

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

APLICADAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PAULO CESAR RICCI ROMÃO

**VIVÊNCIAS DOS EX-BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E BOLSISTAS DO
PROUNI QUE FREQUENTAM CURSOS DE
GRADUAÇÃO COM MAIOR E MENOR PRESTÍGIO
EM UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

CAMPINAS

2018

PAULO CESAR RICCI ROMÃO

**VIVÊNCIAS DOS EX-BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E BOLSISTAS DO
PROUNI QUE FREQUENTAM CURSOS DE
GRADUAÇÃO COM MAIOR E MENOR PRESTÍGIO
EM UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE
SÃO PAULO**

Trabalho de conclusão de curso, Dissertação, apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientador: Prof. Dr. André Pires

Ficha catalográfica elaborada por Marluce Barbosa CRB 8/7313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.981 Romão, Paulo Cesar Ricci.
R761v Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e bolsistas do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em universidades do interior do Estado de São Paulo / Paulo Cesar Ricci Romão. - Campinas: PUC-Campinas, 2018. 119 f.

Orientador: André Pires.
Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.
Inclui anexo e bibliografia.

1. Educação - Brasil. 2. Ensino superior - Experiências. 3. Políticas públicas. 4. Programa Bolsa Família (Brasil). I. Pires, André. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD – 22. Ed. – t370.981

PAULO CÉSAR RICCI ROMÃO

VIVÊNCIAS DOS EX-BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA E BOLSISTAS DO PROUNI QUE FREQUENTAM CURSOS DE GRADUAÇÃO COM MAIOR E MENOR PRESTÍGIO EM UNIVERSIDADE DO INTERIOR DO ESTADO DE SÃO PAULO

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

APROVADO: 20 de Fevereiro de 2013.

Prof. Dr. André Filiz
(Orientador - PUC-CAMPINAS)



Prof. Dra. Helena Sampaio
(UNICAMP)

Prof. Dra. Mônica Fiolone Gomes Rios
(PUC-CAMPINAS)

**Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Autor: Paulo Cesar Ricci Romão

Título: Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e bolsistas do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em universidade do interior do estado de São Paulo

Dissertação de Mestrado em Educação

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Prof. Dr. André Pires

1ª Examinadora Profa. Dra. Ana Maria Medeiros da Fonseca (Nepp- Unicamp)

2º Examinador Prof. Dr. Mônica Piccione Gomes Rios (PUC –
Campinas)

Suplente Prof. Dr. Artur José Renda Vitorino (PUC – Campinas)

Suplente Profa. Dra. Helena Sampaio (Unicamp)

Aqueles que são meu elixir da juventude
e me motivam sempre a continuar.

AGRADECIMENTOS

Ao professor André Pires, orientador paternal e grande amigo, que me conduziu durante esse curso e apresentou-me novos caminhos a percorrer, sempre me incentivando e auxiliando.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da PUC-Campinas que desde o início me incentivaram, orientaram e colaboraram para que este trabalho se realizasse, em especial à professora Mônica Rios, por me mostrar o quanto a área de Educação é um grande amor, e ao professor Artur Vitorino, por tornar-me ainda mais apaixonado pela leitura.

Aos funcionários do CCHSA que me acolheram com carinho e sempre me trataram com respeito, não medindo esforços para ajudar de alguma forma.

Aos entrevistados que se dispuseram generosamente a partilhar desse seu tempo e colaborar com esse trabalho, em meio a suas rotinas já tão corridas

A minha mãe Ana e meu pai Wilson, por terem encarado a vida com amor e sacrifício, fazendo de tudo para que eu pudesse continuar vivendo e aprendendo, e ensinando-me o valor da Vida.

Ao meu irmão Luis e sua família, por fazerem parte dessa luta pela Educação em que me engajei.

Aos meus colegas de curso, por todo o conhecimento que me proporcionaram nessa seara, em especial aos caríssimos Renato Borges e Simone Gonçalves, amigos que carregarei em minha alma.

A todos os meus colegas de trabalho, que me apoiaram e foram extremamente compreensivos quando ao meu lado.

Ao amigo Denis, por sempre estar a meu lado, incentivando com trocadilhos e caipirinhas, e a todos os demais amigos de nossos grupos, parceiros de escola e vida.

À Ana, um diamante que me emprestou sua força para encarar o mundo com um sorriso no rosto e coração cheio como sua Lua.

Aos meus alunos, meus filhos amados e amigos queridos, que são meu elixir da juventude e o motivo pelo qual continuo lutando a cada dia por meio da Educação..

