

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Bruna Cruz de Anhaia

**O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS:
ANÁLISE DA POLÍTICA, DO IMPACTO E DAS VIVÊNCIAS DOS BOLSISTAS**

Porto Alegre, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA

Bruna Cruz de Anhaia

**O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS:
ANÁLISE DA POLÍTICA, DO IMPACTO E DAS VIVÊNCIAS DOS BOLSISTAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel
em Ciências Sociais.

Orientadora: Prof^a Dr^a Clarissa Eckert Baeta Neves

Porto Alegre, 2010.

Agradecimentos

Agradeço a todos que contribuíram para a chegada deste momento.

Agradeço, primeiramente, aos meus familiares. Eles que sempre me incentivaram – ainda que separados por um oceano – a perseguir meus objetivos e a confiar em minhas potencialidades. Todos os desafios sempre pareciam mais fáceis porque pude contar com este porto seguro.

Agradeço à vida pelas oportunidades que me foram dadas e às pessoas que venho encontrando pelo caminho.

Agradeço, assim, por pertencer à parte da população que tem a possibilidade de cursar o nível superior e por ter tido o privilégio de estudar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Devo à ela não só minha formação profissional, mas toda uma experiência de vida – no Brasil e no exterior – e importantes amizades que nela se iniciaram.

Agradeço à Prof^a Clarissa Neves pela experiência da iniciação científica e seu estímulo constante. Ao Prof Alexandre Virgínio pelas grandes contribuições, à Prof^a Cinara Rosenfield por todo o aprendizado e à Prof^a Lígia Madeira pelo apoio concedido.

Agradeço a todos os estudantes entrevistados pela confiança em mim depositada e pelas experiências de vida que muito me ensinaram.

Agradeço às minhas amigas e amigos queridos que, com grandes doses de felicidade, fizeram desse caminho algo de que irei sentir saudades.

Resumo

O presente trabalho buscou analisar o contexto de surgimento, implantação e o impacto do Programa Universidade para Todos (ProUni) como uma política pública e social de acesso ao ensino superior no Brasil. Através da perspectiva da *Policy analysis*, realizou-se: o estudo contextual de discussões que impulsionaram a elaboração de políticas equitativas voltadas a este nível de ensino, no Brasil e em outras partes do mundo; a análise do funcionamento do ProUni, de sua articulação com outras ações e suas implicações no campo educacional; e, o estudo dos processos de redução de pobreza, de *empowerment* e de estigmatização destes alunos. Em sua consecução, foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos em diferentes etapas da pesquisa. Para tanto, consultas a diferentes bases de dados e a realização de 18 entrevistas semi-estruturadas, com alunos bolsistas que frequentavam quatro instituições, constituem os principais instrumentos de coleta de dados para este estudo. Políticas como o ProUni implicam na redistribuição de recursos, enfrentamento das barreiras que asseguram privilégios de acesso ao ensino superior e suscitam resistências que podem ser verificadas no interior das instituições.

Palavras-chave: ProUni, equidade, campo educacional, estigma.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de inscritos no ENEM – 1998 a 2010.....	51
Gráfico 2 - Perfil dos bolsistas ProUni.....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Participantes do ENEM por Renda Familiar (em reais) – 1998 a 2006	51
Tabela 2 - Motivo pelo qual fez o ENEM – 2001 a 2006.....	52
Tabela 3 - Bolsistas por tipo de bolsa, modalidade de ensino e categoria administrativa	59
Tabela 4 - Bolsistas por região	59
Tabela 5 - Escolaridade dos pais.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - análise de conteúdo

CDES - Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social

CONAP - Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social

EAG - Education at a Glance

Enceaja - Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Para Todos

ES - Ensino Superior

Fgeduc - Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo

Fies - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GUNA - Associação Nacional dos Universitários do ProUni

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES - instituições de ensino superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC - método aberto de coordenação

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODM - Objetivos do Milênio

ONGs - Organizações não-governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PCE/CREDUC - Programa de Crédito Educativo

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ProUni - Programa Universidade para Todos

RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISPROUNI - Sistema do ProUni

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SITEAL - Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina

SNES - sistema nacional de ensino superior

UE - União Europeia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1.1 Problema de pesquisa.....	12
1.2 Justificativa	14
1.3 Objetivos.....	15
1.4 Hipóteses.....	15
1.5 Métodos e técnicas de pesquisa.....	16
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO	19
2.1 As políticas públicas e sociais, as pobreza e o empowerment	19
2.2 Acesso e equidade no ensino.....	20
2.3 O campo educacional	22
2.4 A interação dos agentes	23
2.5 A trajetória dos agentes e os capitais	26
2.6 O sucesso e o fracasso escolar	27
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO	29
3.1 A realidade da Europa: o Processo de Bolonha e a União Européia (UE) ...	30
3.2 A realidade latino-americana: expansão e novos desafios	34
3.2.1 O caso brasileiro: os Planos de educação e o ProUni	35
CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS.....	37
4.1 O processo de candidatura.....	38
4.2 A redistribuição de oportunidades	41
4.3 Os direitos e deveres do bolsista.....	43
CAPÍTULO 5 – O PROUNI E SUA RELAÇÃO COM OUTRAS AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO	49
5.1 A flexibilização das formas de ingresso	49
5.2 O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior	54
5.3 As cotas sociais e raciais.....	57
CAPÍTULO 6 – O IMPACTO DO PROUNI	59
6.1 A perspectiva dos bolsistas	61
6.1.1 A vivência educacional.....	62

6.1.2 Pobrezas e <i>empowerment</i>	63
6.1.3 A interação nas instituições.....	68
6.1.4 Distinções e estranhamentos	73
6.1.5 A influência das socializações.....	76
CONCLUSÕES	78
REFERÊNCIAS.....	82
APÊNDICES.....	87

INTRODUÇÃO

Esta monografia é um estudo que versa sobre o Programa Universidade para Todos e os decorrentes processos de ganhos de capital de seus bolsistas, *empowerment* e estigmatização acarretados pela inclusão desses alunos de baixa renda no ensino superior privado brasileiro. Esta política, promovida pelo Estado na área da educação e que busca a inclusão de dadas camadas populacionais, é aqui entendida como uma política pública e social (BOURDIEU, 1998, 2000; FREY, 2000; VILLALOBOS, 2000).

A importância do estudo de tais políticas decorre do fato de que o Brasil tornou-se um país moderno e de economia emergente mantendo, entretanto, altos níveis de desigualdade social. A realidade educacional do país, da mesma forma, mostra-se preocupante e evidencia que acessá-la ainda é um privilégio de poucos. A possibilidade de se reverter este quadro depende, entre outros fatores, de iniciativas do governo e de amplos investimentos do Estado, como é o caso da política analisada.

Importante salientar que, em 2005, o Relatório de Desenvolvimento Humano (R-DH) - sobre racismo, pobreza e violência –, elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), evidenciou que o aumento do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M)¹ entre negros e brancos no Brasil, no período entre 1980 e 2000, teve grande influência da educação e longevidade, respectivamente.

A diminuição do analfabetismo e o aumento da freqüência à escola fizeram a dimensão educação contribuir com 55,5% da evolução do IDH-M dos negros entre 1980 e 2000; o crescimento da esperança de vida contribuiu com 36,3% e a renda, com 8,2%. No caso da população branca, a longevidade foi mais importante (51,1%), embora a educação também tenha desempenhado papel de relevo (40,6%); a renda foi responsável por 8,4% do avanço (ONU/PNUD, 2005. p. 31).

Segundo o Relatório de 2009, entretanto, ainda que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) nacional tenha apresentado um crescimento constante ao longo da década, o Brasil continua a situar-se entre os países mais desiguais do mundo. No que se

¹ “A partir de uma parceria entre o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil (PNUD), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a Fundação João Pinheiro e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi elaborado em 1998 o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) – uma adaptação do IDH calculado para países –, que permite captar a situação de desenvolvimento humano de estados e municípios” (PNUD, 2005. p. 30).

refere à educação, de acordo com o relatório do Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES), o nível de escolaridade da população brasileira é baixo e desigual. Este quadro é marcado, entre outros fatores: pelo acesso restrito à educação infantil de qualidade; pelos níveis insuficientes e desiguais de desempenho e conclusão do ensino fundamental – com menores possibilidades de acesso para alunos portadores de deficiência –; pelos níveis baixos de acesso, permanência e conclusão do ensino médio; e, pelo acesso restrito e desigual ao ensino superior (CDES, 2009).

De acordo com o estudo *Education at a Glance (EAG) 2010*², organizado e publicado pela Diretoria de Educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apenas 39% dos brasileiros de 25 a 64 anos concluiu a educação secundária. Entre a maioria dos países membros da OCDE, 60% ou mais dos adultos desta faixa etária concluíram esta etapa de ensino. Já no que se refere à taxa de conclusão na educação terciária, o percentual corresponde a 11% da população de 25 a 64 anos no Brasil – a média da OCDE e países parceiros é de 28% (OECD, 2010).

1.1 Problema de pesquisa

Apesar da expressividade do sistema nacional de ensino superior (SNES) – que cobre mais da quarta parte de matrícula da América Latina – em 2006, a taxa bruta de matriculados³ no Brasil mantinha-se como uma das menores no continente latino-americano. No país, a porcentagem era de 23,8%, enquanto a média da América Latina era de 31,7% (IBGE/PNAD, 2007; SEDLAC, 2006).

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2009, apenas 30,3% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam estudando. Importante ressaltar que, apesar de ser esta a faixa etária recomendada para a realização de estudos no ensino superior, pouco menos da metade do percentual dos estudantes – ou seja, 14,7% destes jovens - estavam frequentando este nível de ensino. Outros 11,9% dos jovens de 18 a 24 anos estavam cursando o ensino médio e 3,7% encontravam-se frequentando o ensino fundamental (IBGE/PNAD, 2009). Quando analisada mais profundamente a composição do quadro de estudantes de ensino superior, os dados evi-

² Os dados educacionais referem-se ao ano de 2008 e os financeiros a 2007.

³ Para seu cálculo, considera-se o total de estudantes, independente da idade. A taxa líquida, ao contrário, considera apenas os estudantes que possuem entre 18 e 24 anos.

denciam também uma grande desigualdade de acesso à educação por rendimento familiar.

De acordo com a mesma pesquisa, em 2009, mais da metade dos estudantes do ensino público e privado eram provenientes de famílias com os rendimentos mais altos - o 5º quinto de renda (50,9% e 53,3%, respectivamente). Os estudantes provenientes de famílias com os rendimentos mais baixos, 1º quinto, correspondem a 3,4% dos estudantes no ensino público e 1,5% no ensino privado. Neste sentido, é possível afirmar que persiste no Brasil “uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes tenha acesso à educação superior. Isto agora se mostra como o maior empecilho a suas perspectivas futuras” (NEVES; MORTON; ANHAIA, 2009, p. 2).

O aumento do número de estudantes neste nível de ensino, entretanto, depende menos da criação de novas vagas do que do melhor aproveitamento daquelas já existentes⁴. Segundo dados do INEP, em 2004, 6,89% das vagas do ensino superior público em graduações presenciais estavam ociosas e chegavam a 49,51% de ociosidade no setor privado (MEC/INEP, 2004). Pensando na necessidade de aproveitá-las e de aumentar o controle fiscal sobre as IES filantrópicas – que recebiam a isenção de impostos com base no número de bolsas de estudo oferecidas, por elas declaradas –, o governo federal criou, em 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni). O Programa tem por objetivo oferecer bolsas de estudo no setor privado, onde se encontra grande parte das vagas a serem ocupadas, e busca atender a população de baixa renda – contando, ainda, com a reserva de vagas por cor declarada.

Deste modo, a criação deste Programa surge como uma proposta para a resolução de três grandes problemas: o baixo aproveitamento de vagas no setor privado, a necessidade de se atingir maiores percentuais de alunos no ensino superior e o pequeno acesso dos estudantes de baixa renda e pertencentes a minorias a este nível de ensino. Tendo em vista que o ProUni, no caso de ser exitoso, também promove a recomposição do quadro de estudantes por agentes com perfis ainda mais diferenciados no ensino superior brasileiro, torna-se um importante objeto de análise.

⁴ Não se deve entender que somos contrários à expansão de vagas no setor público, apenas que defendemos o melhor aproveitamento daquelas já existentes no setor privado como uma importante alternativa de acesso a este nível de ensino a curto prazo.

Guiado no sentido de redução das pobreza de cidadania (FERNANDES, 1991), que acarretam na impossibilidade do acesso à educação superior privada, o ProUni pauta-se pela tentativa de oferecer condições mais equitativas (RAWLS, 1997; MCCOWAN, 2007) à esta população e parece viabilizar o fortalecimento de estudantes provenientes de famílias de baixa renda. Impulsionaria, assim, o processo de *empowerment* (PINTO, 1988) através da redistribuição do poder dos agentes no campo educacional (BOURDIEU, 1974, 2000). Essa redistribuição, por sua vez, provocaria reações a ela contrárias e que poderiam incorrer na estigmatização dos beneficiários destas políticas (GOFFMAN, 1978).

Com base nos motivos expostos, cabe responder às seguintes questões: como e em que medida a criação do ProUni está criando uma oportunidade de acesso ao ensino superior aos estudantes de baixa renda? Como vem se dando as interações entre os diferentes agentes – alunos bolsistas, pagantes e professores – no interior das instituições de ensino superior (IES)? Os alunos beneficiados pelo Programa enfrentam algum tipo de estigmatização? O ingresso neste nível de ensino incide num efetivo ganho de capital – cultural, social, etc. – e num processo de *empowerment* destes indivíduos?

1.2 Justificativa

A relevância desta pesquisa evidencia-se com a crescente percepção de que o acesso e a permanência no sistema educacional são fatores essenciais para o desenvolvimento das nações e entendidos como direitos sociais. Desta maneira, tornam-se imprescindíveis políticas públicas e sociais voltadas a este sistema, da mesma forma que a análise de como e em que medida o Brasil vem promovendo e adotando tais iniciativas.

Tendo em vista os preocupantes números do ensino superior no país, optou-se por realizar o estudo de uma ação voltada a este nível de ensino⁵. O presente trabalho, ademais, pretende contribuir para a compreensão das interações que se estabelecem a partir das possíveis alterações de perfil dos estudantes no interior das IES.

A análise e discussão dos resultados obtidos representarão contribuições para o entendimento desta realidade e possibilitarão a reflexão acerca das capacidades ou

⁵ É importante destacar que o sistema educacional é constituído por diferentes níveis, quais sejam: ensino fundamental, médio, etc. Neste trabalho, porém, focaremos nossa análise no ensino superior.

limitações das teorias utilizadas como instrumento de análise, pois, como afirma Tim May (2004, p. 48):

As teorias sociais monolíticas e as abordagens unidimensionais de pesquisa não podem explicar o funcionamento das sociedades ou entender as relações sociais plenamente. Ao invés, temos um relacionamento constante entre a teoria e a pesquisa social no qual ambas são modificadas pela combinação de reflexão, experiência e prática.

Uma vez apresentado o problema de pesquisa e sua relevância, cabe apresentar os objetivos – gerais e específicos – deste trabalho.

1.3 Objetivos

a) Objetivo geral

- averiguar os esforços de criação e implantação de uma política pública e social que visa à promoção de acesso equitativo ao ensino superior no Brasil: o Programa Universidade para Todos;

b) Objetivos específicos

- analisar o contexto de surgimento, implantação e impacto do ProUni a nível nacional e institucional, entre os quais: o impacto numérico e dos contatos mistos propiciados (entre alunos pagantes e bolsistas), respectivamente;
- verificar as estratégias de cooperação ou resistência aos alunos bolsistas por parte da instituição, professores e demais estudantes, bem como a estigmatização dos beneficiados pelo Programa;
- analisar se o ingresso no ensino superior incide num ganho de capitais – cultural, social, etc. – e num processo de *empowerment* destes indivíduos.

1.4 Hipóteses

- A criação e implantação do ProUni resultou na inclusão de um número expressivo de alunos de baixa renda no ensino superior privado brasileiro e vem se mos-

trando uma importante política para a promoção de condições eqüitativas de acesso a esse nível de ensino;

- A inserção educacional de grupos que antes tinham pouca ou nenhuma possibilidade de estudo na educação superior incita resistências ao novo quadro de estudantes, o que pode ser percebido no interior das IES com a estigmatização dos alunos bolsistas;
- Superados os obstáculos de acesso a este nível de ensino e apresentado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma alternativa ao vestibular, passam a ser empregados discursos de desqualificação da aprovação dos bolsistas por terem se utilizado dessa via de ingresso;
- A inserção educacional desse quadro de estudantes acarreta processos de *empowerment* nessa população.

1.5 Métodos e técnicas de pesquisa

Para a realização deste trabalho, num primeiro momento, fez-se necessário o estudo da contextualização desta política e a elaboração de um banco de dados sobre o ProUni e as ações que a ele se articulam – resultando, assim, no mapeamento do impacto causado pela sua criação e implantação a nível nacional. A relação complexa que se estabeleceu a partir da inserção destes novos estudantes nas IES, entretanto, só pode ser apresentada e explicada de maneira satisfatória por símbolos verbais, de acordo com Elias (2000), sem os quais os números correriam o risco de ficarem “mudos”. Para o autor, os dados sociais podem ser sociologicamente significativos sem ter significação estatística e podem ser estatisticamente significativos sem ter significação sociológica. Realizou-se, então, uma série de entrevistas, cuja análise foi fundamentada nos pressupostos da análise de conteúdo (AC). Como instrumento de análise utilizou-se, para cada material, um mapa de associação de idéias (ver apêndice).

Para a coleta de dados, utilizou-se de: dados bibliográficos; relatórios da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO); pesquisas

em *sites* da Comissão Européia, da América Latina e de IES brasileiras; consulta à base de dados do Ministério da Educação (ProUni/MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e de entrevistas semi-estruturadas. Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 75),

as entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.

O contato inicial com os entrevistados - devido ao sigilo de informação, por parte das instituições, de quem é beneficiado pelo Programa - deu-se de maneira informal. A noção de *corpus*, na qual se amplia a coleta de dados qualitativos até que não se descubra mais variedade, fez-nos atuar até o chamado ponto de saturação e determinou a quantidade de entrevistas necessárias a serem realizadas (BAUER e AARTS, 2002). Fez-se, assim, 18 entrevistas no período de junho a outubro de 2010. Os bolsistas entrevistados encontravam-se matriculados em quatro diferentes IES privadas confessionais, localizadas na cidade de Porto Alegre e região metropolitana, frequentando um total de 10 cursos de graduação tradicionais.

A análise de conteúdo, por sua vez, foi realizada em textos escritos, construídos no processo de pesquisa. Tratam-se, sobretudo, de transcrições de entrevistas. Para Bauer (2002, p. 191),

a validade da AC deve ser julgada não contra uma “leitura verdadeira” do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa. Um *corpus* de texto oferece diferentes leituras, dependendo dos vieses que ele contém. A AC não é exceção; contudo, ela traça um meio caminho entre a leitura singular verídica e o “vale tudo”, e é, em última análise, uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social.

Como um recurso de visualização e organização da AC, utilizou-se de mapas de associação de idéias. Em tal técnica, mantém-se a sequência das falas do entrevistador

e entrevistado de forma a preservar o caráter dialógico e local da produção de sentidos sobre determinada categoria. Assim, de acordo com as categorias criadas e dispostas numa tabela, a transcrição é transposta integralmente, sendo os trechos da mesma deslocados conforme a coluna/categoria pertinente (SPINK & LIMA, 1999).

O marco teórico deste trabalho deu embasamento para a construção do roteiro de entrevistas e do mapa de associação de idéias. Nesta etapa de coleta e análise de dados, porém, deu-se maior enfoque para os seguintes conceitos: identidade pessoal; campo de poder; estigma; dominação simbólica; *empowerment*; doxa e histeresis; pobreza (objetiva/subjectiva e absoluta/relativa); e, *illusio* e *lusiones* (GOFFMAN, 1978; BOURDIEU, 2000; FERNANDES, 1991; PINTO, 1988). O marco teórico que norteou a pesquisa será exposto a seguir.

CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO COMO PROBLEMA SOCIOLÓGICO

2.1 As políticas públicas e sociais, as pobreza e o empowerment

As políticas públicas, nesta pesquisa, são entendidas como iniciativas governamentais que criam medidas administrativas ou jurídicas de atuação num campo específico para que se possa assegurar um determinado fim (FREY, 2000). Tais iniciativas podem desenrolar-se no setor público ou privado. No presente trabalho, tratam-se de medidas atuantes no campo educacional e que têm por objetivo a promoção da equidade de acesso e permanência no Ensino Superior (ES). Deste modo, o ProUni é uma política pública – pois trata-se de uma iniciativa do governo – que, por meio da concessão de bolsas de estudo no setor privado, busca beneficiar estudantes de baixa renda que teriam suas oportunidades de estudo reduzidas devido à inviabilidade financeira.

Por política social, entendeu-se:

o conjunto de medidas e intervenções sociais que são impulsionadas a partir do Estado e que têm por objetivo melhorar e conquistar crescentes níveis de integração econômica e social, especialmente de grupos socialmente excluídos, nas diversas dimensões pelas quais se expressa a sua exclusão (econômica, política, territorial, social e/ou cultural). [...] Em termos de objetivos, as políticas sociais [...] devem gerar segurança, entendida como uma necessidade vital do ser humano que concerne não somente às condições materiais de vida, mas também à dimensão subjetiva: reconhecimento de dignidade humana, singularidade individual e identidade social (Villalobos, 2000 apud MADEIRA, 2008, p. 41).

Cabe ressaltar, assim, que a camada da população a ser beneficiada por tais políticas encontra-se em situação de pobreza.

De acordo com Fernandes (1991), a pobreza deverá ser definida em função da cidadania, isto é, dos direitos que os indivíduos são capazes de se apropriar. Em nosso entender, a inviabilidade desses estudantes de acessarem e se manterem financeiramente no ensino superior, sobretudo, em instituições privadas caracterizaria esta condição. Para o autor, ainda se faz necessária a diferenciação entre pobreza objetiva e pobreza subjetiva.

A pobreza reveste-se [...] da sua simbologia própria, sobretudo quando concentrada em áreas degradadas. Desde então, faz surgir frequentemente uma sensibilidade particular e um estigma. É sobretudo quando a pobreza se apropria de simbologias, que assume também uma acentuada dimensão subjectiva. Tendo em conta tais dimensões, é estreita a correlação entre pobreza objectiva e pobreza subjectiva. O pobre é um ser-outro, marcado por um sentimento de

exclusão do tipo de sociedade dominante, de fatalismo e de injustiça social, alguém que faz a experiência da indiferença ou do desprezo dos outros. Esta exclusão implica um dado objetivo – o estar posto de lado – e uma dimensão subjectiva – o sentir-se excluído pelos outros (p. 39-40).

Desta maneira, o indivíduo é considerado pobre quando se está privado de riqueza, de auto-estima social e de poder. Neste sentido, cabe alterar a situação destes grupos por meio do aumento de suas competências e poder, através de seu *empowerment*. Entender-se-á, assim, que o poder provém de várias fontes – sociais, econômicas, políticas e culturais – e pode ser gerado e disseminado através das interações sociais. É uma forma de interação com dois sujeitos (dominador/dominado), mas esta configuração pode ser alterada através de uma redistribuição de poder. Assim, o poder é entendido como: “a capacidade e autoridade para influenciar o pensamento dos outros (poder sobre); ter acesso a recursos e bens (poder para); tomar decisões e fazer escolhas (poder para); e, resistir ao poder dos outros se necessário (poder de)” (PINTO, 1988, p. 215; apud FAZENDA, 2010, p. 2).

Com efeito, na perspectiva de análise dessa política buscou-se uma aproximação com a *Policy analysis* que sugere o estudo: (a) do grau de influência das estruturas políticas - polity'; (b) dos processos de negociação política - politics'; e (c) do resultado material concreto - policy' (FREY, 2000). Estas etapas estão representadas neste trabalho, respectivamente, pelo estudo: (a) dos debates travados por grandes órgãos de pressão em torno da necessidade da promoção da equidade no setor educacional (capítulo 3); (b) do contexto de surgimento do Programa, regras de funcionamento e articulação com outras ações (capítulos 4 e 5); e (c) da análise do impacto ocasionado pela criação e implantação do ProUni, a nível nacional e institucional (capítulo 6).

Traçado o panorama da discussão sobre políticas e dos seus beneficiados, cabe contextualizar a elaboração de tais medidas, bem como compreender os conceitos que se fazem fundamentais para a sua análise.

2.2 Acesso e equidade no ensino

Segundo Fernandes (1991, p. 49), “as diferenças são compatíveis com as democracias, aparecendo mesmo como uma das suas condições de existência. As desigualdades, ao contrário, são sinal de que a democracia formal não é acompanhada da democracia real”. Neste sentido e, tendo por base o discurso elaborado pela Organi-

zação das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO)⁶ a favor da criação de políticas que primem pela equidade ao acesso e permanência na educação, percebeu-se “equidade” como termo fundamental para fins de análise das iniciativas governamentais.

O sistema educacional, deste modo, opera de forma equitativa quando garante que todos tenham oportunidades adequadas, guiado no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior (RAWLS, 1997; MCCOWAN, 2007). A igualdade de oportunidades, neste sentido, associa-se:

con la idea de una sociedad democrática que aspira a ser justa con sus ciudadanos de acuerdo con sus expectativas (metas), necesidades, el potencial y la contribución que estos puedan hacer a la sociedad, su desarrollo y bienestar. [...] En la educación, extender el acceso a través de las oportunidades existentes para incluir a un mayor número de personas sin alterar las condiciones de participación y de aprovechamiento de acuerdo con las características de las personas a las cuales se quiere incluir, supone que las personas al acceder a una oportunidad no experimentada, puedan hacerlo con sus fortalezas y superando sus limitaciones.[...] Las oportunidades educativas “inclusivas” significan la transformación de las instituciones y la experiencia educativa para que puedan dar una respuesta pertinente, de calidad y de condiciones equitativas en relación con las diferencias de las personas y de los grupos (APONTE-HERNÁNDEZ, 2008, p. 122).

Um dos mecanismos para se assegurar esta maior igualdade de oportunidades é a discriminação positiva, a qual inclui em normas o tratamento desigual de sujeitos formalmente iguais – por exemplo, o sistema de cotas raciais e sociais em universidades públicas.

Dando continuidade a este raciocínio, a inserção dos novos agentes no campo educacional impulsionaria o avanço gradual da sociedade que identificaria as correções sociais a serem feitas e agiria no sentido de superá-las.

