Capacidade de atração e retenção regional da população;

Sociabilidade	Social - a região no processo de sociabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> - Local de residência após a formação superior; - Atuação em instituições na sociedade; - Ação dos indivíduos para o desenvolvimento regional; - Voluntariado, órgão de classe; escolas, instituições de ensino, igreja... etc. - O ensino superior e a sociabilidade.
---------------	---	--

Fonte: elaborado pela autora, adaptado de Lahire (2004).

Para a realização da análise dos dados provenientes das entrevistas, procedeu-se a sistematização a partir de categorias divididas segundo a trajetória de vida dos egressos, considerando os quadros socializadores da literatura. Para tanto, as entrevistas serão expostas por meio de exemplos e contraexemplos, os quais, conforme Lahire (2004), permitem encontrar os limites de atualização das disposições ao longo do tempo e das experiências.

Nesta tese optou-se por realizar entrevistas semiestruturadas com caráter biográfico (Apêndice A), as quais, conforme Lahire (2004), têm como base a construção de entrevistas que se originam das matrizes socializadoras. Cabe ressaltar que, apesar da existência do roteiro que conduziu a entrevista, a análise não observa os cenários como universos autônomos, mas como espaços interdependentes.

O uso da trajetória de vida foi executado na pesquisa a partir das entrevistas em profundidade, que se alinha com a manifestação das singularidades descrita por Lahire (2004), na qual observar momentos específicos da trajetória individual permite compreender a influência dos ambientes de convivência no processo de socialização individual.

Os sujeitos de pesquisa foram os acadêmicos que colaram grau entre 2005 e 2017, sendo que foram selecionados dois (02) de cada curso de graduação, totalizando doze egressos. As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, em dois, três ou quatro encontros com cada sujeito, com duração média de 2,5 horas cada. Visando compreender as trajetórias de vida e os sentimentos envolvidos em cada fase, os encontros foram agendados previamente com os egressos nas residências, trabalho ou universidade, conforme cada entrevistado preferiu.

Após a realização das entrevistas, a pesquisadora transcreveu e analisou os resultados. Em alguns casos, observou-se a necessidade de realizar mais encontros para captar melhor as percepções dos egressos.

A seleção dos entrevistados em cada área foi realizada com base nos seguintes critérios: gênero, considerando masculino e feminino; tempo de diplomado

(até cinco e mais de cinco anos), local de moradia no momento do acesso à universidade, residentes em Chapecó ou em outros municípios. O método de coleta de entrevista alinha-se aos estudos de Lahire (2004), se considerada a análise da escala individual, da amplitude da diversidade inter e intraindividual, sendo analisada cada situação particular, sem espaço para generalizações.

Para Lahire (2016, p. 57), deve-se utilizar nesse tipo de pesquisa “a entrevista do tipo sociológica (que se opõe às entrevistas burocrática, policial, de emprego, etc.) que procura compreender e não julgar, que obriga a se colocar no lugar da pessoa entrevistada.” Portanto, o desafio do pesquisador está em escutar o interlocutor e não impor as categorias sociais de julgamento. O autor expressa que essa modalidade é um exercício de democracia e de respeito ao outro.

A categorização foi realizada segundo os diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, associada às grades socializadoras que visam à compreensão das variações interindividuais e o respeito à individualidade, conforme orienta Lahire (2004). Os entrevistados foram classificados de forma numérica, como “Egresso (a) 1, 2, 3”, preservando a identidade dos respondentes.

A partir da compreensão dos grupos de convívio nas diferentes etapas da trajetória de vida, tornou-se possível contextualizar as socializações, reconstruir coerências disposicionais e evidenciar fatores que permitem relativizar a força, a permanência e a estabilidade das disposições. Na sequência, conforme a categorização de análise prevista no Quadro 10, apresenta-se a análise das entrevistas com os egressos da Unoesc.

5.1 Os processos de socialização dos egressos a partir da trajetória de vida

Os princípios de socialização, conforme Lahire (2004), são formados a partir da família, escola, trabalho, amigos e instituições nas quais o indivíduo convive e apresentam-se a partir de situações heterogêneas. Em cada fase da vida, formam-se disposições segundo estas vivências, que moldam comportamentos e atitudes futuras.

Nesta seção, buscou-se compreender como ocorreram os processos de socialização dos egressos a partir das trajetórias de vida. A análise teve como fio condutor a abordagem sobre a constituição das disposições dos indivíduos durante a trajetória de vida sob a perspectiva de Lahire, buscando na variedade de relatos o

surgimento de situações distintas que permitiram identificar a transferibilidade relativa e as nuances do processo de socialização que formam um indivíduo.

A educação é descrita por diversos autores como indissociável da sociedade; conforme Durkheim (1987), é condição essencial para a manutenção da ordem e a coesão social. Entretanto, Noé (2000) considera que o homem precisa ser preparado para essa convivência em sociedade, pois passa a integrar um universo preestabelecido, com normas, regras, costumes e leis que são impostos a ele como uma engrenagem.

As disseminações destas convenções sociais são transmitidas aos indivíduos de diversas formas. O ser humano não se encontra pronto no momento do seu nascimento e se fundamenta na sociedade e na família, uma vez que por meio dela acontecem os primeiros contatos com os valores, regras, normas, costumes que são incorporados como disposições da primeira infância (DURKHEIM, 2011).

Para Lahire (2015), a família desempenha um importante papel nos processos de socialização, pois nela acontece a socialização primária e a formação do *habitus* dos indivíduos. A educação e a família, portanto, são elementos importantes na formação desse indivíduo para a coletividade, por meio da integração das gerações adultas com as jovens. De tal modo, conforme Quadro 10, descreve-se primeiramente a família, considerando a sua composição ao longo da trajetória do egresso, renda, patrimônio, e atuação profissional.

A entrevista teve início com o questionamento sobre a composição familiar, local de residência e a infância do egresso, visando identificar como foi a formação do *habitus* primário. A primeira abordagem trata da Egressa 2:

Meu pai, sempre morou com os pais dele, no interior da cidade de Erval Grande, cidade pequena que fica no Norte do Rio Grande do Sul. Quando ele casou com a minha mãe ela também foi morar com eles, então eu nasci e continuamos residindo no interior, eu, meu pai, minha mãe e meus avós. Quando eu tinha 06 meses de idade meu pai sofreu um acidente de carro e fraturou a medula óssea e partir daí ficou deficiente físico, com isso era necessário usar uma muleta para andar. Minha mãe teve de trabalhar sozinha na roça, pois meu pai não conseguia mais ajudar e foi aposentado por invalidez. Eu como era pequena ficava sempre com minha avó em casa, pois ela tinha problema de reumatismo e também usava bengala. Um tempo depois meu avô sofreu um derrame e ficou impossibilitado de locomover-se. Quando meus avós faleceram e ficamos somente eu, meu pai e minha mãe, a casa pareceu vazia por um tempo, mas depois acostumamos. Minha infância sempre foi muito boa, eu via as dificuldades, mas não tinha como entender então o amor que recebia que não deixava notar nada de errado e que tudo era normal. Como era filha única brincava sozinha, mas sempre tive amiguinhos para suprir esse lado além de uma família grande, meus

avós tiveram 12 filhos então todo final de semana tinha muita gente para interagir. (EGRESSA 2).

O ponto de vista da Egressa 2 demonstra uma família de origem camponesa, residente na área rural de um pequeno município, no qual o ambiente familiar e as relações com outras pessoas da família são marcas importantes na formação do indivíduo. Estes agentes, conforme Lahire (2004), de alguma forma constituíram uma herança “imaterial” que integra a socialização dessa egressa. Na fala, ressaltam-se as lembranças vinculadas às dificuldades por problemas de saúde, porém sobrepostas pelo afeto familiar. Esse processo gera disposições de superação, da família como ponto de referência e suporte.

A realidade de cada indivíduo é formada a partir da combinação de múltiplas propriedades presentes no meio em que estes são inseridos. Cada ambiente é composto de diferentes agentes (LAHIRE, 2004), assim destaca-se a atenção central da Egressa 2 na configuração familiar, por ser filha única, logo, a atenção dos adultos era direcionada a ela, gerando segurança e afetividade, as quais, somadas ao convívio com os primos, geraram disposições ligadas ao relacionamento em comunidade.

A proteção da egressa como filha única reflete-se mais adiante no momento de ruptura para a busca pelo ensino superior em outro município, onde teve de se afastar do núcleo familiar para profissionalizar-se, o que gerou novas disposições.

A presença de pessoas idosas, no caso os avós paternos, ao longo da infância, quando ocorreu a primeira socialização, foi marcante, até mesmo quando faleceram, a egressa recordou do sentimento de vazio, formando disposições relacionadas ao sentimento de perda e morte. A configuração familiar da Egressa 2 gerou inúmeras disposições sobre afeto, aprendizado entre as gerações, valor do trabalho, limitações físicas, isolamento, instabilidade emocional, entre outras formas de ver o mundo a partir da convivência com diferentes gerações.

A mesma questão foi realizada para a Egressa 1, que também residia no meio rural e com a configuração familiar semelhante, entretanto, com percepções distintas, conforme expresso a seguir:

A família era pequena, era eu, o pai, a mãe, irmã. Meus pais foram responsáveis para cuidar dos meus avós paternos que tinham vários problemas de saúde, grave mesmo. Meu pai era bravo, falava uma única vez, tinha hora pra tudo, comer, dormir, brincar, ajudar na roça e estudar. A infância era pobre, com muitas dificuldades financeiras, nunca passamos

fome, mas vontade de comprar as coisas, tinha sempre alguém com problemas de saúde e muitos gastos com remédio, médico. Não tinha acesso a nada, tudo era parado, sem computador, telefone, poucos amigos, eu sempre fui quieta e poucas possibilidades. (EGRESSA 1).

A fala da Egressa 1 demonstra o caráter heterogêneo das experiências que compõem o *habitus* de cada indivíduo e como cada experiência constrói percepções distintas, mesmo a partir de um problema semelhante. A exemplo, da percepção dos problemas de saúde familiar pela Egressa 2 que foram superados pela união, pela Egressa 1 foram motivos de privações.

Lahire (1998) destaca que cada experiência gera distintas disposições e patrimônios individuais, assim a egressa demonstrou como marcante na infância a rigidez do pai. Conforme apontado por Lahire (1998), mesmo famílias que ocupam o mesmo espaço social podem produzir resultados distintos nos filhos a partir das configurações e ações familiares, ou seja, não existe a incorporação mecânica da estrutura social, mas relações que possibilitam ou não a transmissão do capital cultural entre os membros familiares. Observa-se, nesse contexto, que mesmo com configurações familiares, classe social, residência interiorana semelhantes, os entrevistados tiveram expressões dissonantes, o que demonstra a formação de disposições distintas.

As lembranças das egressas expressam que, mesmo de forma involuntária, os membros da família transmitiram a elas um capital cultural que poderá se refletir em características éticas e morais na fase adulta. Visando contrapor outra realidade, apresenta-se o relato do Egresso 6, residente no meio urbano, com configuração familiar composta pela mãe e irmã, conforme segue:

Sou natural de Chapecó, quando pequeno moramos eu e minha mãe e minha irmã, ela (a mãe) coitada trabalhando sempre o dia todo pra sustentar a casa e eu como era o mais novo ficava com a minha irmã mais velha. Morávamos no centro, tinha muitos amigos, andei muito de bicicleta, joguei bola, videogame, brigava, mas se acertava ali porque se fosse reclamar pra mãe apanhava dela (risos). Não era como hoje que está perigoso, não tinha tanta droga, nem movimento. Estudei na mesma escola (rede pública) desde a primeira série até o ensino médio. Minha mãe dava aula lá até se aposentar. Minha irmã é formada em Serviço Social e já é casada. Posso dizer que fui muito feliz e minha mãe fez muito bem o papel de mãe e pai, em tudo, faço tudo que posso por ela hoje, como somos só em três somos muito ligados. (EGRESSO 6).

A fala do Egresso 6 apresenta uma configuração familiar distinta da apresentada anteriormente, entretanto, com o afeto familiar presente e a marcante

presença da figura materna para criação da família. Nesse caso, a mãe desenvolveu também a função de pai, fazendo com que o relacionamento fosse intenso e refletisse na vida adulta dos filhos, com o convívio constante, mesmo após estes formarem suas famílias.

Destaca-se a criação de disposições voltadas ao convívio com os grupos sociais, uma vez que o entrevistado mencionou que durante a infância havia desentendimentos nos grupos de crianças e precisavam resolver-se sem envolver os adultos. Essa dinâmica de convivência oportunizou a criação de disposições afetas à comunicação, consenso, no qual o campo onde os sujeitos estavam influenciou as tomadas de decisão.

A educação informal, nesse contexto, é fundamental, uma vez que é exercida pela família na primeira infância, formando disposições que somente serão contrapostas no futuro com a socialização em outros meios e pela educação formal. É na família, durante a primeira infância, que o indivíduo passa a criar as percepções de mundo social, as quais são transmitidas aos filhos como heranças imateriais.

A transmissão da herança imaterial pela família, comunidade e amigos é patrimônio de disposições individuais, sendo necessário compreender também o contexto histórico daquela sociedade (LAHIRE; AMANDIO, 2012). Nos casos expostos, identifica-se a socialização por treinamento direto ou prática realizada pela família com o repasse de valores, normas e disposições mentais. Seja pela ação das gerações adultas sob os menores, seja pelo convívio com parentes e comunidade, observa-se a transmissão desses pressupostos que são incorporados e refletem durante as demais socializações dos indivíduos.

De tal forma, o estudo demonstrou a relevância da família na socialização das gerações jovens por meio das ações exercidas pelas gerações adultas, como exemplo, como transmissoras de valores, regras, limites e, especialmente, exemplos. Destaca-se a construção de patrimônios de disposições heterogêneas a partir das configurações familiares, comunidade onde cresceram, tais distinções aprimoram as práticas a partir de cada experiência vivenciada.

Os depoimentos denotam também a relevância dos amigos nos momentos de brincadeira como aspectos importantes, sendo sinônimo de boas recordações e, assim, relevantes na socialização dos indivíduos. Conforme Lahire (1997) e Bourdieu (1974), a estrutura e os padrões de comportamento dos indivíduos dependem da estrutura de suas relações com os demais. Assim, o ambiente e as

peças coexistem e marcam a vida daqueles que integram o grupo social, seja por meio de lembranças, valores, normas, etc.

A educação pode ser considerada um ato distinto nas diversas culturas, pautada em uma base de transmissão cultural de valores, normas, atitudes, experiências que visam reproduzir o sistema social. Esse processo ocorre por meio da educação informal inicialmente estabelecida pela família e na sequência na educação formal materializada pela escola. A próxima questão resgatou o processo de escolarização dos egressos, visando compreender a relação da educação formal e informal, bem como os efeitos destas na trajetória dos egressos.

A escolarização para Lahire (2004) torna-se vital não somente pelo conhecimento científico, mas, sobretudo, pelo sistema de disposição que ela auxilia a formar a partir das experiências e interações que acontecem no ambiente educacional, integrando a socialização secundária.

A respeito da escolarização, inicialmente os egressos destacaram a mudança de escolas e de cidade ao longo da vida como algo marcante, pois cada novo ambiente faz com que o egresso saia da zona de conforto e submeta-se a um período de adaptação, conforme expresso pelo Egresso 11, “tive uma boa base até o término do ensino fundamental, após o ensino médio como tive várias mudanças de cidade e local perdi um pouco o foco e tive dificuldade em algumas matérias, como, por exemplo, a matemática.” O Egresso 3 destacou a mudança e como estas influenciaram na sua formação escolar:

A mudança constante de escolas. Enquanto morávamos no RS estudei em duas, uma particular, primeira e segunda série, depois fui para escola pública, que estudei até a metade da quarta série. A partir daí viemos para Chapecó, onde terminei a quarta série, fiz a quinta e metade da sexta em uma escola, depois mudei para outra onde concluí a sexta série e fiquei até metade do primeiro ano do ensino médio, quando novamente mudei de escola. Meu ensino médio todo cursei nessa última escola, porém validei meu ensino médio com o ENEM. De certa forma, sofri, mas estas mudanças contribuíram positivamente para a maneira que estudo hoje, tornando mais fácil o “estudar” em si. (EGRESSO 3).

Para Lahire (1999), a trajetória de um indivíduo é formada pelo *habitus* adquirido na primeira infância e, depois, de forma secundária, este é submetido a novas experiências que irão gerar percepções diferentes das originárias e de ordem particular. Assim, não se torna possível afirmar que tais mudanças impactaram da mesma forma nos indivíduos.

Lahire (2015) ressalta que quanto mais diversas forem as disposições criadas pelas experiências ao longo da trajetória de vida, maior será o patrimônio de disposições heterogêneas e, conseqüentemente, maior o domínio das práticas pelo indivíduo nas interações. Conforme expresso nas falas, o Egresso 11 considera que houve perdas no processo de aprendizagem em razão das mudanças, enquanto que o Egresso 3 observou a mudança como uma oportunidade para desenvolver o hábito do estudo, ou seja, a mesma situação de mudança gerou disposições diversas entre os indivíduos.

A formação das disposições pelos egressos que estudaram em diversas instituições de ensino foi diferente daqueles que tiveram uma estabilidade na formação, uma vez que cada unidade escolar possui características próprias, agentes com disposições distintas, o que estimulou os egressos a socializar-se com outras disposições.

Os pais possuem um papel relevante nos processos de socialização, uma vez que cabe a eles o repasse da ordem moral doméstica, o respeito aos docentes e as atitudes em relação às instituições, a exemplo da escola. No processo de escolarização as entrevistas demonstraram que a presença dos pais como exemplos de formação, professores e até mesmo gestores escolares são retratados como diferenciais pelos egressos 7 e 9, respectivamente:

Os anos iniciais e o Ensino Fundamental realizei numa escola rural, enquanto o Ensino Médio fora realizado em uma escola localizada na cidade (centro), sendo a única do município, então não tinha opções. Toda a educação foi em escola pública, inclusive tive aulas com o meu pai e depois ele foi diretor da escola. O que me marcou nesta época, foi a presença do meu pai como professor e gestor da escola. Além disso, as amizades e momentos de descontração vivenciados nesta fase, era muito bom a correria no recreio, os amigos da escola eram os mesmos que a tarde jogavam bola, isso era muito bom. (EGRESSO 7).

Durante a minha formação no ensino fundamental, meus pais começaram a estudar em uma escola para jovens e adultos, para concluir seu ensino fundamental e ensino médio, com isso adquiriram muitos materiais de estudo e comecei a estudar bem cedo, me despertando a curiosidade pela leitura e aprendizado. No ensino médio, como eu trabalhava de manhã, fazia um curso profissionalizante à tarde e estudava em escola pública à noite, a qualidade do ensino, principalmente no ensino médio foi muito incipiente. (EGRESSO 9).