Aos meus professores de todos tempos, amados mestres, modelos, inspiração e amigos, em especial à "Dona" Vera, o maior exemplo de educadora que conheci.

Ao saudoso Diego, amigo de Artes e irmão em todos os momentos, que até hoje está a meu lado..

A todos que direta ou indiretamente contribuíram nessa jornada.

À Vida!

“Enquanto, por efeito de leis e costumes, houver proscricção social, forçando a existência, em plena civilização, de verdadeiros infernos, e desvirtuando, por humana fatalidade, um destino por natureza divino; enquanto os três problemas do século – a degradação do homem pelo proletariado, a prostituição da mulher pela fome, e a atrofia da criança pela ignorância – não forem resolvidos; enquanto houver lugares onde seja possível a asfixia social; em outras palavras, e de um ponto de vista mais amplo ainda, enquanto sobre a terra houver ignorância e miséria, livros como este não serão inúteis.”

Victor Hugo, 1862

RESUMO

ROMÃO, Paulo Cesar Ricci. Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família bolsistas do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em universidade do interior do estado de São Paulo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciência Humanas e Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campinas, 2018.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a vivência de ex-beneficiários do programa Bolsa Família em cursos de maior e menor prestígio no Ensino Superior de uma Universidade do interior do Estado de São Paulo. A pesquisa buscou identificar as percepções dos entrevistados sobre os Programas Bolsa Família e Universidade para Todos em suas trajetórias sociais e educacionais e compreender como tais programas podem (ou não) ter colaborado para o rompimento do círculo intergeracional da pobreza e para a melhoria de suas condições de vida, com base em suas expectativas futuras sobre o curso escolhido. Como método, optamos pela análise de entrevistas semiestruturadas com oito alunos ex-beneficiários do programa Bolsa Família e beneficiários do Programa Universidade para Todos (Prouni). Foram analisados também os micro-dados das informações socioeconômicas disponibilizadas pelo Núcleo de Assistência Social da instituição pesquisada, de modo a traçar o perfil socioeconômico dos entrevistados, especialmente à luz do sociólogo da educação Pierre Bourdieu e de pesquisas similares fundamentadas em seu trabalho. Após compreender o fenômeno da estratificação educacional ao longo da história do Ensino Superior do Brasil e, em especial, após a sua crescente expansão após a década de 1960, realizamos a análise dos dados obtidos nas entrevistas e do perfil socioeconômico. Foram realizadas 8 entrevistas, sendo 5 entrevistas com alunos dos cursos tidos como de menor prestígio e 3 entrevistas com alunos dos cursos tidos como de maior prestígio. Apresentamos os resultados obtidos apoiando-nos em quatro eixos de análise: perfil socioeconômico dos entrevistados, sua trajetória até o Ensino Superior, suas percepções sobre o Programa Bolsa Família e sobre o Prouni e suas perspectivas futuras. Dentre os principais resultados, enfatizam-se as trajetórias educacionais permeadas por dificuldades, geralmente de cunho social, as influências positivas de instituições ou políticas afirmativas como estímulo à continuidade dos estudos, a questão do preconceito enquanto beneficiário do Prouni ou por ser de classes sociais diversas das da maioria. Nota-se também uma divergência nas percepções acerca dos referidos programas, mostrando-se o Prouni como uma política pública, na visão dos entrevistados, com maior significância em suas trajetórias educacionais do que o Programa Bolsa Família. Destacam-se ainda as dificuldades dos prounistas quanto à permanência nos cursos de ensino superior. Por fim, são apresentadas as perspectivas futuras dos entrevistados, tendo em vista o que esperam pessoal e profissionalmente obter por meio dos cursos de maior ou menor prestígio que escolheram. Nota-se uma diferença no processo de seletividade dos cursos, em que os de menor prestígio são aqueles possíveis dentro da realidade dos alunos, enquanto os de maior prestígio são aqueles desejados. Quanto às expectativas futuras, as licenciaturas almejam trabalho na educação não-formal e os cursos de maior prestígio almejam carreiras de retorno financeiro mais imediato.

Palavras-chave: Bolsa Família, Prouni, Vivências.

ROMÃO, Paulo Cesar Ricci. Experiences of former beneficiaries of the Bolsa Família Program and Prouni's scholarship holders who attend undergraduate courses with more and less prestige at a university in the interior of the state of São Paulo. 2018. Dissertation (Master in Education) - Pontifical Catholic University of Campinas, Center for Human and Applied Social Sciences, Postgraduate Program in Education, Campinas, 2018.