O princípio da diferença, que integra essa teoria [da justiça de Rawls], impede a constituição de uma sociedade meritocrática, com a conservação das injustiças por intermédio da herança patrimonial. [...] Se os talentos inatos e a herança não são merecidos, as desigualdades daí resultantes são moralmente arbitrarias e injustas. É o problema da justiça entre as gerações que aqui está em causa. O que a natureza não fez ou não soube realizar, deve ser conseguido pela sociedade. A esta compete restabelecer a igualdade, invertendo as tendências contrárias à justiça social e tornando compatíveis a

⁶ Ver: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação - Paris, 1998.

liberdade e a igualdade. [...] Não se podem justificar as estruturas sociais com base em desigualdades aleatórias, porque, oferecendo um ponto de partida mais favorável, contrariam o princípio da igualdade de oportunidades (FERNANDES, 1991, pg. 25-26).

Desta forma, inicialmente, supõe-se que seja possível a existência de discursos contrários a estas políticas. No entanto, com o decorrer do tempo os beneficiados conquistariam a “legitimidade” de ingresso e permanência neste nível de ensino – neste caso, em virtude de seu desempenho acadêmico. A incerteza inicial, por sua vez, cederia espaço à outra consciência que admitiria a necessidade de tais políticas de correção de injustiças e reconheceria os sujeitos beneficiados por tais ações como merecedores de oportunidades.

2.3 O campo educacional

Para a análise do objeto de estudo, faz-se necessária a compreensão das forças que atuam contrariamente ou favoráveis à expansão de acesso à educação. Cabe, portanto, destacar que a análise tem por base a idéia de que a educação, como um campo, é um espaço onde é determinada a posição social dos agentes e onde se revelam, por exemplo, as figuras de “autoridade”, detentores de maior volume de capital (BOURDIEU, 1974). Este campo de poder, trata-se de um:

espaço das relações de força entre os agentes suficientemente providos de um dos diferentes tipos de capital para poderem dominar o campo correspondente e cujas lutas se intensificam sempre que o valor relativo dos diferentes tipos de capital é posto em questão (por exemplo, a ‘taxa de câmbio’ entre o capital cultural e o capital econômico); isto é, especialmente quando os equilíbrios estabelecidos no interior do campo, entre instâncias especificamente encarregadas da reprodução do campo do poder [...], são ameaçados (BOURDIEU, 1996, p. 52)

Segundo Bourdieu, o maior volume de capital cultural de um agente designa uma relação privilegiada com a cultura erudita e a cultura escolar; o capital social, uma rede de relações sociais que acaba estabelecendo condições de pertencimento; e o capital simbólico é formado pelo conjunto de signos e símbolos que permitem ao agente se situar no espaço social. Essa última forma de capital permite aos dominantes imporem seu arbitrário cultural aos dominados, fazendo com que estes o percebam como legítimo (LOYOLA, 2002, p. 66). Este poder de impor os princípios que devem reger os interesses e os objetivos em cada campo, por sua vez, é o que Bourdieu chamou de poder simbólico:

O poder simbólico, em síntese, é a crença na legitimidade das palavras e de quem as pronuncia – que tem autoridade legítima para fazê-lo -, que transporta os antagonismos das relações sociais de produção, para as relações de comunicação, processo no qual transformam-se as variações do capital em capital simbólico, produzindo o desconhecimento da violência objetiva das relações de força, ou ainda, o consentimento do dominado em aceitar sua condição (BOURDIEU, 1998 apud VIRGINIO, 2006, p. 91).

A dominação simbólica, neste sentido, é o resultado dos conflitos simbólicos que, ao impor significações e as estabelecer como legítimas, dissimula as relações de força. Assim, decorre que as relações sociais devem ser apreendidas como relações de concorrência, senão de disputa, entre arbítrios culturais. A imposição de uma certa cultura como legítima é produto, portanto, de uma violência simbólica (BOURDIEU, 2000).

Para Bourdieu, o capital cultural desdobra-se em três tipos: objetivado; institucionalizado; e interiorizado ou incorporado. O primeiro é transferível, pois pode ser apropriado materialmente; o segundo, corresponde ao capital institucionalizado e assume a forma de títulos escolares, conferindo reconhecimento institucional ao capital cultural possuído por determinado agente. O terceiro, assim, é parte integrante da pessoa, pelos seus hábitos e sua maneira de ser (BOURDIEU, 2000).

Analisando-se as desigualdades sociais como também decorrentes, por exemplo, de entraves causados pelo déficit de capital cultural no acesso a bens simbólicos, ressalta-se a importância do estudo de como se dá este processo de exclusão. Sobre os bens em termos de acesso à informação, em específico quanto à educação,

é oportuno dizer que os que podem controlar esse acesso procuram assegurar uma vantagem monopolística. Erigem barreiras contra o acesso, consolidam o controle de oportunidades e utilizam técnicas de exclusão. Para os excluídos, as duas únicas estratégias seriam a retirada e a consolidação em torno das oportunidades remanescentes ou a tentativa de infiltrar a barreira monopolística (DOUGLAS, 2004, p. 141).

Constatada a possibilidade da existência de barreiras monopolísticas no acesso à educação e de resistências às propostas de inclusão de diferentes camadas populacionais, cabe voltar-se para a análise das interações nas IES resultantes da possível diversificação do quadro de estudantes.

2.4 A interação dos agentes

Para realizar esta análise, teremos por referência a abordagem de Norbert Elias que propõe as categorias de estabelecidos e outsiders. Os primeiros compõem um gru-

po que se autopercebe e que é reconhecido como uma “boa sociedade” mais poderosa e melhor, possuem uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência. Os outsiders, completando a relação, – representam os não membros da “boa sociedade” -, integram um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que os do outro grupo (ELIAS, 2000).

Neste trabalho, denominamos estabelecidos todos aqueles alunos pagantes, não beneficiados pelo Programa; e, por outsiders, estudantes bolsistas do ProUni. A possibilidade de pagar pela mensalidade veio a caracterizar indivíduos com mais chances de acesso e permanência nas IES, portanto, incluídos. Aqueles que, por sua vez, necessitaram recorrer ao Programa a fim de vencer esta barreira monopolística e que, devido a pouca familiaridade ao meio acadêmico, possuem um maior estranhamento a ele, correspondem aos outsiders.

Da mesma forma que definimos por estabelecidos os alunos pagantes de determinada IES, denominamos estes sujeitos como “normais” por não se afastarem negativamente das expectativas particulares em termos de acesso ao diversos níveis de ensino – ou seja, renda e a possibilidade de formação em escolas não-públicas. Os outsiders, assim, serão indivíduos estigmatizados por não possuírem ambos atributos e, por se tratarem de características depreciativas não imediatamente perceptíveis, entendidos como sujeitos desacreditáveis (GOFFMAN, 1978).

Apresentados os agentes, segundo Elias (2000), deve-se dar atenção para o que parece ser uma constante universal em qualquer configuração de estabelecidos-outsideers: o grupo estabelecido atribui a seus membros características humanas superiores; exclui todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses contatos é mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [*praise gossip*] e a ameaça de fofocas depreciativas [*blame gossip*]. Segundo Goffman,

A estigmatização [...] pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal; a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição [...] (1978, p. 117-118).

Desta maneira, a fofoca é um forte instrumento para a manutenção da imagem - de si e do outro -, bem como da coesão do grupo. Utilizada também como forma de entretenimento, identificam-se os dois tipos mencionados: as fofocas elogiosas [*praise gossip*], reforçando o orgulho de pertencimento ao grupo; e as fofocas depreciativas [*blame gossip*], atuando na censura de ações que vão de encontro aos valores compartilhados. A circulação dos mexericos, por sua vez, sofre influência do nível organizacional. Neste sentido, quanto maior o nível organizacional, maior é a facilidade de transmissão das fofocas.

A atribuição de pertencimento a um grupo ou a outro, também, reforça-se com a escolha de um fato para provar que o próprio grupo é superior. No presente estudo, o fato a ser considerado é o ingresso na IES através do vestibular – alunos pagantes – ou do ENEM –alunos bolsistas ProUni. Cabe lembrar que, para Bourdieu (1992), um dos principais elementos de legitimação da violência simbólica no meio escolar é o exame. De acordo com Goffman,

Fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida [dos estigmatizados]: Construimos uma teoria do estigma; uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social (1978, p. 8).

Um grupo, por sua vez, só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social.

Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na auto-imagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. Conseqüentemente, a capacidade de estigmatizar diminui ou até se inverte, quando um grupo deixa de estar em condições de manter seu monopólio das principais fontes de poder existentes numa sociedade e de excluir da participação nessas fontes outros grupos interdependentes – os antigos outsiders. Tão logo diminuem as disparidades de força ou, em outras palavras, a desigualdade do equilíbrio de poder, os antigos grupos de outsiders, por sua vez, tendem a retaliar. Apela para a contra-estigmatização, como no caso dos negros na América, dos povos antes submetidos à dominação européia na África e dos operários da indústria, como classe anteriormente subjugada, na própria Europa (ELIAS, 2000, p. 23 a 24).

Deve-se, da mesma forma, compreender que nos grupos muito unidos, o efeito deturpador que a dinâmica da concorrência exerce nas crenças grupais em geral e nas fofocas em particular é uma aberração que orienta para a crença mais favorável e lisonjeira a respeito do próprio grupo e para a crença mais desfavorável e depreciativa a respeito dos outsiders insubmissos, com tendência para uma rigidez crescente em ambos os casos. De modo geral, pode-se dizer que, quanto mais os membros de um grupo sentem-se seguros de sua superioridade e seu orgulho, menor tende a ser a distorção, a discrepância entre a imagem e a realidade e, quanto mais ameaçados e inseguros eles se sentem, maior é a probabilidade de que a pressão interna e, como parte dela, a competição interna levem as crenças coletivas a extremos de ilusão e de rigidez doutrinária (ELIAS, 2000, p. 125 - 126).

Após o momento da chegada dos novos agentes, decorrente da democratização de acesso ao sistema de ensino, percebe-se, então, estratégias de resistência ao novo quadro de estudantes. Estas atitudes, anteriormente explicitadas, somam-se, ainda, à continuidade da anterior estrutura de distribuição diferenciada dos proveitos escolares e dos benefícios sociais correlativos. Para compreender como se dá este processo, bem como o campo de possibilidades destes agentes, buscaremos aporte teórico em estudos realizados por outros sociólogos, tais como: Bourdieu e Champagne.

2.5 A trajetória dos agentes e os capitais

De acordo com Bourdieu, a posição ocupada por um agente na sociedade será decorrente de sua trajetória que, por sua vez, está diretamente relacionada ao seu estilo de vida, julgamentos políticos, morais e estéticos, ou seja, ao seu habitus. Este último, também é entendido como um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas. A relação e herança positiva que um agente possui com o habitus dos que o antecedem, podemos nomear como *doxa*. À relação negativa do agente com seu habitus, porém, dá-se o nome de *histeresis* (BOURDIEU, 2003).

Fernandes (1991, p. 63), ainda alerta que se são diferentes as trajetórias que ocasionam a marginalidade, também diferentes são as trajetórias dos que procuram escapar da marginalidade. As experiências da desqualificação social variam em forma e intensidade, e exigem um cuidado especial no estudo da sua variedade.

Segundo Bourdieu (2003), a trajetória – deslocamento social do indivíduo no espaço social – relaciona-se também à estrutura e à distribuição de seus capitais. Deste modo, ela seria resultado dos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado. O capital pode ser de diversos tipos: econômico, cultural, social e simbólico. Para Bourdieu (1998, p. 67), o capital social é:

o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns [...] mas também, são unidos por ligações permanentes e úteis.

Para o sociólogo, esta rede de relações não é algo natural, mas produto de um trabalho de instauração e manutenção do que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis, aptas a proporcionar lucros materiais e simbólicos. Além disso, a troca proporcionada por essas relações sociais é responsável pelo reconhecimento mútuo e pelo reconhecimento da inclusão no grupo (BOURDIEU, 1998).

Para o estudo das condições que possibilitam ou impedem o sucesso destes estudantes no campo educacional, por sua vez, faz-se necessária uma breve retomada de outros conceitos.

2.6 O sucesso e o fracasso escolar

De acordo com Bourdieu e Champagne (1997), a democratização do acesso ao sistema de ensino assegura mais possibilidades de ingresso a populações de distintas faixas de renda, porém, provoca uma reação em sentido contrário: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo. Segundo eles, a instituição escolar passa a ser habitada por excluídos potenciais.

Um dos efeitos mais paradoxais deste processo, que foi até definido como “democratização” (de forma um tanto precipitada, e com uma certa prevenção), foi a descoberta progressiva da função conservadora da Escola “libertadora”, por parte dos marginalizados. De fato, depois de um período de ilusão, e até de euforia, os novos beneficiados começaram a perceber que não era suficiente ter acesso ao ensino secundário para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso às posições sociais, que o secundário abria na época do ensino elitista. [...] Assiste-se assim a uma transformação progressiva do discurso dominante sobre a Escola: [...] o fracasso escolar não pode mais, ou não só, ser atribuído às deficiências pessoais, isto é, naturais, dos excluídos (p. 482).

Desta forma, entenderemos que este processo de ampliação de oportunidades de ingresso no ensino superior caracteriza a inserção de novos agentes no campo educacional, porém, não garante sua inclusão social – e aceitação – nesta ou em outras esferas – laboral, por exemplo. Para promover a inserção educacional com inclusão social, em nosso entender, é necessária a articulação do ProUni com outras ações que resultem num efetivo ganho de capital social, cultural e, mesmo, no *empowerment* destes sujeitos.

A partir da constatação da necessidade de percebermos inserção e inclusão como processos distintos, mostra-se necessária a análise das possibilidades de fracasso e sucesso destes agentes no sistema educacional, bem como seus desdobramentos.

Se fracassarem, o que continua sendo o destino mais provável para eles, estarão destinados a uma exclusão sem dúvida mais estigmatizante na medida em que tiveram, na aparência, “suas chances”, e que a instituição escolar tende a definir cada vez mais, a identidade social; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior é reservada de direito, e ocupada de fato pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica também o porquê do fracasso escolar ser vivenciado como uma catástrofe, até nos ambientes populares). Desta forma, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela (BOURDIEU E CHAMPAGNE, p. 483).

A conservação da ordem social, por sua vez, está diretamente relacionada à simetria entre esperanças (*illusio*) e oportunidades (*lusiones*). Assim, estes aceitam as condições de sua existência e quando a contestam não conseguem ultrapassar suas relações mais imediatas com vista a atacar as estruturas. A função do habitus, neste contexto, é minimizar a distância entre as antecipações e as realizações cujo resultado são comportamentos resignados (BOURDIEU, 2001).

Uma vez apresentado e desenvolvido o marco teórico que norteou esta pesquisa, cabe iniciar o estudo do Programa Universidade para Todos numa aproximação com a *Policy analysis*. Nos capítulos que seguem, deste modo, foram abordados: os debates travados por grandes órgãos de pressão em torno da necessidade da promoção da equidade no setor educacional; o contexto de surgimento do Programa, regras de funcionamento e articulação com outras ações; e a análise do impacto ocasionado pela criação e implantação do ProUni – a nível nacional e institucional.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO MUNDO

A educação como um direito pressupõe a garantia de acesso e de um mínimo de qualidade a ser construído por todos aqueles que transitam pelo sistema de ensino. O ensino superior, desta maneira, não deve estar longe deste pressuposto. Significativas discussões em torno do tema foram iniciadas por um importante órgão de pressão dos governos nacionais: a Organização das Nações Unidas. Devemos, assim, destacar o papel por ela desempenhado como promotora deste debate, bem como compreender quais são os eventos que contribuem decisivamente para estas discussões.

Um importante marco se deu no ano de 1990, quando se realizou em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos que deu início ao movimento Educação Para Todos (EPT). A segunda edição foi nomeada de Fórum Mundial da Educação e ocorreu no ano de 2000, em Dacar, no Senegal. Nesta oportunidade, reafirmou-se o empenho da EPT e determinou-se que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade (UNESCO, 2010). Percebendo-se a educação como condição indispensável para se alcançar o desenvolvimento das nações, acordado internacionalmente nos Objetivos do Milênio⁷, reforçou-se o compromisso dos governos, das ONGs, sociedade civil, agências de cooperação bilaterais e multilaterais e da mídia de lutar pelo oferecimento da educação básica para todas as crianças, jovens e adultos.

Dando continuidade a este processo que busca assegurar a todos o ingresso, a participação e a aprendizagem nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, elaborou-se em Paris, em 1998, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Neste documento, foram expostas as idéias de missões e funções da Educação Superior e foram traçadas como um dos objetivos centrais o abrandamento das desigualdades por meio de ações e de políticas que visem a equidade.

A segunda metade deste século passará para a história da educação superior como o período de sua expansão mais espetacular: o número de matrículas de estudantes em escala mundial multiplicou-se mais de seis vezes, de 13 milhões em 1960 a 82 milhões em 1995. Mas este é também o período no qual ocorreu uma disparidade ainda maior – que já era enorme – entre os países industrialmente desenvolvidos, os países em desenvolvimento e especialmente os países pobres, no que diz respeito a acesso e a recursos para o ensino superior e

⁷ Estabelecidos em 2000 pela Organização das Nações Unidas (ONU), ao analisar os maiores problemas mundiais. Os 8 Objetivos do Milênio (ODM), no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo.

a pesquisa. Também foi o período de maior estratificação sócio-econômica e aumento das diferenças de oportunidades educacionais dentro dos próprios países, inclusive em algumas das nações mais ricas e desenvolvidas. Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode assegurar um desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998, s. p.).

De acordo com a UNESCO (2008), ainda que o mundo tenha experimentado um grande crescimento da educação superior – passando de 13 milhões em 1960, para 132 milhões em 2004 – o acesso e a possibilidade de permanência neste nível de ensino apresentam grandes desigualdades. É neste panorama mundial que se acentua a discussão sobre a promoção da equidade em diferentes regiões do globo, deste modo, mostra-se relevante a comparação de algumas propostas apresentadas para encarar este desafio - parte delas será exposta neste capítulo.

3.1 A realidade da Europa: o Processo de Bolonha e a União Européia (UE)

O ensino superior na Europa passou por grandes transformações nas últimas décadas e a política educacional não mais se restringe às agendas nacionais. O Processo de Bolonha vem demonstrar isto. O movimento foi iniciado em 1998, quando os ministros responsáveis pela educação superior da Grã-Bretanha, Alemanha, França e Itália pronunciaram-se, na Declaração de Sorbonne, favoráveis à criação de uma “Área Europeia de Ensino Superior”. A iniciativa foi incluída em 1999 na Declaração de Bolonha e foi assinada por 29 ministros. Entre os objetivos a serem atingidos, menciona-se o “fomento da cooperação na garantia da qualidade com vistas à formulação de critérios e métodos comparáveis”. Segue-se, em maio de 2001, o Comunicado de Praga em que 33 ministros responsáveis pelo ensino superior firmaram acordo em que o Espaço Europeu de Ensino Superior deveria ser criado até 2010. Além disso, reforçou-se a idéia de que a estrutura dos estudos e da conclusão deveria ser caracterizada por “dois ciclos principais” – graduação e pós-graduação. São realizados, posteriormente, o Comunicado da Conferência de Berlim - em setembro de 2003 – e o Comunicado da Conferência de Bergen - em maio de 2005 – no qual se comprometem a elaborar até 2010

novos marcos nacionais de qualificação e, até 2007, começar a trabalhar pela sua consecução (ERICHSEN, 2007).⁸

Ainda guiada no sentido de elevar a qualificação de sua população e aumentar sua competitividade frente ao mundo, a União Européia elaborou a Estratégia de Lisboa. Lançada pelos chefes de Estado e de governo durante o Conselho Europeu de Lisboa, em março de 2000, a Estratégia foi elaborada com o objetivo de, até 2010, tornar a UE “na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável, acompanhado da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social” (Conselho Europeu, 2000). A Estratégia baseia-se em três pilares: (a) um pilar econômico, em que se dá especial atenção à necessidade permanente de adaptação à sociedade de informação e aos esforços em matéria de investigação e desenvolvimento; (b) um pilar social, em que se busca estimular os Estados-Membros a investir nos recursos humanos e na luta contra a exclusão social, voltando-se para a educação e a formação, e desenvolvendo uma política ativa a favor do emprego, de modo a facilitar a transição para a economia do conhecimento; e (c) um pilar ambiental⁹, que chama a atenção para a necessidade de dissociar o crescimento económico da utilização dos recursos naturais (EUROPA, 2010).

Tendo em vista que a educação constitui ferramenta essencial para a realização dos objetivos da Estratégia, a Comissão Européia veio a reforçar a cooperação política neste domínio através do método aberto de coordenação (MAC). Intervindo em alguns domínios dos Estados-Membros – como a proteção e a inclusão social, a educação, a juventude e a formação - o MAC refere-se a um novo quadro de cooperação entre estes Estados, a favor da convergência das políticas nacionais. Entre as metas comuns dos países no MAC Social, podem-se citar:

1. Social cohesion, equality between men and women and equal opportunities for all through adequate, accessible, financially sustainable, adaptable and efficient social protection systems and social inclusion policies; 2. Effective and mutual interaction between the Lisbon objectives of greater economic growth, more

⁸ Entre as ações voltadas à promoção de condições de intercâmbio do conhecimento, pode-se citar o Programa Erasmus Mundus. Criado em 2004 pela Comissão Europeia, organismo executivo da UE, é um programa comunitário de cooperação e mobilidade no domínio do ensino superior. Tendo entre seus objetivos promover a região como um centro de excelência da aprendizagem a nível mundial, o programa prevê a concessão de bolsas para estudantes do mundo todo no nível de graduação e pós-graduação.

⁹ Acrescentado no Conselho Europeu de Göteborg, em Junho de 2001.

and better jobs and greater social cohesion, and with the EU's Sustainable Development Strategy; 3. Good governance, transparency and the involvement of stakeholders in the design, implementation and monitoring of the policy (EUROCITIES, 2009, p. 5).

Os objetivos específicos se relacionam às três grandes temáticas anteriores e dizem respeito à inclusão social. Buscam assegurar:

1. access for all to resources, rights and services needed for participation in society, preventing and addressing exclusion, and fighting all forms of discrimination leading to exclusion; 2. the active social inclusion of all, both by promoting participation in the labour market and by fighting poverty and exclusion; 3. that social inclusion policies are well-coordinated and involve all levels of government and relevant actors, including people experiencing poverty, that they are efficient and effective and mainstreamed into all relevant public policies, including economic, budgetary, education and training policies and structural funds (notably ESF) programmes (EUROCITIES, 2009, p.5).

Entretanto, apesar destas iniciativas, segundo a edição de 2009 do Eurobarômetro quase 80 milhões de pessoas na UE – 16% da sua população total – viviam abaixo do limiar de pobreza¹⁰. Tendo em vista este número alarmante, o ano de 2010, é marcado por um novo esforço conjunto e foi declarado como o Ano Europeu do Combate à Pobreza e à Exclusão Social. São 29 países envolvidos – os Estados-Membros da UE, mais a Islândia e a Noruega -, além da sociedade civil, organizações internacionais, organismos europeus e autoridades locais e regionais.

O Ano Europeu deverá [...] servir de catalisador para promover a sensibilização, criar uma dinâmica e proporcionar o intercâmbio das melhores práticas entre os Estados-Membros, as autoridades locais e regionais e as organizações internacionais envolvidas na luta contra a pobreza. Deverá contribuir para centrar as atenções políticas e mobilizar todos os interessados, a fim de dar um impulso e reforçar o MAC na área da protecção social e da inclusão social, bem como promover novas acções e iniciativas a nível comunitário e nacional neste domínio, em associação com as pessoas afectadas pela pobreza e os seus representantes (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p.2).

¹⁰ Cabe ressaltar que “segundo o inquérito realizado, os europeus têm diferentes percepções do conceito de pobreza. Para cerca de 24 por cento dos inquiridos, as pessoas são pobres quando os seus recursos são limitados ao ponto de as impedir de participar activamente na sociedade em que vivem. Para 22 por cento, pobreza é não se poder comprar bens de primeira necessidade, enquanto que para 21 por cento ser pobre é depender de instituições de caridade ou de subsídios do Estado. Uma clara minoria (18 por cento) acha que as pessoas são pobres se vivem com menos rendimentos por mês do que os definidos pelo limiar de pobreza” (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p. 2).

No que diz respeito à educação e formação, é firmado que:

A falta de competências e de qualificações básicas adaptadas às necessidades em mudança do mercado de trabalho também constitui uma barreira considerável à inclusão na sociedade. Há um perigo crescente de novas clivagens na sociedade entre os que têm acesso à aprendizagem ao longo da vida para reforçar a sua empregabilidade e adaptabilidade e para facilitar a sua realização pessoal e a cidadania activa e os que permanecem excluídos e enfrentam diferentes formas de discriminação. É mais difícil para os indivíduos sem competências adequadas entrar no mercado de trabalho e encontrar um trabalho de qualidade, há maiores probabilidades de passarem longos períodos no desemprego e, caso tenham emprego, há maiores probabilidades de receberem baixos salários (COMISSÃO EUROPEIA, 2009, p. 2).

De acordo com o relatório de *Chiffres clés del'éducation en Europe 2009*, entre 1998 e 2006 a população de estudantes no ensino superior - universitário e não universitário – não parou de aumentar. No total, o número de estudantes nos países europeus aumentou 25% neste período e chegou a 18,7 milhões. Grande parte dos países exige dos estudantes a contribuição financeira para cobrir os custos de seus estudos, ao mesmo tempo, os estudantes podem dispor de uma série de ajudas financeiras concedidas em função de diferentes critérios para ajudar a cobrir o custo de vida em muitos países (EUROSTAT/EURYDICE, 2009).

Segundo o Anuário Regional da Eurostat 2010, somado ao esforço da expansão do número de estudantes no nível superior, destacam-se outras metas. Entre os objetivos que suscitam maior interesse neste momento, destacam-se: aumentar o número de diplomas na Matemática, em Ciências e tecnologia; aumentar o número de estudantes Erasmus; aumentar os investimentos no ensino superior; e, por fim, favorecer a mobilidade dos estudantes na Europa (EUROSTAT, 2010). Neste sentido, a necessidade do estabelecimento de agendas conjuntas entre os governos ganha força.

Evidencia-se, deste modo, um movimento crescente de transposição de fronteiras europeias guiado no sentido de criar condições para o estabelecimento da região como área produtora de conhecimento e de grande competitividade a nível global. A criação de agendas de governo conjuntas resulta da união de esforços e implica no enfrentamento das desigualdades, atribuindo à educação um importante papel neste cenário.