As falas denotam a interdependência entre a família e a escola na formação do capital cultural. Segundo os estudos de Lahire (1997), o capital forma-se a partir

das relações sociais dos indivíduos, sendo o “fracasso” ou o “sucesso” consequência do nível de interação entre as partes e da ação de cada espaço sobre o indivíduo.

O papel da escola enquanto espaço de estímulo, discussão, mediação e formação é destacado na fala da Egressa 2, quando relata que “sempre gostei muito de ir à escola. Mas me marcou o fato de ter sido aluna destaque da 1ª série do fundamental. Me senti tão honrada que isso foi motivo para querer buscar sempre mais.” As ações da escola, como valorizar o aluno destaque, geram disposições de recompensa do esforço no egresso e orgulho que na vida adulta podem ser replicadas na universidade, trabalho, etc.

A formação do *habitus*, conforme Ortiz e Fernandes (1983), tem relação com a matriz de disposições e das posições de poder. Na fala a seguir, ressalta-se a influência do ambiente escolar e a “pressão” pela reprodução social a partir da necessidade de comparação, sentida pela Egressa 8:

Durante minha infância e adolescência, sempre quis me igualar aos demais colegas, fazer cursos extracurriculares e idiomas. Entretanto, na cidade que eu morava eram apenas cursos particulares, e em virtude da condição financeira da família, nunca pude realizar. Então, sempre senti a necessidade de me esforçar muito mais para poder competir com eles, já que eu me via em desvantagem. Com isso acabei me tornando uma pessoa exigente e perfeccionista, com muita cobrança pessoal, o que hoje vejo que nem sempre é bom, pois sinto frustração e ansiedade quando não consigo me destacar. (EGRESSA 8).

A fala da Egressa 8 expressa a escola como um espaço de estratificação social que desvaloriza o capital cultural trazido pelos filhos das classes trabalhadoras, gerando reflexos na personalidade na fase adulta. Bourdieu (1974) ressalta as relações de poder e dominação que condicionam a ação dos agentes. Nesse caso, observa-se que a egressa se sentiu pressionada a se destacar pela capacidade intelectual, em virtude de não possuir condições financeiras igualitárias. De tal modo, as forças presentes no campo geraram uma violência simbólica nesse indivíduo que, mesmo após a formação superior, ainda destaca o sentimento da época.

A escolarização pode produzir disposições distintas entre os indivíduos, nesse caso, observa-se que para a Egressa 2 o estudo e a valorização escolar foram propulsores para o aprimoramento constante, enquanto para a Egressa 8 se expressa a partir do sentimento de inferioridade econômica, que poderia ser superado pelo perfeccionismo, entretanto, gerando instabilidade psicológica.

A partir da investigação sobre a família buscou-se caracterizar se a socialização e a formação superior alteraram a condição familiar em termos econômicos, conforme segue:

Durante a minha formação superior consegui um bom emprego e passei a ajudar nas contas familiares, até próximo ao final da graduação quando decidi montar minha própria empresa e tive que redirecionar os meus recursos financeiros. (EGRESSO 6).

Eu não sei se as coisas atualmente estão mais fáceis de conquistar do que antigamente ou o que é. Eu lembro que minha primeira mochila do pré-escolar ficou furada praticamente o ano todo (risos). Mas creio que sim, melhorou a condição econômica da família, pois com a formação superior foi possível um emprego que antes nunca tive e assim renda para aquisição de bens. (EGRESSA 2).

Com certeza, nota-se que com a minha saída de casa e a diminuição dos gastos com o meu sustento, minha mãe foi capaz de reformar a casa em que morávamos, comprar novos utensílios e até mesmo realizar viagens de férias. Apesar de ainda não estar como gostaríamos, também melhorei minhas condições financeiras, sendo que atualmente casada, conseguimos ter moradia própria, carro próprio e manter uma condição de vida razoavelmente confortável. (EGRESSA 8).

As falas expressam as mudanças econômicas nas famílias, seja pela aquisição de bens, auxílio no pagamento de despesas e até mesmo pela saída de casa do aluno, fazendo com que o capital financeiro disponível fosse maior e pudesse ser direcionado para outras atividades.

Porém, nem todos os egressos notam alterações nas condições econômicas da família, a exemplo da Egressa 1, que relatou o seguinte:

A partir do momento que iniciei o curso superior não alterou em nada, somente consegui um trabalho, nunca fiquei desempregada. Quando me formei não quis fazer a OAB, pois não queria atuar na área então fui trabalhar no setor administrativo que não paga muito, mas consigo me manter, pois não tenho marido e filhos. Mas isso não me incomoda, gosto do que faço, claro, gostaria de ganhar mais, mas estou feliz, achei algo que gosto, mesmo que dê menos retorno financeiro que o Direito.

No caso desta egressa, formada há mais de cinco anos, destaca-se o fato de que ela frequentou o curso de Direito, porém não seguiu carreira na área, atuando no setor administrativo, portanto, não tendo remuneração pela sua formação acadêmica, mas pela atuação operacional na organização. Destaca-se que a frustração com o curso e a não atuação na área de formação fazem com que os egressos tenham uma impressão de que não alteraram suas condições, porém

reconhecem que sem o ensino superior seria mais difícil, conforme o Egresso 12, a seguir:

Ainda no curso consegui um trabalho, estágio não pagava muito, mas como tive bolsa dava pra viver, depois de formado consegui um trabalho de carteira assinada, demorou uns 3 anos pra melhorar o salário mas está crescendo conforme o tempo na empresa. Por isso, ainda não alterou nada na vida falando em financeiro, mas sem a faculdade seria muito pior o salário, então, por mais que não seja na área, já ajuda. (EGRESSO 12).

Para Boudon (1973), a mobilidade social necessita ser compreendida a partir das dimensões tempo e espaço, uma vez que cada indivíduo faz uso das oportunidades ofertadas consoante as suas orientações. Na investigação, as alterações nas condições econômicas nas famílias não apareceram como ponto de destaque, pelo fato de que todas as famílias possuíam condições básicas para sobreviver, mesmo antes da formação superior dos filhos.

As alterações econômicas dos egressos de maneira individual foram retratadas pela possibilidade de empreender em negócios próprios e formar sua própria família, com condições estáveis financeiramente após a formação superior.

Esse cenário acompanha os estudos de mobilidade no Brasil, caracterizada pela forte herança de classe de origem e pelas curtas distâncias percorridas entre as gerações, conforme os estudos de Jannuzzi (2004). Destaca-se que os egressos, em sua maioria, usufruíram do ensino superior para alterar suas condições econômicas, porém, tal processo acontece de forma gradativa em razão das condições ambientais, a exemplo do egresso empreendedor, que depende das condições econômicas e ambientais para que o seu negócio prospere.

Em suma, este item comprova a crítica de Lahire (2005) aos estudos de Bourdieu a respeito da necessidade de compreender o indivíduo como um ser biológico, plural e mutável. As respostas demonstram a heterogeneidade das experiências dos egressos e as diversas percepções sobre situações semelhantes, como a escola enquanto espaço de desafios e reconhecimento ou pressão por desempenho; a atuação dos pais como exemplos e incentivadores e até a forma com que as condições econômicas se alteram de acordo com a composição familiar.

A socialização dos egressos denota que a formação de sujeitos plurais, com *habitus* condicionado pelas regras e normas da sociedade transmitidas de maneira formal e informal pela família, escola, convívio social, formam o patrimônio de disposições interiorizadas que podem ser alteradas por novas experiências.

Conforme Lahire (2015), a socialização é o movimento pelo qual o mundo social molda parcial ou globalmente os indivíduos, de maneira consciente ou não. Portanto, as famílias e as escolas são determinantes para a forma como os indivíduos constituem suas visões de mundo. As falas também ressaltam as disposições que cada indivíduo criou a partir das experiências vivenciadas. Lahire (2004) observa que cada ser possui uma história incorporada em forma de disposição que não é recebida ou transferida de forma natural, mas pelas experiências.

5.1.2 A escola e a universidade nos processos de socialização dos egressos

Os processos de socialização neste estudo têm como suporte a abordagem microssociológica de Lahire (2002), na qual se priorizam as características individuais e as condições para a transmissão do capital cultural. O estudo das socializações permite compreender as instâncias e as instituições e como cada uma delas construiu as disposições sobre a constituição social dos indivíduos. Nesta seção, buscou-se analisar os processos de socialização dos egressos a partir do acesso ao ensino superior. Para tanto, abordou-se a segunda fase de socialização dos indivíduos por meio da abordagem da Escola e da Universidade.

Os períodos de socialização, segundo Lahire (2015), podem ser divididos em socialização primária e secundária. A primeira acontece na família e a segunda é composta por todos os demais processos incorporados à vida do indivíduo, como a vivência escolar, a universitária, entre outras. Para iniciar a discussão, conforme expresso no Quadro 10, que compõe a matriz de referência para a análise de conteúdo, estabeleceu-se indicadores de análise para as instituições socializadoras da escola e universidade.

Na grade de socialização escola buscou-se investigar a escolarização da família do egresso e a influência da escola na busca pelo ensino superior, considerando o ambiente escolar enquanto transmissor das disposições. Ao analisar a universidade, priorizaram-se aspectos, como: curso pretendido e realizado; tempo de integralização e desempenho; satisfação pessoal com a formação, continuidade da formação educacional e, por fim, o Prouni na formação universitária.

A escolarização familiar nesse momento apresenta-se como relevante, uma vez que conforme expresso no questionário do concluinte do Enade os pais são

elementos estimuladores importantes para os filhos. Quanto à escolaridade familiar dos egressos, destaca-se a crescente qualificação entre os pais e os irmãos, pois na maioria dos relatos, os pais possuem ensino fundamental ou médio, enquanto os irmãos são formados ou estão em formação. Conforme expresso pelo Egresso 4:

Meus pais tem a quarta série incompleta; meu irmão mais velho é formado em Ciências Biológicas e iniciará o mestrado esse ano [2019]; meu irmão mais novo possui o Ensino Médio completo e iniciará a graduação de Designer Gráfico esse ano [2019]. (EGRESSO 4).

A escolarização no Brasil, conforme dados do PNE (BRASIL, 2017), ainda é um desafio, especialmente na adolescência, onde cerca de 900 mil jovens abandonam a escola em razão da entrada no mercado de trabalho, condições sociais e familiares e, por consequência, não retornam à busca pela formação.

No Gráfico 9, que demonstrou a escolaridade dos pais dos estudantes concluintes selecionados para o Enade, observa-se que a maioria possui apenas o ensino fundamental (67,49%) e somente 5,86% possuem o ensino superior. A evolução apresentada na escolarização das famílias também se deve às políticas públicas para o acesso ao ensino superior, criadas a partir dos anos 1990, as quais começaram a estimular o acesso de estudantes provenientes das classes sociais menos favorecidas às IES.

A mobilidade intergeracional pode ser observada pela evolução da formação dos pais para os filhos, contextualizada pelas orientações individuais que influenciam na forma com que cada um usufrui das oportunidades dispostas no ambiente.

Conforme destaca Ramos (2014), as condições ambientais são relevantes para que isto aconteça, ou seja, para que a mobilidade ocorra não basta somente o desejo do indivíduo, mas também fatores, como a consciência dos pais sobre a relevância da formação educacional para a vida adulta dos filhos, a manutenção de condições econômicas que permitam aos filhos a frequência e dedicação à escola e a existência de políticas públicas educacionais.

Nos anos 1980, o Brasil viveu uma estagnação, gerando desemprego, precarização do trabalho e a desvalorização da educação enquanto oportunidade de desenvolvimento, aumentando assim a evasão escolar. Nos anos de 1990, esse cenário altera-se, com o Plano Real em 1994 a economia ganha força e a reação industrial passa a despertar a necessidade de mão de obra qualificada, impulsionando a criação de políticas públicas específicas, que resultaram na

expansão do ensino superior privado, na flexibilização e democratização do ensino superior.

As elaborações de políticas públicas tornaram-se um divisor de águas no que se refere ao acesso ao ensino superior e, por consequência, às oportunidades que as novas gerações tiveram, em especial, a partir dos anos 2000, de frequentar as IES, tanto pela quantidade de unidades e cursos oferecidos quanto pelo aumento da oferta de bolsas de estudos e financiamentos.

A seguir, visando compreender os estímulos para o ingresso no ensino superior e conhecer como este ocorreu no processo de socialização, descrevem-se as ações e os atores que influenciaram os alunos ainda quando estavam na escola.

Em relação às pessoas que influenciaram o egresso a estudar e as motivações, destaca-se que dos 12 entrevistados, 9 destacaram os pais ou irmãos como principais incentivadores, enquanto somente 3 egressos citaram o esforço próprio como principal motivação. As falas a seguir expressam a relevância da família como pilar de incentivo e motivação aos estudos, seja pela aposta na educação enquanto oportunidade de mobilidade, seja pelo exemplo, conforme a fala da Egressa 12:

Minha maior motivação por ver minha mãe sofrendo em serviços pesados, pois não tinha muito estudo, ela sempre tinha dor nas costas, estava cansada pelo esforço físico, então me motivei a estudar além dela dizendo “vai estudar para ser alguém na vida”. Durante o curso sempre pensava nisso “ser alguém na vida, mesmo que ela nunca tenha me dito o que isso seria, eu sabia que era bom”. (EGRESSO 12).

Esta fala alinha-se à percepção de Lahire (1997), quando afirma que as disposições culturais compatíveis com o universo escolar são distintas das disposições materiais que podem ser transferidas a qualquer momento, pois dependem das distribuições de papéis ou do tempo que os indivíduos dispõem.

A disposição cultural independe somente de condições financeiras, podendo ser exercida por meio de conversas e conselhos. Isto aparece na fala do Egresso 4, ao afirmar o seguinte: “meus pais, sempre deram a maior força, mesmo que não financeira, e desde sempre diziam pra mim a importância do estudo para a vida e felizmente acertaram, porque é algo que amo fazer.” Outro entrevistado reafirma essa influência dos pais, ao dizer que “Minha mãe sempre me apoiou e eu sempre via ela estudando quando era pequeno e sempre reforçaram a importância dos estudos.” (EGRESSO 6).

Na sua obra *Sucesso escolar nos meios escolares*, Lahire (1997) desvendou que quase todos os pais têm o sentimento de que a escola é algo importante e manifestam a esperança de ver os filhos “sair-se” melhor do que eles. Neste estudo, destaca-se que os pais, mesmo sem formação ou condições financeiras, exprimem de alguma forma o desejo quanto ao futuro dos filhos, pois almejam que sua prole tenha um trabalho valorizado, transferindo de maneira inconsciente disposições culturais, que fazem com que os filhos vislumbrem na educação uma oportunidade de mobilidade.

Na sequência, indagou-se sobre o estímulo ou não por parte da escola para a busca pelo ensino superior. A escola é um dos espaços no qual os indivíduos podem, a partir das experiências, adquirir disposições plurais e, assim, destinos diferentes, portanto, sua atuação para demonstrar oportunidades de formação superior pode ser relevante aos indivíduos.

O estímulo por parte da escola nos anos finais é percebido por vários egressos, embora não seja visto como constante durante toda a formação, conforme expresso a seguir:

Sim, a escola incentivou, porém, somente no último ano do ensino médio onde nos levavam nas Universidades para conhecer e também possibilitavam às universidades irem até a escola para que pudéssemos ter a noção do que era um ensino superior. (EGRESSA 2).

Não tive muita influência na escola para desejar o ensino superior, não falavam disso antes do terceiro ano. Só no último ano vieram as universidades em sala falar dos cursos, mas ninguém explicou as bolsas, por exemplo. (EGRESSO 11).

Enquanto alguns salientam as ações pontuais localizadas no último ano do Ensino Médio, outros relatam a quase inexistência de incentivos para o ingresso no ensino superior em algumas escolas localizadas longe dos grandes centros urbanos. Conforme expresso pela Egressa 1, “A escola nunca nos incentivou, nem nos mostrou alternativas profissionais após a conclusão do ensino médio; era no interior, difícil de sair para ver outras oportunidades.” Ao não se dedicar a apresentar as oportunidades aos estudantes, a escola acaba se tornando um instrumento de reprodução da desigualdade social.

Em contrapartida, alguns destacam a atuação positiva da escola, em especial, a atuação dos professores como motivadores dos alunos, como se pode ver no seguinte relato: “A escola sempre estimula, na medida do possível, o ingresso ao

ensino superior com orientações profissionais e pessoais por professores e feiras universitárias.” (EGRESSO 6). Esse aspecto também foi ressaltado pelo Egresso 4, ao dizer que “A visão dos professores sempre foi para instigar a continuidade dos estudos, principalmente durante o ensino médio, onde a escola oportunizou o acesso a várias instituições pelas feiras, projetos oferecidos pelas próprias universidades.”

A construção social do indivíduo teve na escola uma fonte de informação e estímulo, conforme a fala dos egressos, seja por meio da abertura da escola para que instituições de ensino mostrassem seus cursos de graduação, seja via participação em feiras e eventos. A partir de 2005, com o Prouni, as IES privadas passaram a competir por estudantes para preencher as cotas de bolsas de estudos disponibilizadas. Isto fez com que se fizessem mais presentes nas escolas em atividades ligadas à orientação profissional.

O cenário do ensino superior no Brasil, sob essa ótica, inverteu-se. Enquanto inicialmente ingressavam poucos estudantes por meio das bolsas do Prouni, em virtude da rigorosa seleção, passou-se a ter entradas volumosas e flexíveis. O acesso à informação também contribuiu para esse aumento, pois as mídias sociais públicas e privadas passaram a divulgar as oportunidades de estudar via bolsas de estudos.

Depois de identificar a formação escolar familiar e a atuação da escola enquanto influência na busca pelo ensino superior, a pesquisa adentrou em uma etapa específica sobre a universidade e o Prouni enquanto política pública utilizada pelos egressos durante a formação. Inicialmente, questionou-se quantos colegas de escolas dos egressos deram continuidade na formação após a conclusão do ensino médio, obtendo uma média geral de 39,31% que seguiram ou para a universidade ou cursos técnicos ou tecnológicos. Destaca-se a relação entre a moradia e a continuidade aos estudos, pois quatro egressos que informaram a não sequência nos estudos de forma expressiva pela turma, residiam no interior ou em municípios distantes às IES.

De tal modo, alguns fatores contribuíram para a ampliação das ofertas dos cursos de graduação no Brasil, como: a abertura governamental para o ensino privado, que estimulou o ensino a distância e a abertura de IES em áreas distantes dos centros urbanos; o investimento dos governos Lula e Dilma na interiorização das

universidades federais e o apoio governamental por meio de bolsas de estudos junto às Universidades Comunitárias.

As Universidades Comunitárias, mesmo que localizadas quase que essencialmente em cidades médias e medianas, figuram na vanguarda do ensino superior em diversas regiões, em especial, no Sul do Brasil, e são responsáveis pela formação e fixação da mão de obra no interior, uma vez que se instalaram, na maioria dos casos, em localidades distantes das capitais e oportunizaram, por meio de bolsas de estudos, a continuidade da formação no território próximo à família.