ABSTRACT

This research aims to analyze the experience of ex-beneficiaries of the Bolsa Família program in higher and lower prestige courses in Higher Education of a University of the interior of the State of São Paulo. The research sought to identify the perceptions of the interviewees about the Bolsa Família and Universidade para Todos Programs in their social and educational trajectories and to understand how these programs may or may not have collaborated to break the intergenerational circle of poverty and to improve their living conditions, based on their future expectations about the chosen course. As a method, we opted for the analysis of semi-structured interviews with eight former beneficiaries of the Bolsa Família program and beneficiaries of the University for All Program (Prouni). The micro-data of the socioeconomic information provided by the Social Assistance Center of the research institution was also analyzed, in order to trace the socioeconomic profile of the interviewees, especially in the light of sociologist Pierre Bourdieu and similar research based on his work. After understanding the phenomenon of educational stratification throughout the history of Higher Education in Brazil, and especially after its increasing expansion after the 1960s, we performed the analysis of the data obtained in the interviews and the socioeconomic profile. Eight interviews were carried out, with 5 interviews with students from the courses considered as having the least prestige and 3 interviews with students from the courses considered to be of the highest prestige. We present the results obtained based on four axes of analysis: the socioeconomic profile of the interviewees, their trajectory to Higher Education, their perceptions about the Bolsa Família Program and about Prouni and its future perspectives. Among the main results are the educational trajectories permeated by difficulties, usually of a social nature, the positive influences of institutions or affirmative policies as a stimulus to the continuity of studies, the issue of prejudice as a beneficiary of Prouni or because of different social classes of the majority. There is also a divergence in perceptions about these programs, showing Prouni as a public policy, in the view of the interviewees, with greater significance in their educational trajectories than the Bolsa Família Program. Also noteworthy are the difficulties of prounistas regarding the permanence in the courses of superior education. Finally, the future perspectives of the interviewees are presented, considering what they expect personally and professionally to obtain through the courses of more or less prestige that they chose. There is a difference in the process of selectivity of the courses, in which the less prestigious are those that are possible within the reality of the students, whereas the ones with the highest prestige are the ones desired. As for future expectations, undergraduate degrees seek work in non-formal education and more prestigious courses aim for more immediate financial return careers.

Keywords: *Bolsa Família, Prouni, Experience*

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursos de maior e menor prestígio da instituição de Ensino Superior escolhida	48
Tabela 2	Revisão Bibliográfica	56
Tabela 3	Distribuição dos alunos do Prouni segundo participação no PBF	66
Tabela 4	Distribuição dos alunos do Prouni, segundo participação no PBF, por sexo, raça/cor e estado civil	68
Tabela 5	Distribuição dos alunos do Prouni segundo grau de instrução do pai e mãe	69
Tabela 6	Distribuição dos alunos do Prouni segundo distância (em Km) do local de origem do grupo familiar em relação ao município onde se localiza a Universidade	71
Tabela 7	Distribuição dos alunos do Prouni segundo tipo de escola que frequentou no Ensino Médio, trabalho e idade no ingresso	72
Tabela 8	Distribuição dos alunos do Prouni segundo Área de Conhecimento do curso de graduação	73
Tabela 9	Distribuição dos alunos do Prouni segundo curso de graduação selecionado	75
Tabela 10	Distribuição dos alunos do Prouni segundo período do curso de graduação	76
Tabela 11	Trabalho e rendimentos	77
Tabela 12	Entrevistados	82

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco Nacional de Teses e Dissertações
CF	Constituição Federal
ENADE	Exame Nacional de Desenvolvimento da Educação
ETEC	Escola Técnica
FIES	Programa de Financiamento Estudantil
IPCA	Índice de Preços ao Consumidor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NAS	Núcleo de Assistência Social
PBF	Programa Bolsa Família
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra em Domicílio
Prouni	Programa Universidade para Todos
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SUMÁRIO