3.2 A realidade latino-americana: expansão e novos desafios

A educação superior no continente latino-americano, assim como em outras partes do mundo, apresentou um crescimento significativo. Segundo Guadilla (2007), o número de estudantes passou de menos de um milhão, nos anos sessenta, para mais de doze milhões nos anos noventa. No entanto, a diversidade dos países é muito grande, pois enquanto o Brasil conta com mais de três milhões de estudantes, cobrindo mais da quarta parte de matrícula regional; em outro extremo, há sete países com menos de cento e cinquenta mil estudantes.

De acordo com um relatório divulgado em 2005, pelo Sistema de Informação de Tendências Educativas na América Latina (SITEAL), a situação educacional da região se diferencia em quatro tipos:

- Países con bajos porcentajes de egresados de la escuela media, altos niveles de acceso a la educación superior, niveles de abandono de la educación superior relativamente bajos y niveles intermedios o bajos de egresados universitarios. Esta es la situación más frecuente y en ella se encuentran los países centroamericanos (Costa Rica, Nicaragua, Guatemala, Honduras y El Salvador), México y Uruguay.
- Países en una situación intermedia en cuanto al porcentaje de egresados de la escuela media, altos niveles de acceso a la educación superior, altos niveles de abandono de la misma y alto porcentaje de egresados urbanos de 25 a 29 respecto al total del grupo de edad. Esta es la situación de Argentina y Bolivia.
- Países con alto porcentaje de egresados de media, bajo nivel de ingreso a la educación superior y niveles intermedios de egreso de la educación superior. Esta es la situación de Brasil y Paraguay.
- El caso de Chile se distingue por contar con un alto porcentaje de egresados de la escuela media, bajo nivel de acceso a la educación superior, alto nivel de abandono de la misma y alto porcentaje de egresados (SITEAL, 2005, p. 3-4).

Ainda de acordo com este documento, o acesso ao ensino superior é marcado por uma alta desigualdade social. Em todos os países considerados na pesquisa, com exceção do Uruguai, grande parte dos que acessam este nível de ensino provêm de lares que se encontram entre os 40% dos maiores rendimentos familiares per capita. O Brasil, a Guatemala, Honduras e Costa Rica são os países com mais restrições de acesso à universidade para os jovens provenientes dos lares com menores rendimentos. Além disto, demonstra que em todos os países o perfil social dos egressos é mais alto se considerado com o dos ingressantes o que permite inferir não só uma melhora nas condições de vida, mas, sobretudo, o maior abandono dos estudos por parte dos ingressantes com menor nível socioeconômico (SITEAL, 2005).

Para lidar com essas mudanças [do mundo globalizado, que torna a valorizar o conhecimento como fonte de orientação do progresso da sociedade] de modo a se posicionarem vantajosamente no atual contexto de globalização, os países em desenvolvimento precisam refletir sobre o projeto de desenvolvimento que querem, não apenas desenvolvimento econômico, mas especialmente o desenvolvimento humano e socialmente sustentável. É nesta orientação que a educação, de um modo geral, tem um papel fundamental de fortalecimento das dimensões socioeconômicas e culturais. O conhecimento deve ser fonte de saber e não de exclusão. A distribuição de conhecimento entre os grupos sociais é um dos desafios para garantir a democracia e maior inclusão social e competitividade global (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p. 128)

Cabe, assim, analisar o quadro em que se inserem os esforços de criação e implantação de políticas públicas e sociais que visem à promoção de acesso equitativo ao ensino superior no Brasil, mais especificamente o ProUni.

3.2.1 O caso brasileiro: os Planos de educação e o ProUni

Em meio a este movimento global de valorização da educação e da produção de conhecimento, em 2001, o então presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a lei que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Composto por uma série de ações, o PNE previa, por exemplo, a incorporação de pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos na educação superior até 2010.¹¹ Entretanto, de acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), no ano de 2007, este percentual ainda se encontrava muito aquém do almejado, correspondendo a apenas 13,21% dos jovens desta faixa etária.

Naquele mesmo ano, dando continuidade ao esforço de cumprimento das metas estabelecidas pelo PNE, o governo federal - sob a presidência de Luiz Inácio Lula da Silva - apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este Plano tem por base uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e volta-se à consecução de objetivos presentes na Constituição. O PDE prima por uma visão sistêmica da educação e pela sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. O Plano se sustenta em seis pilares: i) visão sistêmica da educação; ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social. Eles, em conjunto, representariam os desdobramentos de princípios e objetivos constitucionais, buscando

¹¹ Data, posteriormente, revista e ampliada até o ano de 2011 no novo plano (Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE).

expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro (MEC/PDE, 2007).

O Plano, assim, busca fornecer uma diretriz para a expansão do sistema educacional e enfatiza a necessidade da formulação de ações voltadas a este fim. Uma das políticas públicas elaboradas e implantadas pelo Estado, guiada no sentido do combate à pobreza do direito de acesso e permanência no ensino superior, é o ProUni. O Programa atuante no setor privado, como uma política social, busca assegurar a possibilidade do ingresso e manutenção de estudantes de baixa renda neste nível de ensino (HÖFLING, 2001; FERNANDES, 1991; VILLALOBOS, 2000). Para a melhor compreensão do desenho do Programa e, dando continuidade à perspectiva de análise da *Policy analysis*, realizamos (nos capítulos 4 e 5, respectivamente) a análise do funcionamento do ProUni e de como se dá sua articulação com outras ações governamentais.

CAPÍTULO 4 – O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

Poucas semanas após a reforma ministerial em fevereiro de 2004, o novo Ministro da Educação Tarso Genro apresenta uma proposta de aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas. Primeiramente a serem ocupadas por estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e ex-presidiários, as vagas representariam 25% do total disponível nas universidades deste setor. O governo oferecerá, em contrapartida, um plano de renúncia fiscal que beneficiaria as universidades do setor privado que adotassem o sistema¹² (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Criado através da Medida Provisória nº 213/2004 e institucionalizado com a Lei 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni passa a integrar o quadro de ações que compõem o PDE. Com o objetivo de reservar vagas em IES privadas - com ou sem fins lucrativos - para estudantes de baixa renda não portadores de diploma de curso superior, o ProUni oferta bolsas de estudo na forma de desconto integral ou parcial (50% e 25%) sobre os valores cobrados para cursos de graduação tradicionais (duração de quatro anos) e sequenciais de formação específica (dois anos). As bolsas, ainda, compreendem a totalidade das semestralidades ou anuidades escolares. No que se refere ao auxílio à permanência destes estudantes nas instituições, o Programa articula-se com outras ações, tais como: a Bolsa Permanência¹³, o Programa de Estágio da CAIXA e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies) - que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do ProUni¹⁴.

No último processo seletivo, 1.400 IES participaram do Programa. O ingresso dos estudantes nas instituições, por sua vez, não se dá por meio da forma tradicional - o vestibular -, mas através do aproveitamento da nota de desempenho obtida no ENEM. Para um candidato ser contemplado com bolsa integral, a renda familiar *per capita* não pode ser superior a 1,5 salário mínimo (R\$ 765); quanto à bolsa parcial, pode

¹² “§ 1o O termo de adesão terá prazo de vigência de 10 (dez) anos, contado da data de sua assinatura, renovável por iguais períodos e observado o disposto nesta Lei” (Palácio do Planalto, 2005).

¹³ “A Bolsa Permanência é um benefício, no valor de até R\$ 300,00 mensais, concedido a estudantes com bolsa integral em utilização, matriculados em cursos presenciais com no mínimo 6 (seis) semestres de duração e cuja carga horária média seja superior ou igual a 6 (seis) horas diárias de aula, de acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino junto ao MEC” (MEC/ProUni, 2010).

¹⁴ A bolsa ProUni, diferentemente do Fies, é um benefício concedido ao estudante pelo Governo Federal e não está condicionada a nenhuma forma de restituição monetária ao governo. Desta maneira, o bolsista não fica devendo nada aos cofres públicos após a conclusão do curso.

ser concedida para estudantes com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos (R\$ 1.530)¹⁵. Também é necessário que o candidato tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ou ainda que seja afrodescendente, indígena¹⁶ ou portador de deficiência. Professores da rede pública de ensino também podem se candidatar, porém, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia - destinados à formação do magistério da educação básica¹⁷ (MEC/PROUNI, 2010).

Os pré-requisitos para a candidatura ao ProUni, neste sentido, demonstram o caráter equitativo do Programa uma vez em que busca assegurar uma nova possibilidade de acesso à educação aos estudantes outsiders do nível superior, ou seja, provenientes de famílias de baixa renda – sujeitos à discriminação econômica –, e aos pertencentes a minorias. Cabe lembrar que a nova demanda do ensino superior já não parte dos alunos “normais”, mas, precisamente, daquelas pertencentes às duas populações mencionadas (ELIAS, 2000; GOFFMAN, 1978). Para Camargo (2004, p. 70), entretanto,

a qualidade de um programa social - no sentido de atingir os objetivos propostos pela sociedade – depende da escolha correta da clientela à qual ele está direcionado; - do seu desenho garantir que os recursos sejam efetivamente apropriados por esta clientela; - de o desenho do programa estar de acordo com as necessidades desta clientela, gerando os incentivos corretos, ou seja, induzindo as pessoas a se comportarem de tal forma que os objetivos sejam atingidos (apud MADEIRA, 2006).

Deste modo, após a breve descrição da camada populacional a ser beneficiada pelo Programa, cabe analisar a atuação do ProUni no que diz respeito à redistribuição de recursos – nomeadamente, ao acesso à educação -, ao suprimento de necessidades destes estudantes e à geração de incentivos para o alcance de seus objetivos.

4.1 O processo de candidatura

O cadastramento do candidato que preenche os requisitos anteriormente expostos ocorre exclusivamente pela internet, podendo fazer a escolha de até 7 cursos na

¹⁵ Valores calculados com base no salário mínimo atualmente em vigor (dezembro de 2010).

¹⁶ O percentual de reserva de vagas para afrodescendentes e indígenas deve ser igual ao percentual de cidadãos autodeclarados pardos, pretos e indígenas na respectiva unidade da Federação, tendo por base o último censo demográfico do IBGE. No caso de não-preenchimento dessas vagas, elas deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem nos demais critérios.

¹⁷ Tendo em vista a concepção sistêmica de educação presente no PDE, busca-se estimular a formação continuada dos professores da escola básica pública. Desta maneira, o critério renda não se aplica a estes candidatos.

ordem de sua preferência - na mesma instituição ou em instituições diferentes credenciadas. A seleção dos bolsistas é realizada em duas etapas: a primeira se baseia nos resultados e no perfil socioeconômico declarado no questionário preenchido quando inscrito no ENEM; a segunda é realizada pelas próprias instituições, as IES definem a lista final dos estudantes escolhidos a partir dos nomes enviados pelo MEC com base nas notas de desempenho. No decorrer do processo seletivo efetuado pelas IES, os candidatos podem fazer um acompanhamento diário – via internet – de suas chances de ingresso no curso e na instituição de preferência, tendo por base a pontuação obtida no ENEM. Desta maneira, eles podem readequar suas escolhas em virtude das possibilidades de terem suas solicitações atendidas, guiados pela busca de uma maior simetria entre esperanças (*illusio*) e oportunidades (*lusiones*)¹⁸ (BOURDIEU, 2001).

Até 2008, exigia-se que o candidato tivesse obtido, no mínimo, 45 pontos na média entre as duas partes da prova (objetiva e redação) num total de 100 pontos cada. A partir de 2009, com as reformulações do Exame, passa a ser exigido o mínimo de 400 pontos (num total de 1.000) na média das 5 notas obtidas nas provas do ENEM – quais sejam: (a) linguagens, códigos e suas tecnologias; (b) ciências humanas e suas tecnologias; (c) ciências da natureza e suas tecnologias; (d) matemática e suas tecnologias; e (e) redação. Cabe ressaltar que, quanto maior a nota obtida, maior a chance do candidato escolher o curso e a instituição em que irá estudar.

É importante perceber, deste modo, que a opção por parte dos candidatos pelo curso e instituição é o produto final de escolhas estratégicas. Ainda que as razões difiram entre os estudantes, baseiam-se, sobretudo, no seu campo de possibilidades – maior ou menor probabilidade de obtenção da vaga com a nota de desempenho no ENEM – ou em cálculos de vantagens a curto ou longo prazo.

“Na realidade, sendo bem sincera, eu queria fazer a faculdade. A Universidade eu não cheguei a pesquisar qual que era melhor ou não, eu fui, realmente, nas opções que tinham. Eu vi a minha média, a média que estava mais ou menos nas Universidades e foi bem assim. Não foi muito... ver qualidade e essas coisas assim, eu não analisava isso. Por vir do interior, também, a gente não tem noção dessas coisas, né? Pra quem é do interior, qualquer faculdade é boa, só por ser Universidade” (Relato de uma bolsista do curso de Serviço Social).

¹⁸ “Não se deve supor, todavia, que a relação entre esperanças e oportunidades não resulte noutra coisa senão resignação e/ou adaptação. Existe um potencial de liberdade gerado a partir de condições de desajuste – democratização do acesso à escola [...] - que desencadeiam tensões e que suscitam espaços para se projetar outros possíveis” (VIRGÍNIO, 2006, p. 85).

“Eu já havia escolhido [o curso] no ensino médio. Eu pensava e penso ainda em usar o Direito como um instrumento de transformação social. Porque de tudo que eu vi na minha vida, de como o Estado é ausente nas questões das pessoas que moram lá na vila que nem os meus pais. Meus pais estão sendo ‘esbulhados’ agora. A gente procura se socorrer pelo Estado e a gente não tem assistência nenhuma. Então, eu achei através desse curso eu pudesse me realizar” (Relato de uma bolsista do curso de Direito).

Na continuidade do processo de candidatura, após serem selecionados, os estudantes devem comparecer às respectivas instituições e apresentar uma série de documentos para a efetuação de sua matrícula, são eles: cédula de identidade, comprovante de residência, comprovante de rendimentos do candidato e da família. Grande parte dos entrevistados mostrou-se de acordo com os documentos exigidos, considerando-os adequados. As exceções, porém, dizem respeito às dificuldades de comprovação dos rendimentos provenientes de atividades autônomas e à pequena margem de possibilidade de aumento de ganhos no decorrer do período de estudos, o que pode vir a acarretar na perda da bolsa ProUni.

“Na hora de trazer os documentos eu não fui aprovada, por trinta reais, alguma coisa assim. Então eu vim aqui e daí eles me deram a chance de ganhar a bolsa, eles foram bem legais nessa parte... Então eu comprovei o porque dos trinta reais. Porque, na verdade, a renda da minha avó não vem pra mim. A renda que eu tenho é uma pensão do meu pai e o que eu trabalho, isso é o que me sustenta. Então eles aceitaram, analisaram realmente e aí eu consegui” (Relato de um bolsista do curso de Arquitetura).

“O único ponto de vista negativo que eu estou vendo agora é que eles têm monitorado a renda do pessoal, mas eu tenho colegas até que hoje eles eram baixa renda, comprovaram e tudo no início... E hoje melhoraram por causa da bolsa mesmo, devido à bolsa ProUni eles melhoraram de situação financeira e perderam a bolsa, isso eu acho um ponto negativo. Claro que eles estão fora da renda que o ProUni pediu no início, mas esse fora da renda não mudou a vida deles totalmente a ponto de eles poderem pagar a faculdade – todas as cadeiras e o padrão de vida que eles têm aqui, né?” (Relato de um bolsista do curso de Engenharia Elétrica).

“No ano passado, eu trabalhei de madrugada, né? Eu trabalhava no Mc[Donald’s] e aí chegou a época, lá no final do ano que eu tinha que fazer a renovação e trazer os documentos... Daí, tipo, eu entreguei os documentos e tal... Daí, claro, eu estava trabalhando então a renda aumentou um pouco aí eu sei que, assim, o limite lá pra minha mãe e eu seria de 1.500 [reais], aí a renda de nós duas acabou ficando 1.800 e, por causa destes 300 reais, a minha matrícula ficou trancada. E a minha sorte... assim, foi que eu tinha saído do Mc em novembro, aí eu tive que trazer uma documentação de que eu tinha saído do Mc pra que eles liberassem a minha matrícula. Como se, com 300 reais eu conseguisse pagar uma faculdade de... sei lá, 5.000 [reais] por mês. E esses 300

ainda divididos, né? Seria 150 a mais por pessoa – 150 a mais pra mim e 150 a mais pra minha mãe...” (Relato de uma bolsista do curso de Medicina).

Tendo por base as informações e os relatos dos entrevistados sobre o processo de inscrição no ProUni, é possível fazer uma breve análise de como o Programa busca promover maiores oportunidades de acesso ao ensino superior. Como se pode perceber nos casos acima expostos, ainda que seja ampla a possibilidade de escolha entre IES e cursos, o cálculo entre esperanças e oportunidades direciona os estudantes para opções que julguem otimizar sua oportunidade de estudo. A possibilidade do acompanhamento via internet das chances de ingresso nas IES e cursos de suas preferências, neste sentido, atua de forma positiva. Um olhar mais cuidadoso do governo, entretanto, deve ser lançado sobre as questões dos documentos comprobativos e dos limites de renda uma vez que aumentos de rendimento não-substanciais destes alunos parecem estar sendo encarados como suficientes para a perda da bolsa.

Para a continuidade da investigação da qualidade deste Programa, no item seguinte, buscou-se analisar em que medida o ProUni assegura a redistribuição de oportunidades de acesso à educação.

4.2 A redistribuição de oportunidades

Segundo as regras do Programa, as IES que a ele aderirem devem 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 anterior¹⁹. Alternativamente, em substituição a este requisito, as IES podem oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados - desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos atinja o equivalente a 8,5% da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do ProUni em cursos de graduação ou sequencial de formação específica (Palácio do Planalto, 2005).

¹⁹ Excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo Prouni ou pela própria instituição.

Esta exigência no termo de adesão permite uma nova redistribuição de oportunidades de estudo, uma vez que as vagas devem ser oferecidas em todos os cursos da instituição e não somente nos de menor mensalidade ou de pouca procura. Esta condição permite, em parte, contrariar a tendência alertada por Bourdieu (1998, 2008) de que os excluídos são incluídos no sistema de ensino, mas ficam restritos a diplomas desprestigiados no mercado educacional e profissional.

“Eles [familiares] ficaram muito felizes. Me deram total apoio pra eu fazer Medicina porque o que eu estou gastando hoje com moradia é o que eu conseguia pagar pra fazer Direito na época. Então, eu estou fazendo o que eu quero” (Bolsista do curso de Medicina).

“Desde que eu terminei o ensino médio, eu nunca parei de estudar. Que eu iria fazer uma faculdade um dia, eu tenho certeza. Eu não tinha desistido ainda. Talvez não agora, talvez aos quarenta [anos] eu tivesse desistido de entrar numa faculdade. Então eu vou fazer concurso público, porque eu já estava mudando o foco. Eu estabeleci metas, se até aos vinte e sete anos eu não conseguir ingressar na faculdade, na UFRGS, ou em outra, eu vou partir para concurso público, porque daí eu vou ter dinheiro pra poder pagar, seja um financiamento, um Fies, alguma coisa, pra continuar meus estudos, mas aí eu tive a oportunidade do ProUni” (Bolsista do curso de Direito).

As maiores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, ao lado de outros fatores²⁰, também dependem de oportunidades de ampliação de capital cultural e social (BOURDIEU, 1998). Tais situações podem se dar no decorrer da trajetória dos estudantes nas IES – através da realização de monitorias, no envolvimento em pesquisas, da participação em eventos da área de atuação – ou fora delas, através da realização de estágios. Outra razão pela qual iniciativas como o convênio do ProUni com a Caixa Econômica Federal para a oferta de estágios, em vigor desde o primeiro semestre de 2008, ganham importância²¹.

De acordo com o portal do MEC, o próximo passo a ser dado na ampliação do Programa é a entrada em vigor do ProUni Internacional²². Já a partir do primeiro semes-

²⁰ Entre os quais pode-se mencionar: a maior demanda por produtos e serviços, impulsionadoras do aumento da contratação de mão-de-obra.

²¹ “Podem concorrer às vagas do Programa de Estágio da CAIXA, todos os bolsistas do ProUni que estejam com matrícula ativa, cursando a partir do 3º semestre para os cursos com duração de 3 anos, e a partir do 5º semestre para os cursos com duração de 4 ou 5 anos” (MEC/ProUni, 2008).

²² A Portaria que cria o módulo internacional do ProUni, de número 381, está publicada na edição de 30 de março de 2010 no Diário Oficial da União.

tre de 2011, o ProUni vai oferecer bolsas de estudo em instituições estrangeiras para alunos brasileiros carentes e com alto desempenho escolar. Serão oferecidas 40 vagas, ao longo de quatro anos, para os estudantes brasileiros carentes que tiverem as melhores notas nas provas do ENEM. Os selecionados para os cursos de graduação terão benefícios como isenção de taxas, passagens aéreas de ida e volta para o Brasil, seguro saúde e bolsas para as despesas com mensalidade e alimentação.

Pode-se perceber, com base nas regras do termo de adesão ao ProUni, que o Programa busca assegurar maior equidade de oportunidades no campo educacional ao oferecer bolsas de estudo a alunos de baixa renda no ensino superior privado e ao prever o oferecimento de vagas nos mais variados cursos. Este último aspecto, por sua vez, garante à população beneficiada mais chances de acesso a diplomas com maior prestígio no mercado educacional e profissional. Além disso, pelo fato de o Programa contar com critérios transparentes em seu processo seletivo, o controle da distribuição de bolsas de estudo também aumenta. Cabe lembrar que atribuição de bolsas por instituições filantrópicas, com critérios menos claros na escolha dos beneficiados, era considerado um grande problema pelo governo. Para garantir maiores possibilidades de ingresso destes estudantes no mercado de trabalho, entretanto, deve-se investir na criação de oportunidades de ampliação de capitais culturais e sociais desses sujeitos. Neste sentido, o oferecimento de bolsas de pesquisa e o estabelecimento de novos convênios de estágio, por exemplo, são importantes iniciativas.

Dando seguimento ao estudo do ProUni, faz-se necessária a análise de como o Programa vem atuando no sentido do suprimento de necessidades de seus beneficiários no país, bem de como ele vem gerando incentivos para o alcance de seus objetivos.

4.3 Os direitos e deveres do bolsista

Conforme previsto na Lei 11.096, que regulamenta o Programa, a retirada do ProUni por iniciativa própria da instituição antes do término do prazo de vigência do Termo de Adesão – ou seja, dez anos –, não implicará ônus para o Poder Público nem prejuízo para o estudante beneficiado pelo Programa. Neste caso, o estudante continuará a usufruir do benefício concedido até a conclusão do curso, respeitadas as normas internas da instituição, inclusive disciplinares. Os bolsistas parciais terão, ainda, priori-

dade na distribuição dos recursos disponíveis no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior.

De acordo com o MEC, cursos que sejam considerados insuficientes, com base em critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), por duas avaliações consecutivas serão desvinculados do ProUni. Neste caso, porém, os estudantes já matriculados não serão prejudicados. As bolsas oferecidas ao curso desvinculado, entretanto, deverão ser redistribuídas proporcionalmente entre os demais cursos da instituição nos processos seletivos seguintes.

É vedado ao estudante o acúmulo de bolsas ProUni - só é permitida a manutenção de uma bolsa – porém, não existe impedimento legal para o bolsista se candidatar à bolsa de iniciação científica. A exceção aplica-se ao caso do estudante já ser beneficiário da bolsa permanência, oferecida pelo MEC. Nesta situação, é proibida acumulação com quaisquer outras bolsas mantidas com recursos públicos, de qualquer das esferas federativas. Importante destacar que os bolsistas ProUni, bem como todos os outros alunos, estão igualmente regidos pelas normas e regulamentos internos das IES.

Ainda que inexista o impedimento legal do bolsista ProUni de se candidatar a uma bolsa de iniciação científica, porém, outros são os fatores que podem inviabilizar esta escolha.

“Eu tentei concorrer a uma bolsa [de pesquisa na IES], mas desisti da idéia porque não poderia conciliar com o estágio. Isso eu acho na minha concepção um absurdo. Eu acho que eu poderia trabalhar oito horas por dia e fazer uma pesquisa. O dinheiro da pesquisa não te incentiva a ir mais adiante. Pra fazer uma pesquisa, tu tens certas obrigações e certas metas pra cumprir. Mas se a pessoa precisa, a pessoa vai correr atrás. A bolsa é de um valor muito menor do que uma bolsa de estágio. Hoje uma bolsa de pesquisa de trezentos reais não paga nem meu aluguel. Então pra mim é inviável. Eu pretendo futuramente fazer um mestrado, doutorado. Eu sonho fazer isso, mas também quero pesquisar por conta própria. Eu tenho o meu trabalho. Eu não quero depender da instituição para ser pesquisador, eu quero ser pesquisador voluntário, por interesse próprio” (Relato de um bolsista do curso de Teologia).

A “liberdade formal” dos estudantes para se candidatarem às bolsas de pesquisa contrapõe-se com suas reais possibilidades de escolha. Como observado nos relatos acima, a baixa remuneração da atividade, algumas vezes, leva a se reconsiderar o aproveitamento desta oportunidade uma vez que poderia implicar no aumento dos graus de privações - financeiras, por exemplo.

No que se refere ao suporte institucional oferecido ao estudante, de acordo com o MEC, em cada instituição, existe sua própria coordenação do ProUni. Segundo o Manual do Bolsista, a coordenação é “o local ao qual os bolsistas do Programa devem dirigir-se para tratar dos procedimentos de rotina com relação a sua bolsa, obter informações e solucionar dúvidas importantes para o seu dia-a-dia acadêmico” (MEC/ProUni, 2010, p. 4). De acordo com as regras do Programa, a bolsa do ProUni deve ser atualizada semestralmente - independentemente do regime acadêmico da instituição ser semestral ou anual. Para renová-la, o estudante deve estar regularmente matriculado e comparecer à coordenação do ProUni em sua instituição, onde será emitido e assinado o Termo de Atualização do Usufruto de Bolsa.

A manutenção da bolsa pelo beneficiário, por sua vez, também estará sujeita ao cumprimento do prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, somado ao atendimento de requisitos de desempenho acadêmico – ou seja, a aprovação semestral, mínima, em 75% das disciplinas em que se encontrava matriculado. Nesta perspectiva, estas condições gerariam incentivos aos bolsistas. No caso de aprovação abaixo deste percentual, excepcionalmente, o coordenador do ProUni, juntamente com os professores responsáveis pelas disciplinas em que houve reprovação, poderá analisar as justificativas apresentadas pelo bolsista para o rendimento acadêmico insuficiente e autorizar, por uma única vez, a continuidade da bolsa.