Segundo Favareto et al. (2015), o desenvolvimento de um território deve ser observado pela garantia mínima de renda e a habilidade das pessoas de participarem ativamente da sociedade. Os reflexos da universidade na região podem ser mensurados a partir da formação de pessoas com conhecimentos específicos e que, por meio de suas profissões, podem contribuir com a sociedade. O território, visto como um espaço socialmente construído, tem como protagonista os seus atores e instituições.

Na região Oeste de Santa Catarina a Unoesc foi a pioneira na oferta de cursos de graduação na década de 1960, assim auxiliou na construção do território Oestino, figurando como campo de organização e pressões sociais por mais investimentos em educação no interior do Estado, mesmo a partir dos questionamentos do governo sob a capacidade de ofertar educação superior. A partir da instalação da universidade, outras pressões por investimentos somaram-se à pauta, como infraestrutura de transportes, saúde, esporte, etc.

Destaca-se também o pioneirismo da oferta de cursos *stricto sensu* em Chapecó nas áreas de Administração e Direito por parte da Unoesc, fomentando a pesquisa na região e o desenvolvimento regional a partir das soluções criadas nos programas de pós-graduação.

Outro aspecto relevante refere-se à forma com que cada indivíduo na sua formação das disposições culturais consegue agir e crer nas oportunidades que lhe são ofertadas. Segundo Lahire (2006), indivíduos da mesma família ou escola, pertencentes da mesma classe social, podem ser totalmente diferentes e usufruírem das oportunidades de forma diferente, um exemplo é o aluno que, a partir da visita das universidades ou da participação em feiras, busca informar-se sobre as formas de ingresso e bolsa de estudos, enquanto outros somente absorvem as informações sem transforma-las em ação.

O autor (LAHIRE, 2006) chama isto de representações “individualistas”, singulares, originais e autônomas, por isso a importância da análise das escolhas individuais, considerando os efeitos das influências socializadoras. O indivíduo, na percepção de Lahire (2005), está em constante transformação, capaz de adaptar-se a um universo sócio-histórico, formando novas disposições a partir das experiências que adquire em cada campo.

Para compreender a construção do individual nesse campo de lutas pelo acesso ao ensino superior questionou-se como aconteceu o interesse pelo ensino superior pelos egressos. As respostas são divididas em influências familiares, amigos, escola, meios de comunicação, bolsas de estudos e, por ser um sonho, nesse caso, o desejo do ensino superior, conforme segue:

Sempre sonhei em fazer o ensino superior, apenas demorei para entrar após o ensino médio, pois tive que fazer um caixa, pois sair de casa tem muito gasto. Eu sabia que não tinha dinheiro então corri atrás, meus pais não tinham dinheiro pra me ajudar, mas sempre disseram que era importante fazer a faculdade independente do curso, eles me ajudavam como podiam; quando ia pra casa voltava carregado de comida [lágrimas nos olhos e sorriso]. (EGRESSO 5).

No final do ensino médio comecei a me interessar por leis, lia pela internet, tanto que antes mesmo de entrar para a faculdade de Direito, solicitei para um senador que me enviasse materiais. Recebi um código civil e uma constituição, esta que eu sempre carregava na mochila. Não teve ninguém específico que tenha me influenciado para estudar direito, tanto que em minha família ninguém é da área do direito. (EGRESSO 3).

Durante boa parte do meu ensino médio eu não sabia o que fazer de graduação, não que fosse um sonho a ser alcançado, mas eu tinha interesse. No último ano decidi o que queria e foquei nisso pra ir bem no Enem. E quando abriu a oportunidade de eu me inscrever no Prouni na Unoesc segui esta oportunidade. (EGRESSA 10).

Ao analisar como aconteceu o ingresso ao ensino superior, destaca-se a emoção por parte de alguns entrevistados ao relatar o esforço coletivo familiar e individual para viabilizar a formação. O Egresso 5 reconhece o esforço familiar, uma que não tinha condições financeiras, porém auxiliou com o fornecimento de alimentação produzida na propriedade rural. Essa experiência formou nele disposições afetas à valorização da família e a responsabilidade de estudar para não decepcionar aqueles que acreditaram nele.

Na fala do Egresso 5, observa-se a transmissão de disposições dos pais para os filhos, capazes de despertar o interesse pelo ensino superior. Ou seja, mesmo de

forma involuntária, os pais demonstraram ao filho que apoiavam a sua busca pelo ensino superior.

Na fala do Egresso 3 o cenário apresenta-se diferente, pois o interesse pelo ensino superior teve origem nas leituras e no acesso à informação oriunda dos meios de comunicação. A partir dessas informações, destaca-se a disposição cultural individual, não tendo uma influência direta de outros atores sociais. Nesse caso, a crítica de Lahire (1999) à teoria do *habitus* de Bourdieu (1964) é evidenciada na tomada de decisão individual do egresso em buscar informações da área e a forma como reagiu, sem influências externas ou homogeneizadoras.

Os estudos de Lahire comprovam que o *habitus* está em constante construção, a partir das experiências que podem ser criadas mediante distintos espaços, meios e agentes. Os meios de comunicação desempenham importante papel para que os estudantes possam conhecer as políticas públicas de acesso ao ensino superior e as condições a serem trabalhadas para viabilizar o seu ingresso.

Para a Egressa 10, a oportunidade de ingressar no ensino superior foi despertada no último ano do ensino médio. Nesse caso, destaca-se a relevância de a política pública estar disponível e amplamente divulgada, visando estimular os estudantes a buscar o ensino superior.

O estudo de Raizer e Fachinetto (2007) demonstrou a desigualdade nas possibilidades de acesso ao ensino superior no Brasil, sendo que apenas uma fração pequena de estudantes que conclui o ensino médio consegue ingressar no ensino superior. Historicamente, fatores, como mensalidades, processos de seleção excludentes, localização nos centros urbanos acabaram afastando os estudantes de classes pobres das IES.

A política de privatização do ensino superior aplicada nos governos FHC (1995 a 2002) gerou a expansão no número de IES pelo Brasil, descentralizando a responsabilidade sobre a abertura, cabendo ao Estado regulamentar o ensino. Esse aumento da rede privada acabou sucateando a estrutura das universidades públicas. A partir de 2003, no governo Lula, cria-se um programa para a recuperação das IES públicas: o ProExt.

O governo, na mesma medida, investiu na criação de programas de bolsas de estudos, como o Prouni, condicionados ao desempenho qualitativo nos exames de avaliação do ensino superior, visando contemplar territórios afastados das universidades federais, as IES privadas e interioranas. As políticas públicas

educacionais foram divididas por territórios, sendo que o oeste do Brasil recebeu investimentos devido aos baixos indicadores socioeconômicos em comparação a regiões litorâneas. De tal modo, instalou-se no oeste de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e fomentou-se a adesão a programas, como o Prouni, pelas Universidades privadas e particulares.

O estudo demonstrou que as possibilidades de ingresso ao ensino superior existem. Todavia, para que se efetivem, faz-se necessária a confluência de outros fatores, como o capital cultural da família, o acesso às informações, a atuação escolar e o trabalho de divulgação das bolsas de estudos pelas universidades, em especial, em comunidades afastadas dos centros urbanos e nas periferias.

A compreensão do processo de socialização dos indivíduos, conforme Lahire (2005), precisa investigar o social individualizado, pois este possui particularidades que são incorporadas e interiorizadas. O ingresso no ensino superior representa uma nova oportunidade e novos desafios para os estudantes, portanto, é preciso analisar como esse processo teve efeito na sua socialização.

A entrevista seguiu com o relato espontâneo dos egressos sobre como ocorreu o ingresso na universidade em relação aos colegas, ao curso, à instituição, entre outras questões. De acordo com a fala da Egressa 1,

Com os colegas sem problemas, um ano de novidades para todos, dentro do possível todos respeitavam as diferenças entre si, mas isso devido ao meu comportamento de não me importar com a opinião dos outros, pois existiam “as panelinhas”, o preconceito por ser do interior, não usar roupa de marca e ter sotaque. No curso o primeiro ano foi o melhor, havia cumprimento dos horários por parte dos professores, os docentes eram próximos dos alunos e auxiliava no processo de adaptação à vida acadêmica. Pra estudar me mudei (casa) e ser independente era um objetivo, mas houve dificuldades de adaptação à nova vida, com horários estabelecidos (trabalhar, estudar e cuidar da casa). Acho que um dos motivos de não ter atuado na área foi o quanto riram de mim no curso, pois no Direito a argumentação e a oratória são quase que obrigatórias. Uma vez ouvi pelas minhas costas “imagina uma juíza dizendo “corespondência”, isso na área é forte. (EGRESSA 1).

A Egressa 1 fracionou sua fala com base nos agentes, primeiramente citou o preconceito dos colegas por ser do interior, ter vícios de linguagem e as condições econômicas como aspectos que de alguma forma marcaram o ingresso. Ressaltam-se as disposições quanto à dificuldade do emprego da linguagem culta, que fizeram, dentre outros motivos, com que a egressa desistisse de atuar na área.

Logo, observa-se como as experiências entre os indivíduos ao longo da trajetória podem criar bloqueios que refletirão ao longo das demais escolhas profissionais e pessoais. Quando a Egressa 1 relata que havia o respeito, “mas isso devido ao meu comportamento de não me importar com a opinião dos outros”, denota a blindagem que realizou de forma inconsciente com as diferenças sociais e culturais existentes. Mesmo sendo algo aparentemente superado pela egressa, a primeira menção sobre o ingresso na universidade foi exatamente esse preconceito, demonstrando as marcas e as possíveis barreiras na socialização a partir desta situação.

A universidade neste contexto recebe todos os semestres estudantes com trajetórias de vida distintas, desafiando-se a mediar conflitos entre os estudantes, situações de preconceito, como um espaço que também não é neutro e, assim, reproduzindo as desigualdades já experienciadas na escola pelos indivíduos. A fala expressa que, mesmo na universidade, existe a legitimação e a reprodução das desigualdades sociais. À medida que o poder é exercido por uma convenção social relativa à profissão, e não é percebido pela IES, acaba reforçando a desvalorização da herança cultural.

O ingresso na universidade pode apresentar inúmeras facetas. A Egressa 1 destacou que, no início, os docentes e a coordenação foram importantes no processo, replicando o que foi expresso pela maioria dos egressos nas questões que envolveram a escola e os professores durante a formação básica.

Dessa forma, mesmo no ensino superior, os docentes continuam sendo importantes para a inserção e auxílio dos estudantes. As IES necessitam qualificar seu corpo docente, não somente de forma técnica, mas também emocional, para que possam auxiliar na socialização dos estudantes e mediação de conflitos.

O suporte da universidade no processo de ingresso (processo de seleção e matrícula) e, posteriormente, na integração dos ingressantes no ambiente universitário, demonstrou-se importante na visão da maioria dos egressos, conforme relata a Egressa 2, a seguir:

Foi tranquilo, me formei no ensino médio e já ingressei na universidade. A Universidade me contatou sobre o processo seletivo, eu fiz a inscrição e a matrícula. Tudo muito rápido e prático. Minha inserção foi muito tranquila, os colegas muito amorosos, o curso e os professores muito bem preparados e a Universidade sempre muito acessível. Não encontrei dificuldades. Como minha cidade natal é do interior tive que me mudar para Chapecó, então no começo foi um pouco difícil, cidade nova, casa nova (casa da tia), “escola”

nova, colegas novos, ficar longe da família, sem emprego, mas como todo processo de adaptação tem seus obstáculos, logo consegui um estágio e tudo começou a fluir melhor. (EGRESSA 2).

Nesse caso, existiu a socialização por inculcação ideológico-simbólica, descrita por Lahire (2004) como aquela que acontece por meio de normas culturais difundidas pelas instituições que condicionam papéis e atitudes. Na universidade, o estudante depara-se com inúmeros regramentos a serem seguidos, como horários, hierarquias nos cursos e, das turmas, regimento acadêmico, entre outros, que permeiam o dia a dia dos cursos.

A socialização é algo complexo no ambiente universitário, pois se trata de adultos com heranças distintas formadas a partir das suas vivências, até aquele momento na família, escola e outros ambientes de socialização. Essa herança imaterial gera disposições relacionadas às formas de agir, crer e sentir, as quais integram o seu patrimônio intraindividual e se refletem em seus comportamentos. As disposições de herança imaterial enquanto formas de ver, sentir e expressar são percebidas na diferença das falas entre os egressos, pois enquanto alguns sentiram preconceitos, outros não encontraram dificuldades.

Fatores relacionados ao curso escolhido também se refletem nas formas de inserção, uma vez que cursos, como o Direito, possuem maior concorrência e mensalidades superiores, enquanto que os cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais são compostos, na sua maioria, por alunos carentes e apresentam maior facilidade de ingresso e maior número de bolsas de estudos.

O ambiente universitário é o mesmo para todos, porém, pode produzir efeitos dissonantes na socialização. O exemplo da Egressa 1, a qual declarou não ter obtido alteração da sua situação econômica e não atuar na sua área de formação, pode estar relacionado ao preconceito que sofreu ao ingressar no curso.

Esse processo de ingresso gera disposições importantes que, associadas a fatores relacionados à organização da rotina de trabalho e de estudo, pode ser relevante na formação acadêmica. O Egresso 7 expressou isso da seguinte forma: “a minha maior dificuldade foi me organizar para estudar, além do trabalho, horas de estudo.” Observa-se que o aumento de responsabilidades após o ingresso no ensino superior pode gerar disposições importantes para outras dimensões da vida, como a dimensão profissional, pois exige disciplina para o cumprimento dos prazos, capacidade de organização e planejamento.

O ingresso no ambiente universitário também amplia as relações sociais dos estudantes, conforme expressa a Egressa 8, na seguinte fala: “minha maior dificuldade foi ter que trabalhar o dia todo e depender de ônibus para ir até a faculdade, chegando tarde em casa e tendo que estudar durante a madrugada, mas fiz algumas amigas que permanecem até hoje.”

Lahire (1997) destaca a dependência natural entre os indivíduos que gera disposições e heranças imateriais afetivas, pois a integração entre os indivíduos “constrói” novas disposições permanentes, fazendo com que as relações sejam duradouras e pontos de apoio para o enfrentamento das dificuldades ao longo da formação superior. No ambiente universitário os estudantes têm a oportunidade de conhecer pessoas com as quais irão conviver durante o curso, dividindo conquistas e dificuldades, gerando uma rede de apoio mútuo.

A herança imaterial e as disposições, no caso dos egressos, comprovam o que Lahire (2006) afirma, que as experiências dos indivíduos não são determinadas pela sua condição social, mas pelas múltiplas influências sociais, contrariamente do exposto por Bourdieu, em que as disposições são predefinidas. Nesse caso, a socialização promovida a partir do acesso à universidade por meio de uma política pública apresenta-se como uma oportunidade de criação de disposições diversas daquelas predefinidas pela classe.

Na sequência da investigação sobre a socialização, questionou-se sobre os efeitos da entrada e conclusão da universidade para a família do egresso, com destaque para a melhoria financeira, relacionamentos familiares e qualificação nas discussões familiares, conforme expresso a seguir:

No início foi complicado, pois mesmo com bolsa minha mãe me ajudava muito com comida e outros custos de vida, ela fazia o que podia, vinha de lá com potes de comida, feijão, pão [risos]. Depois da conclusão e meu primeiro emprego na área, percebi a mudança de renda familiar, já que minha mãe não precisa mais me sustentar e eu passei a retribuir a ela a dedicação. (EGRESSA 8).

A entrada na universidade era um desejo muito esperado pela família. Quando conquistei a bolsa do Prouni, teve comemoração e agradecimento. Depois acabamos passando menos tempo juntos, além do aumento de gastos, pois vim morar pra Chapecó. As visitas eram mais espaçadas e rápidas, pois sempre tinha muita matéria atrasada por trabalhar e estudar. Quando terminei o curso senti uma sensação de dever cumprido para os meus pais, pois hoje eles demonstram mais tranquilidade quando falam da família e do futuro. (EGRESSO 4).

Inicialmente meus pais não sabiam se a universidade que eu escolhi tinha uma boa empregabilidade, por isso gerou-se um certo desconforto que logo

acabou quando consegui meu primeiro emprego na área 2 meses depois de entrar na universidade. Meus pais conseguiram ver mais possibilidades de crescimento com relação a minha carreira e começaram a confiar mais nas minhas decisões. (EGRESSO 11).

A entrada na Universidade representou em todas as famílias a melhoria em algum aspecto da vida, seja ele financeiro, de segurança a respeito do futuro dos filhos, reconhecimento e crescimento pessoal e profissional. Na fala da Egressa 8, destaca-se o esforço da família; no caso, a figura materna, para que de alguma forma pudesse auxiliar o filho durante a graduação. Essa dedicação pode ser interpretada como uma herança imaterial que a mãe demonstrou ao filho, o qual reconhece a importância após a formação.

O ingresso na Universidade apresenta-se como um planejamento coletivo, no qual os pais são protagonistas, em convergência com os dados auferidos pelo questionário do Enade, no Gráfico 10, em que os maiores incentivadores dos concluintes a buscar a formação superior foram os pais, correspondendo a 62,99%.

Este apoio reflete a formação do capital cultural transmitido pelos pais aos filhos como algo positivo, mesmo sem ter vivido o ensino superior, assim o capital cultural somado à socialização promovida pelo ambiente universitário, geraram heranças imateriais e sentimentos de reconhecimento, além do aumento de confiança no círculo familiar.

Na fala do Egresso 4, a bolsa do Prouni representou para os pais e o filho a possibilidade de um futuro melhor, assim destaca-se o protagonismo do Estado em prover formas de incluir por meio de políticas públicas as diversas classes sociais visando à redução das desigualdades de oportunidades. A formação superior por meio da Universidade representa a oportunidade de mudança, não somente do egresso, mas também da família.

A mobilidade social, conforme estudos de Parsons (1964), possui relação com a realização profissional, pois se o indivíduo está realizado profissionalmente terá um desempenho melhor, conseqüentemente, será valorizado pela organização. De tal modo, buscou-se compreender as motivações pela escolha do curso de graduação e os reflexos na formação e a realização profissional. O desejo de realizar o curso surge em diversas oportunidades, conforme relata o Egresso 4, a seguir:

Sempre me instigou muito pensar sobre os seres humanos e possibilidades de melhorar sua qualidade de vida, levando isso em conta escolhi o curso de Psicologia, e tenho felizmente orgulho em dizer que me sinto realizado em tê-lo finalizado, hoje estou cursando Pedagogia e pretendo atuar na Psicopedagogia unindo o melhor das duas profissões. (EGRESSO 4).