Sumário

Introdução.....	16
Capítulo 1. Apontamentos sobre o ensino superior no Brasil: a trajetória da estratificação educacional	19
1.1 A expansão do Ensino Superior no Brasil e no Mundo.....	19
1.2 A formação e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil	22
1.3 As políticas públicas para o Ensino Superior e o enfrentamento da desigualdade social	35
1.4 O Programa Bolsa Família e o Programa Universidade para Todos	36
1.5 A hierarquização dos cursos segundo seu prestígio	39
Capítulo 2. Método	50
2.1. Revisão Bibliográfica.....	50
2.2. A entrevista	58
Capítulo 3. Perfil Socioeconômico	65
3.1. Informações sobre cadastro.....	65
4. Análise das entrevistas	81
4.1. Trajetórias até o Ensino Superior	83
4.2. Vivências no Ensino Superior	88
4.3. Percepções sobre o Programa Bolsa Família	94
4.4. Percepções sobre o Prouni	97
4.5. Expectativas Futuras.....	100
Considerações Finais	103
ANEXOS.....	106
Referências	113

Introdução

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a vivência de ex-beneficiários do programa Bolsa Família em cursos de maior e menor prestígio no Ensino Superior de uma Universidade privada do interior do Estado de São Paulo. À luz da análise de entrevistas com oito alunos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família que ingressaram em cursos de Ensino Superior por meio do Programa Universidade para Todos, buscaremos analisar como o Programa Bolsa Família e o Prouni, enquanto políticas públicas atreladas à área de Educação, influenciam a trajetória de vida, tanto em nível pessoal quanto educacional, desses alunos e quais são suas expectativas quanto ao seu futuro. A pergunta que fundamenta esta pesquisa pode ser descrita nos seguintes termos: como é a vivência dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e beneficiários do Programa Universidade Para Todos em uma instituição de Ensino Superior do interior do estado de São Paulo?

Ao buscar compreender a vivência¹ desses alunos no Ensino Superior, o presente trabalho almeja ainda identificar as percepções dos entrevistados sobre os Programas Bolsa Família e Universidade para Todos em suas trajetórias sociais e educacionais e como tais programas podem (ou não) ter colaborado para o rompimento do círculo intergeracional da pobreza e para a melhoria de suas condições de vida.

Ainda sob esse prisma, ao almejar proporcionar voz aos alunos, a presente pesquisa aborda também o processo de seleção dos cursos de graduação, ou seja, quais os fatores que fundamentam a escolha de um curso de maior ou menor prestígio ao selecionar-se um curso de Ensino Superior. Mais ainda, o trabalho pretende reconhecer, também, as expectativas dos alunos quanto a sua situação futura, enquanto egresso do curso que escolheu.

Visando atender a tais objetivos, foram utilizadas, enquanto método desta pesquisa, num viés qualitativo, entrevistas semiestruturadas com alunos dos cursos de maior e menor prestígio, bem com a análise do banco de dados socioeconômicos dos alunos fornecido pela instituição pesquisada.

De modo a atingir tais objetivos e estruturar uma linha argumentativa coerente, o trabalho divide-se em quatro capítulos.

¹ O conceito de vivência será discutido no capítulo 2.

O primeiro capítulo busca fundamentar historicamente a distinção entre os cursos de maior e menor prestígio durante o processo de criação e desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, bem como correlacionar todo esse processo com o conceito de estratificação educacional, o qual se fez presente em toda a estruturação de nosso sistema de ensino

Em seguida, no capítulo dois, apresentar-se-á a discussão metodológica que fundamenta a pesquisa expondo os critérios de hierarquização dos cursos de maior ou menor prestígio, bem como as reflexões proporcionadas pela literatura já produzida em torno das discussões aqui propostas. Por fim, apresentam-se os fundamentos da escolha da entrevista semiestruturada enquanto método de coleta de dados desta pesquisa.

O capítulo três ocupa-se de traçar um perfil socioeconômico dos alunos do Ensino Superior dos cursos selecionados nesta pesquisa, tendo por base as respostas do questionário socioeconômico do banco de dados fornecido pelo Núcleo de Assistência Social da instituição pesquisada. Tal reflexão procura estabelecer uma análise comparativa entre os alunos prounistas e não-prounistas dentro dos cursos de maior e menor prestígio da instituição e relacionar tais reflexões com o levantamento bibliográfico utilizado e com as entrevistas realizadas.