“Eu tenho muitos colegas que já têm emprego garantido com os pais, não tão nem aí pros estudos. Eles não dão valor, não sabem de onde o dinheiro vem. Vários nem estudam, só vêm pra prova e colam. Nunca recomendaria eles pra ninguém. Eu sei que essa é a minha chance, não posso deixar passar. Dou muito valor pra oportunidade que estou tendo, dou mais valor pra faculdade que pra minha vida. Vivo em função da faculdade. Estudo muito, quero muito aprender” (Relato de um bolsista do curso de Medicina).

“Muitas das dúvidas iniciais, quando eu entrei, era se as notas dos alunos ProUni ia ser igual a dos outros que pagam. Se o interesse e a dedicação deles na faculdade seria a mesma ou menor de quem ta pagando. Eu acho que, pelos exemplos que eu vi, entre aluno ProUni e não-ProUni não tem muita diferença. Depende muito de quem ta utilizando essa bolsa” (Relato de um bolsista do curso de Ciências Sociais).

“[Meu rendimento acadêmico] Foi bom, foi bem acima da média. Até porque eu tomava isso como um desafio. Eu percebi que eu tinha ganhado uma baita o-

portunidade, dificilmente eu teria condições de estudar Direito se não fosse o ProUni, então eu valorizei bastante. Inclusive eu tinha comportamento completamente diferente do que eu tinha no ensino médio...” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

“Nós somos mais esforçados, claro que tem bolsistas mais largados... Mas a média, geralmente, a média [de notas] dos bolsistas são maiores. Na minha outra turma isso era bem gritante, essa turma que eu estou agora, é bem boa – o pessoal que paga também ‘se puxa’, sabe? Mas, na média, quem é ProUni é bem mais dedicado” (Relato de uma bolsista do curso de Medicina).

“Eu percebo a diferença [entre bolsistas e pagantes] no sentido de que os alunos ProUni são de origem mais humilde e também porque é um pessoal mais comprometido com os estudos. A gente estuda mais e é por isso que se formou esse grupo [de estudos]. E os outros, os não bolsistas, acredito que pelo fato de o pai estar pagando não estudam tanto assim e não levam tão a sério. E é por isso que essa distinção acontece que não é de propósito, mas acaba acontecendo” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

De acordo com Goffman (1978, p. 8), porém, “tendemos a inferir uma série de imperfeições a partir da imperfeição original”. Neste sentido, os estabelecidos do sistema de ensino – que esperariam maus desempenhos dos *outsiders* – têm suas expectativas frustradas quando o contrário ocorre. Neste sentido,

Cada vez que alguma pessoa que tem um estigma particular alcança notoriedade, seja por infringir a lei, ganhar um prêmio ou ser o primeiro em sua categoria, pode-se tornar o principal motivo de tagarelice de uma comunidade local; esses acontecimentos podem até mesmo ser notícia nos meios de comunicação da sociedade mais ampla. De qualquer forma, todos os que compartilham o estigma da pessoa em questão tornam-se subitamente acessíveis para os normais que estão mais imediatamente próximos e tornam-se sujeitos a uma ligeira transferência de crédito ou descrédito (GOFFMAN, 1978, p. 26)

O bom desempenho dos alunos bolsistas, neste sentido, auxilia no combate das fofocas depreciativas [*blame gossip*] e garante, gradualmente, a conquista da legitimidade de suas presenças na instituição e do usufruto dos benefícios (ELIAS, 2000).

“No início, eu acho que o pessoal [alunos pagantes] desconfiava se os bolsistas iam dar conta [de acompanhar os estudos]. Mas, com o tempo, eles viram que os bolsistas são estudiosos e esforçados, daí foi diminuindo isso” (Relato de um bolsista do curso de Medicina).

“Não só por exigência do curso, mas por uma exigência pessoal, eu tinha essa questão de manter as minha notas boas. Então, quando chegava essa questão de nota - e muitas vezes a média ficava até superior dos que tavam sem a bolas - vamos dizer assim, as pessoas te encaram: ‘Ah, ele ta aqui. Ele ta pra es-

tudar'. [...] Não sei se pelo tipo de eu ser de um curso onde as pessoas têm um pensamento mais crítico... Eu não sei os outros cursos, mas esse sentimento pejorativo por eu ser bolsista eu não senti "(Relato de um bolsista do curso de Ciências Sociais).

Na busca de garantir que o ProUni cumpra seus objetivos, criou-se a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social (CONAP). Trata-se de um órgão colegiado com atribuições consultivas e que tem por função exercer o acompanhamento e o controle social do Programa, visando ao seu aperfeiçoamento e consolidação.

A Comissão é composta por representantes do corpo discente das instituições privadas de ensino superior, sendo pelo menos um deles, bolsista do ProUni – designados pela UNE; representantes dos estudantes do ensino médio público – designados pela UBES; representantes do corpo docente das instituições privadas de ensino superior – designados pela CNTE e pela CONTEE; representantes dos dirigentes das instituições privadas de ensino superior – designados pela ABMES e pelo CRUB; além de representantes da sociedade civil, atualmente MSU e Educafro, e de representantes do MEC (MANUAL DO BOLSISTA, MEC/ProUni, 2010).

Desde o início, porém, o ProUni suscitou muitas polêmicas e discussões. De um lado, os críticos argumentavam ser este um mau emprego de verba pública – através da renúncia fiscal das IES – e que esta deveria ser utilizada na expansão de vagas nas universidades federais. O MEC, entretanto, defendia-se com o argumento de que o número de vagas tornadas disponíveis com o ProUni é muito maior. Afirma, ainda, que – em virtude de as IES privadas pagarem a União pelos benefícios da filantropia que lhe é concedida com bolsas de estudos – torna-se mais fácil o controle do benefício da filantropia por parte do Estado (HERINGER; FERREIRA, 2009).

Observou-se, assim, que o desenho do Programa busca garantir o direito do bolsista de continuar seus estudos - ainda que as IES retirem-se do ProUni antes do tempo previsto no termo de adesão. Além disso, o termo também exige a existência de coordenações do ProUni em cada unidade institucional. O governo, por sua vez, criou uma comissão de acompanhamento do Programa para que, efetivamente, cumpra seus objetivos. Todos os aspectos citados possuem grande relevância, uma vez que criam uma rede de suporte aos estudantes.

Entretanto, deve-se chamar atenção para o fato de que, ainda que não exista o impedimento legal do bolsista se candidatar a uma bolsa de pesquisa, outros fatores

podem inviabilizar esta escolha – a baixa remuneração, por exemplo. O estabelecimento de um prazo máximo para a conclusão dos cursos e a exigência de aprovação semestral, mínima, em 75% das disciplinas que o aluno se encontrava matriculado, gera incentivos de bons rendimentos acadêmicos que se revertem, ademais, em “ganhos de legitimidade” no interior das instituições e atuam decisivamente na desconstrução de *blames gossips*.

Para a melhor compreensão do Programa, de seus alcances e de suas limitações, cabe analisar como ele se articula com outras medidas governamentais e se implicam, conjuntamente, em maior probabilidade de inclusão social.

CAPÍTULO 5 – O PROUNI E SUA RELAÇÃO COM OUTRAS AÇÕES GOVERNAMENTAIS PARA A EDUCAÇÃO

A proposta da democratização de acesso ao ensino no Brasil, voltada à educação superior, é evidenciada pela flexibilização das formas de ingresso com a crescente adoção do ENEM, do aumento da promoção de financiamento estudantil e da criação de outras políticas que buscam assegurar o direito de acesso às minorias, em especial, através da reserva de vagas a negros e indígenas. A inserção destes estudantes neste nível de ensino, por sua vez, confere-lhe novas características e possibilita a interação entre diferentes agentes.

Neste sentido, a segunda etapa da *Policy analysis* - correspondente ao estudo das 'politics' – iniciada no capítulo anterior, tem aqui continuidade. Para fins de uma exposição mais didática, entretanto, optamos por iniciar brevemente o desenvolvimento da terceira etapa (policy') apresentando parte do impacto dessas três ações. Deste modo, neste capítulo, realizou-se o estudo da articulação do ProUni com as demais ações equitativas e a análise de como e em que medida vêm promovendo uma maior inclusão educacional no país. Este Programa engloba em seu funcionamento todas as medidas acima listadas: a utilização do ENEM como forma de ingresso – em alternativa ao exame vestibular –, a concessão de bolsas a estudantes de baixa renda, bem como o oferecimento de parte delas para minorias.

5.1 A flexibilização das formas de ingresso

No Brasil, o ingresso ao ensino superior sempre foi fortemente regulamentado pelo Estado, seja através da definição de exames eliminatórios (vestibular), seja da introdução de vagas limitadas pelas instituições de ensino superior. Em 1961, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/61). Na mesma década, em 1968, elaborou-se a Reforma Universitária. Definida pela Lei 5540/68, tratou-se de uma LDB para o ensino superior, revogando os dispositivos deste nível de ensino presentes na Lei 4.024/61. Posteriormente, em 1971, elaborou-se uma nova LDB (nº 5692/71) que fixava Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º graus e estabelecia um ensino tecnicista para atender ao Nacionalismo Desenvolvimentismo do regime ditatorial. Inserida no contexto de Constituição de 1988, formulada num panorama de abertura

política, elaborou-se a LDB de 1996. Esta, ao legislar sobre o ingresso, faz referência à exigência de conclusão do ensino médio e de classificação em processo seletivo. Ao indicar esse processo genérico, abriu-se à possibilidade de utilização de novas formas de ingresso por parte das IES. Neste contexto, surge o ENEM.

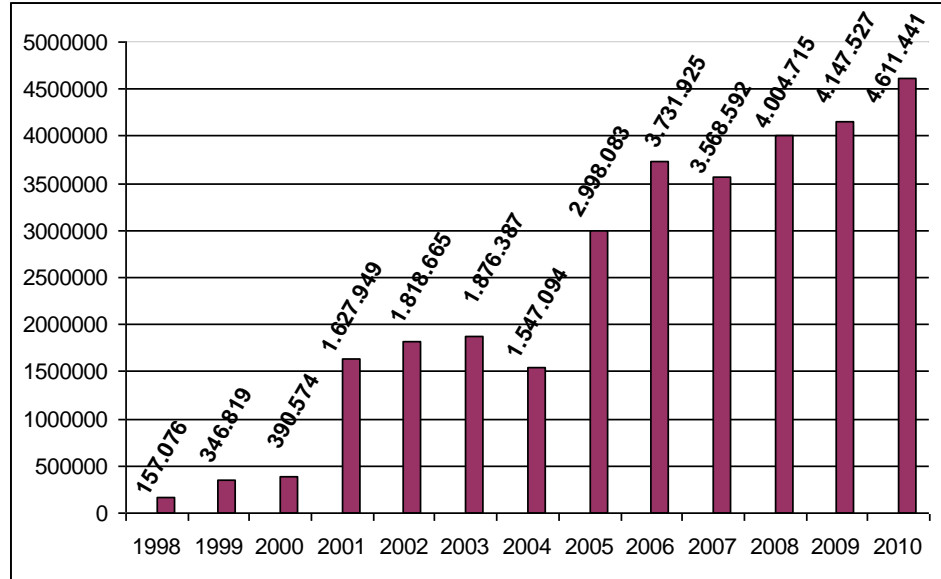
Criado pelo MEC em 1998, o Exame avalia as competências e habilidades²³ desenvolvidas em 11 anos de escolarização básica. A participação é de caráter voluntário e é oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio. O ENEM baseia-se na avaliação de 5 eixos cognitivos: (1) domínio de linguagens – saber ler e entender textos em português e em língua estrangeira; (2) compreensão e interpretação de fenômenos – capacidade de interligar as disciplinas e conectar o conteúdo com a realidade; (3) solução de problemas – fazer a escolha correta; (4) construção de argumentação – defender seu ponto de vista com argumentos sólidos; e (5) elaboração de propostas – formular propostas para a situação apresentada (MEC/INEP, 1998).

Em 2009, o ENEM passa a cumprir quatro funções: (1) avaliar o conhecimento dos alunos que terminam o ensino médio; (2) permitir ao estudante concorrer a uma bolsa pelo ProUni e requisitar o Fies; (3) ser a prova de conclusão do ensino médio para os estudantes do EJA (Educação de Jovens e Adultos), em substituição ao antigo Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Enceeja); e (4) substituir ou somar pontos no exame vestibular em IES brasileiras. Atualmente, 1.217 instituições, utilizam os seus resultados como critério de seleção aos seus cursos de graduação - seja substituindo o vestibular, seja complementando sua pontuação. Em 2010, inscreveram-se 4.611.441 estudantes.

Desde sua criação, observa-se um crescente número de inscrições para a realização do Exame. Neste sentido, destacam-se dois anos: o ano de 2001, quando os candidatos provenientes de escolas da rede pública passam a ser isentos de pagamento da taxa; e, 2005, quando o exame passa a ser pré-requisito para a candidatura ao Programa Universidade para Todos.

²³ De acordo com o Documento Básico do Exame, “*Competências* são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As *habilidades* decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências” (MEC/INEP, 1998, p. 5).

Gráfico 1 - Número de inscritos no ENEM – 1998 a 2010



Fonte: MEC/INEP, 2010.

Como se pode observar na tabela abaixo, desde 2002, a maior parte dos inscritos no Exame possuía renda familiar situada no segundo e no terceiro intervalo - correspondendo “mais de 300,00 até 600,00” e “mais de 600,00 até 1.500,00”. No ano de 2006, os percentuais correspondiam a 36,82% e a 30,67%, respectivamente.

Tabela 1 - Número de Participantes do ENEM por Renda Familiar (em reais) – 1998 a 2006²⁴

Região Geográfica	Total	Renda Familiar (em Reais)								Nenhuma Renda	Não Informado
		Até 300,00	Mais de 300,00 até 600,00	Mais de 600,00 até 1.500,00	Mais de 1.500,00 até 3.000,00	Mais de 3.000,00 até 9.000,00	Mais de 9.000,00 até 15.000,00	Mais de 15.000,00			
Brasil											
1998	109.590	4.224	14.922	34.063	23.969	13.775	3.917	1.782	9.297	3.641	
1999	274.877	2.920	12.784	46.959	75.336	88.609	24.896	18.704	1.564	3.105	
2000	330.321	4.659	19.909	57.766	88.438	102.047	31.818	19.717	1.945	4.022	
2001	1.140.137	70.394	230.425	371.739	230.875	157.348	33.139	17.588	13.103	15.526	
2002	1.243.394	103.744	291.786	406.046	221.188	145.748	29.485	14.472	15.828	15.097	
2003	1.280.120	122.069	309.996	432.688	210.384	130.343	24.221	12.579	19.162	18.678	
2004	996.937	97.287	245.004	311.474	168.275	111.885	22.428	11.649	14.187	14.748	
2005	1.935.273	258.869	642.098	663.623	207.063	90.651	16.081	8.193	27.348	21.347	
2006	2.376.537	374.365	875.146	728.763	203.774	89.808	13.691	7.738	36.958	46.294	

Fonte: MEC/INEP.

²⁴ Os dados referentes aos anos que se seguem não se encontram disponíveis para consulta, motivo pelo qual não os apresentamos nesta análise.

Neste sentido, percebe-se que a condição diferenciada oferecida aos alunos de escolas públicas, entenda-se a gratuidade do Exame, vem a eliminar mais um obstáculo financeiro que poderia a inibir a procura por essa alternativa de ingresso. Essa medida equitativa, como se pode verificar nos dados anteriormente apresentados, impulsionou um crescimento significativo no número de inscritos no ENEM em 2001 – tornando a aumentar com obrigatoriedade da realização do Exame para a candidatura ao ProUni – e conforme o detectado pelo questionário socioeconômico, cujas respostas demonstram a prevalência dos participantes com renda familiar no intervalo de mais de trezentos reais até mil e quinhentos, desde 2002.

De acordo com as respostas obtidas no questionário socioeconômico, pode-se apreender que há uma forte predominância dos seguintes motivos para a realização do Exame: para entrar na faculdade/conseguir pontos no vestibular e para testar conhecimentos/capacidade de raciocínio²⁵.

Tabela 2 - Motivo pelo qual fez o ENEM – 2001 a 2006

Ano	Total	Motivo pelo qual fez o ENEM				
		Para Testar Conhecimentos/ Capacidade de Raciocínio	Para Entrar na Faculdade/ Conseguir Pontos para o Vestibular	Para Ter um Bom Emprego/Saber se Está Preparado para um Futuro Profissional	Não Sei	Não Informado
Brasil						
1998	-	-	-	-	-	-
1999	-	-	-	-	-	-
2000	-	-	-	-	-	-
2001	1.140.137	408.155	563.743	144.435	6.459	17.345
2002	1.243.394	536.735	526.464	149.923	10.223	20.049
2003	1.280.120	535.442	561.698	146.340	12.255	24.385
2004	996.937	438.088	419.864	112.447	11.006	15.532
2005	1.935.273	405.724	1.270.936	209.798	8.833	39.982
2006	2.376.537	418.556	1.661.833	238.233	10.265	47.650

Fonte: MEC/INEP.

Analisando-se a tabela acima e se considerando apenas os dados de 2001, 2003, 2005 e 2006, constata-se que maior parte dos candidatos respondeu que realizou a prova no intuito de entrar na faculdade/conseguir pontos no vestibular. Neste univer-

²⁵ Esta questão passa a fazer parte do questionário em 2001.

so, tratando-se, respectivamente, de 49,44%; 43,88%; 65,67% e 69,93% do total de inscritos.

Em maio de 2009, o Exame passou a substituir e/ou complementar o vestibular também em várias universidades federais com os objetivos de democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Para que isso fosse possível, foi instituído o Sistema de Seleção Unificada (SISU). Com base nas pontuações obtidas no ENEM, o candidato passa a concorrer a uma vaga em dezenas de universidades públicas espalhadas pelo país – até o momento, a adesão é voluntária e já adotaram o SISU 55 IES.

De acordo dados fornecidos pelo INEP, no entanto, o vestibular continua sendo a forma mais utilizada pelas IES – públicas e privadas – para seleção dos novos ingressantes. No ano de 2008, foi observado o seguinte quadro: 72,6% dos casos de ingresso no ensino superior se deu através do concurso vestibular; 7,8% por meio de outros processos seletivos (ENEM, Avaliação Seriada no Ensino Médio e outros Tipos de Seleção) e 19,6% por outras formas de ingresso (mudança de curso dentro da IES, transferência, admissão de diplomados em curso superior e etc) (MEC/INEP, 2009). Além da perda de arrecadação financeira por parte das IES na eventualidade da adoção do ENEM como forma de ingresso, outra hipótese explicativa para o elevado percentual da utilização do vestibular baseia-se na sua tradição. Segundo Almeida (2006), trata-se de um exame existente desde 1911 e declarado na constituição de 1934/37 como a única forma de ingresso ao ensino superior no Brasil.

Vale lembrar que, para Bourdieu e Passeron (2008), o exame é um dos principais elementos de legitimação da violência simbólica no meio escolar e tem por função sancionar a inculcação da cultura dominante, além de orientar e modelar a ação pedagógica. Neste sentido, o ENEM como um exame mais recente, é também entendido como uma forma de ingresso menos legítima que o exame vestibular e que, devido ao seu caráter nacional, põe em risco a possibilidade de elaboração de exames específicos para estado e região - o que pode ser visto como uma ameaça ao privilégio dos detentores de dados capitais culturais. A resistência ao Exame, como se observará posteriormente neste trabalho, dá-se também no interior das instituições.

Com base nos dados apresentados, deste modo, pode-se inferir que o ENEM vem mantendo uma tendência inclusiva das camadas mais baixas da sociedade. Num primeiro momento, em 2001, registra-se um considerável aumento de inscrições devido à isenção de taxas para alunos de rede pública. Em 2005, um novo crescimento, fruto da associação ao ProUni. O perfil dos candidatos inscritos no Exame, da mesma maneira, comprova a procura majoritária por parte de pessoas com menores rendimentos familiares. Além disso, percebe-se que o ENEM, de fato, vem sendo visto como uma alternativa de ingresso no ensino superior, principalmente quando aliado ao Programa Universidade para Todos. Entretanto, cabe chamar a atenção que para tornar o sistema educacional brasileiro equitativo faz-se necessária, não só uma maior diversificação das formas de ingresso, mas também a adoção de ações complementares referentes ao acesso, tais como: o financiamento estudantil e as políticas afirmativas.

5.2 O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

De acordo com Heringer e Ferreira (2009), historicamente os alunos pertencentes a grupos de excluídos não acessavam as instituições públicas por não serem aprovados no vestibular. Entretanto, a permanência em universidades privadas também era inviável devido à impossibilidade de pagarem as mensalidades. Constatava-se, deste modo, uma dupla discriminação no acesso a este nível de ensino.

El problema de la equidad en la educación superior en la región [América Latina], se agrava cada vez más, a medida que la expansión del sector público tiende a estabilizarse, y el sector privado a extenderse. Por ello que las becas y los créditos son importantes para garantizar la manutención de estudiantes de bajos recursos, en los casos que asistan a instituciones gratuitas, y para el pago de matrícula y manutención, en los casos de estudiantes que asistan a instituciones con pago de matrícula (GUADILLA, 2007, p. 72).

Criado em 1999, para substituir o antigo Programa de Crédito Educativo – (PCE/CREDUC), o Fies tem por objetivo financiar, prioritariamente, estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matri-

culados em cursos presenciais em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva²⁶ nos processos conduzidos pelo MEC (MEC/SISFIES, 2010).

No ano de 2002, quando a Caixa Econômica Federal ainda era o Agente Operador do Fies, a ONG Educafro entrou com representação no Ministério Público Federal. Devido à exigência de fiança para a assinatura do contrato, arguiu sua inconstitucionalidade, pois esta condição poderia excluir o estudante pobre do acesso ao fundo.

O MP acolheu o pedido e obteve êxito na ação civil pública que moveu, conseguindo proibir, por um bom tempo, que a Caixa exigisse fiador de estudantes pobres até a decisão final do processo. Esse fato potencializou uma procura em massa dos estudantes aos recursos do Fies. O que obrigou o governo FHC a começar a mudar o sistema. Essas mudanças foram ampliadas no governo Lula (HERINGER e FERREIRA, 2009, p. 148).

A partir de 2005, o Fies passa a operar também com o ProUni, ampliando as possibilidades de estudo dos candidatos de baixa renda ao fornecer, aos bolsistas parciais do Programa, a oportunidade de financiar até mesmo a totalidade da parte da mensalidade não coberta por sua bolsa. Outra aproximação do Fundo com o ProUni é a futura exigência da realização do ENEM para a candidatura ao financiamento, ainda não posta em prática este ano. A previsão, porém, é que esta medida entre em vigor no segundo semestre de 2011. Desta maneira, a crescente articulação destas ações contribui para o combate às resistências da adoção do Exame. Isto ocorre devido ao papel ativo do Estado, um agente autorizado, em difundir-lo como uma forma de ingresso legítima (BOURDIEU, 1996; 1996a).

No ano de 2010, o Fies passa a ter o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) como novo Agente Operador. Entre as modificações realizadas, pode-se mencionar a redução dos juros para 3,4% ao ano e a permanente abertura das inscrições, podendo ser realizadas em qualquer época do ano. Só este ano, foram firmados 47 mil contratos, com a reformulação do programa. Atualmente, cerca de 800 instituições participam do Fies. Até o fim de 2009, foram fechados 562 mil contratos (MEC/SISFIES, 2010).

²⁶ “§ 2º São considerados cursos de graduação com avaliação positiva, aqueles que obtiverem conceito maior ou igual a 3 (três) no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004” (Palácio do Planalto, 2001).

Dando continuidade às modificações no Fundo, em outubro deste ano, o MEC deu início à operação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (Fgeduc), que tem por finalidade atuar como um agente garantidor para os estudantes interessados em usar o Fies. Com este novo fundo, não há mais a necessidade de fiador para alunos matriculados em cursos de licenciatura, com a condição de que tenham renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio ou que sejam bolsistas parciais do ProUni. Mantido pelo Tesouro Nacional e pelas instituições de Ensino Superior que aderirem ao projeto²⁷, tem a Caixa Econômica Federal e o Banco do Brasil como agentes financeiros. Entre as alterações, ainda foi anunciada o prolongamento do prazo de quitação do financiamento - aqueles estudantes que tenham firmado contrato até 14 de janeiro de 2010 podem revisar o prazo de pagamento da dívida para até três vezes o período combinado, mais 12 meses²⁸.

Desta maneira, pode-se afirmar que o Fundo atua contra a discriminação financeira a que estavam sujeitos àqueles que não podiam arcar com os custos de sua formação no setor privado. Do mesmo modo, assegura maiores possibilidades de continuidade do estudo dos bolsistas parciais do ProUni ao oferecer-lhes a possibilidade de financiamento do valor restante da mensalidade. Após suas reformulações, torna-se ainda mais atrativo devido à redução das taxas de juros e, em 2011, deve impulsionar novo aumento nas inscrições do ENEM devido à adesão ao Exame. Este último aspecto, por sua vez, pode contribuir para a redução de resistências e questionamento da legitimidade do ENEM por parte de instituições e estudantes.

²⁷ As IES deverão repassar ao fundo parte do valor que recebem do Ministério da Educação pelos alunos matriculados no Fies.

²⁸ De acordo com o site oficial do Fundo, as fases de pagamento do FIES para contratos firmados a partir de 2010 são as seguintes: (a) Fase de utilização: Durante o período de duração do curso, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00, referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. (b) Fase de carência: Após a conclusão do curso, o estudante terá 18 meses de carência para recompor seu orçamento. Nesse período, o estudante pagará, a cada três meses, o valor máximo de R\$ 50,00, referente ao pagamento de juros incidentes sobre o financiamento. (c) Fase de amortização: Encerrado o período de carência, o saldo devedor do estudante será parcelado em até três vezes o período financiado do curso, acrescido de 12 meses.

5.3 As cotas sociais e raciais

Em virtude da grande adoção do discurso da democracia racial no Brasil, não é de hoje que atitudes racistas no país são encaradas como minoritárias e excepcionais. Segundo Schwarcz (1978, p. 179),

Na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma “boa consciência” que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos.