O fato de o estudante conseguir aderir ao curso desejado faz com que a dedicação e o significado deste seja perceptível, em detrimento daquele estudante que precisará se apaixonar e descobrir durante o curso se realmente é o que deseja para sua formação profissional.

Destaca-se, também, a motivação do ingresso devido ao cenário promissor do mercado de trabalho, conforme expresso pela Egressa 9, a seguir:

O principal motivo era o desejo de entrar no mercado de trabalho de uma forma diferente já que até o momento eu trabalhava em restaurantes. Me sinto realizada, pois possibilitou que eu tivesse uma visão ampla de um negócio, com a formação para atuar na gestão de qualquer empresa, além da minha valorização profissional, pois passei a ser mais valorizada e respeitada no ambiente corporativo. (EGRESSA 9).

Observa-se pela expressão da Egressa 9, que o curso era a aposta de melhoria nas condições de trabalho, sendo uma responsabilidade para as IES formar a fim de que esses profissionais consigam pleitear em condições de igualdade as vagas no mercado de trabalho. Para isso, destaca-se a articulação da Unoesc com o mercado de trabalho, pelo encaminhamento dos acadêmicos para a área de atuação ainda durante o curso, bem como a aproximação com o mercado para identificar demandas e qualificar os estudantes.

As bolsas de estudos do Prouni também foram motivações dos egressos, conforme o Egresso 8: “Primeiramente escolhi o curso por ser o mais atrativo dentre as opções disponibilizadas pelo Prouni, até queria outro curso, mas sem bolsa não dava, mas hoje me sinto realizada nesta profissão.” A oportunidade da bolsa de estudos, nesse caso, representa a continuidade da formação superior somada à identificação do egresso com a área de atuação profissional, gerando, assim, realização futura.

Ou seja, mesmo que ao adentrar no curso o egresso não estivesse vocacionado, a formação posterior fez com que ele sentisse realização profissional, o que gera a percepção de mobilidade social, ressaltando, assim, a relevância de oportunizar os estudantes a ingressar na universidade para conhecer novas oportunidades para então ter a chance de evoluir na estratificação social.

No Brasil, a mobilidade social deve ser analisada a partir do tempo e do espaço, por exemplo, na região Oeste de Santa Catarina até a década de 1960 não existia ensino superior, dessa forma, as distâncias sócio-ocupacionais entre as gerações eram estreitas. A partir desse período e de forma intensificada a partir dos anos 2000, o número de IES cresce, além de vagas com bolsas de estudos, gerando qualificação profissional e renda, aumentando a renda e reduzindo as distâncias sócio-ocupacionais entre os atores sociais.

Em suma, os processos de socialização dos egressos da Unoesc denotam como elemento central na primeira fase de socialização a família na primeira infância, na qual se identificou que os pais, mesmo sem formação superior, vislumbram que as suas proles acessem o ensino superior para obter melhores condições de vida. Para tanto, auxiliam por meio de ações motivacionais que, somadas à escolarização, passam a compor um universo de disposições fundamentais para as escolhas futuras.

Outra característica está disposta na formação do capital cultural e no papel da escola nesse processo, uma vez que por meio dos docentes, estrutura e ações pedagógicas os egressos foram estimulados a buscar a formação superior. A herança imaterial e as disposições, no caso dos egressos, comprovam o que Lahire (2006) afirma, que as experiências dos indivíduos não são determinadas pela sua condição social, mas pelas múltiplas influências sociais, contrariamente do exposto por Bourdieu, para o qual as disposições são predefinidas.

As entrevistas expressam indivíduos disposicionalmente plurais, inclusive com destinos diferentes de egressos do mesmo curso que, teoricamente, tiveram o mesmo ponto de partida. Ao analisar os processos de socialização, destaca-se o papel da universidade, tanto de forma positiva quanto negativa, na formação de patrimônios de disposições que refletem no mercado de trabalho *a posteriori* da formação superior.

O acesso à universidade representou na maioria uma realização pessoal e familiar, destacando a relevância do fomento a universidades comunitárias no interior, pois elas valorizam as demandas de formação técnica e humana dos territórios, além de motivar a formação superior próximo das famílias, oportunizando a socialização de conhecimento e integração com a comunidade local, já durante a formação no curso de graduação.

A localização da universidade no interior do estado auxilia também na contenção do processo migratório para centros maiores, impactando na espacialização da população de forma equilibrada. As IES contribuem para a mobilidade intrarregional e também fixam o potencial humano a partir da retenção de pessoas em relação ao contexto extrarregional, contendo o processo de litoralização das pessoas.

5.2 O Prouni na perspectiva dos egressos: efeitos nas trajetórias de vida

Para Lahire, o indivíduo se constitui a partir dos processos de socialização que formam patrimônios de disposições e que orientarão as ações futuras. Portanto, quanto mais experiências este indivíduo tiver ao longo da vida, maior será o acúmulo de patrimônio de disposições, qualificando a prática que potencializa as chances de mobilidade social.

Nesse contexto, a seguir descreve-se a percepção dos egressos quanto aos efeitos do Prouni para sua trajetória de vida, visando esclarecer como a política pública influenciou ou não na caminhada dos egressos da Unoesc. A análise iniciou a partir do questionamento sobre como os egressos ficaram sabendo do Prouni, uma vez que o acesso à informação é uma das condições ambientais fundamentais para que o indivíduo perceba as oportunidades e faça uso delas.

Para os egressos entrevistados a principal fonte de informação sobre o Prouni foram as propagandas em televisão, redes sociais, seguidas do estímulo da universidade, pesquisas em *sites*, indicação de familiares e amigos que já eram bolsistas ou que conheciam o programa.

A exemplo do estudo de D'Avila (1998), nesse caso também revelou que ter acesso às informações foi determinante para que o estudante fosse instigado a buscar o ensino superior, bem como conseguisse visualizar que é possível ingressar no ensino superior, mesmo tendo condições financeiras reduzidas. Desse modo, tecnologia é uma das ferramentas que podem ser utilizadas nos processos de comunicação das oportunidades de bolsas de estudos junto a estudantes e suas famílias em locais remotos, se transmitida com uma linguagem acessível, uma vez que a pesquisa demonstrou que estas são bases para o processo decisório na formação.

A compreensão dos processos de socialização a partir do acesso ao ensino superior perpassa pela investigação sobre as condições necessárias para este acesso. Na sequência, questionou-se quanto à relevância do programa para o acesso ao ensino superior e se isto foi um assunto debatido na família. Os dados denotam que no caso dos egressos da Unoesc aspectos culturais e temporais foram determinantes para o acesso ao ensino superior, então para clarificar esses aspectos torna-se necessário compreender a formação cultural do território do Oeste de Santa Catarina.

A região foi colonizada na maioria por famílias que encontraram na agricultura os meios de sobrevivência e após no cooperativismo formas de aumentar a competitividade local. No que se refere à educação superior regional até 1960 as famílias viam os filhos buscar a formação superior nos centros urbanos, em especial, nas capitais, exigindo um esforço grandioso da família para manutenção dos custos.

As famílias, por vezes, viam os filhos não retornar para a região após a formação, e a escolarização era sinônimo de afastamento familiar, entretanto, com a abertura da universidade na região, a visão passou a ser outra, pois era possível o filho estudar e mesmo assim estar em casa ou próximo, auxiliando a família, o que direcionou os esforços para custear a mensalidade. Destaca-se, assim, o sacrifício das famílias para o custeio da universidade, abrindo mão de outros projetos para investir nos estudos dos filhos, conforme expresso a seguir.

O estudo apontou que mais da metade dos estudantes cursaria a graduação mesmo sem a bolsa de estudos, ressaltando o esforço que a família faria na percepção do egresso para que o ensino superior fosse acessado, porém suportado pela bolsa de estudos, facilitou o processo de formação. Conforme as falas a seguir da Egressa 2: “A bolsa foi um alívio para a família, se não tivesse essas modalidades de benefícios certamente seria mais difícil, mas isso não me impossibilitaria de cursar, iria procurar outros meios pois não seguir estudando não era opção”; ou da Egressa 1: “Teria iniciado a graduação, mas provavelmente demoraria mais tempo para concluir, pois iria fazer menos créditos, proporcional ao que podia pagar.”

As falas expressam que o ensino superior é um projeto familiar e que a política pública, no caso o Prouni, foi importante para viabilizar o curso, porém não insubstituível, pois caso não existisse os estudantes buscariam outras bolsas de estudos ou financiamentos e até cursar em maior tempo a graduação, porém sem

deixar de acessar a universidade. A cultura do esforço familiar em prol da formação dos filhos apresenta-se como uma característica regional importante para o mercado das universidades.

Ademais, representar uma herança imaterial importante quando o egresso expressa que abandonar o estudo não era opção, demonstra a relevância disso para a família. A formação superior, por ser um projeto familiar, carrega consigo um peso que reflete nas escolhas do estudante durante a sua trajetória de vida, no intuito de garantir o sentimento de orgulho e satisfação da família quanto aos resultados da graduação, assim as ações são balizadas pelas expectativas coletivas e geram disposições de responsabilidade e compromisso coletivo.

As dinâmicas territoriais influenciam em diversos aspectos a trajetória de vida dos egressos, pois com o estímulo da abertura de IES no interior e a oferta de políticas públicas, como bolsas de estudos e financiamento, tornou-se possível estudar e trabalhar próximo de casa, o que até 1960 era impossível. As falas a seguir demonstram o impacto da política pública na trajetória de vida dos egressos da Unoesc.

Sem a bolsa seria impossível, não tinha concluído, pois minha família não tinha condições de pagar a faculdade e meu rendimento com o trabalho não era suficiente para pagar a mensalidade, os materiais e transporte. Então sim, o Prouni foi fundamental. Teria feito cursinhos mais baratos, mas a faculdade, acredito, que tão cedo como foi seria difícil. (EGRESSA 10).

Foi determinante para não precisar sair de perto de casa, pois sem a bolsa integral não teria feito uma graduação, minhas opções eram estudar em universidade pública longe ou em uma particular com bolsa integral, pois sabia que teria que estudar mas a bolsa te traz uma tranquilidade para buscar outras coisas durante o curso, como extensão, estágio e até mesmo pesquisa. O Prouni foi a minha salvação se não seria mais um no meio do mercado de trabalho fazendo sempre a mesma coisa sem formação. (EGRESSO 6).

O Prouni, assim, apresenta-se como uma ação do Estado importante para a fixação dos jovens na região, uma vez que estes conseguem estudar próximo às suas famílias; aplicação dos conhecimentos adquiridos na universidade no território; oportunidade de trabalho e estudo concomitante, contribuindo assim com a dinâmica territorial, potencializando o desenvolvimento regional pelas ações dos egressos formados na região, sendo estes conhecedores dos contextos históricos, das características e capazes de projetar o futuro, respeitando o passado com olhar no futuro.

O Prouni vincula o uso do recurso a critérios de qualidade do ensino superior e também de desempenho escolar. Após identificar a relevância do Prouni enquanto política pública de Estado, buscou-se verificar em que medida o programa contribuiu para a formação acadêmica dos egressos e seus pontos positivos e negativos, uma vez que este é de âmbito nacional e possui critérios universais de acesso.

Os egressos citam como principais contribuições do Prouni na formação acadêmica os aspectos relacionados à isenção da mensalidade que oportunizou destinar recursos financeiros para participação em eventos, compra de materiais e experiências de estágio, conforme indica a fala do entrevistado citada a seguir:

A bolsa me ajudou a concluir o curso dentro do prazo de 4 anos, não foi necessária nenhuma forma de financiamento e com o dinheiro do meu trabalho durante o dia consegui participar de congressos, comprei materiais de apoio, afinal não tinha mensalidade então dava pra investir nisso. (EGRESSO 8).

Conforme o entrevistado e com base na abordagem de Lahire, pode-se observar que o Prouni possibilita uma forma de mobilidade social para além da formação educacional, pois a partir do acesso ao programa o aluno teve a oportunidade de direcionar recursos financeiros para outros tipos de experiências, ampliando seus processos socializadores.

Ressalta-se também a oportunidade de frequentar o curso desejado a partir do acesso à universidade pelo Prouni, além do reconhecimento da qualidade da IES apontada como contribuição do programa, conforme a Egressa 2 a seguir:

Foi fundamental para que eu conseguisse ingressar no curso que eu queria e em uma universidade conceituada como a Unoesc, como não tinha mensalidade pra pagar logo no início do curso consegui um estágio na área e já adquiri experiência, o que fez diferença para o meu crescimento profissional e pessoal. Ter a bolsa te faz dormir mais tranquilo, sabendo que não tem o valor todo mês, além de poder ganhar menos nos estágios até conseguir experiência e passar a ganhar mais. Fiz dois estágios na graduação, até que consegui o trabalho na área de recursos humanos, se não fosse pela bolsa ia trabalhar pra pagar o curso. (EGRESSA 2).

Destaca-se também o programa como fonte de captação de alunos pelas universidades privadas e comunitárias, as quais se tornam atrativas em razão da oferta das bolsas de estudos pelo programa. A Unoesc Chapecó é um desses exemplos, pois utiliza o Prouni como estratégia de marketing para atrair novos alunos e usa do recurso público para manutenção da IES. Assim, a universidade

consegue manter-se forte na região e os alunos têm a possibilidade de cursar a graduação sem sair da sua região de origem.

A evolução familiar também foi destaque positivo nas falas dos egressos que vislumbraram mudanças de vida familiar a partir da formação superior, conforme expresso pela Egressa 10, formada há mais de 5 anos:

A bolsa foi a chance de estudar, pois sem ela não seria possível, meus pais eram pobres, e a partir da minha formação passei a ajudar eles com dinheiro, pois já estão velhos e com dificuldade de produzir na propriedade, então se aposentaram mas as doenças vieram junto. Hoje consigo ajudar com os custos de medicação, não somos ricos, mas melhorou bastante e assim devolvo a dedicação deles comigo [olhos marejados]. (EGRESSA 10).

Essa expressão ressalta a importância das políticas públicas, não somente para o beneficiado, mas para os agentes do entorno, nesse caso, a família, que mesmo sendo pobre buscou propiciar a qualificação dos filhos, os quais agora conseguem auxiliar na subsistência familiar. Se observada a premissa de que as gerações mais velhas socializam às mais novas ao final da vida, as mais jovens, a partir da formação superior, podem auxiliar na manutenção das mais velhas, gerando um ambiente de gratidão e reciprocidade.

Quanto aos pontos positivos do programa destaca-se a visão positiva para a maioria dos egressos, com destaque para os seguintes aspectos: a oportunidade de jovens carentes em cursar o ensino superior na percepção da Egressa 2: “vejo somente pontos positivos, como oportunidade de ingresso no ensino superior pelas classes que não têm condições de arcar integralmente com a mensalidade e que estudaram para conseguir uma boa nota no Enem”; e do Egresso 9: “Acredito que só tenha pontos positivos para os alunos, pois permite que o jovem sem condições consiga fazer o curso almejado.”

Os pontos negativos versam, em especial, a respeito da fiscalização do programa e dos critérios de renda, conforme o Egresso 3:

O Prouni é muito bom, mas a falta de fiscalização das bolsas tira a oportunidade de quem precisa realmente, muitas pessoas conseguem alterar os documentos, inclusive na minha turma tinha gente que não precisava da bolsa, mas conseguiu entregar documentos pra ter o benefício sem necessidade. (EGRESSO 3).

A seleção dos bolsistas do Prouni acontece via sistema informatizado do INEP, o qual o estudante tem a responsabilidade de informar as condições de

subsistência, patrimônio, composição do grupo familiar que, somadas à média do Enem concedem a classificação das bolsas. A IES, mediante a lista dos pré-selecionados, convoca os estudantes para comprovar as informações declaradas, em caso positivo, efetiva o termo de concessão de bolsa.

O INEP e a Unoesc realizam anualmente a assinatura dos termos de renovação de bolsa, onde os estudantes entregam documentos no caso de alteração de dados declarados inicialmente, bem como possui um canal de denúncias aberto permanentemente para a investigação de cada caso relatado como suspeito, sendo submetido a uma comissão específica com representantes da IES, alunos, docentes e comunidade externa, para verificação das provas documentais com visita domiciliar para, então, deliberar sobre o caso.

Outro aspecto negativo foram os critérios de renda que, na percepção de egresso, poderia ser revisto ao longo da graduação, para facilitar a inserção no mercado de trabalho, conforme o Egresso 7:

Na área da tecnologia da informação, conseguimos desde cedo no curso bons empregos, com salários bons, então o simples fato de iniciar a vida profissional já deixa a renda maior que a permitida, dificultando a inserção no mercado de trabalho durante a graduação. As meninas do SAE sempre entenderam que mesmo ganhando mais eu precisava, pois tinha muitos gastos, mas fica complicado você ficar dentro do Prouni assim, na época pensei em não aceitar vagas por medo de perder a bolsa. (EGRESSO 7).

Ressalta-se que somente esses dois egressos apontaram aspectos negativos, os outros 10 entrevistados visualizaram somente pontos positivos, representando a visão positivista sobre o Prouni. Essa percepção positiva denota que o programa está consolidado e gera efeitos relevantes na vida dos egressos, caso contrário, teriam uma percepção negativa do programa.

Mediante as falas percebe-se que o programa, além de contribuir com a formação, também auxiliou na socialização dos estudantes no ambiente universitário, uma vez que ao adentrarem tiveram de se adequar às regras do programa, como, por exemplo, a aprovação e frequência mínima, critérios de renda, entrega regular de documentação, o que gera disposições de responsabilidade nos egressos, refletindo na formação acadêmica, pessoal e profissional.

O Prouni na percepção dos egressos cumpre seu papel de inclusão no ensino superior para a população carente. Conforme Aprile e Barone (2008), o programa dessa forma integra a engrenagem pública de ações afirmativas, tendo um caráter

também compensatório socialmente, uma vez que as universidades surgiram como espaços elitizados e para poucos.

Apesar de alguns autores apontarem o Prouni com o instrumento de mercantilização de privatização do ensino superior no Brasil, destaca-se que a partir da descentralização dos recursos públicos para a educação superior surgiram IES em locais distantes dos grandes centros e a explosão da educação a distância, democratizando o acesso.

Cabe destacar que com o programa a privatização do ensino superior foi visível, já que de 1995 e 2005 houve a expansão dos números de IES de 242,17%, democratizando o acesso ao ensino superior. O Programa, juntamente com outras ações, especialmente a partir dos anos 2000, foi responsável pela inversão da pirâmide educacional, onde muitos adentram nas IES e o desafio passou a ser a conclusão do curso, com ações para mitigar a evasão.

Para finalizar a percepção sobre o Prouni, questionou-se se os egressos deram sequência na formação após a conclusão do curso de graduação. A continuidade na formação aconteceu para todos os egressos, todos em nível de pós-graduação *lato sensu*, um com mestrado em andamento e um que cursa a segunda graduação.