O capítulo quatro apresenta as análises das entrevistas realizadas e buscará relacioná-las com as demais discussões apresentadas nos capítulos anteriores, de modo a procurar atender aos objetivos aqui propostos, em especial a compreensão das vivências desses alunos, de suas trajetórias educacionais até o Ensino Superior, as percepções sobre os programas Bolsa Família e Prouni, bem como suas perspectivas futuras. Foram realizadas 8 entrevistas no total, sendo 5 delas com os alunos de cursos menos prestigiados e 3 com alunos dos cursos mais prestigiados, valendo-se de entrevistas realizadas também pelo orientador dessa pesquisa e por um bolsista de iniciação científica, visto que este trabalho faz parte de uma pesquisa maior que utiliza-se do mesmo roteiro de entrevistas elaborado coletivamente pelos membros do grupo de pesquisa.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais referentes ao trabalho desenvolvido nesta pesquisa, bem como as referências utilizadas no decorrer do trabalho. Nota-se uma grande influência dos capitais culturais, sociais e econômicos,

conforme apresentados nas análises dos dados socioeconômicos fornecidos pelo NAS, nas trajetórias educacionais dos alunos em questão. De modo geral, o sacrifício faz-se presente em todas as jornadas desses alunos.

As vivências analisadas refletem, além do sacrifício, problemas a serem enfrentados pelos alunos no Ensino Superior, tanto em cursos de maior quanto de menor prestígio, a saber, principalmente, as dificuldades de permanência no curso e o preconceito sofrido pelos alunos.

Sobre as percepções acerca dos programas analisados, nota-se uma percepção mais positiva do Prouni, tendo em vista o esforço necessário para a aquisição da bolsa. Quanto ao PBF, nota-se que os entrevistados denotam uma relevância menor a este em suas trajetórias educacionais.

Além disso, os cursos de menor prestígio parecem ser aqueles possíveis dentro da realidade dos alunos, diferentemente daqueles de maior prestígio, que são aqueles efetivamente desejados pelos entrevistados. Quanto às perspectivas futuras, as licenciaturas almejam carreiras dentro da educação não-formal, enquanto os demais cursos buscam retorno financeiro maior e mais imediato.

Capítulo 1. Apontamentos sobre o Ensino Superior no Brasil: a trajetória da estratificação educacional

1.1 A expansão do Ensino Superior no Brasil e no Mundo

Desde a década de 1960, é possível afirmar uma expansão do Ensino Superior no cenário mundial a partir do final da Segunda Guerra Mundial. Tanto no crescente número de instituições de nível superior de ensino quanto no número de pessoas a adentrarem o Ensino Superior, podemos notar uma mudança significativa nesse universo em nível mundial.

Nas palavras de Schwartzman (2015, p.267)

O acesso ao ensino superior cresceu drasticamente no mundo inteiro desde a Segunda Guerra Mundial. Em 1900, havia cerca de 500mil alunos no ensino superior em todo o mundo, e, em 2000, eram cerca de 100 milhões (Schofer; Meyer, 2005). De acordo com o Instituto de Estatística da Unesco, em 2011, eles eram 190 milhões. Entre 1940 e 1960, o número de estudantes de ensino superior em todo o mundo passou de menos de 20 para 40 por 10.000 habitantes. Entre 1960 e 1980, essa proporção mais que dobrou, passando a 85; e dobrou de novo em 2000,ultrapassando 160 por 10 mil.

Para o autor, não é apenas a demanda por capital humano mais especializado para a economia moderna a única razão para tal crescimento, visto que tal crescimento aconteceu tanto em países desenvolvidos quanto subdesenvolvidos. Ainda discorrendo sobre isso, o autor afirma a importância de analisar as causas de tal crescimento em cada país, com seus determinantes específicos. Tais reflexões não devem ser levadas em conta apenas em nível mundial: o Brasil circunscreve-se nesse cenário de crescente expansão do acesso ao Ensino Superior, com suas especificidades. Portanto, faz-se necessária uma abordagem de cunho histórico para que possamos compreender o desenvolvimento da educação superior no Brasil e compreender tais especificidades.

Para Mont'Alvão (2011), profundas mudanças de cunho social, político e demográfico criam condições mais favoráveis para a população em idade escolar básica, num cenário em que a taxa de analfabetismo caiu de 50,5% da população em 1950 para 14,7% em 1996 (Castro *apud* Mont'Alvão, 2011, p.390), e em que a própria reestruturação familiar e aumento da densidade demográfica nas cidades e maior número de vagas em escolas tornam-se notáveis (Hasenbalg e Silva, 2000). O

ingresso ao curso superior mostra-se uma possível realidade e não um mero sonho distante da maioria da população como antes.