A antropóloga ainda vem a destacar o resultado de uma pesquisa realizada em 1988 em São Paulo, na qual 97% dos entrevistados afirmaram não ter preconceito e 98% - dos mesmos entrevistados – disseram conhecer outras pessoas que tinham, sim, preconceito. Quando perguntados do seu grau de relação com aqueles a que denominavam racistas, apontavam frequentemente parentes próximos, namorados e amigos íntimos. “Todo brasileiro parece se sentir, portanto, como uma ilha de democracia racial, cercado de racistas por todos os lados”.

Entretanto, três fatores foram determinantes para a mudança do debate racial no país:

A repercussão dos novos movimentos sociais especialmente orientados para a questão racial; a iniciativa presidencial no ano 2000, reconhecendo o Brasil como um país racista, e eventos internacionais como a Conferência de Durban (2001), alertando para o racismo como uma realidade em todas as sociedades, constituindo grave ameaça para a segurança e a estabilidade dos países (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009; p. 19).

Desde 2001, por conseguinte, a implantação da política de cotas nas universidades públicas passa a ser discutida. Hoje, existem diferentes modelos de políticas afirmativas adotados no país: cotas raciais, cotas sociais para alunos oriundos de escolas públicas e o modelo de acréscimo de bônus (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009a). A implantação desta política, entretanto, é cercada de polêmica e grandes discussões. Como exemplos, podem-se citar dois manifestos, elaborados em 2006, que foram encaminhados ao Supremo Tribunal Federal para julgamento: o “Manifesto contra as cotas”, que argumentava que o princípio constitucional da igualdade política e jurídica dos cidadãos encontrava-se ameaçado; e o “Manifesto em Favor da Igualdade Racial”, que

argumentava que a desigualdade racial no Brasil tem fortes raízes históricas e só com medidas drásticas poderá ser revertida.

Até 2009, 88 IES haviam implantado ações afirmativas em seus processos seletivos. Destas, 54 são estaduais e 34 federais. O impacto ocasionado pela reserva de vagas sociais e raciais, entretanto, revelou-se baixo: equivale a 15,42% das vagas oferecidas pelo setor público em vestibular e a 1,81% das vagas oferecidas em todo ES (MORCHE; NEVES, 2010).

Em 2005, o ProUni também passa a ter importante papel para o acesso ao ensino superior destas minorias. Oferecendo uma porcentagem de bolsas para negros e indígenas, ainda prevê uma reserva para portadores de deficiência e representa uma importante alternativa de acesso ao ensino para estes estudantes. De acordo com dados divulgados pelo MEC, desde sua criação, o ProUni já beneficiou 259.421 alunos pardos, 94.392 alunos negros, 14.105 alunos amarelos e 1.261 de alunos indígenas. Atualmente, negros e pardos correspondem a quase 46% dos bolsistas e amarelos ou indígenas a cerca de 2% (MEC/SISPROUNI, 2010).

A mudança do debate racial no Brasil representou um fator importante impulsor para a criação de políticas equitativas em variados setores da sociedade. No que diz respeito à educação superior, viabilizou a criação de um sistema de reserva de vagas sociais e raciais – posteriormente, também adotado pelo ProUni. O impacto numérico ainda é pouco representativo no setor público, porém, cabe salientar que a importância de tais políticas também diz respeito à redistribuição de poderes - isto é, ao *empowerment* propiciado a esta população.

Na continuidade de nossa análise, o capítulo que segue corresponde à terceira e última etapa da *Policy analysis*, qual seja: a análise do impacto ocasionado pela criação e implantação do ProUni, a nível nacional e institucional.

CAPÍTULO 6 – O IMPACTO DO PROUNI

Segundo informações do Sistema do ProUni (SISPROUNI), desde a criação do Programa foram beneficiados 748.788 alunos, 68,56% são bolsistas integrais. Quanto à modalidade de ensino, 89,2% estão matriculados no ensino presencial e, destes, grande parte estuda em cursos noturnos (73,9%). No que se refere às categorias administrativas das IES, 49% dos beneficiados estão matriculados em instituições com fins lucrativos, 28% em entidades beneficentes de assistência social e 23% em IES sem fins lucrativos, não-beneficentes.

Tabela 3 - Bolsistas por tipo de bolsa, modalidade de ensino e categoria administrativa

	Número absoluto	%
Integrais	513.357	68,56%
Parciais	235.431	31,44%
Ensino presencial	667.575	89,20%
EAD	81.213	10,80%
Com fins lucrativos	368.653	49%
Entid. benef. de assist. social	208.256	28%
Sem fins lucrativos não benef.	171.879	23%
Total	748.788	100%

Fonte: MEC/SISPROUNI, 2010/2.

Como se pode observar na tabela abaixo, maior parte dos estudantes beneficiados é da região sudeste (52,16%) e menor parte é da região norte (5,06%) (MEC/SISPROUNI, 2010). Isto pode se dever ao número de instituições que aderiram ao Programa e à demanda de cada região²⁹.

Tabela 4 - Bolsistas por região

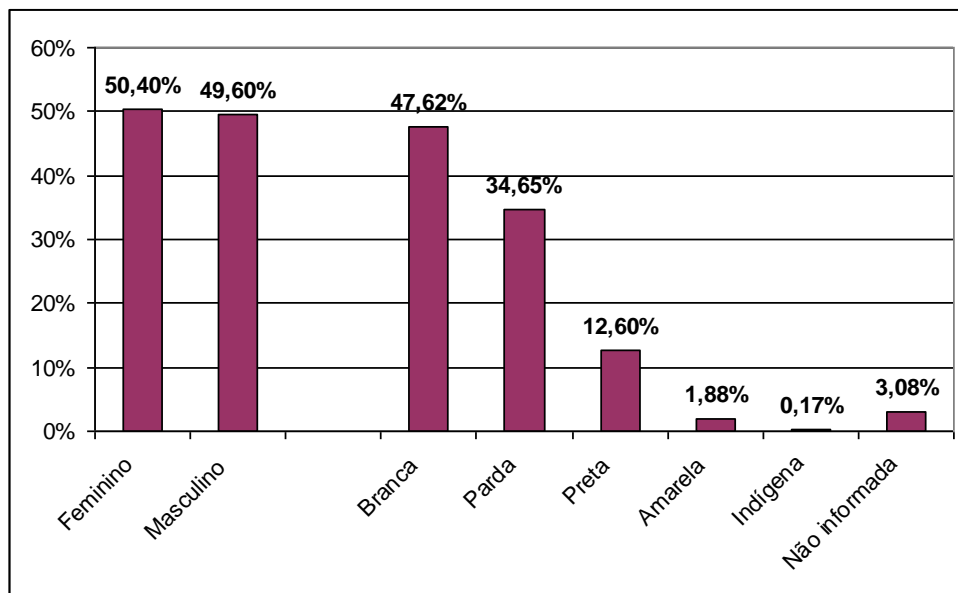
Região	Número Absoluto	%
Sudeste	390.568	52,16%
Sul	142.324	19%
Nordeste	110.509	14,76%
Centro-oeste	67.518	9,02%
Norte	37.869	5,06%
Total	748.788	100%

Fonte: MEC/SISPROUNI, 2010/2.

²⁹ O número de IES que aderiram ao Programa, por região, não estão disponíveis para consulta.

Ainda de acordo com o MEC, até o segundo semestre de 2010, o ProUni ofertou 1.128.718 bolsas, destas, 748.788 foram ocupadas. Como hipóteses explicativas para este fenômeno, podemos sugerir a desistência ou perda de prazos de comprovação de informações para matrícula devido à burocracia; a seleção do candidato a uma IE que não era a de sua preferência; ou, novamente, o fator econômico – a necessidade de arcar com o valor restante da mensalidade, ainda que obtendo o Fies, poderia vir a desestimular alguns candidatos.

Gráfico 2 - Perfil dos bolsistas ProUni



Fonte: MEC/SISPROUNI, 2010/2.

Como se pode perceber no gráfico acima, 50,4% dos bolsistas são mulheres e 49,6% são homens. Quanto à cor declarada, 47,62% são brancos, 34,65% são pardos e 12,60% são negros – amarelos e indígenas correspondem a 1,88% e 0,17%, respectivamente. Além disso, cabe ressaltar que o número de bolsistas com deficiência é de 4.885, valor que representa 0,65% do total de bolsas. No que diz respeito ao número de professores da escola básica pública beneficiados pelo Programa, eles já são 7.912, o que equivale a 1,06% das pessoas atendidas.

Até o primeiro semestre de 2008, o número de bolsistas ProUni representava cerca de 11% dos matriculados no setor privado – o que significa que esta política atua de forma proveitosa na ocupação de vagas ociosas do setor privado (MEC/SISPROUNI,

2008; MEC/INEP, 2008)³⁰. Desta maneira, é possível afirmar que o Programa assegurou a este contingente populacional a redistribuição das oportunidades de acesso, em termos nacionais, a este nível de ensino. Em realidade, trata-se de estudantes provenientes de grupos sociais que, até bem pouco tempo, tinham pouca ou nenhuma possibilidade de estudo devido à discriminação financeira a que estavam sujeitos.

Deve-se salientar, entretanto, que para Elias (2000) os dados podem ser estatisticamente significativos sem ter significação sociológica ou mesmo podem ser sociologicamente significativos sem ter significação estatística. Neste sentido, a análise do impacto ocasionado pela criação e implantação do ProUni teve continuidade numa outra etapa, qualitativa.

6.1 A perspectiva dos bolsistas

Tendo em vista a relação complexa que se estabeleceu a partir da inserção destes novos estudantes nas IES, após uma primeira etapa de levantamento de informações em bancos de dados de nível nacional, entendeu-se a necessidade de uma visão mais aprofundada do funcionamento do Programa. Considerando-se, assim, que esta nova realidade somente pode ser apresentada e explicada de maneira satisfatória por símbolos verbais, foram realizadas 18 entrevistas com estudantes beneficiados pelo Programa, no período de junho a outubro de 2010.

Os bolsistas entrevistados – todos detentores de benefícios integrais – encontravam-se matriculados em quatro diferentes IES privadas confessionais, localizadas na cidade de Porto Alegre e em sua região metropolitana. Os estudantes possuíam entre 18 e 53 anos e estavam matriculados em 10 cursos de graduação tradicionais. A amostra contemplou, ainda: estudantes provenientes de 12 cidades diferentes, provenientes da região metropolitana e do interior do Rio Grande do Sul; originários deste e de outros dois estados; e dois bolsistas ingressantes pela reserva de vagas.

De acordo com as respostas obtidas, pouco mais da metade dos estudantes entrevistados estavam matriculados em cursos noturnos e dois frequentavam curso de horário integral. Quanto ao vestibular, 12 já haviam realizado o exame vestibular anteri-

³⁰ Tendo em vista que o Censo da Educação Superior do MEC mais recente data de 2008, utilizamos os dados referentes a este ano.

ormente – 9 deles, em universidades públicas. A média dos gastos declarada por estes alunos, para a manutenção de seus estudos, era de 427 reais.

6.1.1 A vivência educacional

Como se pode perceber na tabela abaixo, a vivência escolar dos progenitores dos entrevistados varia entre a não-alfabetização e a obtenção de um diploma de ensino superior. A maior concentração, entretanto, dá-se nos intervalos correspondente ao ensino fundamental e médio.

Ainda que se constate um número pouco maior de pais com um diploma de nível superior, são as mães que apresentam escolaridade média mais alta – concentrando-se, sobretudo, no ensino médio (completo e incompleto). A concentração média de escolaridade entre os pais, por sua vez, apresenta maior frequência no nível fundamental.

Tabela 5 - Escolaridade dos pais

Nível de escolaridade	Mãe	Pai
Superior completo	1	2
Superior incompleto	2	1
Pós-médio completo	1	2
Pós-médio incompleto	0	0
Médio completo	6	4
Médio incompleto	1	0
Fundamental completo	3	4
Fundamental incompleto	3	5
Não-alfabetizado(a)	1	0
Total	18	18

Fonte: elaboração própria.

Parte dos entrevistados disse pensar que o ensino deficitário não se restringe à sua escola de origem, mas que seria um problema comum às escolas da rede pública.

“Eu acho que ia ser muito ruim pra mim [fazer vários anos de cursinho para passar no vestibular]. Eu teria que aprender tudo o que eu não aprendi no ensino médio. Talvez eu tivesse conseguido, mas eu achei que foi muito melhor [passar no ENEM e conseguir uma bolsa], não sei se eu devia ter passado por isso porque eu não me sinto culpada de não ter tido um ensino bom. Eu acho que se a minha família tivesse dinheiro pra ter pagado pra entrar numa escola particular ia ser melhor, daí eu ia saber de tudo e ia ser minha obrigação entrar

na UFRGS. Eu me sentia indignada por ter feito um ensino médio ‘ruim’ e agora vou ter que me matar estudando... Eu já me sentia meio lesada. Eu ia ter que estudar muito pra poder passar na UFRGS, mas daí caiu o ENEM na minha frente e eu fui super bem”. (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Eu acho que isso não é problema só da minha escola [o ensino fraco], mas de toda rede pública de educação. Eu acho que uma fragilidade nesse sentido. A gente percebe que hoje a rede de educação tem uma lógica da exclusão, então a gente percebe que as escolas estaduais passam menos conteúdos - aí a gurizada que estuda nessas escolas vai menos preparados pra esses exames seletivos. Então, por vez, se vê que quem tem mais chance de entrar na UFRGS não é a gurizada que estuda nas escolas públicas, é uma gurizada que fez curso pré-vestibular. Então, já é um a mais nesse sentido... Ou estudou em escola privada, particular. Eu vejo pra além da escola que eu estudei, toda rede ensino é frágil nesse sentido e não oferece o que é suficiente tanto para o vestibular, quanto para o aprendizado em geral.” (Relato de uma bolsista do curso de Teologia).

No decorrer de sua formação nas universidades, entretanto, os bolsistas não só ampliam seu capital cultural e institucional, mas também seu capital social.

“Se você está tendo uma bolsa numa instituição que nem é a X reconhecida mundialmente, o aluno tem que aproveitar o máximo e tem que correr atrás. E eu procurei fazer isso e me sinto realizado. E através dessa transição dentro da faculdade, eu acabei conhecendo muitas pessoas, fazendo muitos contatos e acabei usando tudo que a universidade tinha para me proporcionar” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

Brevemente apresentada a vivência e familiaridade com o sistema educacional destes alunos, deve-se aprofundar a análise da situação desvantajosa em que se encontram estes estudantes. Para tal, abordam-se a seguir as diferentes situações de pobreza, bem como se desencadeiam os processos de seu abrandamento.

6.1.2 Pobrezas e *empowerment*

Segundo as respostas obtidas, maior parte dos entrevistados não possuía computador em casa na época em que se inscreveu no Programa. Os locais de trabalho, telecentros, e, sobretudo, as escolas tiveram grande importância por se tratarem da alternativa de acesso a computadores para a realização da inscrição no Programa e para o acompanhamento do processo de candidatura. No que diz respeito às fontes de informação sobre o ProUni, a maioria dos entrevistados respondeu que foram a escola e a mídia as principais fontes - a partir delas, tomaram conhecimento da existência do Programa e motivaram-se a se candidatar.

Apreendeu-se que a pobreza de cidadania – ou seja, dos direitos que os indivíduos são capazes de se apropriar - é combatida com a criação do ProUni e a ampliação das possibilidades de estudo dessa população de baixa renda. Entretanto, a pobreza objetiva continua a existir e, nos casos mais acentuados, inviabiliza ao estudante o aproveitamento da oportunidade de estudo. Deste modo, na inexistência de uma rede de suporte financeiro e material³¹, as instituições passam a ser frequentadas por “excluídos potenciais” (FERNANDES, 1991; BOURDIEU & CHAMPAGNE, 1997).

“Quais as maiores dificuldades, enquanto aluna do ProUni, você sentiu no decorrer do curso? Primeiro, compra de livros: não sei se por conta de ser aluna do ProUni, mas talvez por não ter tantas possibilidades financeiras; não ter como fazer trabalho em casa, porque até hoje eu não tenho computador em casa. Até hoje eu faço meus trabalhos na faculdade e no serviço. Isso para maioria dos meus colegas é muito comum: eles têm a possibilidade de comprar o livro na livraria, de fazer os trabalhos em casa; eles tem toda forma de pesquisa ao alcance da mão, e isso eu não tenho. Textos no xerox também alguns tem dificuldade. Eu como faço estágio, meu salário pelo menos dá para comprar o xerox, mas também é uma dificuldade. Às vezes a gente deixa de fazer alguma coisa, de fazer um lanche, para comprar os textos. Então essas são as maiores dificuldades que eu encontro. [...] Na grande maioria das vezes, o salário não dá pra todo o mês, então eu deixei pra tirar [cópias dos textos] depois que eu recebo, mas tem vezes que eu deixo de fazer um lanche pra comprar xerox” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

“Eu tive uma série de dificuldades em relação à transporte, xerox, né? Material de aula, alimentação... E que eu penso que talvez pudesse haver uma redução desses custos pra bolsistas, um cadastro do bolsista que pague menos no restaurante universitário ou no xerox. Porque tu dá o ingresso pra ele, tu permite que ele entre na universidade, mas tu não permite que ele se desloque até a Universidade... Tu não permite que ele coma, se alimente, então eu acho que isso poderia ser mudado, né? Porque pressupõe-se que o aluno que é bolsista, que tem bolsa integral já comprovou uma carência então – se ele comprovou essa carência – ele vai ser carente pras outras demandas que a Universidade vai exigir. [...] Não digo que dê gratuitamente estes serviços, mas que permita o acesso de uma maneira mais econômica” (Relato de uma bolsista do curso de Serviço Social).

“A minha dificuldade de início foi a moradia. Agora eu estou mais próxima daqui. Em outubro do ano passado... lembra das chuvas? A casa que eu morava foi invadida, ficou uma altura de água dentro de casa e bem na época das provas. Eu estava fazendo cadeiras de manhã e de noite. Porque como no início eu estava fazendo três cadeiras, ficaram cadeiras que eram pré-requisitos e que eu não podia deixá-las para me formar no curso, o que eu fazia: cheguei de noite cheio de água em casa, aí sentei em cima do braço do sofá e continuei estudando. Mas daí venho minha cunhada, me ajudou a tirar a lama. [...] Transporte

³¹ Quais sejam: estabelecimento de novos convênios de estágio, disponibilização de bibliotecas com amplos acervos, etc.

também é bem complicado. Alimentação é caro, mas não era tão problemático” (Relato de uma bolsista do curso de Direito).

A pobreza subjetiva, por sua vez, fez-se notar em diferentes momentos. O combate a esta situação, através do *empowerment* destes agentes, implicou no aumento de possibilidades de projeção de um futuro melhor e de construí-lo a longo prazo.

“Meu avô esse que eu te falei que teria a formação mais longa [ensino superior] ele nasceu de uma família boa, rica. Minha mãe usufruiu um pouquinho dessa riqueza, mas ele adoeceu e a minha avó começou a vender tudo. Essa riqueza do meu avô, ele não era formado. Foi pelo trabalho mesmo. E também ele era de gastar, ele não era de investir. Eu vou ter uma condição financeira maior e também pretendo investir. Tanto ele não investiu, quanto ele adoeceu e a minha avó vendeu tudo que tinha e ele ficou completamente sem nada. Eu já pretendo não acontecer isso. Se vir alguma fatalidade acontecer, pelo menos os meus filhos já terão alguma coisa. O fato de eu ter entrado aqui influenciou na vida dos meus filhos” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Mudou bastante a minha perspectiva de vida. É uma coisa totalmente diferente que se vê no ensino médio, na escola... É outra coisa, outros pensamentos. Tem que ter mais responsabilidade. Não é que nem na escola, que chega o professor, te dá a matéria e depois tu te que estudar e pra passar no final do ano... Tu está aqui pra aprender uma profissão. Eu vou levar aquilo pra minha vida inteira” (Relato de uma bolsista do curso de Arquitetura).

“Tu vai sair daqui, tu vai ter o teu diploma, tu vai trabalhar numa área tal. Se tu não tem o diploma, tu vai trabalhar como vendedora, secretária. Até tem gente que é muito bom e que tem o ensino médio e que acaba conseguindo uma posição. Mas é raro, são casos raros de gente boa sem ter graduação” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Mudou a perspectiva que eu tenho do futuro. Antes eu pensava em simplesmente me formar no que desse pra já tentar um futuro melhor pra mim. Fui fazer Direito, pensando em me formar, mas não era uma coisa que eu seria feliz. Hoje eu já penso, vou me formar, ter um futuro melhor, ajudar os meus familiares a ter melhores condições, tipo minha Irmã, meu irmão. Mais principalmente naquilo que eu gosto” (Relato de um bolsista do curso de Medicina).

O *empowerment* dos entrevistados, observado com a ampliação de acesso à educação (poder para), também foi verificado com o aumento do grau de influência sobre amigos e familiares (poder sobre) (PINTO, 2001). O reconhecimento desta política como uma importante propiciadora para a continuidade de seus estudos é expressa na fala de todos os entrevistados. A difusão de informações e incentivos para a participação de outros sujeitos no ProUni, por sua vez, esteve presente na fala da maioria dos entrevistados.

“Se não fosse o ProUni, eu não teria... Eu e outros tantos alunos não teríamos a oportunidade de estar em uma Universidade hoje, porque aqui dentro a gente tem a qualidade de educação. O aluno do ProUni, só vão saber que ele é aluno do ProUni se ele se identificar. Eu sempre me identifico. Porque eu acho que as pessoas devem saber mesmo e ir buscar. Porque eu tenho colegas até na defensoria que estagiavam e diziam que não faziam ProUni porque achavam que não ia dar certo ou porque não chamavam ninguém. Tem outros alunos também que se não fosse o ProUni, não teriam como fazer uma Universidade...” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

“Hoje eu tenho uma noção maior do que foi eu entrar numa Universidade de graça. Cara como a [instituição] X é, de qualidade, de espaços que a X tem. Mas na época eu pensei que bom que eu passei e eles [familiares] fizeram muito estardalhaço. Fizeram comemoração, botaram faixa na frente de casa e na época eu ficava só com vergonha. Eu só tinha vergonha, eu queria tirar essa faixa. Mas hoje eu entendo o que eles pensaram. Pra eles foi demais, porque eu nunca teria condições” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Eu me sinto feliz porque muitas pessoas me incentivaram [no colégio]. Inclusive depois as minhas irmãs estavam em sala de aula e o professor passava e dizia: ‘O irmão delas conseguiu [passar no ENEM e ganhar uma bolsa], porque ele estudou’” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

“[Nos sentimos] orgulhosos, tanto eu quanto a minha família de eu poder estudar... Eu acho que uma das coisas mais legais, assim, é quando tu chega num lugar e perguntam o teu grau de instrução, daí tu fala: ‘Superior em andamento’. Ninguém sabe se tu é bolsista ou não, não interessa pro outros. Mas pra mim e pra minha família, é muito orgulho, muito orgulho. [...] [E, além disso,] Eu sou mulher, sou jovem, sou negra. Então, quando tu está num espaço – dependendo do espaço que tu está – quando tu diz que está fazendo um curso superior, as pessoas já tendem a te tratar de uma outra forma, né? Não deveriam, mas eles tendem a te tratar com mais respeito parece” (Relato de uma bolsista do curso de Serviço Social).

“E a partir de mim também... E dessa minha colega V., o pessoal se alertou eu pensou: ‘Ah, assim a gente consegue’ e a maioria deles está [estudando] porque a gente só acredita quando acontece perto da gente, né? E eu essa minha colega fomos as primeiríssimas que conseguimos. E eles também. Talvez, se não estivessem fazendo ProUni, não conseguiriam fazer a Universidade ou teriam ingressado há muito pouco tempo” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

Quando questionados a respeito do impacto financeiro ocasionado pelo Programa, no momento da formação acadêmica, houve quem mencionasse alguma melhora – ainda que não fosse significativa. Grande parte dos bolsistas, entretanto, alertava para o fato de que este era negativo em virtude de uma série de outros custos a serem arcaados para a manutenção dos estudos. Cabe destacar, assim, que o custo da educação não se restringe ao pagamento de mensalidades, pois, também devem ser considera-

dos custos de deslocamento, materiais, etc., bem como as rendas que – em virtude do adiamento do ingresso no mercado de trabalho – deixam de fazer parte dos recursos disponíveis aos estudantes e familiares (SCHULTZ, 1973). Entretanto, o grau de privação financeira enfrentado por estes estudantes, segundo eles, via-se justificado por se tratar de um investimento.

“[O ganho de escolaridade e o diploma] De imediato, nesse momento, já têm um impacto razoável. Por exemplo, no último mês eu ganhei mais que o meu pai e eu sou uma estagiária. Ele trabalha muito mais que eu” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Melhora a minha condição econômica, na realidade, não teve. Até piorou um pouco, porque antes eu ganhava bem mesmo. Eu ganhava 800 e pouco reais, coisa que eu nunca ganhei no interior e eu tive que desistir do trabalho pra estudar. Então eu deixei de ganhar esse salário super bom pra priorizar a Universidade e sempre fiz estágio depois disso. Então recebia sempre na média de 500 reais, mais do que isso não. Então na realidade reduziu sim, mas como eu estou investindo no momento, eu não quero lucrar agora. Eu quero investir na educação mesmo, no ensino. Então é necessário eu acho, mas é difícil” (Relato de uma bolsista do curso de Serviço Social).

Tendo em vista os resultados positivos apresentados pelo ProUni, deve-se destacar, ainda, a necessidade de se gerar condições ideais para o aproveitamento desta oportunidade de estudo perpassa, também, pelo oferecimento de informações adequadas sobre o funcionamento do Programa e de uma atmosfera de segurança, em termos de continuidade e estabilidade, da política.

“[Na minha família] Todo mundo fica feliz [com o ProUni. Mas eu vejo que, por exemplo, a minha irmã, ela é criada pelo meu pai, meu pai ganha mais dinheiro, e quem paga a escola dela até acho que é o meu avô por parte da minha madrasta, ela sempre estudou em escola particular. [...] E eles não pensam em tirar ela de escola particular no ensino médio, por causa do ENEM. Mas eu ouvi histórias de gente que fez ensino médio em pública só pra passar no ProUni. E ela é uma pessoa que certamente vai ter que estudar muito, vai ter que entrar na UFRGS. Minha madrasta não pensa em fazer isso com ela. Em tentar pegar o benefício. Até porque ela acha que vai acabar. Que depois que o Lula cair, não vai ter mais” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

Pode-se concluir, com base nos relatos apresentados, que a existência de locais que apresentem a possibilidade de acesso a computadores – tais como: locais de trabalho, telecentros e escolas – são de extrema importância para os candidatos ao Programa, tendo em vista a situação de pobreza objetiva em que se encontram. Destacam-

se, entre as fontes de informação do ProUni: as mídias e, novamente, as escolas. A pobreza de cidadania, por sua vez, mostra-se sendo combatida com a criação e implantação desta política equitativa, porém, coexistem outras situações de pobreza objetiva. Deste modo, importa o oferecimento de uma rede de suportes financeiros e materiais a fim de reverter as desvantagens dos “excluídos potenciais”. A situação de pobreza subjetiva dá sinais de diminuição por meio do processo de *empowerment* dos entrevistados - seja através do aumento das expectativas por um futuro melhor, seja pela maior influência dos agentes sobre familiares e amigos (poder para e poder sobre). Por fim, o oferecimento de uma atmosfera de estabilidade do Programa mostra-se relevante.