Tais dados asseguram que uma vez dada a oportunidade aos indivíduos as condições de origem e destino podem ser alteradas, logo, as políticas públicas são elementos-chave para que este indivíduo tenha o acesso, pois na sequência os demais espaços e atores presentes na socialização irão estimular o prosseguimento na formação.

A caracterização da herança imaterial das disposições dos egressos da Unesco tem a predominância da figura familiar, tanto no incentivo afetivo quanto financeiro para dar sequência nos estudos. Quanto à socialização, destaca-se a importância da universidade enquanto suporte para os ingressantes no processo de integração inicial, uma vez que muitos egressos tiveram que sair de casa para estudar e o ambiente universitário contribuiu para esta adaptação mediante os programas de acompanhamento dos estudantes, círculos de amizade e professores.

Dessa forma, a socialização ocorrida via Prouni estimulou os egressos a dar sequência na formação após a conclusão do curso, existindo, assim, a mobilidade educacional intergeracional na maioria das famílias, com valores de renda superior

às gerações anteriores e funções laborais que utilizam o intelectual em detrimento da força braçal.

O Prouni, se observado na perceptiva marxista ou neomarxista, ressalta que a educação seria capaz de ir além de ensinar um ofício, mas sim qualificar o pensamento para a atuação intelectual em sociedade, visando à igualdade de concorrência de oportunidades entre as classes. Assim, os desafios nesse momento parecem ser outros além da inserção dos estudantes carentes no ensino superior, como melhoramento da escola pública.

O caminho possível seria a qualificação da escola pública com condições de preparar os estudantes das periferias em condições de igualdade de concorrência nos processos de seleção; motivar os docentes didática e financeiramente para que estes transmitam aos estudantes inspirações para seguir estudando; qualificar as informações disponíveis nas plataformas digitais divulgando os programas de forma clara e simples e aprimorar o sistema de avaliação do ensino superior com métricas condizentes com a realidade local.

As políticas públicas, no caso o Prouni, é positiva na percepção da maioria dos egressos, inclusive, como oportunidade de mudança de vida familiar e própria. A ação pública, seja por meio da criação de programas de incentivo ao ingresso, seja por meio de abertura e estruturação das universidades públicas, apresenta-se como um divisor de águas para os egressos, pois sem essas condições não seria possível a formação e, conseqüentemente, a valorização profissional.

Os pontos de fiscalização ainda carecem de um trabalho com as IES e os discentes para refletir quanto à ética na entrega das informações, ou mesmo o bom senso da ascensão de renda durante o curso, pois esta é uma das finalidades do ensino superior, fazendo com que o estudante, a partir da entrada, consiga galgar postos de trabalho com melhores remunerações.

Porém, destaca-se o fato de o acesso ao ensino superior trazer para a região uma dinâmica interessante de produção do conhecimento, intercâmbio cultural e social e fixação da mão de obra local, além da qualificação das discussões sobre o território com base em agentes que conhecem o contexto histórico e possuem capacidade técnica de discernir e agir sobre este espaço com vistas ao bem-estar coletivo.

5.3 Mobilidade social a partir do acesso ao ensino superior

A educação por tempo foi associada à mobilidade social por meio da crença que estudando todo indivíduo teria capacidade de transformar a vida social, afetiva e financeira, conforme exposto por Durkheim (1977). A relação entre a educação e a mobilidade social foi naturalizada a ponto de desconsiderar que os resultados da educação são oriundos das oportunidades que são ofertadas, mas também de fatores sociais e individuais para efetivar-se em transformação.

Autores, como Bourdieu (1964), colocaram em xeque tal afirmativa, a partir do pressuposto de que a educação poderia simplesmente reproduzir as desigualdades sociais sem promover a mobilidade. Na sequência, Lahire (1988) questiona tal abordagem reprodutivista e passa a analisar na perspectiva microsociológica as distintas trajetórias de vida que podem formar patrimônios individuais de disposições e produzir efeitos inesperados.

A partir do estudo das trajetórias, Lahire consegue aproximar-se dos estudos de mobilidade social. Os estudos de mobilidade tiveram início nos anos 1950, sendo que Boudon (1973) foi um dos autores referenciais que enfatiza a necessidade de analisar a mobilidade social a partir do tempo e do modo, para então formar as orientações dos indivíduos. Nesta tese, essa análise soma-se à perspectiva da trajetória de vida de Lahire, a partir dos processos de socialização dos indivíduos nos múltiplos espaços que frequenta durante a vida.

Nesta seção, buscou-se identificar se houve mobilidade social dos egressos a partir do acesso ao ensino superior. Para tanto, a investigação tem como premissas as questões relacionadas na grade socializadora adaptada de Lahire (2004) chamada Trabalho na qual se analisa o grupo de convívio e a trajetória profissional do egresso.

Inicialmente, apresenta-se a grade socializadora III e IV que tratam sobre o Trabalho e a Sociabilidade. Buscou-se compreender a trajetória profissional da família, considerando para interpretação o uso das oportunidades ofertadas a estes ao longo da trajetória de vida.

Os depoimentos demonstram a diferença entre a trajetória profissional dos pais em relação aos filhos, conforme expresso a seguir:

Meus pais sempre trabalharam na agricultura, na terra que ganharam do meu nono e utilizaram para produção de leite e fumo. Meus irmãos saíram

da agricultura com 18 anos e entraram em um frigorífico na cidade de Xaxim. Meu irmão mais velho trabalhou 11 anos e saiu para se dedicar aos estudos. Meu irmão mais novo trabalhou 3 anos e mudou-se para trabalhar em um mercado. Eu em contrapartida trabalhei na agricultura até os 18 anos, fui para o frigorífico em Chapecó e continuei, pois, dava pra estudar e trabalhar, só depois conseguir um estágio na área e fui contratado. (EGRESSO 4).

Meus pais trabalham desde adolescência com agricultura e avicultura, meu irmão mais velho cursou nível superior e trabalhou por 10 anos em uma loja de móveis até ter passado no concurso para agente penitenciário, minha irmã gêmea cursou farmácia e devido às aulas integrais entrou no mercado somente após conclusão do curso no qual atua, Já eu ajudava a mãe na roça quando pequena, mas sempre com prioridade na escola, então a saída de lá foi natural e logo consegui um trabalho na área onde estou atuando até hoje. (EGRESSO 9).

Os depoimentos demonstram as características predominantes do território do Oeste de Santa Catarina, com o desenvolvimento pautado na atividade rural, por vezes passada de geração para geração. Na fala do Egresso 4 observa-se que os filhos não seguiram na atividade rural, porém foram trabalhar em atividades relacionadas à agroindústria e mesmo após o curso de Psicologia permanece na atividade. A cultura da permanência no mesmo local de trabalho ou atividade das gerações anteriores fica evidente, uma vez que a maioria dos pais dos egressos realizou a mesma atividade durante boa parte da vida, enquanto os filhos saíram do meio rural para o urbano em busca de melhores oportunidades, como concursos ou estudo.

A maioria dos pais dos egressos é oriunda ou ainda permanece na agricultura, além de modelos de negócio familiares também serem influências para os egressos, conforme expresso a seguir:

Meus pais vieram da lavoura, quando criança nos mudamos para São Paulo, onde praticamente toda a família trabalhou no ramo de alimentação em restaurantes. Após anos de trabalho meus irmãos retornaram a Chapecó para abrir um restaurante, mas não deu certo então abriram uma empresa no mercado de investimento e eu como fiz Administração fui trabalhar com eles então enquanto minha mãe tornou babá. (EGRESSA 10).

Desde pequena trabalhava auxiliando os pais com a área de abatedouro e frigorífico da família. Formou-se em Português, e trabalhou por alguns anos como professora do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Após, foi aprovada em um concurso público estadual e foi nomeada como professora, também do ensino fundamental. Com o tempo, buscou especialização, fazendo outra graduação, na mesma área, para trocar de Nível. Depois ingressou num curso de pós-graduação. Aposentou-se como professora estadual. Já o meu pai estudou até o ensino fundamental (incompleto). Saiu da escola para trabalhar e trabalhou em vários lugares açougue, lojas de móveis, serviços gerais, até tornar-se concursado como motorista de caminhão da prefeitura municipal da cidade. Aposentou-se

nesta área. A minha irmã desde pequena já trabalhava em lojas. Com a conclusão da graduação, foi aprovada em um concurso público do município, onde trabalhou por aproximadamente 7 anos. Depois foi aprovada em outro concurso público, em cidade próxima, e mudou-se para lá, onde mora atualmente. Já fez pós-graduação na área de atuação, e hoje busca por outras áreas de conhecimento profissional. Por último, o namorado que trabalhou desde a adolescência, em postos de combustível, oficinas e afins, é formado em Tecnologia de Sistemas para Internet e começou a trabalhar na área de formação, a qual está hoje. (EGRESSO 12).

Para Setton (2002), o *habitus* não é o destino, mas sim as escolhas que o indivíduo realiza ao longo da sua trajetória, uma vez que este constrói sua identidade social no mundo a partir das experiências e espaços onde convive. Nesse caso, destacam-se as distintas trajetórias entre as gerações, conforme exposto por Lahire (2005), o ser humano seria um indivíduo biológico, plural e mutável, que a partir de novas experiências pode alterar o *habitus* primário e buscar caminhos heterogêneos dentro da mesma geração ou entre as gerações.

Os dados do IBGE (2016) sobre a mobilidade social brasileira comprovam os avanços sociais a partir dos investimentos em educação superior, em aspectos como a trajetória funcional e de renda entre as gerações, mesmo o país ainda tendo altos índices de desigualdade de oportunidade.

Como elemento central desta discussão cabe compreender as concepções de Bourdieu (1983) a respeito do campo social, vez que o sujeito é produto deste meio, com suas experiências de vida e assim constrói uma estrutura social simbólica. Esse processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade é percebido de maneira marcante nos depoimentos dos egressos que adentram ao ambiente universitário, com uma herança imaterial presente e passam a reforçá-la ou transformá-la a partir das relações objetivas somadas às relações dialéticas dos agentes na universidade.

De tal forma, considera-se nesta análise a estrutura social encontrada pelos filhos para que pudessem buscar outras atividades e experiências laborais para suas trajetórias. A criação das universidades comunitárias na região foi um marco importante nesse processo, uma vez que antes o ensino era distante e caro e com a abertura destas as gerações seguintes puderam acessar o ensino superior e, por consequência, buscar outras oportunidades de trabalho em atividades que exigem capacidade cognitiva e menor intensidade física.

A socialização e a mobilidade social percorrem a trajetória dos indivíduos de forma conjunta, já que o grau de socialização poderá influenciar nos efeitos da mobilidade. O ambiente de trabalho pode ser caracterizado como um espaço de socialização, pois representa novas oportunidades de relacionamento e conhecimento aos indivíduos, para tanto questionou-se aos egressos como ocorreu a entrada no mercado de trabalho, obtendo as seguintes respostas:

Trabalhei em lojas, atendimento e afins desde a adolescência. Um ano antes da formação na graduação, ingressei em um estágio extracurricular não obrigatório na área. No mesmo mês de término de estágio, consegui, por meio de seleção, uma oportunidade de iniciar como Assistente de Recursos Humanos. O começo foi difícil, pois era tímida ainda não conhecia nada, a faculdade me fez perceber a importância de ir buscar algo na minha área cedo, mas as empresas exigiam experiência então no estágio tive a primeira oportunidade e aprendi bastante o que me ajudou depois. (EGRESSO 12).

Meu primeiro trabalho foi um estágio remunerado em um órgão público (INSS) ainda no primeiro semestre da faculdade. Posteriormente um professor me ofereceu um emprego na área de recursos humanos no escritório contábil dele. Após isso trabalhei por mais um tempo como estagiária do Banco do Brasil até ingressar no emprego que estou hoje. Olhando pra trás vejo uma menina com medo, parecia um bichinho do mato que saiu do interior para trabalhar e estudar, mas tive sorte em encontrar pessoas boas que me ajudaram no desenvolvimento. (EGRESSA 2).

Quando completei 18 anos parti para a cidade de Xaxim trabalhar na linha de produção de um frigorífico, era o sonho da maioria dos jovens da comunidade, pois tinha a ideia de guardar dinheiro para estudar. Após 4 anos entrei na universidade, então trabalhava e estudava, assim por mais 3 anos. Tive que sair do emprego em função de um intercâmbio para Moçambique. Ao voltar ingressei novamente no frigorífico e ainda fazia estágios em minha área de estudo. No último ano da faculdade, saí novamente do frigorífico e fui fazer os estágios em minha área sendo contratado após 7 meses de estágio onde estou fazendo carreira até hoje. (EGRESSO 4).

Os depoimentos ressaltam alguns pontos importantes a serem analisados tanto na socialização quanto na mobilidade. Quanto à socialização destaca-se a relevância da atividade laboral para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, aplicabilidade da teoria da universidade e desafios gerados aos egressos por meio dos estágios, enquanto porta de entrada dos jovens no mercado. Nesse contexto, ocorre a socialização por prática, conforme Lahire (2004), quando o indivíduo constrói comportamentos por meio da participação recorrente em atividades, como a universidade e o ambiente de trabalho.

As falas do Egresso 12 e da Egressa 2 apresentam as mudanças que a busca pelo ensino superior e a entrada no mercado de trabalho provocaram em sua vida,

desde a saída do meio rural para o urbano e a distância da família, amigos e a segurança emocional. A chegada ao meio urbano com disposições adquiridas em ambientes tranquilos e estáveis, como as comunidades interioranas conflitaram com a agitação do meio urbano, os desafios de se expor na universidade e no trabalho e a criação de novas redes de contato que provocam novas disposições e heranças imateriais.

Na fala da Egressa 2 destaca-se a breve retrospectiva da saída do interior, com destaque para o sentimento de medo e, posteriormente, a descoberta de oportunidades que moldaram sua caminhada profissional. Os processos de socialização e mobilidade social, conforme Lahire e Parsons, acontecem de forma natural quando o indivíduo faz uso das oportunidades que lhe são dispostas para potencializar suas condições ambientais de mudança.

Para tanto, destaca-se a importância das pessoas que fizeram parte deste caminho, seja na universidade, seja nos ambientes de trabalho. Os egressos com suas disposições, os demais agentes com outras e o ambiente institucional como campo mediador gerando novas construções sociais entre as partes e com marcas no território.

As formações multiprofissionais dos egressos também são destaques, uma vez que a maioria dos pais viveu na mesma região e profissão durante a maior parte da vida, enquanto os egressos buscaram novas oportunidades e experiências. Um exemplo dessa busca é o intercâmbio universitário, que integra as ações de apoio aos estudantes e visa oportunizar estudos e pesquisas em realidades mundiais.

O Egresso 4 usufruiu dessa oportunidade durante seis meses em Moçambique, em pesquisas voltadas à ressocialização no sistema prisional, envolvendo-se com projetos sociais e aplicando conceitos da área de formação em uma realidade totalmente carente de recursos básicos. Nesse caso, o conflito social é triplo, primeiramente a formação na primeira infância no meio rural, de forma calma tranquila; a migração para o meio urbano; e após o ingresso na Universidade, por meio da política pública, inserindo-se em um universo de possibilidades.

Na sequência, buscando compreender a progressão ou não na carreira, questionou-se se houve mudanças significativas na renda, cargo e se atuam na área de formação. As respostas esclarecem que a maioria dos egressos obteve progressão de atividades, responsabilidade e cargo ainda durante a graduação,

entretanto, o aumento exponencial de renda aconteceu somente entre os egressos formados há mais de 5 anos, conforme relatado pela Egressa 10:

As empresas em Chapecó pagam pouco porque tem muita mão de obra, então durante o curso minha renda evoluiu sim, mas pouco, após a conclusão, um ano depois quando estava terminando a pós-graduação houve o primeiro ganho significativo. Hoje, com 8 anos de formada, atuo na Administração de Empresas e meu cargo é Gerente de empresa sendo responsável pela matriz da empresa em Chapecó. (EGRESSA 10).

A progressão salarial em relação ao tempo de formação expressa que o acesso aos títulos acadêmicos potencializa as oportunidades para os indivíduos, porém, para que isso se materialize em valor financeiro, existe uma temporalidade no processo, vinculada a desempenho, cargo, perfil organizacional e experiência. Por isso que ao estudar a mobilidade social é necessário considerar um contexto longitudinal da trajetória de vida dos indivíduos.

Na fala da Egressa 10 destaca-se a percepção quanto à baixa remuneração da região, percepção comprovada pelos dados do Censo e do Ministério do Trabalho. De acordo com o Censo 2010 (IBGE, 2010), o valor do rendimento médio domiciliar *per capita* dos domicílios chapecoenses alcançou o patamar de R\$ 1.002,00 – o que significou a 18ª melhor média catarinense. Os dados do Ministério do Trabalho e Emprego apontam que, em 2016, a média salarial dos empregos de carteira assinada em Chapecó era de R\$ 2.331,00. Um valor abaixo da média catarinense (R\$ 2.440,00) e nacional (R\$ 2.635,00), sendo que a cidade ocupa a 44ª posição estadual.

A progressão nas atividades profissionais e, conseqüentemente, na renda, é percebida em média de um a dois anos após a formação, porém para um dos entrevistados houve a oportunidade de abertura do próprio negócio, carecendo um tempo de amadurecimento do mesmo para então gerar resultados, conforme relata o Egresso 6:

Durante a graduação eu consegui um emprego na área que cursava e durante a minha graduação tive diversos aumentos e mudanças de cargo, ao final da graduação, tinha a chance junto com um professor e um mestrando de encubar uma ideia na pré-incubadora da Unoesc e o negócio está crescendo, até conseguimos sair de lá e alugar um espaço nosso, porém a renda ainda não mudou muito, pois estamos no começo e o negócio exige investimento constante. (EGRESSO 6).

Dos egressos entrevistados somente a Egressa 1 não atua na área e não observou ganhos significativos, porém reconhece que desempenha atividades mais complexas do que anterior à graduação, conforme segue: “Sou formada há 5 anos, hoje tenho mais responsabilidades na empresa, ganho mais do que na época da graduação, mas nada tão superior, porém sou feliz com o que faço.”

Os demais egressos atuam na área e percebem a evolução, especialmente de função, na atividade profissional desenvolvida, pois a maioria exerce funções de liderança e participa estrategicamente das organizações onde atuam, ressaltando os efeitos da formação universitária. A atuação na área, progressão de função e renda são a prova de que o investimento em educação superior com recursos públicos gera mobilidade social, sendo esta analisada na visão microindividual por meio qualitativo e não somente quantitativo, com a maioria dos estudos sobre a temática no Brasil.

A expansão do ensino superior e a democratização do acesso fizeram com que historicamente mais pessoas de classes sociais pobres tivessem a oportunidade de formar-se em uma instituição de ensino superior, porém ressalta-se a necessidade de investigar a progressão funcional e de renda ao longo do tempo e, principalmente, o rompimento entre a classe de origem e destino.