O Censo do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura (MEC) aponta que o número de matrículas nesse nível de ensino passa de 1 milhão de estudantes em 1998 para a incrível quantia de 7,5 milhões de estudantes em 2012 (Prates e Barbosa, 2015, p.327). Dias Sobrinho (2010, p.197) atenta-nos para os números dessa expansão, no que diz respeito a um maior número de instituições de ensino superior de modo a atender a essa demanda:

Em 1996, havia 922 IES; em 2004, eram 2013 e, em 2007, somavam 2.281. De modo proporcional, cresceu o número de matrículas: 1.868.529, em 1996; 4.163.733, em 2004, e 4.880.381, em 2007.

A primeira impressão que podemos ter de tais dados é otimista: mais pessoas adentram o ambiente universitário e podem, portanto, atingir novos horizontes tanto em suas carreiras quanto em suas vidas pessoais. Nas palavras de Dias Sobrinho (2010, p. 199).

Nas últimas décadas, especialmente a partir da segunda metade dos anos de 1990, no Brasil, a exemplo do que ocorre em todo mundo, jovens de diferentes extrações sociais chegam em maior número à educação superior. Boa parte desse novo contingente de estudantes provém de circuitos sociais tradicionalmente relegados.

Todavia, muitas pesquisas apontam que, por detrás desse ambiente inclusivo, o ingresso e permanência no Ensino Superior continua sendo uma notável engrenagem do processo de estratificação educacional, sendo que esta

refere-se à relação entre as origens sociais e o alcance educacional dos estudantes. Quanto mais mobilidade social permite uma sociedade, mais aberta e possivelmente democrática ela é, e assim um sistema escolar é mais aberto ou democrático quanto menor for a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho durante o processo escolar (Mont'Alvão, 2011, p.389).

Pesquisas sobre o tema tem mostrado que determinados fatores, tais como renda, raça, gênero e capital cultural ainda são fundamentais para as transições entre as diversas etapas da escolaridade, em especial no Ensino Superior (Hasenbalg e Silva, 2000, Schwartzman, 2015, Prates e Barbosa, 2015, Mont'Alvão, 2011).

Em relação ao processo de expansão do Ensino Superior, François Dubet (2015, p. 256) afirma que

Para os conservadores, a massificação teria reduzido o nível cultural das universidades e o teria submetido aos interesses sociais. Para os radicais, ela não alteraria em nada a ordem das desigualdades sociais, exceto por lhe conferir mais legitimidade ainda.

Dubet apresenta-nos considerações sobre como o acesso à Universidade ainda não é justo e igualitário, ainda que o processo de massificação tenha permitido um ingresso muito maior ao Ensino Superior, visto que, para as classes sociais menos favorecidas, o tempo que um membro da família emprega estudando causa um déficit significativo na renda familiar e o quanto a diversidade de capital cultural é decisiva no prosseguimento dos estudos em nível superior.

Nessa perspectiva, Barbosa (2015, p. 248), aponta que

A massificação do ensino superior desempenhou papel democrático objetivo, favorável aos grupos sociais antes excluídos, tanto mulheres quanto diversas outras minorias culturais ou étnicas. Mas massificação não equivale a democratização. Todas as categorias sociais não se beneficiam da mesma forma da massificação.

Ou seja, pensar que apenas o aumento no ingresso ao Ensino Superior seja índice de uma democratização na Educação Brasileira é algo muito distante da realidade, visto que massificação e democratização não são a mesma coisa. Muito há ainda que se pensar nesse aspecto:

O tema das desigualdades sociais permite focalizar tanto as questões do acesso diferenciado ao ensino superior como aquelas relativas à permanência e ao sucesso. Na verdade, há uma infinidade de questões associadas ao tema que, muitas vezes, sobrepõem os subcampos mencionados por Gumpert. Estão incluídas aí as pesquisas sobre financiamento, políticas e análises institucionais, habilidades e sucessos dos estudantes, escolha da instituição, *status* socioeconômico e família, diversidade étnica, cultural e social. (*idem*, 2015, p. 248)

Mais ainda: as desigualdades não ficam restritas apenas ao ingresso ao Ensino Superior, mas a ele como um todo, desde a permanência até a conclusão. Para Dubet (2015), essa abertura do ensino fomenta um aumento na hierarquização dentro do próprio universo educacional, no qual até mesmo a escolha das carreiras

faz parte de um processo de segregação. Nas palavras do autor: “Com base em seus recursos financeiros, seu local de residência, suas competências acadêmicas, seu capital cultural, os estudantes se orientam para formações mais ou menos prestigiosas e mais ou menos rentáveis.” (*Idem*, 2015, p.258)