Uma vez apresentado o quadro de pobrezas e de *empowerment* dos bolsistas entrevistados, cabe prosseguir na análise da complexa relação que se estabelece entre os diferentes agentes no interior das IES.

6.1.3 A interação nas instituições

Em relação à receptividade por parte da IES, dos professores e dos demais alunos, as opiniões dos alunos bolsistas ficaram divididas entre terem ocorrido normalmente e terem sentido certa dificuldade. Entretanto, mesmo entre aqueles que relataram em dado momento haverem se sentido tratados de maneira diferente parece haver certa resistência em admiti-lo, pois nem sempre se tratam de discriminações explícitas.

“[Não sinto] Preconceito não. Preconceito, de uma forma geral, existe. Até no início do curso haviam discussões dizendo, ‘ah os alunos do PROUNI vão baixar o rendimento da instituição’. Havia discussões em aula” (Relato de uma bolsista do curso de Direito).

“No início, tinha bastante discriminação, inclusive, como era o primeiro ano do ProUni, teve manifestações do DCE pela extinção do ProUni, dizendo que o programa tirava a possibilidade de concessão de bolsa que a Universidade possibilitava e também teve o argumento de que a faculdade ficou mais cara por causa dos alunos ProUni - o que eu acredito não seja verdade. Porém, foi só no início, depois não houve mais preconceitos” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

“Teve uma crítica que falava que o ensino ia decair porque os alunos do PROUNI são de colégios públicos, mas pelo contrário. Segundo pesquisas muitos alunos do PROUNI tinham médias maiores de quem estava na universidade pagando” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

A discriminação do grupo de estudantes bolsistas assenta-se numa teoria do estigma que busca explicar sua inferioridade, elaborada por agentes normais para dar conta do perigo que os *outsiders* representam aos privilégios de acesso ao ensino superior. Cabe chamar atenção que esta ideologia tem em sua origem a não-aceitação de outras diferenças – neste caso, as diferenças de classe. Os alunos *outsiders* são estigmatizados por se afastarem negativamente das expectativas em termos de acesso aos diversos níveis educacionais - formação em escolas de rede pública e não terem renda própria para garantir o acesso e a permanência neste nível de ensino. Para dar sustentação à teoria, elegeu-se, desta maneira, um fato que justifique o pertencimento ou não a um grupo superior - o ingresso ter se dado pelo exame vestibular ou pelo ENEM parece exercer esse papel.

“Quando eu entrei aqui [em 2005], tinha gente que desmerecia o ENEM. Porque eu não entrei pelo vestibular, falavam como se eu tivesse entrado na Universidade pela porta de trás. E isso não tem nada a ver porque a densidade [candidato/vaga] que eu enfrentei pra conseguir a bolsa foi muito maior no ENEM do que aquela que eles enfrentaram no vestibular” (Relato de um bolsista do curso de Medicina).

“Logo no início do curso, quando a gente discutia ações afirmativas, cotas raciais, houve quem dissesse, com argumentos corriqueiros, que eventualmente pode fazer com que o ensino decaia. Diziam também que o ENEM facilitava o ingresso de aluno que talvez não tivessem o preparo adequado” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

Para Bourdieu e Passeron (2008), o exame é um dos principais elementos de legitimação da violência simbólica no meio escolar. Os exames escolares reforçam a seleção social e a hierarquia escolar e reforçam, assim, os princípios da hierarquia social. Parece existir, ainda, a hierarquia de legitimidade entre exames (vestibular e ENEM). Como já expomos anteriormente, baseada na tradição e na relação positiva estabelecida através da história com as classes em situação privilegiada com os diversos tipos de capitais - assegurando maiores probabilidades de sucesso a elas. O papel do Estado em difundir a aceitação e adoção do ENEM como exame legítimo corresponde, assim, ao de um agente autorizado.

O pertencimento a um dos grupos – estabelecidos ou *outsiders* –, porém, não é algo imediatamente perceptível. Por vezes, ele só chega ao conhecimento dos agentes após a identificação do sujeito frente aos demais. Os estudantes bolsistas permane-

cem, desta forma, na situação de sujeitos desacreditáveis nas IES e à espera da situação em que venham a se revelar aos demais agentes do campo (GOFFMAN, 1978). Segundo o sociólogo, aqueles que encobrem suas condições de estigmatizados sempre estão atentos para ouvir o que os outros realmente pensam sobre este tipo de pessoas. Parte dos que ignoram estar em contato com alguém pertencente a essa categoria e começa a relação sem sabê-lo, muda nitidamente a sua conversa assim que tomam conhecimento do fato.

“Foi dos outros colegas [de quem senti o preconceito]. De um professor também. Até então ninguém sabia quem era bolsista e quem não era. Uma secretária chegou e disse: ‘Quem é bolsista?’, eu levantei a mão. Era pra passar na secretaria. Depois disso eu senti um pouco diferença, deles me excluindo um pouco. Mas não todo mundo. E um professor também falou que os bolsistas prejudicavam o desempenho da Universidade” (Relato de um bolsista do curso de Medicina).

Importante chamar atenção, ainda, para a possibilidade de haver a aceitação dos bolsistas de forma condicional e apenas diplomática. Isto porque, segundo Goffman (1978), espera-se que os estigmatizados ajam cavalheirescamente e não forcem as circunstâncias. Eles não devem testar os limites da aceitação que lhes é mostrada, nem fazê-la de base para exigências ainda maiores. A tolerância, desta maneira, quase sempre faz parte de uma barganha.

“Nunca teve diferenciação. E dos alunos também não. O que acontece às vezes é um comentáriozinho de eu falar assim, ‘Ai, eu acho que eu vou prolongar, vou ficar mais seis meses’. Eles dizem: ‘Ah, claro! Tu pode, não está pagando. Se eu ficar mais meses, vou ficar mais seis meses pagando. Eu ainda poderia ficar mais dois anos se eu quisesse na faculdade’. Ou quando estou falando que é muito caro e eles falam: ‘O que tu sabe? Tu nem paga’. Às vezes tem umas coisas assim” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Às vezes os colegas mexiam comigo dizendo, por exemplo, no final quando estávamos nos formando, o pessoal que os pais pagavam a faculdade, que iam agradecer pela mãe. E eles diziam que eu deveria agradecer ao ProUni. Eu acho que não porque eu pago meus impostos, então isso é um direito que eu tenho” (Relato de uma bolsista do curso de Educação Física).

“Existem pessoas favoráveis e contrárias. Quem sempre critica é quem não é favorecido. Uma pessoa que não tem condições de pagar, por exemplo, vai reclamar que tem pessoas que não pagam. Quem não se enquadra nos requisitos de cota vai reclamar. Então acho que sempre vai ser discutido. [...] Num semestre eu comentei que estava fazendo doze disciplinas e eu sempre trabalhei em média em dois ou três serviços alternando os horários e mais outras coisas que

eu faço... Alguns trabalhos free-lance, trabalho com fotografia e filmagens. Então eu comentei que fazia doze cadeiras enquanto que alguns faziam cinco ou seis. Depois eu fiquei sabendo que uma colega disse: ele fala isso porque tem bolsa, ele tem ProUni” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

Para Goffman, isso ocorre porque se espera que o estigmatizado se veja “alegre e inconscientemente, como igual aos normais enquanto, ao mesmo tempo, se retire voluntariamente daquelas situações em que os normais considerariam difícil manter uma aceitação semelhante” (1978, p. 104).

Ainda que as reações e a receptividade por parte dos demais agentes variem após a identificação dos *outsiders*, existe, entretanto, um conjunto de indivíduos dos quais o estigmatizado pode esperar algum apoio: aqueles que compartilham com ele a mesma condição e os “informados”, ou seja, pessoas normais que simpatizam com ela (GOFFMAN, 1978).

“No primeiro semestre que eu estive aqui foi bastante complicado. Porque alguns alunos tinham um critério, isso eles diziam em aula: ‘se eu for discriminar um aluno bolsista um aluno cotista, eu vou discriminar bolsista do ProUni’. Tinha uma colega que ela defendia, porque não tem mérito nenhum. Eram bem complicadas as discussões. Só que a Universidade fez um trabalho ao longo disso. Tinha até um grupo que era liderado pela professora X e pela professora Y, de acompanhar os alunos ProUni. Eu tentei acompanhar as reuniões depois não fui mais. Mas os alunos do ProUni são bem integrados. Eu percebi que dependendo da pessoa, ser aluno ProUni ainda é motivo de discriminação” (Relato de uma bolsista do curso de Direito).

Existe, assim, especial importância a presença de professores e funcionários que se enquadrem em uma destas condições no interior das IES. Deve-se lembrar que, na impossibilidade de se contar com um professor detentor de *habitus* semelhante em contato com o estudante - o que aumenta as chances de êxito do aluno – aquele primeiro tipo de contato é uma importante alternativa, pois:

quanto mais distante estiver o sujeito do conjunto das condições que definem o *habitus* hegemônico no campo escolar, mais dificuldade ele encontrará em acumular capital simbólico necessário às lutas sociais, neste e noutros campos, contribuindo, assim, para a reedição de sua posição social (BOURDIEU & PASSERON, 2008 apud VIRGINIO, 2006, p. 100).

Percebeu-se também que, de forma geral, os estudantes entrevistados enxergam-se como pertencentes a uma categoria – uma vez que se encontram na mesma condição, de bolsistas -, porém, não necessariamente vêm a constituir um grupo articu-

lado. Desta maneira, é possível afirmar que uma categoria pode funcionar no sentido de favorecer entre seus membros as relações e formação de grupo, mas sem que seu conjunto total de membros constitua um grupo (GOFFMAN, 1978).

Cabe lembrar que para Elias (2000), entretanto, um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder. A articulação de um grupo representante dos alunos bolsistas nas IES, voltado à defesa de seus direitos e deveres, poderia significar um considerável aumento de forças para enfrentamento das fofocas depreciativas [*blame gossip*] - que buscam afixar o rótulo de “valor humano superior” a outro grupo – e, por conseguinte, da estigmatização. Muitas vezes, é através destes mecanismos baseados em vários tipos de discriminações que se reduz as chances de vida dos estigmatizados:

“Mais de uma vez eu pensei em desistir. Não porque eu não tenha capacidade, sou muito esforçado e tenho bom desempenho, mas por conta de situações como essa [de discriminação] eu fico me perguntando se aqui é realmente o meu lugar” (Relato de um bolsista do curso de Direito).

A nível nacional e regional, porém, criou-se o GUNA - Associação Nacional dos Universitários do ProUni. Com a finalidade da promoção da igualdade de oportunidade e de direito, a Associação foi criada a fim de organizar os bolsistas e proporcionar-lhes a solução de suas demandas. Para Goffman,

Essas associações são, quase sempre, o ponto máximo de anos de esforço por parte de pessoas e grupos situados em diversas posições e constituem um objeto de estudo exemplar enquanto movimentos sociais. [...] Os membros podem, por exemplo, ter um escritório ou uma antecâmara da qual promovem seus casos frente ao governo ou à imprensa; a diferença é estabelecida pelo indivíduo colocado à frente da mesma: uma pessoa igual a eles, um "nativo" que está realmente a par das coisas (1978, p. 22-23).

Da mesma forma que se faz interessante a constituição de um grupo, mostra-se relevante a construção de uma auto-imagem sólida, tendo em vista que destruí-la é um dos primeiros passos adotados pelos estabelecidos na tentativa de restabelecimento da ordem. É neste sentido que publicações que expressem sentimentos compartilhados por outros bolsistas ganham importância, pois, consolidam e estabilizam no leitor a sensação da existência real de seu grupo e sua vinculação a ele – esse é o caso da Revista ProUni. Segundo Goffman,

Publicam-se histórias de sucesso, lendas de heróis de assimilação que penetraram em novas áreas de aceitação dos normais. [...] São publicados, como exemplo, histórias de fundo moral sob a forma de biografias ou autobiografias que ilustram um código desejável de conduta para os estigmatizados (1978, p. 24).

De acordo com os relatos, pode-se afirmar que a teoria do estigma dos alunos normais – baseada na animosidade de classes – tem o exame como importante fator de categorização dos agentes entre o seu grupo ou dos *outsiders*. Os alunos bolsistas, na condição de sujeitos desacreditáveis – em virtude da impossibilidade de identificação imediata de sua condição – também mostram-se expostos à possibilidade de ouvir a opinião sincera dos demais a respeito do ProUni e de seus beneficiários. Deve-se destacar, ainda, que a aceitação dos bolsistas, em algumas situações, parece ser condicional e fazer parte de uma barganha. Ademais, na impossibilidade destes alunos contarem com professores de habitus semelhantes no decorrer de sua formação, os agentes “informados” – professores, funcionários e alunos normais que simpatizam com a condição dos bolsistas – tratam-se de importantes fontes de apoio.

Por fim, observou-se que o pertencimento a uma mesma categoria não motiva, necessariamente, a criação de grupos de alunos bolsistas. Desta maneira, as possibilidades de contra-estigmatização dos *outsiders*, deixam de ganhar força. Iniciativas como a criação do GUNA e a publicação da Revista ProUni, entretanto, agem positivamente no sentido de promover o sentimento de grupo nestes estudantes e a criação de uma auto-imagem sólida e favorável – fato importante, tendo em vista que destruí-la é um dos primeiros passos adotados pelos estabelecidos como uma tentativa de restabelecer a ordem. Afora estas dinâmicas, entretanto, pode-se mencionar uma série de percepções sobre diferenças entre estes e outros agentes. Estas situações serão abordadas a seguir.

6.1.4 Distinções e estranhamentos

Mais da metade dos entrevistados respondeu que há diferenças entre alunos bolsistas e pagantes, em maior ou menor grau. Na maioria dos casos relatados, estas situações referem-se às desiguais condições de acesso a bens – em especial, culturais e viagens.

“De nós três eu acho que deve sentir menos diferença tanto socioeconômica, quanto étnico-cultural é a C. Eu percebi que ela lê em inglês, ela deve saber inglês fluente. Ela viaja. Ela faz coisas que eu e a F. não fazemos. [Estranhamento] Étnico não, quanto a cor, essas coisas, não. Cultural, cultura mesmo eu acho que talvez das três eu tenha um pouco menos, mas eu já estou indo atrás. Porque quando eu entrei aqui eu conheci muitas coisas e coisas que talvez eu já devesse saber. Ou eu não tinha a oportunidade de saber, mas que eram importantes e algumas coisas das cadeiras as meninas já se ligaram ou já sabiam. Eu percebi isso. Eu até me preocupei com isso, mas eu fui atrás. Eu to tentando compensar, mas questão de conhecimento de lugares, de viagem, de condição pra ir mais ao cinema, ao teatro, eu sinto” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Eu acho que [a diferença entre os alunos pagantes e eu] é mediana. Engraçado que eu sou bolsista e muitas vezes eu passo pelo corredor e olho e digo essa daí é bolsista também. Pessoas que tu olha e tu vê que não pertence sabe. Eu sinto como que eu não pertencesse um pouco à [faculdade] Y. Eu sou meio diferente, independente. Se fosse noutro curso, não sei se eu iria sentir isso. Eu não me sinto tão mal. Acho que na Arquitetura, no Direito, eu ia me sentir mais mal - as meninas são muito ‘patricinhas’ e a gente não teria dinheiro. [...] Eu acho que a diferença é, por exemplo, colegas meus que vão pra Israel e voltam. Ou vão para Itália passar não sei quanto tempo e eu não tenho como fazer isso. Eu queria muito fazer intercâmbio. Estou tentando guardar minhas economias pra isso” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

Após o ingresso na Universidade, entretanto, o estranhamento parece estender-se também a outros espaços e círculos frequentados pelos alunos. Foram relatadas, por exemplo, estranhezas em relação aos modos de pensar de antigos amigos e familiares. Observa-se, assim, o estabelecimento de uma nova relação do agente, de caráter negativo, com o habitus dos que o antecedem e de seu círculo de amigos – ou seja, a *hysteresis* (BOURDIEU, 2003).

“A gente era um grupo de cinco amigas. Eu tenho só uma colega que não conseguiu entrar na faculdade e já é bem explicito. Quando a gente está entre nós que já entramos na faculdade parece que não mudou muito. Mas quando a gente fala com ela, a gente vê a diferença. Termos, coisas que a gente usa, tem aquela conversa de formatura, de como vai ser a festa e ela fica ali boiando” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

“Não querendo criticá-las [minhas amigas, da minha cidade lá do interior], mas já observando que claro são realidades diferentes. Pra mim realidade é sair do interior e vim batalhar e mudar o mundo, mais ou menos isso. Mas pra essas pessoas é suficiente ficar lá, três ou quatro filhos, trabalhar num único mercado que tem cidade - que é o único supermercado que todo mundo trabalha lá... Coisa que eu nunca consegui emprego lá. Então dou graças a deus por não conseguir, porque vim pra cá. Então, é diferente. As pessoas têm um pensamento limitado lá, vivem naquele mundo do interior, não ampliam a visão, o olhar. Não enxergam no macro, acabam vendo só no micro. Coisa que pra mim já mudou. Eu pensava assim e agora mudou completamente. Hoje em dia,

quando eu vou pra lá [minha cidade de origem], é difícil manter um diálogo [com minhas amigas], porque eu não consigo manter aquele dialogo de coisas assim... De coisas que pra mim já é corriqueiro, não tem mais graça. Eu quero falar, eu quero filosofar, falar coisas mais teóricas e técnicas e lá é difícil” (Relato de uma bolsista do curso de Serviço Social).

“Hoje, a maioria dos meu amigos – que se formaram comigo no segundo grau, no ensino médio – eles continuam morando em [cidade] S., a maioria já tem família... Já está casado, tem filhos e não tem perspectiva de sair da região, né? É aquela vida e deu, né? Diferente hoje das pessoas que eu conheço aqui [na universidade], que estudam... Depende do curso tem uma visão melhor, muito mais ampla do que fazer da vida, de autonomia... Essa coisa de se ‘virar’ um pouco mais, né? Têm uma visão muito maior do que aquelas que continuam morando com os pais, os que casam ou não saíram da região então eu vejo bastante diferença. E, claro, eu vejo essa diferença mesmo por causa da faculdade, né? Por causa dessa coisa, assim, de tu estar estudando e correndo atrás dos teus sonhos e dos teus objetivos. Isso difere entre as pessoas que eu conheço hoje e aquelas que eu conheci no passado, os meus amigos antigamente” (Relato de um bolsista do curso de Engenharia Elétrica).

“Eu era auxiliar de serviços gerais, mas era concursada. Era uma transição entre dois mundos, eu chegava lá... Lá na vila eu vivia aquele ambiente hostil, chegava aqui [na universidade] também era hostil, mas por outro motivo. Por eu ser de lá, eu chegava lá e era hostilizada porque eu não era ‘um dos nossos’. Pra eles [da universidade], tu é da vila. Eu comecei a ficar confusa, com várias angústias várias preocupações” (Relato de uma bolsista do curso de Serviço Social).

Importante ressaltar o processo de *empowerment* vivenciado por alguns bolsistas que, deixando de lado as desvantagens iniciais, voltam-se ao aproveitamento das oportunidades presentes. Evidenciam, deste modo, o aumento do poder de resistência aos outros (poder de).

“O [Desempenho desigual] Que você se sentia, hoje você não se sente mais? Às vezes eu ainda me sinto. Mas eu já desenvolvi bem essa questão na minha cabeça. Um dia pelo menos, por estar aqui, por ter a chance de estar no mesmo lugar que eles, eu vou superar isso” (Relato de uma bolsista do curso de Jornalismo).

Desta maneira, é possível afirmar que os relatos apresentados evidenciam a existência de um estranhamento dos bolsistas em relação ao habitus dos que os antecederam. O impacto ocasionado pela inclusão desses alunos no ensino superior, neste sentido, ultrapassa as fronteiras do sistema educacional.

6.1.5 A influência das socializações

Para fins de contribuição para futuras pesquisas, uma vez que não se trata do foco deste estudo, é importante chamar atenção para outro importante aspecto. Apesar de todos os esforços guiados no sentido da promoção de condições de equidade de acesso à educação, a influência exercida por socializações diferentes destes estudantes pode orientar suas decisões. Cabe dar especial destaque, aqui, para a socialização que se dá por meio da instituição religiosa (LAHIRE, 2004).

“[Meu pais se separaram] aí eu tive que trabalhar, daí eu acabei saindo de casa [aos 13 anos]... Eu consegui um serviço. Morava no serviço e estudava, só que daí eu acabei parando de estudar. Ah, eu tinha só a noite então pra ir... Na verdade, na verdade, não é porque era ‘puxado’. Eu conseguia levar bem tranquilo o colégio e o trabalho. [...] Só que na época eu era da Igreja... E aí, tipo assim, digamos que tinha uma certa pressão, uma certa cobrança... Implícita, sabe? Não era nada escancarado. Tipo assim: ‘Ah, então quer dizer que agora tu só vai poder vir no domingo?’, ‘Abre o olho, não adianta tu querer tudo... O que adianta tu conseguir as coisas e deixar Deus de lado...’. Bom, na época eu tinha 13 ou 14 anos e por mais que... Fosse como fosse, a Igreja era um refúgio pra mim. Era uma segurança que eu tinha, daí eu comecei a faltar de noite e, ao invés de eu ir pra aula, eu ia pra Igreja” (Relato de uma bolsista do curso de Medicina).

“Há uma dificuldade de um estudante que é da religião Adventista do Sétimo Dia, então a gente não pode estudar sexta à noite e nem no sábado. E eu fiz todo o ensino médio garantindo isso em lei. Eu consigo ser dispensada, claro que eles têm que me dar uma alternativa e eu não posso me negar a essa alternativa durante a semana. A primeira coisa que eu pensei quando eu cheguei aqui é que eu iria encontrar essa dificuldade. [...] Com o tempo eu me dei conta que isso é mais que religião, tem a questão de inclusão, de direito garantido, que está na lei. [...] Eu sou religiosa, só que eu vejo que muitos jovens são incentivados a abrir mão do ProUni, da bolsa, em nome de Jesus. Ainda culpam Jesus por não poderem fazer uma Universidade. Eu soube de Universidades que não tem como fazer, as cadeiras não têm outros horários. O ProUni, quando tu entra, tem que fazer as cinco cadeiras. Aí essa menina que deu esse testemunho na Igreja ela veio como se fosse uma grande coisa que ela abriu mão da bolsa porque ela não pode fazer as cinco cadeiras e uma era sexta. Então ela deu mais valor à Jesus, a fé e abriu mão da bolsa. Aquele depoimento dela incentivou outros jovens a nem tentar. Eu sou filha de Pastor e meu pai me ensinou a vida inteira que eu tenho que ser vencedora que eu tenho que lutar pelo meu espaço antes de desistir das coisas. Então eu sempre luto pelas coisas. É uma questão de eu incentivar os outros a não desistir. Se eu consegui, eles vão ver que concretamente eles vão conseguir também” (Relato de uma bolsista do curso de Serviço Social).

Evidencia-se, deste modo, quão variados são os fatores que podem acarretar o não- aproveitamento de oportunidades de estudo. Tendo em vista o caráter complexo da

realidade, diferentes ações e políticas que busquem assegurar o acesso de um maior contingente populacional ao sistema de ensino enfrentarão diversos obstáculos a transpor. Neste sentido, a relação que se estabelece entre essas diferentes formas de socialização também se apresenta como um rico objeto para futuros trabalhos.

CONCLUSÕES

Elaborado como uma proposta de ampliação de oportunidades de acesso ao ensino superior brasileiro para as camadas de baixa renda e minorias, o Programa Universidade para Todos é criado em um momento de grandes discussões a nível mundial sobre a necessidade da criação de políticas equitativas para a educação. Pautado nos pressupostos da educação como um direito, o Programa se revela uma importante política pública e social em vigor no país.

Criado no ano de 2004 e institucionalizado em 2005, o ProUni não só passa a integrar o quadro de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, mas também reverte-se num dos programas carros-chefe do governo federal. Atuante no setor privado, onde se encontra maior parte das vagas ociosas do ensino superior, o Programa oferece bolsas de estudo – em formas de desconto – para estudantes que estavam sujeitos a uma maior discriminação econômica.

O desenho do ProUni, por sua vez, demonstra-se coerente com seus propósitos ao eleger critérios claros para a clientela a ser beneficiada por ele. Além disso, o processo de candidatura que permite o acompanhamento, *on-line*, por parte dos estudantes permite o melhor cálculo entre esperanças e oportunidades de conseguir uma vaga no curso de sua preferência. Observou-se, entretanto, que o governo deve voltar-se com um olhar mais atento às exigências de documentos comprovativos de renda para a efetuação da matrícula – em especial, quando representam novos empecilhos para estudantes provenientes de famílias cuja principal fonte de renda é uma atividade autônoma. Da mesma forma, destaca-se a importância de se estabelecer uma margem mais clara em termos de possibilidade de aumento de rendimentos destes estudantes, uma vez que, na falta dela, acréscimos não-substanciais parecem ser encarados como suficientes para a perda da bolsa nas IES.

As regras que compõem o termo de adesão ao ProUni evidenciam os esforços do governo de, através desta política, garantir oportunidades de estudo às camadas menos privilegiadas, de acesso a diplomas variados – não somente os de pouco prestígio educacional e profissional – além de buscar solucionar o antigo problema de favorecimento e falta controle de atribuição de bolsas nas IES filantrópicas. Para que se ampliem as possibilidades de ingresso dos alunos bolsistas no mercado de trabalho, entre-

tanto, devem ser promovidos novos investimentos na criação de oportunidades de ampliação de seus capitais culturais e sociais. O oferecimento de bolsas de pesquisa e o estabelecimento de novos convênios de estágio, por exemplo, revelam-se importantes iniciativas. Da mesma forma que a promoção de outras políticas públicas, tais como: o oferecimento de cursos de língua estrangeira, estágio docente no exterior, etc.