Conforme Ramos (2014), no Brasil, ainda se tem um alto índice de famílias com pais analfabetos, no qual os filhos terão a mesma condição, isso porque até os anos 1990 o ensino superior não era acessível e ainda hoje possui dificuldade de concretização em regiões pobres e distantes, como no interior do Nordeste.

Para romper a premissa dos pais pobres e analfabetos as políticas públicas de abertura e acesso ao ensino superior são vitais ações coordenadas entre os governos, não somente na área da educação superior, mas também na escola básica, na formação de professores motivados que possam demonstrar aos seus estudantes que a dedicação aos estudos pode gerar melhores condições de vida. Porém, em um país com disparidades de classe agravadas, como o Brasil, torna-se importante a elaboração de planejamento de Estado e não de governo para resultados de médio e longo prazo.

O planejamento Estatal para gerar resultados também deve ser estimulado localmente, por meio da educação escolar e familiar, uma vez que a mobilidade social pode acontecer de forma planejada ou influenciada pelo ambiente institucional

no qual o egresso faz parte. Nesse caso, buscou-se saber se a carreira profissional dos egressos foi planejada e integra os planos futuros de maneira estruturada.

As respostas demonstram que a maioria dos entrevistados planejou, mesmo que de maneira informal, a carreira profissional. O Egresso 7 ressaltou esse aspecto ao afirmar o seguinte: “sempre quis a área da tecnologia, então pesquisei como fazer o curso, o que precisava e onde poderia trabalhar e assim planejei o que iria fazer para isso. Já entrei no curso querendo o intercâmbio e assim fiz.” Quanto ao planejamento futuro, o egresso destaca: “O futuro já está estruturado na minha visão, pretendo voltar para Portugal, fazer o mestrado e seguir carreira na programação.” O depoimento do egresso resalta a busca por informação desde cedo, estimulada pela formação familiar, onde o pai possui formação superior.

A carreira não planejada aparece em quatro casos que afirmaram usufruir das oportunidades de acordo com o que lhes foi ofertado, sem uma prospecção futura, porém ressaltam que o ambiente institucional contribuiu com o desenvolvimento pessoal e, atualmente, sentem-se satisfeitos com a caminhada percorrida, conforme o Egresso 12:

A atuação na área de Recursos Humanos não foi algo planejado, mas o fato de ter conseguido a bolsa na Psicologia me estimulou a entrar na área organizacional, já os cargos conquistados foram oportunidades que apareceram durante a caminhada. (EGRESSO 12).

Após a formação superior observa-se que os horizontes dos egressos e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional são almejados de forma otimista, conforme relata o Egresso 7: “pretendo continuar estudando e me especializando pois tenho o objetivo de trabalhar com atendimento clínico, mas continuar atuando com a área organizacional, quero também um dia atuar na docência.”

Os resultados demonstram que a mobilidade social quanto à grade socializadora do trabalho aconteceu a partir de um deslocamento lateral de mobilidade social na estrutura social, ou seja, os egressos do ensino superior usufruíram da bolsa de estudos enquanto política pública como suporte para o desenvolvimento de competências aplicadas ao trabalho.

A evolução comparativa na atividade laboral entre pais e filhos demonstra que é possível alterar as estruturas sociais se houver a oportunidade e o trabalho de informar a população sobre o acesso, pois, considerando que a mobilidade depende

também do *habitus*, é vital trabalhar as perceptivas futuras das gerações desde a primeira infância, além de refletir a respeito da dinâmica territorial para que eles se sintam motivados a permanecer nos territórios ou retornar após a formação.

5.3.1 A mobilidade social e a sociabilidade a partir do ensino superior

A mobilidade social na perspectiva da socialização, conforme Bourdieu (1986), visa compreender como fatos, agentes e/ou políticas influenciaram na trajetória de um indivíduo. Para tanto, visando compreender a mobilidade social e como a socialização influenciou ou não nesse processo junto aos egressos, utilizou-se a grade socializadora de Lahire (2004), a qual busca, por meio de indicadores relacionados ao local de moradia; atuação na sociedade, ensino superior e sociabilidade, compreender os seus efeitos na trajetória de vida dos indivíduos.

A análise da grade socializadora IV, chamada de sociabilidade, parte de duas premissas, a saber: a primeira relaciona-se à permanência do egresso na região após a formação, considerando que as políticas públicas, como o Proni, formam indivíduos qualificados profissional e intelectualmente e como a região pode beneficiar-se disso durante e após a conclusão do curso. A segunda busca averiguar o grau de inserção do egresso na sociedade regional, observando o seu envolvimento em organizações de classe, instituições de ensino, associações civis, igrejas, entre outros.

O primeiro questionamento foi a relação entre a oportunidade de estudo e a motivação para o deslocamento da cidade natal ou se o egresso já pensava na mudança antes deste fato, além de investigar como foi a saída da casa dos egressos. O fato de residirem em Chapecó ou fora foi um dos critérios utilizados para seleção dos entrevistados, assim seis respondentes residiam fora no momento do acesso ao ensino superior e deslocaram-se, sendo as motivações descritas a seguir:

Já pensava em trocar de cidade por conta da baixa oportunidade de emprego. Mas na época, a motivação veio devido aos estudos. A mudança pra mim foi tranquila já para minha mãe foi difícil, hoje formada entendo que ela sofreu com o ninho vazio, as preocupações, pois fui dividir aluguel com outras amigas. Mesmo o assunto já ter sido discutido na família, ela sofreu, mas isso nunca a impediu que eles me apoiassem no crescimento pessoal ou profissional. (EGRESSO 12).

Estudar foi uma das motivações, pois a cidade natal era pequena, as possibilidades também são menores, assim, a chance de estudar, o trabalho e maiores possibilidades de contato foram fatores que considerei. A família foi tranquila, sempre confiaram em mim, mudei a rotina e hábitos, mas consegui me adaptar e ia sempre pra casa final de semana porque mesmo sendo perto o pai não dirige na cidade então eu ia. Minha mãe no começo me ligava todo dia com perguntas de mãe “comeu, colocou o casaco, tá com gripe” [risos]. Era uma insegurança dela, depois do primeiro semestre foi mais tranquilo. (EGRESSO 5).

A experiência da saída de casa possui duas motivações principais nesse caso: a busca pela qualificação profissional, por meio da universidade e igualmente significativa a empregabilidade no centro urbano mais próximo. Na fala do Egresso 12, destaca que já havia pensado em migrar, porém a bolsa de estudos motivou a ação da mudança.

O Egresso 5 destacou que após um semestre houve um processo de adaptação familiar à mudança, gerado pelo grau de confiança entre as partes. Essas relações que no início podem ser conturbadas ocorrem em virtude da contradição entre as disposições originárias no caso da família e do novo social habitado, no caso trabalho, universidade, centro urbano, o que, inicialmente, gera insegurança. Com o tempo, porém, os laços mesmo a distância se fortalecem, gerando novas disposições que, de alguma forma, mesmo que em visitas eventuais, são socializadas com a família, existindo um desenvolvimento coletivo.

Lahire (1997) afirma que a consciência dos indivíduos se forma a partir das múltiplas experiências que ele terá ao longo da vida a partir das relações com o mundo, as redes de interdependência. No caso dos egressos da Unoesc, observou-se que a mudança foi algo tranquilo, porém as famílias, em especial as mães, tiveram um processo de adaptação com algum desgaste, pois o sentimento de proteção tornou-se instável com a distância. A relação de capital cultural da família estava presente na conduta dos egressos, materializando-se nas visitas constantes, enquanto as disposições oriundas do ambiente familiar estiveram expostas a novas construções de disposições a partir da migração.

O processo de socialização pode ser maior ou menor conforme o nível de relações estabelecidas, o fato de a família, mesmo com preocupações e medos, compreender que a oportunidade de estudo, trabalho e emprego seria importante para o futuro dos filhos, comprova que independentemente de qualificação educacional, este estímulo seja realizado e encarado como um projeto coletivo na família. Esse apoio reflete de maneira decisiva no futuro do egresso, seja pela

remuneração, rede de contatos, seja pela integração de novos membros na família via relacionamentos afetivos novos.

A partir da mudança de cidade para estudar ou trabalhar perguntou-se quantos retornaram para a cidade natal após a formação, obtendo o quantitativo de somente um egresso que regressou, motivado por uma situação de problemas de saúde na família e não por escolha.

Os demais demonstram motivos diversos pela permanência em outros locais, como o Egresso 8: “Não retornei, pois Itá (cidade natal) é pequena não tem emprego e além disso antes mesmo do término da graduação já estava trabalhando aqui e morando com a minha namorada”; ou a Egressa 2: “ Apesar de não ter retornado pra casa, pois já tinha emprego e um namorado aqui, a cidade lá é pequena não tem oportunidades e minha mãe entendeu que seria melhor pra mim ficar, nunca me pressionou a voltar.”

Os depoimentos da totalidade dos egressos demonstram que a migração acontece pela falta de expectativa dos jovens com a cidade natal, gerando a migração para estudar e durante a graduação estruturam suas próprias vidas ao novo território e, assim, após a formação superior não existe o retorno, uma vez que se geram novas relações sociais e profissionais que estruturam a permanência no centro urbano.

As entrevistas demonstraram algumas perspectivas interessantes a respeito da dinâmica territorial. A cidade de Chapecó possui médio porte, exercendo dessa forma a função da centralidade regional, conforme Sposito (2006), pois dela dependem para a oferta de bens e serviços, o que por consequência atrai um contingente populacional todos os dias em migração pendular para trabalho ou estudo, ou mesmo permanente, como foi o caso dos egressos.

A centralidade da cidade de Chapecó deriva de um processo de construção histórica, conforme destacado por Reis (2005), as relações histórico-sociais do espaço entre os atores são cruciais para determinar as matrizes de relações ao longo do tempo e, assim, a morfologia do território. Portanto, o território deve ser visto além da composição da sua mobilidade, mas como campos de tensões e poder que são determinantes para a formação da dinâmica territorial ao longo da história, de tal modo que o território vai além da reprodução das mobilidades, já que os atores sociais podem produzir mudanças a partir das relações de tensão (REIS, 2015).

A análise do território Chapecoense deve considerar o modelo de colonização que causou a centralidade da cidade e enfraqueceu o desenvolvimento populacional do entorno, uma vez que a concentração das agroindústrias na cidade atraiu investimentos públicos em infraestrutura logística, mão de obra e, por consequência, os demais serviços de saúde, educação e comércio.

As pressões sociais e a articulação política trouxeram o ensino superior para a cidade como um importante passo para o desenvolvimento, porém a concentração educacional limitou a liberdade substantiva dos indivíduos das cidades no entorno em estudar residindo com seu familiar motivando, dessa forma, a migração.

O Quadro 7 demonstrou o crescimento das vagas do Prouni ocorrido em Chapecó de 2005 e 2018, mediante a oferta de 3.964 vagas alcançadas em 13 anos. Nessa perspectiva, a concentração das universidades públicas, privadas e comunitárias do ensino presencial em Chapecó afetou a dinâmica territorial do município em diversos aspectos, como: construção imobiliária com edificações verticalizadas no entorno das universidades, alterando os padrões de habitações nos bairros, diversificação das atividades econômicas, valorização do preço da terra e das edificações, transporte urbano de estudantes; comercialização de motocicletas, restaurantes, casas de festa e o surgimento de novas atividades econômicas vinculadas à formação superior, que obtiveram crescimento exponencial nos últimos 15 anos.

A flexibilização do ensino a distância aproximou a educação superior das cidades pequenas, pois a estrutura para tal é inferior ao presencial, porém isto aconteceu recentemente, gerando resultados futuramente a serem pesquisados, ou seja, o jovem que busca ensino presencial ainda precisa se deslocar das cidades menores para os centros urbanos.

A construção da dinâmica territorial Oestina demonstra claramente a centralidade de poder, o planejamento com vistas somente ao local, sem considerar o desenvolvimento regional. A falta de planejamento de desenvolvimento regional integrador fragiliza o território, sendo difícil resistir às pressões globais, pois a competitividade perpassa para agregação de valores distintos, assim, as interferências globais são perceptíveis, a exemplo dos grupos educacionais do ensino a distância, que já ameaçam as universidades públicas e comunitárias.

As falas da maioria dos egressos denotam um apego afetivo pela cidade natal em razão da infância, das relações interpessoais e da proximidade das cidades com

Chapecó, assim, o retorno é constante para visitar. Fica implícito que se a cidade natal oferecesse melhores condições de vida, talvez a chance de retorno pós-graduação seria maior, pois com essa migração quem perde são os territórios que poderiam usufruir as capacidades para gerar desenvolvimento.

O desenvolvimento de um território deve demonstrar aos seus atores condições de renda, emprego, saúde, lazer, porém as cidades de pequeno porte não conseguiram se desenvolver a ponto de expressar aos egressos tais condições e assim eles não se sentiram motivados a retornar após a formação.

De acordo com Lahire (1997), a socialização é maior ou menor a partir das contradições encontradas pelo indivíduo, para tanto, quanto mais espaços e relacionamento esse egresso tiver, maior será sua atuação e capital cultural para agir sobre o território. Visando compreender a atuação dos egressos na sociedade, na sequência questionou-se referente à participação em órgão de classe, associação comercial, núcleo setorial ou em atividades de voluntariado.

As respostas demonstraram a fragilidade da atuação dos egressos junto a entidades de classe, uma vez que dois egressos participam do conselho de profissional, enquanto os demais não estão envolvidos com nenhuma entidade. Esse dado pode ser analisado sobre duas perceptivas: a primeira sobre o contato e estímulo que os egressos receberam durante a graduação para participar dessas entidades e a segunda recai sobre a aproximação destas com os egressos enquanto agentes qualificados que podem contribuir com a melhoria das ações em prol do território.

Em contrapartida, quando perguntados a respeito da participação em ações de atividade de voluntariado, vários egressos manifestaram-se positivamente, seja de forma regular, seja parcial. Conforme destacou o Egresso 7: “participo de grupos de trabalhos voluntários na minha comunidade, desde os 14 anos, sempre com os meus pais, no interior isso é comum então quando vou pra lá sempre estou envolvido”; e também destacado a seguir:

Já participei de uma ONG em Chapecó logo após a conclusão do curso. Fui convidada por um colega que se formou na mesma universidade. Foi uma experiência fantástica, trabalhávamos voluntariamente para realizar intercâmbios, recebíamos pessoas de diversos países e desenvolveu muito o lado pessoal (humano) e profissional. Hoje atuo junto aos refugiados, junto com um grupo de amigos ajudando a se estruturarem na cidade. (EGRESSA 10).

A participação em voluntariado ou mesmo junto a entidades empresariais ou de classe é importante para a trajetória dos egressos, uma vez que desperta a visão holística da sociedade, o sentimento de doação ao outro, além de desenvolver competências e habilidades importantes para qualquer ser humano.

Conforme Lahire, as relações construídas nos diversos espaços sociais criam programas de socialização, com base nas escolhas individuais. No caso do voluntariado dois fatores são importantes: a influência do capital cultural familiar transmitido pelo egresso e a escolha individual em engajar-se em ações a partir de novas experiências.

Nogueira (2013) destaca que a diversidade de experiências de socialização e a compreensão sobre a ação do indivíduo, sem generalizações, é a diferença primordial entre os estudos de Lahire e Bourdieu. O *habitus*, no caso da Egressa 10, alterou-se após a rede de relacionamento, sendo as ações de voluntariado inseridas já na fase adulta e sequenciadas como um hábito transformado em disposição.

As relações sociais e a integração produzem efeitos individuais importantes na trajetória dos egressos. O ensino superior é uma das formas de realizar a integração social. A entrevista seguiu questionando exatamente sobre essa integração social a partir do ensino superior, obtendo as seguintes respostas:

Acredito que com o ensino superior pude conhecer uma gama maior de pessoas e de contatos profissionais, sair da cidade pequena onde todo mundo se conhece participar de eventos. Hoje, a rede de conhecimento está bem mais ampliada em relação ao início da formação. Antes da universidade não possuía muitos contatos nem um círculo de amizades grande, conheci pessoas fantásticas com visões diferentes e iguais as minhas, que contribuiu muito para formar minhas opiniões, para me tornar mais flexível e empática, além da troca de conhecimento nos inúmeros trabalhos realizados e engajamento em seminários e eventos. (EGRESSO 12).

Passei a dar mais atenção aos problemas da sociedade, não me preocupar com o que os outros pensam de mim, mas sim o que eu posso oferecer de melhor para a sociedade. A integração social te faz ver o mundo com outros olhos, as oportunidades que o acesso à universidade trouxe com palestras, curso e até o atendimento gratuito do estágio à comunidade me ajudou a melhorar nisso. Com o curso o campo de conhecimento de pessoas teve um crescimento significativo na minha vida. Muitas amizades foram conquistadas na graduação, sendo que a maioria ainda possui contato e trocamos informações de empregos e oportunidades de extensões. (EGRESSA 1).

Sem dúvidas, tanto em fatores profissionais com o contato com profissionais de diferentes áreas; eu era muito tímido e o curso me fez mais comunicativo, conheci pessoas de muitos locais diferentes; culturas que me fizeram pensar diferente. Como fiz intercâmbio no curso tenho amigos no

mundo todo, aprendi com o diferente e a valorizar coisas do Brasil que antes não via. (EGRESSO 4).

A integração social dos indivíduos pode produzir efeitos positivos ou negativos nas trajetórias de vida, de tal modo, a universidade é um dos ambientes onde pessoas de diferentes classes e origens convivem. Na fala do Egresso 12, destaca-se a integração social vista a partir da ampliação da rede de contatos como algo benéfico, a saída da cidade pequena e a ampliação dos horizontes.

Conforme Setton (2002), o *habitus* considerado enquanto sistema de disposições incorporadas deve ser colocado em prática a partir dos estímulos conjunturais de um campo. A universidade é um dos campos onde as relações se estabelecem; a realidade é observada a partir de uma visão crítica e reflexiva à luz do conhecimento teórico, produzindo relações duradouras para os egressos. A fala da Egressa 1 demonstra a mudança na percepção da sociedade e a consciência que a partir do conhecimento científico é possível ajudar outras pessoas.

As disposições individuais formam-se a partir da ótica pessoal, considerando as experiências às quais os egressos foram submetidos. Na fala do Egresso 4, a mudança de comportamento a partir da entrada na universidade foi potencializada pela realização de um intercâmbio que lhe oportunizou conhecer e aplicar os conhecimentos em outras realidades. A universidade tem um papel importante na oferta de atividades, como estas aos estudantes, ou mesmo ações de extensão que submetem os estudantes a práticas antes de finalizar o curso, para que desenvolvam disposições capazes de fazer com que se coloquem na situação dos outros e, a partir do saber, possam agir sob a situação.

As trajetórias individuais de vida, segundo Lahire (2004), pautam-se em um conjunto de eventos que fundamentam a vida dos indivíduos, sendo importante considerar a localização, frequência e duração das experiências. Para compreender o ensino superior e seus efeitos na trajetória dos egressos, questionou-se sobre as contribuições da formação superior para a atuação na sociedade.