Dessa forma, cria-se uma divisão interna dentro do próprio campo universitário, muitas vezes invisível aos olhos, na qual

estende-se uma complexa hierarquia baseada na reputação, na capacidade de atrair os melhores estudantes e os melhores professores, de garantir a maior utilidade dos diplomas, de construir as redes sociais que fazem com que os antigos estudantes se apoiem mutuamente para monopolizar as posições profissionais de maior prestígio. (*Idem*, 2015, p.258-259)

O problema da estratificação educacional não é, todavia, um problema oriundo da sociedade contemporânea. Como o próprio autor afirma, é necessário conhecer a realidade de cada país para compreender o processo de massificação e estratificação em sua complexidade. Certamente, a história do Ensino Superior no Brasil pode ajudar a compreender como tudo isso se relaciona ao processo histórico das ideias pedagógicas e das políticas educacionais do país.

1.2 A formação e o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil

Somente com a chegada da Corte podemos falar da criação de cursos de nível superior no Brasil, com a fundação da Faculdade de Cirurgia da Bahia, em Salvador e da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (Saviani, 2008, p. 113). Todavia, na criação de tais instituições

Não houve então nenhuma preocupação e nenhum interesse em criar uma universidade. O que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos (DURHAM, 2003, p.3).

Dessa maneira, criavam-se apenas instituições que visavam suprir a demanda de determinados profissionais liberais necessários à sociedade. Seu desenvolvimento foi lento e tardio, especialmente refreando as influências e pressões da Igreja Católica para a criação de instituições de ensino. Apenas com a proclamação da República o Ensino Superior foi descentralizado e novas instituições, em sua maioria privadas, foram criadas (*idem*, 2003, p. 5).

De acordo com Freitag (1986, p. 48) surge²

a necessidade da formação de quadros técnicos e administrativos novos, razão pela qual se mantém e se ampliam as inovações introduzidas por D. João VI por ocasião da transferência da corte portuguesa ao Brasil em 1808 (fundação de escolas técnicas, academias, instalação de laboratórios, etc.). Com a independência política, torna-se necessário fortalecer a sociedade política, o que justifica o surgimento de uma série de carreiras militares, de nível superior, ao longo do território nacional.

A criação das chamadas profissões liberais por meio desses cursos dará origem aos cursos de engenharia, direito, medicina, os quais classificamos como de maior prestígio. Historicamente, tais profissões visavam sanar as necessidades da Coroa recém-chegada e, não diferente às outras, eram acessíveis apenas à elite.

Nas palavras de Santos e Cerqueira (2009, p.3):

Até então, havia somente a preocupação de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local.

Em 1808 são criados os primeiros cursos superiores no Brasil. Nas palavras de Durham (2003, p.3):

Foram fundadas no mesmo ano da chegada do rei português (então regente do trono), três escolas, a de Cirurgia e Anatomia da Bahia (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia) e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (hoje Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e a Academia de Guarda da Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica (hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ).

Não havia, porém, preocupações em se criar uma Universidade, mas apenas em atender as necessidades da Coroa recém-chegada ao país.

A preocupação com as demais camadas sociais surge devido a uma nova visão da escola como “instituição salvadora”, nas palavras de Patto (2007, p.244), ideologia essa que permeia nossa sociedade ainda nos dias de hoje. Pautada sobremaneira nos pareceres de Rui Barbosa sobre educação na virada do século XIX e começo do século XX, a autora mostra como a ideologia de uma escola que

² Ressalta-mos que Durham e Freitag apresentam perspectivas diferentes e, muitas vezes, opostas, em sua análise da história do Ensino Superior no país, todavia nosso objetivo é apenas contextualizar tal percurso histórico ante nosso problema de pesquisa, e não traçar um panorama completo e detalhado dessa trajetória. Para mais, consultar as obras das referidas autoras.

sirva para assegurar a segurança nacional surge sobre a máscara de uma escola salvadora.

Para a autora, no Segundo Império, de modo a conter a suposta inferioridade de um povo mestiço e propenso à criminalidade, Rui Barbosa difunde um discurso liberal e positivista no qual a educação deve ser regida pela mão do Estado positivo, de modo a proporcionar um ensino que discipline e promova o desenvolvimento econômico, em que se tempere “os homens para as agruras da pobreza por meio da crença na redenção pelo trabalho.” (*idem*, p.251).