O desenho do Programa também demonstra o esforço de se garantir direitos, bem como de estabelecer os deveres dos beneficiados por esta política. Assim, ainda que as IES retirem-se do Programa antes do prazo estabelecido, assegura-se a continuidade dos estudos dos bolsistas. De forma a criar uma rede de apoio aos estudantes, exige-se também a existência de coordenações do ProUni em cada unidade institucional a ele vinculada e, a nível nacional, estabeleceu-se uma comissão de acompanhamento de seu funcionamento. No entanto, é importante chamar atenção para o fato de que, ainda que não exista o impedimento legal do bolsista se candidatar a uma bolsa de pesquisa, fatores como a baixa remuneração – por exemplo – podem inviabilizar esta escolha. Entre os incentivos gerados pelo desenho do Programa, orientados ao cumprimento de seu objetivo, destaca-se o estabelecimento de um prazo máximo para a conclusão dos cursos e a exigência de aprovação semestral, mínima, em 75% das disciplinas. No caso de serem positivos, tais rendimentos acadêmicos acabam por se reverterem em “ganhos de legitimidade” no interior das IES e atuam de forma decisiva na desconstrução de *blames gossips*.

Juntamente com o Exame Nacional de Ensino Médio, pode-se verificar uma tendência inclusiva das camadas mais baixas da sociedade. Desde a criação do Exame, em 1998, pode-se destacar dois anos em virtude de aumentos consideráveis em sua procura: no ano de 2001 - devido à isenção de taxas para alunos de rede pública – e em 2005, fruto da associação ao ProUni. De acordo com as respostas obtidas no questionário sócio-econômico, preenchido pelos candidatos ao Exame, verifica-se a procura majoritária por parte de pessoas com menores rendimentos familiares. Da mesma forma, observa-se que o ENEM está sendo visto como uma alternativa de ingresso no ensino superior - principalmente quando aliado ao Programa Universidade para Todos. Porém, deve-se salientar que para tornar o sistema educacional brasileiro equitativo se faz necessária não só a maior diversificação das formas de ingresso, mas também a

adoção de ações complementares referentes ao acesso, tais como: o financiamento estudantil e as políticas afirmativas.

O Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, por sua vez, demonstra estar atuando contra a discriminação financeira a que estavam sujeitos aqueles que não podiam arcar com os custos de sua formação no setor privado. Aliado ao ProUni, ainda assegura maiores possibilidades de continuidade do estudo dos bolsistas parciais ao oferecer-lhes a possibilidade de financiamento do valor restante da mensalidade. Desde sua criação, em 1999, o Fies passou por inúmeras reformulações e tornou-se ainda mais atrativo em virtude da redução das taxas de juros. Brevemente, em 2011, ainda deve impulsionar novo aumento nas inscrições do ENEM devido à obrigatoriedade do Exame como requisito para candidatar-se ao financiamento. Este último aspecto pode contribuir para a redução de resistências e questionamento da legitimidade do ENEM por parte de instituições e estudantes, uma vez que o Estado trata-se de um agente autorizado.

O número de bolsistas ProUni, atualmente, representa 11% dos matriculados no setor privado – o que permite inferir que esta política atua de forma proveitosa na ocupação de vagas ociosas do setor privado. Desde a criação do Programa foram beneficiados 748.788 alunos - 68,56% são bolsistas integrais. Quanto à modalidade de ensino, 89,2% estão matriculados no ensino presencial e, destes, grande parte estudam em cursos noturnos (73,9%). No que se refere às categorias administrativas das IES, 49% dos beneficiados estão matriculados em instituições com fins lucrativos, 28% em entidades beneficentes de assistência social e 23% em IES sem fins lucrativos, não-beneficentes. Desta maneira, é possível afirmar que o Programa assegurou a este contingente populacional – que teria pouca ou nenhuma possibilidade de estudo – a redistribuição das oportunidades de acesso a este nível de ensino.

Pode-se concluir que, entre as fontes de informação do ProUni dos entrevistados, encontram-se as mídias e as escolas. O desafio da redução da pobreza de cidadania mostra-se sendo enfrentado com a criação e implantação desta política. A coexistência de outras situações de pobreza objetiva, entretanto, deve ser mencionada. Reafirma-se, deste modo, a necessidade do oferecimento de uma rede de suportes financeiros e materiais a fim de reverter as desvantagens dos “excluídos potenciais” no inte-

rior das IES. A situação de pobreza subjetiva, por sua vez, dá sinais de diminuição por meio do processo de *empowerment* dos entrevistados. Por fim, a importância do oferecimento de uma atmosfera de estabilidade do Programa – adotado como uma política de Estado e não de governo – também deve ser destacada.

Segundo os relatos, pode-se afirmar que a existência de uma teoria do estigma. Baseada na animosidade de classes, por parte de alguns alunos normais, esta teoria possui o exame como importante fator de categorização dos agentes. Além disso, os alunos bolsistas - na condição de sujeitos desacreditáveis - mostram-se expostos à possibilidade de ouvir a opinião sincera dos outros a respeito do ProUni e de seus beneficiários. Importante frisar a aceitação dos bolsistas, por vezes diplomática, e parte de uma barganha entre as partes envolvidas. Por fim, na impossibilidade destes alunos contarem com professores de *habitus* semelhantes no decorrer de sua formação, os agentes “informados” ganham papel destacado como fontes de apoio.

Observou-se, também, que o pertencimento a uma mesma categoria (estudantes bolsistas) não motiva, necessariamente, a criação de grupos. As possibilidades de contra-estigmatização dos *outsiders*, neste sentido, deixam de ganhar força. Agindo favoravelmente para a criação de uma imagem sólida e favorável destes estudantes, sobressaem-se iniciativas como a criação do GUNA e a publicação da Revista ProUni. Ambas de grande relevância, uma vez que destruí-la é um dos primeiros passos adotados pelos grupos estabelecidos como uma tentativa de restabelecer a ordem.

Importante mencionar, ainda, que se evidenciou em alguns relatos a existência de um estranhamento dos bolsistas em relação ao *habitus* dos que os antecedem. A inclusão desses estudantes no ensino superior, neste sentido, mostrou-se causando impacto em outras esferas além do sistema educacional. Da mesma forma, evidenciou-se, quão variados são os fatores que podem acarretar o não-aproveitamento de oportunidades de estudo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. M. L. A. Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia legislação de 1824 a 2003. Tese de Doutorado em Educação – UFRGS, 2006.

APONTE-HERNÁNDEZ, Eduardo. Desigualdad, inclusión y equidade I na Educación Superior en América Latina y Caribe: tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. In.: *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. GAZZOLA, Ana L.; DIDRIKSSON, Axel (edit.). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe: Caracas, 2008. p. 113-154.

BAUER, Martin. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In.: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BAUER, Martin. W; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: Um princípio para coleta de dados qualitativos. In.: *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Martin W. Bauer, George Gaskell (editores); tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p.39-63

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. In.: *Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf Acessado em: 16 de junho de 2010.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: Edusp, 1996a.

_____. O Capital Social: notas provisórias. In: *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 71-80.

_____. O poder simbólico. Pierre Bourdieu; tradução Fernando Thomaz. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2000.

_____. Meditações pascalianas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Esboço para uma Teoria da Prática. In: *A sociologia de Pierre Bourdieu*. ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: *A miséria do mundo*. Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 481-486.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. RJ: Vozes, 2008.

CAMARGO, José Marcio. Política social no Brasil: prioridades erradas, incentivos perversos. In: *São Paulo em Perspectiva*, vol. 18, n. 2. São Paulo: Abril/Junho de 2004, p. 68-77.

CDES. As Desigualdades na Escolarização no Brasil. Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/observatoriodaequidade/>

COMISSÃO EUROPEIA. Inquérito Eurobarômetro sobre Pobreza e Exclusão Social – 2009. Disponível em: http://www.2010againstopoverty.eu/extranet/Eurobarometre_091216_PT.pdf Acessado em: 21 de maio de 2010.

CONSELHO EUROPEU. Estratégia de Lisboa - 2000. Disponível em: www.european-council.europa.eu/

DOUGLAS, Mary. Exclusão, intrusão. In: *O mundo dos bens. Para uma antropologia do consumo*. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2004. p. 101-147.

ELIAS, Norbert. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

ERICHSEN, Hans-Uwe. Tendências europeias na graduação e na garantia da qualidade. In: *Sociologias*, n. 17. Porto Alegre: UFRGS/IFCH, 2007. p. 22-49.

EUROCITIES. The EU social protection and social inclusion process 2008-2010. What's in it for local practitioners Eurocities. Brussels: Eurocities, 2009.

EUROPA. Tratado de Lisboa – A Europa rumo ao século XXI. Europa o portal da União Européia. Disponível em: http://europa.eu/lisbon_treaty/take/index_pt.htm Acessado em: 24 de setembro de 2010.

EUROSTAT. Eurostat regional yearbook 2010. European Commission. Disponível em: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/publications/recently_published Acessado em: 21 de novembro de 2010.

EUROSTAT/EURYDICE. Chiffres clés del'éducation en Europe 2009. Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. Belgique, Bruxelles: 2009.

FAZENDA, Isabel. *Empowerment e participação, uma estratégia de mudança*. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf> Acessado em: 5 de junho de 2010.

FERNANDES, A.T. Formas e mecanismos de exclusão social. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3031.pdf> (1991).

- FREY, Klaus Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158> Acessado em: 25 abril de 2010.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GUADILLA, Carmen García. Financiamento de la educación superior en América Latina. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 17, June 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222007000100004&lng=en&nrm=iso>. Access on 12 Sept. 2010. doi: 10.1590/S1517-45222007000100004.
- HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In.: *Caminhos convergentes – Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Marilene de Paula, Rosana Heringer (orgs.). Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-162.
- HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, novembro de 2001. p. 30-41.
- IBGE/PNAD. Síntese de indicadores 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>
- _____. Síntese de indicadores 2009. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>
- LAHIRE, Bernard. *La Culture des Individus – Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: Éditions La Découverte, 2004.
- LOYOLA, Maria Andréa. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.
- MADEIRA, L. M. Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil. Tese de Doutorado em Sociologia – UFRGS, 2008.
- MAY, Tim. Teoria social e pesquisa social. In.: *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 43-60.
- MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. *Higher education* (2007) 53: 579-598.
- MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Ministério da Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf> Acessado em: 27 de julho de 2008.

MEC/PROUNI. Portal ProUni. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

MEC/SISFIES. Portal SISFies. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>

MEC/SISPROUNI. Dados e estatísticas 2010. Ministério da Educação. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>

MEC/INEP. Censo da Educação Superior 2004. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: http://www.inep.gov.br/default_portal.htm

_____. Documento Básico ENEM. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1998. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>

_____. Número de inscritos no ENEM. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/>

_____. Microdados do Enem 1998 - 2006. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>

MORCHE, B. NEVES, C. E. B. A Questão Racial no Acesso Ao Ensino Superior: Políticas Afirmativas e Equidade. In: Fazendo Gênero 9 – GT 33, 2010. Florianópolis. Disponível em: <http://fazendogenero9.ufsc.br>

NEVES, C. E. B. MORCHE, B. ANHAIA, B. C. Educação Superior no Brasil: acesso e equidade através das Políticas de Inclusão Social. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia/GT 06, 2009. Disponível em: <http://www.sbs2009.sbsociologia.com.br/>

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. Educação superior no Brasil: acesso, equidade e as políticas de inclusão social. In.: XXVII Asociación Latinoamericana de Sociología 2009a/GT 25. Disponível em: <http://www.alas.fsoc.uba.ar/>

NEVES, C. E. B; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. In: *Sociologias*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. p. 124-157.

OECD. Education at a Glance. Organisation for Economic Co-Operation and Development, 2010. Disponível em: http://www.oecd.org/document/52/0,3343,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html

ONU/PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano - Racismo, pobreza e violência. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2005. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>

ONU/UNESCO. Analyse comparative de la Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement (1960) et des articles 13 et 14 du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels. Organisation des Nations Unies. Paris, France: 2008.

_____. Declaração Mundial da Educação Superior para o Século XIX: Visão e Ação. UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/> Acessado em: 12 de julho de 2010.

Palácio do Planalto. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/LEIS_2001/L10260.htm

Palácio do Planalto. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm Acessado em: 12 de maio de 2007.

PINTO, Carla. *Empowerment, uma Prática de Serviço Social*. In: *Política Social*. BARATA, O (coord). Lisboa: ISCSP, 1988.

RAWLS, J. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: raça e cor na intimidade. In: *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEDLAC. Stats 2006. Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean. Disponível em: <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/statistics.php>

SITEAL. La educación superior en América Latina: acceso, permanencia y equidad. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América latina, Junho 2005. Disponível em: <http://www.siteal.iipe-oei.org> Acessado em: 15 de setembro de 2010.

SPINK, M. J. P. & LIMA, H. Rigor e visibilidade: A explicitação dos passos da interpretação. In: SPINK, M. J. P. (org.). Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999, p. 93-122.

VILLALOBOS, Verônica da Silva. O Estado de Bem-Estar Social na América Latina: necessidade de redefinição. In: *Cadernos Adenauer*, 2000, n. 1, p. 49-71

VIRGINIO, A. S. Escola e emancipação: o currículo como espaço-tempo emancipador. Tese de Doutorado em Sociologia – UFRGS, 2006.

APÊNDICES

Apêndice I - Roteiro de entrevista – bolsistas

I – Identificação

1. Sexo?
2. Qual a sua idade?
3. Estado civil?
4. Qual o grau de instrução do seu pai?
5. Qual o grau de instrução da sua mãe?
6. Qual a ocupação do pai?
7. Qual a ocupação da mãe?
8. Qual a sua cidade de origem?
9. Qual cidade e bairro reside?
10. Com quem reside (pai, mãe, irmãos, companheiro, etc.)?
11. Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental (pública ou particular)?
12. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio (pública tradicional, pública técnica, privada tradicional ou privada técnica)?
13. A escola que você estudou no ensino médio oferece em preparação para o aluno, tanto no que se refere ao aprendizado, quanto à preparação para o vestibular um atendimento: péssimo, ruim, médio, bom, muito bom, excelente.
14. Você cursou algum tipo de pré-vestibular?
15. No caso de resposta afirmativa: qual?

II – Identificação do curso e da IES

16. Instituição:
17. Área de estudos (Humanas, Exatas, Saúde, etc.):
18. Curso?
19. Turno (manhã, tarde, noite ou integral)?
20. Ano de ingresso e semestre:
21. Previsão de formatura:
22. Tipo de bolsa (parcial ou integral):
 - 22.1. No caso de receber bolsa parcial:
 - 22.1.1. Possui financiamento do FIES?
 - 22.1.2. Possui financiamento da Instituição?
 23. Recebe ajuda de custo (bolsa permanência) por parte do governo?
 24. A instituição de ensino oferece benefícios estudantis (RU, seguro saúde...)?
 - 24.1. No caso de resposta afirmativa: Quais?
 25. Qual o seu gasto médio mensal para manter os estudos (deslocamento, alimentação,...)?

26. Você participa de algum projeto de pesquisa científica na Universidade?
 26.1. No caso de resposta afirmativa: é na sua área de estudo?
 27. Você participa de algum projeto de extensão ou Monitoria?
 27.1. Caso participe, qual é o projeto?

III – Ingresso e motivos da escolha da instituição

28. Antes de ser beneficiado pelo Programa, prestou vestibular em instituições públicas?
 28.1. Caso tenha realizado vestibular em instituições públicas, quantas vezes? E em quais instituições?
 28.2. Caso tenha realizado vestibular em instituições públicas, foi para o mesmo curso em que atualmente está matriculado?
 28.2.1. Caso não esteja matriculado no mesmo curso em que tentou ingressar numa instituição pública, qual o motivo? Indisponibilidade do curso no ProUni; pontos insuficientes no ENEM; o curso de preferência está disponível através do ProUni, mas a instituição que lhe oferece é distante de sua casa; e etc.
 29. A instituição em que está matriculado foi sua primeira opção no momento da inscrição no ProUni?
 30. Quais os motivos da escolha desta instituição (localização, qualidade, sugestão de amigos ou familiares, etc.)?
 31. Quais os motivos da escolha do curso (acesso ao mercado de trabalho, influência dos pais, busca de um sonho, etc.)?

IV – Processo de inscrição no Programa

32. Como ficou sabendo do ProUni (através de um familiar, amigos, mídia, etc.)?
 33. As informações que você tinha sobre o PROUNI eram: insuficientes, razoáveis ou suficientes?
 34. Você teve alguma dificuldade na hora de fazer a inscrição?
 34.1. Caso tenha tido dificuldades, quais foram?
 35. Você considerou a documentação exigida, no momento da matrícula, adequada?
 36. Você obteve acesso ao computador na hora de fazer a inscrição?
 37. Em que local foi feita a inscrição (casa, trabalho, escola, etc.)?
 38. Você teve ajuda de alguma outra pessoa no processo de inscrição (professor, amigo, parente, etc.)?

V – Programa e avaliação

39. O que você acha do ProUni (péssimo, ruim, regular, bom, ótimo)?
 39.1. Com base na sua resposta à pergunta acima, porque pensa isso a respeito do Programa?

40. Quais dificuldades você tem enquanto aluno PROUNI (transporte, alimentação, desempenho acadêmico, receptividade por parte dos colegas e IES, etc.)?
41. Você conhece outros bolsistas?
- 41.1. Caso conheça outros bolsistas: o que eles pensam a respeito do PROUNI?
42. Os demais colegas, pagantes, sabem que você é bolsista?
- 42.1. Caso não saibam: por quê?
43. O que os demais colegas pensam sobre os bolsistas? Como foi a recepção por parte deles? E pela IES?
44. Qual a sua percepção quanto às diferenças culturais entre os alunos bolsistas e não bolsistas (forte, média ou baixa percepção)?
45. Qual a sua percepção quanto às diferenças socioeconômicas entre os alunos bolsistas e os não bolsistas (forte, média ou baixa percepção)?
46. Como se sente sendo beneficiado pelo programa?
47. O que a família pensa a respeito do programa?

VII – Ganho de escolaridade, configuração familiar e mercado de trabalho

48. Você sempre considerou uma meta importante para sua vida realizar o ensino superior ou resolveu fazer o ensino superior dada a oportunidade concedida pelo ProUni?
49. O fato de você estar como bolsista PROUNI incentivou outros familiares a iniciar ou a prosseguir seus estudos no ensino superior?
50. Quantas pessoas da sua família cursaram ou cursam o ensino superior?
- 50.1. Que cursos estão frequentando ou frequentaram?
51. Você está trabalhando?
- 51.1. No caso de resposta afirmativa, onde você trabalha? E o que faz?
52. Você acha que com o seu diploma terá melhores chances de encontrar emprego na sua área de formação?
53. Você acha que o diploma garante melhor remuneração no emprego? Justifique.
54. Quanto à qualidade de vida, o curso superior teve que grau de impacto na sua vida (nenhum impacto, razoável impacto, forte impacto)?
55. Quanto às condições econômicas, o curso superior teve que grau de impacto na sua vida (nenhum impacto, razoável impacto, forte impacto)?
56. Para finalizar, qual o impacto que o ensino superior teve/está tendo na sua vida (relações pessoais, perspectivas profissionais, visão de mundo, etc.)?

Apêndice II - Mapa de associação de ideias

ProUni: inserção educacional com inclusão social? Dimensões de análise

Educacional				Social			
Identidade pessoal	Campo de poder	Estigma / Dom. simbólica	Empowerment	Doxa / Histeresis	Pobrezas (objct./subjct., absol./relat.)	Illusio / Lusiones	Lixeira
<ul style="list-style-type: none"> Perfil do bolsista Fatos biográficos – próprios e familiares 	<ul style="list-style-type: none"> Familiaridade com o meio educacional (formaç. dos pais, etc.) Relação com professores e colegas Vínculo instit. Bolsa de pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> Fofocas Discursos discriminat. Questionam. De méritos e capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> Maior aceitação na IE Grau de informação sobre direitos e deveres Utilização de benefícios 	<ul style="list-style-type: none"> (Não) Identificação subjetiva com o meio 	<ul style="list-style-type: none"> Nível dos rendimentos Dificuldades financeiras 	<ul style="list-style-type: none"> Condições objetivas x Condições subjetivas Razões da escolha do curso e IES Perspectivas profissionais 	
<p>1 Sexo feminino. Qual a tua idade? 31 anos.</p> <p>Estado civil? Solteira.</p> <p>3 Qual a ocupação do teu pai? Ele era pedreiro.</p> <p>Ele continua trabalhando? Ela já tem 74</p>	<p>2 Qual o grau de instrução dos teus pais? Meu pai tem até a quinta série. Minha mãe é não alfabetizada.</p> <p>4 A escola que você fez o ensino médio teve uma preparação para o vestibular? Não.</p> <p>Como que você avalia; péssimo, ruim, regular,</p>	<p>40 [Enfrenta] Preconceito? Preconceito não. Preconceito, de uma forma geral, existe. Até no início do curso haviam discussões dizendo, “ah os alunos do PROUNI vão baixar o rendimento da instituição”. Havia discussões em aula.</p> <p>44 E o que os colegas que</p>	<p>6 Você recebe alguma ajuda de custo do governo? Não. A bolsa a principio era para os alunos da Medicina.</p> <p>A instituição, no caso a X, oferece benefícios estudantis, como RU, seguro saúde, casa de estudante, alguma coisa assim? Eu uso o RU, fica mais barato quando eu uso. Agora não tenho usando, porque estou morando próximo.</p>	<p>47 No hospital, qual era a função? Era auxiliar de serviços gerais, mas era concursada. Era uma transição entre dois mundos. Eu chegava lá, lá na vila eu vivia aquele ambiente hostil, chegava aqui também era hostil, mas por outro motivo, por eu ser de lá, eu chegava lá e era hostilizada</p>	<p>15 ... Eu não consegui cursar porque eu não tinha como pagar o transporte, a passagem era super cara. Era lá em Guaíba.</p> <p>18 E você não tinha acesso à computador em casa. Você utilizava o telecentro? Sim, lá na Cruzeiro.</p>	<p>8 E você tinha que pegar nove ônibus porque você tinha que ir ao estágio, trabalho? Estágio. Como eu cursava pela manhã, a tarde eu fazia estágio na defensoria pública da União e a noite eu retornava pra cá e fazia as outras cadeiras. Só sexta-feira a noite que eu não</p>	<p>9 O estágio era onde? Na defensoria pública da União.</p> <p>25 Em qual escola você estudou o fundamental e o médio? No fundamental no Dr José Loureiro da Silva, e no médio no</p>

<p>anos. Ele até faz um trabalho ou outro, mas nada de mais.</p> <p>Você reside com ele? Não.</p> <p>E qual a ocupação da tua mãe? Do lar.</p> <p>Qual a tua cidade de origem? Porto Alegre.</p> <p>Atualmente você reside em que bairro de Porto Alegre? Em São José.</p> <p>Com quem você reside? Eu moro com o meu namorado.</p> <p>Só vocês dois? Sim.</p> <p>Em que tipo de escola você cursou o ensino fundamental?</p>	<p>bom ou excelente (no que diz respeito ao aprendizado e à preparação para o vestibular)? Ruim.</p> <p>11 Você participa de algum projeto de pesquisa aqui na Universidade? Não. Hoje não. Eu já participei no início. Nós tínhamos um grupo de pesquisa científica. Depois ele se dividiu, não é mais institucionalizado esse grupo e eu deixei de participar, porque eu trabalhava num hospital, as nossas reuniões aconteciam aos sábados, e a gente tem regime de escala. Então, não dá pra conciliar mais. Eu fiquei, mas um semestre é isso aí.</p> <p>Era na área do Direito mesmo? Sim.</p> <p>13 Projeto de extensão ou mo-</p>	<p>sabem que você é bolsista pensam a respeito do PROUNI? Como foi a recepção por parte deles e pela [instituição] X? No primeiro semestre que eu estive aqui foi bastante complicado. Porque alguns alunos tinham um critério, isso eles diziam em aula: “se eu for discriminar um aluno bolsista um aluno cotista, eu vou discriminar bolsista do PROUNI, tinha uma colega que ela defendia, porque não tem mérito nenhum. Eram bem complicadas as discussões. Só que a Universidade fez um trabalho ao longo disso. Tinha até um grupo que era liderado pela professora A e pela professora B, de acompanhar os alunos</p>	<p>12 E com o que vocês trabalhavam [neste projeto de pesquisa]? O nome era Direito à moradia: manual de uso. Nós trabalhávamos numa vila, fazíamos a instrumentalização, conversávamos com professores.</p> <p>20 Como que surgiu essa possibilidade de você vir a cursar Direito aqui através do PROUNI? Como é que abriu essa possibilidade pra ti? Primeiro eu percebi no segundo semestre que no semestre anterior havia entrado um grupo. Teve uma divulgação, mas daí eu já não tinha informação suficiente.</p> <p>26 Por que você escolheu Direito? Eu já havia escolhido no ensino médio. Eu pensava e penso ainda em usar o Direito como um instrumento de transformação social. Porque de tudo que eu vi na minha vida, de como o Estado é ausente nas questões das</p>	<p>porque eu não era um dos nossos pra eles, tu é da vila. Eu comecei a ficar confusa, com várias angustias, várias preocupações.</p> <p>52 Qual a tua percepção quanto às diferenças culturais entre os bolsistas e os não-bolsistas? Você acha que tem diferença cultural? No início isso era uma preocupação minha. Eu pensava: “puxa vida, estudei lá na vila, o tempo todo, então vai ter uma diferença entre quem estudou no [colégio] A, no B, nessas escolas mais tradicionais”. Há uma diferença entre a educação que eu recebi e a que eles receberam. Mas eu acho que no final isso se dilui. Por que até em trabalhos em grupos, e pelas colocações na sala</p>	<p>38 Qual a tua dificuldade enquanto aluna do PROUNI? Entre transporte, alimentação, saúde, desempenho acadêmico, moradia, materiais, preconceito... A minha dificuldade de início foi a moradia. Agora eu estou mais próxima daqui. Em Outubro do ano passado, lembra das chuvas? A casa que eu morava foi invadida, ficou uma altura de água dentro de casa e bem na época das provas. Eu estava fazendo cadeiras de manhã e de noite. Por que como no início eu estava fazendo três cadeiras, ficaram cadeiras que eram pré-requisitos e que eu não podia deixá-las para me formar no curso. O que eu</p>	<p>tenho aula.</p> <p>Você me disse que estava fazendo um estágio e saiu agora? Sim. Parei no mês passado. Na verdade, eu pedi pra sair. Meus pais estão com problemas lá onde eles moram. É uma área verde que está sendo invadida, então eles precisavam da minha ajuda. E eu já não tinha condições emocionais.</p> <p>17 ... O que eu fazia [para estudar pro vestibular]: naquela época já era difundido os telecentros, e eu olha, entrava no site pra ver qual era a redação nota dez da USP. E eu me baseava, pegava os exemplos pra estudar em casa. Mas física não tinha quem me</p>	<p>Protásio Alves.</p> <p>27 Quantos anos têm tua irmã? 27 anos.</p> <p>E na tua infância você em que bairro? Um pouco em cada bairro. Eu nasci na Bom Jesus, a gente foi pra perto da Saturino de Brito, na Vila Jardim, depois eu morei naquela vila no lado da Ritter.</p> <p>E você sempre estudou no Loureiro da Silva? Sim. Porque eles mudavam mas não iam distante pra eu não sair da escola.</p>
--	---	--	--	--	--	--	--