Nesse sentido, a Egressa 2 destacou que “com a formação posso ajudar as pessoas que não têm conhecimentos sobre assuntos específicos a não ‘deixarem ser enganadas’”, e o Egresso 7: “a área da Tecnologia da Informação está em franca ascensão, com isso pretendo focar meus próximos estudos em desenvolvimento de tecnologias de auxílio ao diagnóstico médico.”

As falas denotam que o ingresso no ensino superior, apesar de gerar trajetórias distintas nos indivíduos, converge no que se refere às contribuições da formação para a atuação profissional, seja no auxílio a terceiros, seja nas possibilidades de pesquisa. Bourdieu (1974) destaca que o *habitus* e o campo condicionam a maior parte das ações dos agentes e a visão dos egressos em utilizar seus conhecimentos para auxiliar os outros demonstra as disposições oriundas da família, escola e da universidade na criação dessa percepção sustentável e interdependente de sociedade.

No caso dos egressos, o *habitus* de origem foi modificado a partir da entrada na universidade e o Prouni foi um dos elementos para que essa mudança fosse possível para além dos contextos sociais que integra a família, amizades, trabalho e a sociedade. Para finalizar a entrevista, questionou-se sobre as mudanças na vida do acesso a partir do Prouni, destacando-se as seguintes respostas:

O acesso ao Prouni abriu muitas portas, empregos amigos, mas o principal foi a satisfação pessoal e familiar de conseguir concluir o ensino superior apesar das dificuldades financeiras enfrentadas pela família e hoje sou uma profissional realizada que dou orgulho aos meus pais e tenho uma família linda. Tento ser um exemplo como eles foram pra mim pra minha filha, pra que não se acomode com as dificuldades, corra atrás dos sonhos, pois hoje só não estuda quem não tem vontade. (EGRESSO 11).

Conseguir subir degraus e alcançar um ponto em que olho para trás e me orgulho da minha trajetória, profissional, de estudos e pessoal, quem conhece a história da minha família sabe o progresso que foi todos esses anos, o quanto fomos humilhados por ser pobres e ser assim parecia o caminho mais fácil, então a informação do Prouni, mesmo lá no interior, me fez pensar grande, que poderia ser alguém na vida e assim foi, me formei tenho um emprego bacana, ajudo meus pais sempre que precisam, estou formando família e talvez se não fosse o Prouni seria mais uma agricultora não que isso seja ruim, mas se trabalha muito e ganha-se pouco. (EGRESSO 9).

As diferentes posições sociais regulam as relações de poder no espaço, gerando conflitos entre os agentes detentores do capital (ORTIZ; FERNANDES, 1983) e as ações que levam a uma violência simbólica, sendo esta retratada na fala do Egresso 9, mediante as disposições associadas à classe de origem e às marcas que tais situações discriminatórias causaram na sua formação, ressaltando como as relações de poder influenciam na trajetória dos indivíduos.

A mediação entre as posições sociais nem sempre existe, mas sim uma sobreposição das classes sociais pautada na condição financeira ou até mesmo educacional. Essas percepções dos egressos contribuem para a reflexão quanto à

importância das políticas públicas voltadas à qualificação profissional para oportunizar o indivíduo a qualificar-se e, assim, sentir-se satisfeito com a sua trajetória e, por consequência, a existência da mobilidade social.

Os estudos sobre mobilidade social no Brasil demonstram que a alteração do *status* de classe de origem é estreita se observada a distância sócio-ocupacional percorrida, porém esta pesquisa demonstrou que a política pública fez com que esta distância fosse maior, se comparada a escolaridade dos pais com a dos filhos. Assim, existe a ocorrência da mobilidade social absoluta, conforme Breen (1994), como aquela que mensura as transferências entre as formações de classe, sendo uma mobilidade educacional intergeracional.

A mobilidade intergeracional, segundo Ramos (2014), ocorre quando se comparam pelo menos duas gerações, nesse caso, destaca-se que os pais tiveram ambientes institucionais diferentes dos filhos, em especial, sobre o acesso à educação. Se observado que no Brasil de forma efetiva somente a partir dos anos 2000 as políticas públicas para o ensino superior ganharam significado, a geração dos pais não teve as mesmas oportunidades que a dos filhos, não sendo possível estabelecer um comparativo, porém se destaca a evolução entre as gerações.

Em síntese, pode-se afirmar que no caso dos egressos da Unoesc houve a mobilidade social ascendente no que se refere à evolução educacional entre as gerações, pois os filhos tiveram oportunidades de qualificar-se; destaca-se também a fragilidade de atratividade do município de origem do egresso, que não se interessa em retornar após a graduação, perdendo assim a oportunidade de usufruir dos conhecimentos no território.

A alteração na percepção de sociedade dos egressos é um importante fator de análise, seja pela mudança da percepção dos problemas sociais, seja quanto ao uso dos conhecimentos para auxiliar os outros, demonstrando, assim, que para além da mobilidade social financeira, o ensino superior pode melhorar o ser humano na sua essência, alterando o *habitus* inicial, qualificando o beneficiário e o seu entorno.

6 CONCLUSÕES

A tese apresentada objetivou analisar a relação entre o acesso ao ensino superior, propiciado pelo Prouni, e os processos de mobilidade social dos egressos dos cursos de graduação da Unoesc, a partir das escalas individuais e trajetórias de vida.

O aporte teórico da pesquisa amparou-se na perspectiva desenvolvida por Bernard Lahire (1988) sobre a escala individual, a partir da qual o autor apontou para alguns limites da perspectiva bourdieuana a respeito do *habitus* primário e reafirmou a importância de se considerar os demais processos de socialização experimentados pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias de vida, inclusive, aqueles propiciados pelas instituições educacionais. De acordo com Lahire (1997), essas várias socializações também produzem disposições que irão influenciar na forma como os indivíduos se relacionam com as oportunidades do presente.

Para desenvolver os objetivos traçados na pesquisa, adotou-se como estratégias metodológicas o desenvolvimento de estudos de caso múltiplos e o levantamento e análise de dados secundários. Na realização dos estudos de caso selecionou-se doze egressos da Unoesc (das áreas das Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciência Jurídica, Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da Vida e Saúde) para a realização das entrevistas.

Além dos estudos de caso, também se utilizou como fonte de informações o questionário socioeconômico do Enade, aplicado aos egressos de 2009 a 2017. A análise dos resultados foi realizada por meio da produção de estatísticas descritivas, no caso dos dados do questionário, e da análise de conteúdo, no caso das entrevistas, tendo como base a matriz das modalidades de socialização propostas por Lahire (2004).

O primeiro objetivo específico buscou conhecer as características socioeconômicas e educacionais dos concluintes da Unoesc entre 2009 e 2017, com base nos relatórios do Enade. Os resultados demonstraram que o perfil do concluinte da Unoesc é composto, majoritariamente, por pessoas solteiras, brancas e que residem com os pais ou parentes, destacando o importante papel desempenhado pela família na viabilização da formação no ensino superior. O fato de terem sido criadas universidades na região, como é o caso da Unoesc, favoreceu

esse perfil de estudantes, que conta com o suporte familiar para poder realizar a sua graduação.

O fato de a maioria dos concluintes declarar-se branco demonstra a permanência da segregação racial nas instituições de educação superior no Brasil. Na Região Oeste de SC esta segregação teve origem no processo de colonização da região por imigrantes europeus, o que levou a população local de caboclos, índios e pardos para as áreas de periferia. Hoje esses grupos excluídos ainda têm dificuldades de acesso ao ensino superior e dependem da implementação de políticas afirmativas para ingressar nas IES.

O perfil econômico demonstrou que a maioria das famílias dos egressos da Unoesc possui uma renda baixa (até 1,5 salário mínimo), o que se agrava se for considerado o fato de que a universidade é comunitária, mas realiza a cobrança de mensalidade. Nesse contexto, destaca-se a relevância das políticas públicas de acesso ao ensino superior para incluir essa população de baixa renda na universidade.

O perfil educacional também demonstrou a existência da mobilidade intergeracional mediante o aumento da escolaridade dos filhos e da família a partir do acesso ao ensino superior. Esse aumento deve-se também à evolução quantitativa da oferta dos cursos de graduação em regiões interioranas e às políticas de expansão do acesso à educação superior, em especial, aquelas implementadas a partir dos anos 2000.

A relação entre o acesso aos títulos escolares e a mobilidade social nesta tese demonstrou que esse processo não acontece de forma automática ou natural, pois se pauta em outros fatores disposicionais, que podem fazer com que o egresso ascenda socialmente. Lahire afirma que o indivíduo se desenvolve a partir das múltiplas experiências que vivencia ao longo da vida, portanto, o acesso ao ensino superior pode ser uma das possibilidades de mobilidade, embora não deva ser visto como a única condição para se alcançar a ascensão social.

Ao buscar compreender como ocorreu a socialização dos egressos entrevistados, este estudo identificou indivíduos disposicionalmente plurais, inclusive com destinos diferentes de egressos provenientes do mesmo curso, os quais teoricamente tiveram o mesmo ponto de partida. Essa heterogeneidade de disposições dos indivíduos apareceu, por exemplo, na análise da socialização

familiar, quando a posição social da família era semelhante, porém, as lembranças e disposições criadas na infância eram distintas.

A família apresentou-se como protagonista em diversos momentos do estudo, sendo a principal instituição transmissora de herança imaterial das disposições para os egressos, iniciando na primeira infância, pela transmissão de valores morais, regras, exemplos que parametrizam os comportamentos individuais executados na trajetória de vida ou no suporte à formação superior na fase adulta.

Este estudo também demonstrou a alteração no *habitus* primário a partir do contato dos alunos com outras organizações e instituições sociais, como a universidade e os diferentes espaços de socialização que ela possibilita. Nesse sentido, a pesquisa ratifica a abordagem de Lahire a respeito do *habitus*, revelando que este é fruto de uma construção constante e, portanto, pode sofrer alterações ao longo da vida. Assim, o *habitus* não é passivo e pode se alterar a partir do conjunto de situações que exigirão acessar o patrimônio de disposições deste indivíduo e que será constantemente incorporado de novas externalidades.

A escola, tanto no questionário do Enade quanto nas entrevistas, apresentou-se como um importante ambiente socializador na trajetória dos egressos, pois os professores do Ensino Fundamental e Médio foram destacados como incentivadores dos alunos em relação ao seu futuro profissional e à entrada no ensino superior. Essa questão indica que a participação da escola, enquanto espaço de socialização, vai além da formação curricular, à medida que também transmite valores e abertura de novas oportunidades aos alunos.

Os processos de socialização escolar vividos pelos egressos da Unoesc apontaram para a atuação da escola em dois sentidos opostos: como uma instituição mobilizadora de saberes e voltada à formação de indivíduos críticos e autônomos, na linha proposta por Paulo Freire, e como uma instituição passiva que tende a desestimular a busca por conhecimentos por parte dos alunos. Destaca-se que a escola não é um ambiente neutro e que suas ações são pautadas pelo direcionamento do Estado, por meio do planejamento e da implementação das políticas educacionais e da forma como os agentes implementadores locais (professores, gestores escolares) se apropriam e executam essas políticas.

Ao analisar os processos de socialização destaca-se o papel da universidade, tanto de forma positiva quanto negativa na formação de patrimônios de disposições que refletem no mercado de trabalho *a posteriori* da formação superior. No estudo

observou-se que em algum momento esse processo de reprodução das desigualdades escolares é exercido em sala de aula, quando estudantes de classes sociais distintas são submetidos ao convívio diário e, por meio de ações preconceituosas, empregam uma violência simbólica sobre os colegas, ou mesmo a concorrência por desempenho.

Conforme descrito por Lahire, cada espaço e instituições de socialização experimentados pelos indivíduos ao longo das suas trajetórias de vida geram disposições que influenciam em seus comportamentos, dependendo de como ocorreu essa socialização (tempo, intensidade, etc.). Dessa forma, a universidade pode influenciar não somente em termos da inserção profissional no mercado de trabalho, mas também na forma como os egressos irão se inserir nos distintos espaços sociais.

Na sequência, buscou-se descrever a percepção dos egressos quanto aos efeitos do Prouni para a sua trajetória de vida. As respostas demonstraram que a percepção dos egressos em relação ao programa é positiva, pois oportunizou o acesso ao ensino superior. Na maioria dos casos, os beneficiários escolheram o curso desejado e atuam na sua área de formação. Além disso, o programa oportunizou a tranquilidade financeira quanto ao custeio da mensalidade e, dessa forma, permitiu que os alunos tivessem oportunidade de realizar cursos extraclasse, intercâmbios, eventos e estágios desde o início do curso. Porém, destaca-se que os egressos também apontaram a necessidade de aprimoramentos da fiscalização, bem como a revisão dos critérios de renda em razão da ascensão financeira durante o curso.

O estudo demonstrou que para avaliar as políticas públicas torna-se vital auferir a percepção do beneficiário sobre os efeitos do programa na sua vida, uma vez que os objetivos das ações deve ser a melhoria do bem-estar social. Destaca-se também a necessidade de monitorar temporalmente as alterações na mobilidade social dos contemplados pelos programas, visando identificar as possíveis lacunas e pontos positivos a serem potencializados. Portanto, métodos diversos de análise como proposto nesta tese são opções para o acompanhamento que amplia a percepção de mobilidade social ascendente para além de dados quantitativos.

O ensino superior e o desenvolvimento regional nesse caso possuem relações relevantes de análise, como a democratização do acesso ao ensino superior por estudantes de classes carentes; a localização da universidade no

interior, fazendo com que os jovens pudessem buscar a formação perto de casa. A criação da Unoesc contribuiu para a dinâmica territorial, para o aumento dos rendimentos regionais, estimulando a centralidade da cidade, em contrapartida, enfraqueceu o sistema educacional superior nas cidades menores, pois o entorno fica com uma população envelhecida, enquanto o centro urbano carece de recursos para estruturar o local. Tal situação acontece, pois não existe um planejamento de desenvolvimento regional integrado que consiga se beneficiar das potencialidades regionais com vistas ao desenvolvimento regional, no sentido de gerar atrativos nos municípios menores, a fim de que os estudantes, ao se formarem, pudessem retornar à cidade natal no intuito de contribuir com ações por meio do conhecimento adquirido.

A tese apresenta como contribuição teórica, resguardadas as particularidades metodológicas, a possibilidade de replicar o modelo teórico em outros contextos regionais, para avaliar outros programas públicos, além de ampliar a discussão quanto aos estudos sobre a mobilidade social.

Diante dos resultados encontrados, recomenda-se, para pesquisas futuras, a investigação aprofundada sobre a influência das famílias dos egressos na formação das disposições heterogêneas dos beneficiários das políticas educacionais. Além disso, sugere-se a realização de estudos que verifiquem o efeito das políticas educacionais no mercado de trabalho regional. Por fim, também se sugere investigar como vem ocorrendo a implementação de outras políticas de apoio aos estudantes universitários que visam evitar a evasão.

Os resultados da pesquisa, de certa forma, rompem com a mística de que a universidade integra, socializa e transforma a vida dos estudantes. A universidade deve ser vista como uma oportunidade de experiências de socialização que pode alterar o *habitus* primário dos indivíduos a partir da aquisição de novos patrimônios de disposições que irão se materializar como práticas em situações concretas, podendo apresentar resultados diversos em cada egresso.

Em síntese, pode-se afirmar que o acesso ao ensino superior, propiciado pelo Prouni, gerou efeitos heterogêneos entre os egressos da Unoesc. A mobilidade social aconteceu de maneira distinta, pois alguns egressos conseguiram ascender em termos financeiros, alterando a sua posição em comparação à posição de origem da sua família, enquanto que outros alcançaram uma mobilidade ascendente mais

em termos sociais do que em termos econômicos, inserindo-se em diferentes espaços públicos nas suas comunidades.

Em alguns casos não ocorreu uma mobilidade social ascendente, mesmo com a conclusão da graduação, demonstrando que esse resultado é contingencial e não depende somente das políticas educacionais. De qualquer forma, os resultados indicam que os investimentos públicos realizados nas políticas educacionais voltadas à expansão do acesso ao Ensino Superior, em especial o Prouni, têm trazido benefícios em termos das condições de vida dos seus beneficiários, embora seus efeitos não possam ser interpretados de forma generalizada e unidirecional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.
- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. Dos *habitus* de classe aos patrimônios individuais de disposições: reflexões sobre a prática em Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. **Sociologias**, v. 18, n. 42, 2016.
- AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 76, p. 33-49, 2014.
- APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho – O programa universidade para todos (PROUNI) em Questão. *In*: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA. MUNDOS SOCIAIS: SABERES E PRÁTICAS, 6., 2008, Lisboa. **Anais [...]** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.
- BASTIANI, Sherlon Cristina de; TREVISOL, Joviles Vitério. A expansão da educação superior presencial em Santa Catarina (1990-2016). **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, n. 3, 2018.
- BEHRMAN, Jere; GAVIRIA, Alejandro; SZÉKELY, Miguel. Intergenerational mobility in Latin America [with comments]. **Economia**, v. 2, n. 1, p. 1-44, 2001.
- BONALDI, Eduardo Vilar. **Tentando chegar lá**: as experiências sociais de jovens em um cursinho popular de São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.8.2016.tde-09052016-105247. Acesso em: 20 jan. 2019.
- BORN, Claudia *et al.* Gênero, trajetória de vida e biografia: desafios metodológicos e resultados empíricos. **Sociologias**, v. 3, n. 5, 2001.
- BOUDON, Raymond. **L'inégalité des chances**: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Armand Colin, 1973.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1974.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. *In*: **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-107.

BOURDIEU, Pierre. Capital simbólico e classes sociais. **Novos estudos CEBRAP**, n. 96, p. 105-115, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Les héritiers**. Paris: Ed. de Minuit, 1964.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Paris: Ed. de Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinction. Critique sociale du jugement**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979. 670 p.

BOURDIEU, Pierre. **La domination masculine**. Paris: Ed. du Seuil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État: Grands corps et grandes écoles**. Paris: Ed. de Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **La reproduction**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BOURDIEU, Pierre. **L'illusion biographique**. Aetes de la Recherche em Sciences Sociales (69-72), 1986.

BOURDIEU, Pierre. **Pierre Bourdieu avec Løic Wacquant; réponses**. Paris: Seuil, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **Sur la télévision**. Paris: Liber, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. São Paulo: Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement**. Paris: Ed. de Minuit, 1970.

BRASIL. **Lei 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 04 ago. 2018.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 03 fev. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Brasília, DF, 2012. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 12.881, de 12 de novembro de 2013**. Dispõe sobre a definição, qualificação, prerrogativas e finalidades das Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12881.htm. Acesso em: 29 mar. 2018.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l4024.htm. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm. Acesso em: 05 abr. 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm. Acesso em: 28 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas e ações**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/programas-e-acoas>. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. **Portaria normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria_Normativa_40-2007_-_repblicada.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

BREEN, R. Individual level models for mobility tables and other crossclassifications. **Sociological Methods & Research**, v. 23, n. 2, p. 147-173, 1994.

CARMO, Erinaldo Ferreira *et al.* Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 240, 2014.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, n. 28, p. 125-140, 2006.

CIMADON, Aristides; MOTA, Jéssica Romeiro. Perspectivas desafiadoras da gestão universitária das instituições de educação superior públicas não estatais de Santa Catarina. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, 2011.

COLLIS, Jill; HUSSEY, Roger. **Pesquisa em Administração: Um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Catálogo de Teses e dissertações**. 2018. Disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COSTA, Fabiana de Souza *et al.* **Políticas públicas de educação superior – Programa Universidade para Todos**: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias-Construções da realidade social**. Bauru: Edusc, 2001.

D'ÁVILA, José Luis Piôto. Trajetória escolar: investimento familiar e determinação de classe. **Educação & Sociedade**, v. 19, n. 62, p. 31-63, 1998.

DEL GROSSI, M. E.; SILVA, J. G. da. **Novo rural**: uma abordagem ilustrada. Londrina: Instituto Agrônomo do Paraná, 2002. v. 1.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DURKHEIM, Emile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. *In*: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (org.). **Educação e sociedade**: leituras de sociologia da educação. São Paulo: Nacional, 1977.

DURKHEIM, Emile. **As regras do método sociológico**. 13. ed. São Paulo: Nacional, 1987. (Texto originalmente publicado em 1895).

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1951.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2011. 131 p.

DURKHEIM, Emile. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

DURKHEIM, Émile; WEBER, Max; MARX, Karl; PARSONS, Talcott. **Introdução ao pensamento sociológico**. São Paulo: Centauro, 2001. 252 p.

ELIAS, Norbert. **Introdução à sociologia**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Lisboa: Edições, 1970. v. 70.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Editora Moraes, 1992.

FAVARETO, Arilson *et al.* Metamorfoses da dominação nos territórios rurais-qual a extensão das mudanças recentes nas regiões interioranas do Brasil contemporâneo?. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 23, n. 2, 2015a.

FAVARETO, Arilson *et al.* Territórios importam – Bases conceituais para uma abordagem relacional do desenvolvimento das regiões rurais ou interioranas no Brasil. **Revista em Gestão, Inovação e Sustentabilidade**, v. 1, n. 1, 2015b.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Ações Afirmativas: O Prouni na Educação Superior Brasileira. *In*: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Clabes, 2007.

FELICETTI, Vera Lucia; ROSSONI, Janaína Cé; GOMEZ, Kelly Amorium. Prouni: análise de Teses do banco de dados da CAPES (2007–2011). *In*: CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 2., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: Clabes, 2007.

FIGUEIREDO SANTOS, José Alcides. Classe social e deslocamentos de renda no Brasil. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, v. 58, n. 1, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1959. (Série Teses).

FREIRE, Paulo. **Educação política e conscientização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Edna Castro de. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. 165 p. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. *In*: **Autonomia da escola: princípios e propostas**. [S.l.: s.n.], 1997.

GALASTRI, Leandro. Gramsci, Poulantzas e a transição socialista. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 9-20, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. da (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOHN, Maria Glória. Sociologia da Educação: campo de conhecimento e novas temáticas. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 95-117, 2012.

GOMES, Candido Alberto. **A Educação em Perspectiva Sociológica**. São Paulo: EPU, 1994.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, n. 48, 2005.

GOMES, Candido Alberto. Enfoques teóricos em sociologia da educação. **Fórum Educacional**, v. 7, n. 3, p. 85-104, jul./set. 1983.

GRÁCIO, Sérgio. A mobilidade social revisitada. **Sociologia: problemas e práticas**, Lisboa, v. 24, p. 45- 69, 1997.

GRAMSCI, A. **Scritti politici**. Roma: Riuniti, 1973. 3 v.

IBGE. **Cidades. Chapecó – SC**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama>. Acesso em: 18 abr. 2018.

IBGE. **Censo Cidades: Economia**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/chapeco/panorama>. Acesso em: 10 dez. 2019.

IBGE. **Mobilidade social**. 2016a. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/mobilidade_social/default.shtm. Acesso em: 12 abr. 2018.

IBGE. **Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017**. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 13 jan. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2016b. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40. Acesso em: 20 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2017**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: Sinopse Estatística – 2018**. 2019. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>. Acesso em: jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2016**. Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 04 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 1º Ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016**. 2016b. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outrasacoes/estudos_pne/2016/relatorio_pne_2014_a_2016.pdf. Acesso em: 20 nov. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 1995-

2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 nov. 2019.

LAHIRE, Bernard; AMÂNDIO, Sofia. Do Homem Plural ao Mundo Plural. **Análise Social**, n. 202, p. 195-208, 2012.

LAHIRE, Bernard. A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. spe, p. 1393-1404, 2015.

LAHIRE, Bernard. A transmissão familiar da ordem desigual das coisas. Tradução: Pascoal Carvalho. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. 21, p. 13-22, 2011.

LAHIRE, Bernard. Diferenças ou desigualdades: que condições sócio-históricas para a produção de capital cultural? **Fórum Sociológico**, v. 18, p. 79-85, 2008.

LAHIRE, Bernard. **El hombre plural**: los resortes de la acción. Bellaterra, 2004.

LAHIRE, Bernard. Esboço de uma teoria do ator plural. **Homem Plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 15-100.

LAHIRE, Bernard. L'invention de l'illettrisme. Rhétorique publique, éthique et stigmates. **Lectures, Les rééditions**, 1999.

LAHIRE, Bernard. La variation des contextes en sciences sociales. Remarques épistémologiques. *In*: **Annales. Histoire, sciences sociales**. Cambridge University Press, 1996. p. 381-407.

LAHIRE, Bernard. **Les Manières d'Etudier**. Paris: La Documentation Française, 1997.

LAHIRE, Bernard. Logiques pratiques: le faire et le dire sur le faire. **Recherche & Formation**, v. 27, n. 1, p. 15-28, 1998.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, v. 49, p. 11-42, 2005.

LAHIRE, Bernard. **Portraits Sociologiques**. Paris: Editions Nathan, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposição e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2016.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Mobilidade social no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE POPULAÇÃO, 1, 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambú, 2004. Disponível em: http://www.alapop.org/alap/images/PDF/ALAP2004_347.pdf. Acesso em: 18 abr. 2019.

LEMOS, A. H. C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: Convergências e divergências. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 2, p. 368-384, 2009.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araújo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista brasileira de educação**, v. 20, n. 60, 2015.

MARTINS, Susana da Cruz *et al.* A educação ainda é importante para a mobilidade social? Uma perspectiva das desigualdades educacionais da Europa do Sul no contexto europeu. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 29, n. 2, p. 261-285, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MEKSENAS, Paulo. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 78, p. 1, 2007.

MONTAGNER, Maria Inez; MONTAGNER, Miguel Ângelo. Ruptura biográfica, trajetórias e *habitus*: a miséria do mundo é um câncer. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 193-216, 2011.

MONTAGNER, Miguel Ângelo *et al.* Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, 2007.

MORAES, Cristina de. O Mapa do Território Nacional de Misiones (1881) na conjuntura da disputa territorial entre Argentina e Brasil. **Confins**, n. 30, 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/9646?lang=pt#quotation>. Acesso em: 10 set. 2018.

MURARO, Darcísio Natal. Relações entre a Filosofia e a Educação de John Dewey e de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 3, p. 813-829, 2013.

NASCIMENTO JÚNIOR, Francisco das Chagas. O fenômeno de expansão das instituições de ensino superior e o território brasileiro. **Geografia**, Londrina, v. 15, n. 1, p. 145-171, 2006.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Feline. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

NOÉ, Alberto. A relação educação e sociedade os fatores sociais que intervêm no processo educativo. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 5, n. 3, 2000.

NOGUEIRA, Claudio. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: Anped, 2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. 2019. Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8855/1/Agenda_2030_ods_metas_nac_dos_obj_de_desenv_susten_propos_de_adequa.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Assembleia Geral das Nações Unidas**. Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm. Acesso em: 20 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan (org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

ORTIZ, Renato. Introdução. *In*: ORTIZ, Renato; FERNANDES, Florestan (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81.

PARSONS, Talcott A. The school elass as a social system: some of its functions in American society. **Harvard Educational Review**, v. 29, n. 4, p. 297-318, Autumn 1959.

PARSONS, Talcott A. Universais evolucionários na sociedade. **Revista sociológica americana**, p. 339-357, 1964.

PECQUEUR, Bernad. O desenvolvimento territorial: uma nova abordagem dos processos de desenvolvimento para as economias do Sul. **Raízes**, Campina Grande, v. 24, n. 1-2, p. 10-22, jan./dez. 2005. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~raizes/artigos/Artigo_53.pdf. Acesso em: 16 jun. 2017.

PEGORARO, Ludimar. O terceiro setor e o ensino superior no Brasil: o sistema fundacional catarinense. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Maria; PEGORARO, Ludimar (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006. p. 179-215.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor na educação superior brasileira**. Campinas: Leitura Crítica, 2013.

POULANTZAS, Nicos. **As classes sociais no capitalismo de hoje**. Tradução de Antonio Roberto Neiva Blundi. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1975.

PROUNI. Programa Universidade para Todos. **Quadros informativos**. 2018. Disponível em: <http://Prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/9-quadros-informativos>. Acesso em: 10 set. 2018.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Letícia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de administração pública**, v. 46, n. 5, p. 1272-1294, set./out. 2012.

- RAMOS, Vasco. Que trajetórias de classe? Uma análise da mobilidade social em duas gerações de portugueses. **Análise Social**, n. 212, p. 626-649, 2014.
- REIS, José. Território e políticas do território a interpretação e a ação. **Finisterra-Revista Portuguesa de Geografia**, n. 100, p. 107-122, 2015.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **Dados**, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006.
- RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Mobilidade e estrutura de classes no Brasil contemporâneo. **Sociologias**, v. 16, n. 37, 2014.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional. **Mercado de Trabalho**, n. 62, abr. 2017.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo social**, v. 17, n. 2, p. 335-350, 2005.
- SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, 2002.
- SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. *In*: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 33-52.
- SILVA, J. A.; FLORES, A. **Desenvolvimento e território: Espaços Rurais Pós-Agrícolas e Novos lugares de Turismo e Lazer**. A gestão de destinos turísticos: criando valor no destino. Lisboa: CEG-UL, 2006.
- SOUZA, Jailson de *et al.* "**Por que uns e não outros?**": caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.
- SOUZA, João Valdir. **Introdução à sociologia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa (dora?). **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 37, n. 2, p. 119-126, 2003.
- SPOSITO, Maria E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. *In*: SPOSITO, Maria E. B. (org.). **Cidade e Campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2006.
- SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. **Revista USP**, n. 57, p. 210-226, 2003.
- TAVARES JÚNIOR, Fernando. Limites sociais das políticas de educação: equidade, mobilidade e estratificação social. **Revista Inter Ação**, v. 36, n. 2, p. 539-558, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1989.

TREVISOL, Joviles Vitório; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Políticas e processos da educação de jovens e adultos em Santa Catarina: análise dos indicadores do INEP da região Oeste. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3108_1330.pdf. Acesso em: 22 abr. 2018.

TRINDADE, Syomara Assuite; MENEZES, Irani Rodrigues. A educação na modernidade e a modernização da escola no Brasil: século XIX e início do século XX. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 9, n. 36, p. 124-135, 2009.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Histórico**. 2016. Disponível em: <http://www.unoesc.edu.br/unoesc/historico>. Acesso em: 22 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018 – 2022)**. Disponível em: <https://www.unoesc.edu.br/unoesc/avaliacao/pdi>. Acesso em: 22 abr. 2018.

VANDENBERGHE, Frederic. A sociologia na escala individual: Margaret Archer e Bernard Lahire. **Cadernos do Sociófilo**, Tradução Gabriel Peters. Quarto Caderno. Rio de Janeiro: IESP, UERJ, 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

VILA NOVA, Sebastião. **Introdução à sociologia**. 6. ed., rev. e aum. São Paulo: Atlas, 2004. 231 p.

WEBER, Max. Estado Nacional y política econômica. *In*: WEBER, Max. **Escritos políticos I**. México: Folios, 1982.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EGRESSOS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO BENEFICIADOS PELO PROUNI

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
DOUTORADO

A pesquisa tem como objetivo analisar de que forma e se o acesso ao ensino superior propiciado pelo Prouni alterou as trajetórias de vida dos egressos dos cursos de graduação da Unoesc na região Oeste de Santa Catarina.

O sigilo das informações individuais será preservado (nenhuma informação identificável será divulgada).

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

I – Família

- Conte-me sobre a sua infância? Seu grupo familiar, local de residência?
- Qual a escolaridade do seu grupo familiar?
- A partir da formação superior, houve alterações nas condições econômicas da família? Quais?

II – Escola e Universidade

- O que lhe marcou na escolarização? Porque?
- Quem foi a sua maior influência para estudar e porque?
- Sua escola, lhe estimulou a buscar o ensino superior? De que forma?
- Da sua turma, quantos colegas adentraram no ensino superior?
- Como aconteceu o seu interesse pelo ensino superior?
- Descreva como foi o seu ingresso na universidade: colegas, curso, instituição, facilidades, dificuldades, saída de casa?
- Quais os efeitos da entrada e da conclusão do ensino superior para a sua família?
- Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso? Você se sente realizado com o curso?

- Como ficou sabendo do Prouni?
- Caso não tivesse acesso ao Prouni teria realizado a graduação?
- Em que medida o Prouni contribuiu na sua formação acadêmica?
- Na sua percepção quais os pontos positivos e negativos do Prouni?
- Após a conclusão do curso de graduação, houve continuidade da formação com outros aperfeiçoamentos? Quais?

III – Trabalho

- Descreva a trajetória profissional do seu grupo familiar?
 - Explique como se deu a sua entrada no mercado de trabalho?
- Durante e após a entrada no ensino superior houve alteração de cargo e renda? Em que medida?
- Atualmente, atua na área de formação? Qual cargo?
 - Sua carreira profissional foi planejada?
 - Quais seus planos profissionais futuros?

IV – Sociabilidade

- A oportunidade de estudar, foi a única motivação para deixar a sua cidade natal? Já pensava em mudança antes disso?
- Como foi a saída da casa dos pais para estudar ou trabalhar?
- Retornou após a formação, porque?
- Você pratica alguma atividade de voluntariado? Desde quando? Onde? Como foi a sua inserção nesta atividade?
- Você participa de órgão de classe, associação comercial, núcleo setorial, etc? Como foi a sua inserção nesta atividade?
- O acesso ao ensino superior contribuiu para a sua integração social? Em que fatores?
- Conte-me o que mudou na sua vida a partir do acesso ao Prouni?
- Quais as suas contribuições da sua formação e atuação para a sociedade?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO INEP PARA AUFERIR O PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS ESTUDANTES HABILITADOS AO ENADE

Os relatórios do perfil socioeconômico dos estudantes habilitados ao Inep serão analisados de acordo com o ciclo avaliativo de 2005 a 2015 do Enade. No questionário aplicado seguem as questões que serão analisadas:

1) Qual o seu estado civil?

- A () Solteiro (a)
- B () Casado (a)
- C () Separado (a) judicialmente/divorciado(a).
- D () Viúvo(a).
- E () Outro

2) Qual é a sua cor ou raça?

- A () Branca.
- B () Preta
- C () Amarela
- D () Parda
- E () Indígena
- F () Não quero declarar

3) Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?

- A () Nenhuma.
- B () Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C () Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D () Ensino Médio.
- E () Ensino Superior - Graduação.
- F () Pós-graduação.

4) Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?

- A () Nenhuma.
- B () Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
- C () Ensino fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
- D () Ensino médio.
- E () Ensino Superior - Graduação.
- E () Pós-graduação.

5) Onde e com quem você mora atualmente?

- 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).

6) Quantas pessoas da sua família moram com você? Considere seus pais, irmãos, cônjuge, filhos e outros parentes que moram na mesma casa com você.

- Nenhuma.
- Uma.
- Duas.
- Três.
- Quatro.
- Cinco.
- Seis.
- Sete ou mais.

7) Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?

- 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).

09) Que tipo de bolsa de estudos ou financiamento do curso você recebeu para custear todas ou a maior parte das mensalidades? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.

- A Nenhum, pois meu curso é gratuito.
- B Nenhum, embora meu curso não seja gratuito.
- C Prouni integral.
- D Prouni parcial, apenas.
- E FIES, apenas.
- F Prouni Parcial e FIES.
- G Bolsa oferecida por governo estadual, distrital ou municipal.
- H Bolsa oferecida pela própria instituição.
- I Bolsa oferecida por outra entidade (empresa, ONG, outra).
- J Financiamento oferecido pela própria instituição.
- K Financiamento bancário.

10) Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa ou inclusão social?

- A Não.
- B Sim, por critério étnico-racial.
- C Sim, por critério de renda.
- D Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos.
- E Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
- F Sim, por sistema diferente dos anteriores.

11) Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?

- A Todo em escola pública.
- B Todo em escola privada (particular).
- C Todo no exterior.
- D A maior parte em escola pública.
- E A maior parte em escola privada (particular).

F () Parte no Brasil e parte no exterior.

12) Quem lhe deu maior incentivo para cursar a graduação?

A () Ninguém.

B () Pais.

C () Outros membros da família que não os pais.

D () Professores.

E () Líder ou representante religioso.

F () Colegas/Amigos.

G () Outras pessoas.

13) Algum dos grupos abaixo foi determinante para você enfrentar dificuldades durante seu curso superior e concluí-lo?

A () Não tive dificuldade.

B () Não recebi apoio para enfrentar dificuldades.

C () Pais.

D () Avós.

E () Irmãos, primos ou tios.

F () Líder ou representante religioso.

G () Colegas de curso ou amigos.

H () Professores do curso.

I () Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.

J () Colegas de trabalho.

K () Outro grupo.

14) Alguém em sua família concluiu um curso superior?

A () Sim.

B () Não.

15) Qual o principal motivo para você ter escolhido este curso?

A () Inserção no mercado de trabalho.

B () Influência familiar.

C () Valorização profissional.

D () Prestígio Social.

E () Vocação.

F () Oferecido na modalidade a distância.

G () Baixa concorrência para ingresso.

H () Outro motivo.

16) Qual a principal razão para você ter escolhido a sua instituição de educação superior?

A () Gratuidade.

B () Preço da mensalidade.

C () Proximidade da minha residência.

D () Proximidade do meu trabalho.

E () Facilidade de acesso.

F () Qualidade/reputação.

G () Foi a única onde tive aprovação.

H () Possibilidade de ter bolsa de estudo.