<p>Em escola municipal, pública.</p> <p>E o médio? Estadual Pública.</p> <p>Foi técnica ou tradicional? Técnica em Administração de Empresas.</p> <p>Você se formou no ensino médio logo antes de entrar na [instituição] X? Já havia me formado em 1996.</p> <p>5 Você cursou algum tipo de pré-vestibular? Sim.</p> <p>Qual? O Alternativa Cidadã da UFRGS. É um curso gratuito, popular. Depois eu fiz outro curso também que na época era do instituto Brasil- África,</p>	<p>nitoria, você participou? Não. Nunca participei.</p> <p>16 Então foi 97, 98, 99, Direito... ? É que Direito é um curso bem difícil na UFRGS. O problema é que eu não tive física na escola. Nessa época que eu tentava, eu não tinha feito ainda os pré-vestibulares. Naquela época tinha que acertar no mínimo 9 em cada matéria, e tinha que acertar mais ou menos 18 de trinta pra passar. E chegava as provas de física eu ia sempre mal. Eu não tinha como...</p> <p>23 Você achou a prova do Enem difícil, ou compatível com o teu conhecimento? Quando eu fui fazer a prova, eu já estava com 27 anos. Eu havia terminado em 96 o ensino médio. E</p>	<p>PROUNI. Eu tentei acompanhar as reuniões, depois não fui mais. Mas os alunos do PROUNI são bem integrados. Eu percebi que dependendo da pessoa, ser aluno PROUNI ainda é motivo de discriminação.</p> <p>Como foi a recepção por parte da instituição? Foi tranquila, sim.</p>	<p>pessoas que moram lá na vila que nem os meus pais. Meus pais estão sendo esbulhados agora. A gente procura se socorrer pelo Estado e a gente não tem assistência nenhuma. Então, eu achei através desse curso eu pudesse me realizar.</p> <p>Você é engajada em algum movimento, ou grupo, Ong, partido político, ou algum tipo de desenvolvimento do social, seja através de uma causa específica ou não? Eu já militei no instituto Brasil-Africa. Esse foi o lugar que eu fiz curso pré-vestibular. O que aconteceu é que com o curso eu não consegui mais conciliar todas as atividades que eu fazia antes. Eu e a minha irmã participávamos em creche.</p> <p>31 Como você ficou sabendo do ProUni? Pela mídia.</p> <p>As informações que você tinha em relação ao programa eram</p>	<p>de aula, a gente percebe que vai se diluindo isso.</p> <p>Mas tu tens uma percepção pequena, média ou grande quanto às diferenças culturais? Eu percebo que existem as diferenças. Mas eu achava no início que essas diferenças seriam desfavoráveis aos alunos bolsistas. Eu achava que os alunos bolsistas iam ter um déficit em relação aos outros alunos que vem de escolas tradicionais. Mas na prática não se comprova isso.</p> <p>55 ... Mas o que eu acho complicado não é a condição superior [de renda dos demais colegas], e sim a forma que essas pessoas enxergam o mundo. Eu aprendei trabalho essa semana. Eu vi bastante coisas</p>	<p>fazia: cheguei de noite cheio de água em casa, aí sentei em cima do braço do sofá e continuei estudando. Mas daí venho minha cunhada, me ajudou a tirar a lama.</p> <p>Você continua morando lá? Eu morei lá até março desse ano.</p> <p>Eu digo de você continuou na chuva? Eu continuei, por que não tinha o que fazer.</p> <p>Então, a maior dificuldade está na moradia? Sim. Transporte também é bem complicado. Alimentação é caro, mas não era tão problemático.</p> <p>Materiais, como Xerox, livros, Saúde...? Saúde, eu não tenho plano de</p>	<p>explicasse. Eu não tinha material e achava difícil.</p> <p>Sim. É uma disciplina que exige um docente, um professor pra auxiliar. Para o vestibular você sempre estudou sozinha? Sim. Estuda sozinha.</p> <p>21 Isso em 2005/2? Sim, entrou um grupo, mas não foi muito divulgado. Então eu achei que estava há muito tempo fora da escola. Primeiro, eu achei que eu não me enquadrava no perfil pra conseguir uma bolsa. Como eu vi que o pré-requisito era só fazer uma prova do ENEM, depois de candidatar, aí eu me matriculei pra fazer a prova do ENEM e pra</p>	<p>50 Ele cursava matemática aqui na PUC? Não ele cursava no lergs.</p> <p>76 Eu acho que é isso. Eu agradeço.</p>
---	--	--	---	---	---	--	--

<p>que era um pré-vestibular também voluntário.</p> <p>A instituição é X. Seu curso é Sociais Aplicadas, Direito. O turno que você estuda? O turno de vinculação original é manhã, mas atualmente eu curso manhã e noite. No início do curso eu não consegui cursar todas as cadeiras, eu estava trabalhando.</p> <p>Em que ano e semestre você ingressou? 2006-1</p> <p>Previsão de formatura? Minha turma se forma no final desse ano. Mas eu vou me formar no primeiro semestre de 2011.</p>	<p>embora eu não estivesse matriculada em uma instituição de ensino regular formal, eu nunca deixei de estudar...</p> <p>39 [Enfrenta dificuldades em termos de] Desempenho acadêmico? Eu tenho conseguido. Eu já tirei nota baixa, mas recuperei.</p> <p>41 Como você vê o teu desempenho frente ao dos teus colegas? Equivalente? Como você vê isso? Eu geralmente vou bem. Tiro nove, tiro dez, a minha nota mais baixa foi oito e meio.</p> <p>56 O que de alguma maneira acaba reproduzindo na sociedade brasileira. Uma estrutura de Judiciário com essa visão. Porque são essas</p>		<p>insuficientes, razoáveis, ou ótimas? Na época foram insuficientes. Na segunda chamada já foi mais divulgado.</p> <p>33 Teve acesso ao computador na hora de fazer a inscrição, ou em que local foi feita a inscrição? Eu fiz lá no tudo fácil, no telecentro.</p> <p>35 Porque você pensa isso a respeito do ProUni? Se não fosse o ProUni, eu não teria, eu e outros tantos alunos, não teríamos a oportunidade de estar uma Universidade hoje. Porque aqui dentro a gente tem a qualidade de educação. O aluno do PROUNI, só vão saber que ele é aluno do PROUNI se ele se identificar. Eu sempre me identifico. Porque eu acho que as pessoas devem saber mesmo e ir buscar. Porque eu tenho colegas até na defensoria que estavam e diziam que não faziam PROUNI porque achavam que</p>	<p>sobre auxílio doença, sobre invalidez. E teve um caso de um assistido que tem câncer de língua. Apesar dele ter contribuído 20 anos para o INSS, ele perdeu a qualidade de segurado, porque ele parou de trabalhar e depois houve demora no diagnóstico dele, e ele estava sem recursos, vive de misericórdia alheia. Eu apresentei o caso, e os meus colegas disseram que isso é responsabilidade da família. Eu vejo assim que isso é bem complicado.</p> <p>Tu percebes, então, uma incompatibilidade de visões de mundo, na forma de ver as coisas? Sim. E esses serão os colegas que vão passar e que vão ser juizes, vão ser promotores. É eles que irão lidar com essas causas</p>	<p>saúde. Se eu passar mal, eu vou à emergência e pego 12 horas.</p> <p>46 ... Eu morava numa vila, eu não tinha luz em casa, estudava com vela, carregava água em balde. Um dia eu estava fazendo comida em casa, minha mãe tinha saído, chegou o sedex dizendo que eu havia sido selecionada [pelo ProUni]. Daí eu fiquei feliz, mas fiquei pensando o que eu faço agora. Eu estava desempregada, porque eu havia saído do emprego pra estudar e era meu último mês do seguro-desemprego. Eu pensei, se o hospital D me chamasse, ficava tudo tranquilo, porque lá são seis horas e eu vou conseguir</p>	<p>concorrer no próximo ano. Aí na época eu trabalhava num escritório, eu saí pra poder ficar em casa me preparando para o ENEM. Eu precisava língua portuguesa, porque já estava há um tempo sem estudar. Aí eu ficava oito horas por dia treinando redação, aí fiz o ENEM. Naquela época demorou até sair o resultado, depois me candidatei até conseguir a bolsa que tenho hoje, de Direito.</p> <p>24 ... Se tivesse uma biblioteca pública que eu pudesse frequentar eu iria. Geralmente as consultas são locais, eu ia lá e ficava vendo. Eu pegava exercícios que saem no jornal. Alguém que sempre me alcançava um livro.</p>	
--	---	--	---	---	---	--	--

<p>O tipo de bolsa que você tem é parcial ou integral? Integral.</p> <p>7 Qual o teu gasto mensal médio pra manter os teus estudos? (entre deslocamento, alimentação, material, xerox, ou se precisa adquirir algum livro) No semestre passado eu estava gastando em torno de 300 reais com passagens. Eram nove ônibus por dia. Às vezes perdia, tinha que pegar uma lotação. Eu vinha todas as manhãs, eram quatro ônibus. Eu vinha lá do morro Santa Teresa, onde mora meus pais hoje. Eu vim morar aqui faz pouco tem-</p>	<p>essoas que terão acesso ao ensino superior, são essas pessoas que vão se formar Bacharel em Direito, essas pessoas que vão ter melhores condições do que as pessoas com menor renda. Isso porque eles já têm os pais que já trabalham nessa área. Isso de ter pais eu não acho negativo. Quisera eu se tiver filho de condição de dar uma boa educação. Mas que tenha consciência que as pessoas são diferentes...</p> <p>60 O teu desempenho na escola era superior aos dos colegas? Eu sempre tive um bom desempenho. Os meus pais me exigiam muito, também. Eles não me obrigavam, mas me conscientizavam. Até minha mãe me dizia, eu</p>		<p>não ia dar certo, ou porque não chamavam ninguém. Tem outros alunos também que se não fosse o PROUNI, não teriam como fazer um Universidade...</p> <p>42 O que eles [os demais bolsistas] pensam a respeito do programa? Mesma coisa, como uma oportunidade única.</p> <p>45 Tu tens acesso a tudo como qualquer outro aluno? Sim, acesso a tudo. Inclusive eles oferecem serviço de assistência psicossocial, que foi no colégio C. Eu usei no início até. Eu procurei eles e eu disse que eu estava com dificuldade...</p> <p>48 Como você se sente sendo beneficiada pelo programa? É uma oportunidade única como eu já havia te falado. Eu sinto que agora tenho condições de me inserir socialmente. Eu estou instrumentalizada pra buscar um trabalho</p>	<p>e essa visão que eles têm.</p> <p>57 ... Tem gente que está passando fome. Eu falei isso na apresentação do trabalho [em sala de aula]. Tem gente que não tem, enquanto tem colegas que vem falando que gastou 500 reais, num final de semana; tem gente que dinheiro por mês pra comer. É bem complicado isso.</p>	<p>coniliar com os meus estudos. Aí um mês depois me chamaram também. Aí depois coincidiu que no mesmo dia que eu tinha que apresentar a minha documentação, tinha que apresentar no hospital. Aí liguei pra eles [IES], apresentei no outro dia, depois vim aqui e apresentei.</p> <p>54 Hoje tu tens computador em casa? Hoje eu tenho computador em casa.</p> <p>Agora em relação às diferenças socioeconômicas? Também percebo. É grande a diferença.</p> <p>Você vê que tens colegas que tem uma condição de renda bem superior aos dos</p>	<p>28 Você optou por Direito pela dificuldade que você passou ao longo da sua vida. Você achou que o Direito pudesse te ajudar nisso? Que eu pudesse ser útil, e pudesse também me profissionalizar e fazer algo que eu acredito, que eu pudesse mudar alguma coisa, que eu pudesse ajudar em alguma coisa. Mudar eu sei que é muita pretensão, mas que eu pudesse deixar minha contribuição.</p> <p>30 Porque você escolheu a [instituição] X? Na época, eu até poderia escolher a [instituição] R porque era mais próximo, mas daí não abriu. Na verdade, eu estava bem preocupada, porque</p>	
--	---	--	---	---	---	--	--

<p>po.</p> <p>Você se criou lá? Não. Eu nasci na Bom Jesus, fiquei um bom tempo ali. Como meus pais moravam de aluguel, então a gente já morou em vários lugares. Quando nós fomos para escola eu e minha irmã a gente fixou mais lá na região da Cruzeiro. Foi onde a gente cresceu.</p> <p>10 Então, o gasto é uns trezentos reais entre tudo? Trezentos reais só de passagem, mas tem alimentação ainda. Eu usava toda minha bolsa. Ela era de 520 reais, eu usava a bolsa e ainda, por vezes, pegava do limite.</p>	<p>estou nessa situação porque eu não sei ler, eu tenho dificuldade de arrumar um trabalho.</p> <p>Então você se inspirou nisso? Também.</p> <p>64 Você tem o domínio de alguma língua? Eu tenho de inglês instrumental. Eu leio. Eu até fiz uma cadeira na faculdade...</p> <p>66 Então, você tem uma leitura boa, razoável do inglês, você entende bem? Sim, entendo. Mas não falo nada. Porque fonética, essas coisas assim, nunca tive aula. Espanhol também eu leio.</p> <p>68 Quantas pessoas da tua família cursaram ou cursam o ensino superior? Eu tenho uma prima só.</p>		<p>melhor, pra mudar a minha condição, pra mudar de outras pessoas da minha família.</p> <p>O que a tua família pensa a respeito do programa? A minha família acha maravilhoso o programa. Minha mãe até dizia "a R. sempre falou em estudar". Meu namorado sempre dizia a gente não vai ser mais quilômetros, vai ser livros à distância.</p> <p>61 E os seus pais te incentivaram também por eles saberem que tinham dificuldade de acessar o mercado de trabalho, de ter um melhor emprego, de ter uma vida melhor. Por terem um nível de escolaridade menor, eles te incentivaram a estudar e ter um nível de escolaridade maior? Sim.</p> <p>67 O fato de você ser bolsista PROUNI incentivou outros familiares a começar ou recomeçar seus estudos?</p>		<p>bolsistas? Sim...</p> <p>74 Faltou uma questão. Você pode me dizer quanto é tua renda mensal? Se você não se sentir a vontade, não precisa falar. A minha bolsa última que eu recebia era 520 reais, essa do estágio de seis horas. Agora eu to sem renda. Eu tenho o meu marido que ele tem renda de 620 reais. É o que ele recebe lá na clínica. Porém, a gente paga aluguel. A gente paga 280 no JK que a gente está morando, mais água e luz.</p>	<p>eu pensei que se eu estava há tanto tempo sem estudar e eu conseguir tirar 92, quem recém terminou o ensino médio vai pontuar melhor. Eu pensei que não ia conseguir a bolsa.</p> <p>O que você fez nesse tempo que você ficou sem estudar, trabalhou? Sim, trabalhei.</p> <p>Onde? Eu trabalhei de empregada doméstica, trabalhei de babá, trabalhei de serviços gerais, eu trabalhei nas lojas C, eu trabalhei numa cooperativa, trabalhei de garçom. Já tive várias funções.</p> <p>Então tu colocas a qualidade que determinou sua escolha pela [instituição] X.</p>
---	---	--	--	--	--	--

<p>14 Agora vamos mudar um pouco o foco das perguntas. Antes de ser beneficiada pelo programa, você prestou vestibular a alguma instituição pública? Sim.</p> <p>Qual? Pra UFRGS, UERGS.</p> <p>Pra quais cursos? Na UFRGS, eu lembro que em 97 foi Direito, acho que por uns quatro anos foi Direito. Acho que só em 2000 eu não tentei. Porque em 2000 eu fiz na UERGS, logo quando ela estava surgindo. Aí passei e cursei o primeiro semestre, mas depois não tinha como...</p>	<p>Do teu núcleo familiar, entre irmã e pais, ninguém chegou a fazer o ensino superior? Não.</p> <p>Que curso frequentava, ou frequenta a tua prima? Ela fez Letras na UFRGS, fez mestrado na UFRGS e está fazendo Psicologia na UFRGS também.</p>		<p>O meu cunhado tinha na época a quinta série do ensino fundamental e começou a fazer supletivo. Até agora ele está separado da minha irmã. Ele fez supletivo e ingressou na faculdade também. Não por PROUNI, ele paga, ele está trabalhando, está fazendo estágio na área de TI (tecnologia da informação). Com esse estágio ele consegue pagar a faculdade. Ele se forma no final do ano.</p> <p>71 Em que dimensões o curso superior teve impacto na tua vida. Quanto à qualidade de vida: nenhum impacto, razoável impacto ou forte impacto? E aqui quando eu falo qualidade de vida, é não só material, mas visão de mundo, cultural também. É nesse sentido que eu penso. Porque material ainda não teve o retorno. E cada vez mais eu tenho que adequar mais as despesas pra poder continuar fazendo o curso. Eu tenho que pagar luz, aluguel,</p>			<p>Sim, qualidade.</p> <p>36 ... Porque quando eu ganhei a bolsa, eu trabalhava no Hospital, eu fazia limpeza no Hospital. E lá eu fiquei até o dia 1 de abril do ano passado. Foi quando eu pedi demissão pra conseguir fazer o estágio. Está chegando próximo ao final do curso, e se eu não conseguir estágio vai ficar difícil depois. Porque há uma ligação entre teoria e prática. Eu preciso vê os dois lados enquanto aluna ainda da graduação.</p> <p>37 Então ele surgiu pra ti como uma oportunidade única de acessar uma Universidade de qualidade fazendo curso que você</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

<p>Foi pra pedagogia [que prestou vestibular]? Não, foi pra Sistemas Digitais...</p> <p>19 Então, você tentou de 97 e os quatros anos seguintes Direito? Sim.</p> <p>22 Qual foi a tua pontuação no Enem? 92,5.</p> <p>Você sabe quanto que é a pontuação média do último que entra aqui pra Direito pelo PROUNI? Não sei. Eu lembro que na época parece que abriu 400 e que se interessaram, 75 foram selecionados e eu fiquei em primeiro na manhã e em segundo no</p>			<p>comida. Eu que tenho que prover, porque meus pais não têm como me ajudar. Meus pais nem aposentadoria têm.</p> <p>Então como que você avalia quanto à qualidade de vida? Forte impacto. Eu percebo quantas coisas eu perdi, ou deixei de participar por falta de informação. Se eu soubesse que eu poderia ter pleiteado uma bolsa dessa forma antes.</p> <p>Quanto às condições econômicas? Nenhum impacto, razoável impacto ou forte impacto? Forte impacto.</p> <p>Pra finalizar, eu gostaria que você me descrevesse livremente. Qual impacto que o ensino superior teve ou está tendo na tua vida? O que mudou em relação a sua vida tendo a possibilidade de acessar o ensino superior; Qual a importância do ensino superior? Hoje eu já começo a</p>			<p>gostaria? Desde que eu terminei o ensino médio, eu nunca parei de estudar. Que eu iria fazer uma faculdade um dia, eu tenho certeza. Eu não tinha desistido ainda. Talvez não agora, talvez aos quarenta eu tivesse desistido de entrar numa faculdade. Então eu vou fazer concurso público, porque eu já estava mudando o foco. Eu estabeleci metas, se até aos vinte e sete anos eu não conseguir ingressar na faculdade, na UFRGS, ou em outra, eu vou partir para concurso público, porque daí eu vou ter dinheiro pra poder pagar, seja um financiamento, um Fies, alguma coisa, pra continuar meus estudos, mas aí eu tive a</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>geral.</p> <p>29 A instituição que você está matriculada foi a primeira opção no momento da inscrição? Sim.</p> <p>Inclusive o turno? Sim.</p> <p>32 Teve alguma dificuldade na hora de fazer a inscrição? Não.</p> <p>Considerou a documentação exigida pelo programa adequada? Considerarei.</p> <p>34 Teve ajuda de outra pessoa no processo de inscrição? Não.</p> <p>Como você avalia o programa? Pés-simo, ruim,</p>			<p>me planejar a longo prazo. Porque estudar já é um investimento a longo prazo. Eu não posso achar que eu vou começar a estudar hoje e que vou colher os frutos amanhã. Eu já começo a pensar a longo prazo. Eu já me permito pensar a longo prazo. Eu já começo a planejar como eu vou ajudar meus pais.</p> <p>73 Você é a favor ou contra o PROUNI e as políticas afirmativas no ensino superior? Eu sou totalmente favorável. Eu acho que são políticas totalmente importantes. Na época imperial, os filhos dos colonizadores entravam na escola aos seis anos e os negros aos vinte anos. Já era uma forma de discriminar. E isso aí foi se reproduzindo. Eu acho importante que exista hoje. Isso é uma discriminação positiva pra incluir pessoas que foram excluídas pelo sistema e que carregam a esperança.</p>			<p>oportunidade do ProUni.</p> <p>49 Qual o nível de escolaridade do teu namorado? Ele é professor, ele está fazendo agora faculdade de matemática, ele parou pra eu poder terminar o meu curso e depois eu ajudo. Porque como a gente está morando de aluguel ali, não tem como dois estudar, mesmo que eu tenha essa bolsa. Ele pagava, no caso, o curso.</p> <p>51 Ele dá aula agora, é professor? Não, ele não está dando aula. Porque ele está trabalhando numa clínica.</p> <p>53 Tu achas que os alunos bolsistas têm mais garra pra estudar, pra se superar?</p>	
---	--	--	--	--	--	---	--

<p><i>regular, bom ou ótimo?</i> Eu acho ótimo.</p> <p>42 <i>Você conhece outros alunos bolsistas?</i> Eu conheço três ou quatro bolsistas.</p> <p>43 <i>E os outros colegas sabem que você é bolsista PROUNI?</i> Sim, sabem.</p> <p>59 <i>Você consegue me descrever, pegando desde o colégio, todo esse teu percurso de estudo, de escolaridade até ingressar na Universidade. Desde criança até aqui?</i> Eu fiz os oito anos de ensino fundamental.</p> <p><i>Você fez na idade certa?</i> Não. Eu fui</p>						<p>Eu acho que sim. Porque os bolsistas pegam o plano de aula, estudam antes, vem com a matéria estudada. Eu sempre estou em dia, procuro estar. Porque eu não posso perder a minha bolsa. Então não tem como, nem que eu não durma. Eu fico até três da manhã terminando meus trabalhos. O meu namorado fica me ajudando digitar alguma coisa.</p> <p>58 <i>Você sempre considerou uma meta importante para você fazer o ensino superior ou resolveu fazê-lo dada a oportunidade concedida pelo ProUni?</i> Sempre pensei. Como havia te dito, de uma forma ou de outra eu iria fazer o ensino superior.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--

<p>matriculada com oito anos na primeira série. Eu já entre atrasada, mas nunca repeti. No outro ano eu já fiz o ensino médio.</p> <p>62 <i>Depois desse tempo que você se formou no ensino médio até entrar na faculdade foi quantos anos mais ou menos?</i></p> <p>Eu concluí o ensino médio em 96 e entrei em 2006 na faculdade, foram dez anos.</p> <p>Aí você trabalhou e continuou estudando em casa?</p> <p>Sim, sempre estudei...</p> <p>69 <i>Você saiu do estágio agora a pouco?</i></p> <p>Sim, sai do</p>						<p>63 ... Fazia exercícios, às vezes pegava livros. Às vezes eu fazia faxina nas casas, e o pessoal me dava livro de cursinho.</p> <p>65 ... Na época que eu trabalhei como gari, eu trabalhei ali na Garibaldi e ali ia muito material bom pro lixo, material reciclável. Tinha um diário de bordo, aí eu tinha um dicionário em casa que eu pegava e traduzia algumas coisas. Eu tentava fazer aquela leitura bem instrumental mesmo, de tentar entender a idéia, a notícia que está passando, o artigo, enfim. O que eu não entendia eu procurava. Eu procurava separar todos os verbos, porque enten-</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

<p>estágio. Mas eu fui aprovada no Ministério Público federal. Eu participei de um processo seletivo.</p> <p>Qual função você vai exercer lá? Estagiária de Direito.</p> <p>75 E quando você se inscreveu para o ProUni você comprovou mais ou menos quanto de renda? Na época que eu me inscrevi no PROUNI, eu estava desempregada. Eu apresentei os documentos do seguro desemprego, que era o último mês. Eu já expliquei que tinha sido chamado no Hospital, mas que eu não tinha salário. Eu não tinha recebido.</p>						<p>dendo os verbos eu conseguia entender a estrutura da frase. Mas nunca fiz curso de língua. Até pretendo fazer.</p> <p>70 Você acha que com o teu diploma você terá mais chances de conseguir um emprego melhor do que você não tivesse o ensino superior? Eu acredito que as perspectivas serão melhores. Embora não seja ingênua de acreditar que vai ser no outro dia que eu me formar que a minha vida vai mudar. Eu tenho consciência que eu vou ter que lutar muito. Eu vou continuar estudando, me aperfeiçoando, fazer concursos.</p> <p>Então, você acha que o di-</p>	
---	--	--	--	--	--	---	--

					<p><i>ploma garante melhor remuneração no emprego?</i> Acho.</p> <p><i>72 E como é que está sendo esse momento, você não está mais no começo, você está no fim, está quase se formando, Como é que está sendo esse momento pra ti?</i></p> <p>Da uma insegurança até. Eu tive aquele momento de transição do início da faculdade. Eu me sinto nesse momento de novo. Porque hoje eu tenho minha rotina, eu faço estágio, faço faculdade a tarde. Mas no segundo semestre do ano que vem não vai ser mais assim. Eu tenho que prover a minha subsistência também. Como é que eu vou ingressar no</p>	
--	--	--	--	--	---	--

						<p>mercado, vou começar por onde? Então dá uma insegurança.</p> <p><i>Mas você avalia suas oportunidades que se abrem agora no fim do ensino superior como melhores das que você tinha antes?</i></p> <p>Sim, com certeza.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