Ao discorrer sobre a obrigatoriedade do ensino no projeto de Reforma do Ensino Primário, Rui Barbosa será alvo de críticas devido ao risco de seu projeto promover a miscigenação ao unir crianças de classes sociais diferentes em sala de aula. Todavia, argumentava sobre a necessidade disso para o desenvolvimento do país e o combate à violência. Dessa maneira, até mesmo políticas aparentemente afirmativas eram resultado da necessidade do Estado manter seu status em funcionamento dentro de um totalmente dual e excludente, visto que o próprio sistema de ensino incumbia-se de impedir o avanço dos filhos dos pobres para os níveis superiores de ensino (Patto, 2007).

Ao fim do período imperial, Rui Barbosa auxilia na

criação de réplica da *high school* norte-americana, que, no entanto, não deveria chegar à altura dos liceus, reservados ao preparo dos filhos dos ricos para a universidade, para as carreiras liberais, para vários ramos de aplicação científica ou industrial do trabalho e para os postos de comando. (Patto, 2007, p.258)

Nota-se aqui a distinção de uma modalidade de Ensino Médio voltada para o povo, numa visão de escola salvadora, na figura desse modelo de *high-school*, e de uma escola voltada para a formação e continuidade dos estudos em nível superior, os liceus.

Até o fim do período imperial, portanto, não temos exatamente universidades, mas instituições de nível superior autônomas e centradas em apenas um curso (Durham, 2003).

Dessa forma:

No findar do século XIX, os arautos do liberalismo haviam anunciado a equalização de oportunidades com a promessa da libertação humana que se havia plantado nas trilhas da instrução. Na onda propagandística, os

republicanos, reatualizando a plataforma de um regime político que se desejava sólido e progressista, anunciaram nos tempos em devir a concretização de um projeto de escola pública, obrigatória, gratuita, democrática e laica, consolidando a política social da burguesia, enquanto levantava as flâmulas de uma educação que, sob o signo da democracia, teria em si o potencial de corrigir as desigualdades sociais. (Almeida, 2006, p.2)

Obviamente, apesar de sua bandeira humanista, a educação em devir ainda era reflexo da ideologia burguesa e não seria tão democrática, assim como também não o fora em seu passado.

A partir da década de 1920, porém, o país encontra-se em um novo momento:

Do ponto de vista político, o período que se estende de 1930 aos anos de 1970 foi marcado pelo rompimento com a velha ordem oligárquica brasileira e pelo aparecimento, evolução e destruição do populismo. No confronto das forças que desejavam a internacionalização da economia e as que defendiam um desenvolvimento independente, teremos a vitória da primeira no âmbito da ruptura que se estabelece nos anos de 1960. (CACETE, 2014, p. 1063)

Durham aponta, consoante com Nagle (1974), para a inquestionável supremacia de um coronelismo que rege a Primeira República, permeada por um setor econômico fundamentado na agricultura. Em meio a esse cenário, uma nova estrutura da estratificação social é criada:

Esse estado de coisas repercute, dando margem a novas diferenciações: ascensão das camadas médias e do proletariado industrial. A transformação dessas três camadas em classes – burguesia comercial e industrial, 'classes médias' urbanas e proletariado industrial – e a presença de uma classe de empresários rurais, já firmemente estabelecida, influenciarão o desenvolvimento histórico-social, especialmente da última década da Primeira República. (Nagle, 1974, p.27)

Essa nova composição da sociedade exigirá uma reestruturação do sistema de Educação de modo a atender às necessidades específicas da sociedade nesse período, especialmente no que diz respeito à formação de mão-de-obra especializada para o meio industrial.

Dessa forma, o autor aponta ainda o surgimento de uma ideologia liberal pautada sobremaneira nas ideias de representação e justiça, mas que, no fim das contas, ainda serve de mote para o atendimento das necessidades do mercado. Cria-se um clima de otimismo pedagógico (Nagle, 1974), que leva à criação de novas formas de ensino e o atendimento de novas camadas sociais, todavia ainda

sem um enfoque específico no Ensino Superior e com interesses políticos demasiadamente marcados pela participação de movimentos políticos da época.

A preocupação na reformulação do ensino-primário e no desenvolvimento do ensino técnico e profissional são o foco desse novo momento. Todavia, o distanciamento entre essas modalidades de ensino e o chamado ensino secundário, o qual não recebeu alterações durante toda a década de 1920, demarca ainda mais a distinção entre a educação da elite, a qual tinha acesso a esse nível de ensino e a educação do povo, resumida ao ensino primário e ensino técnico-profissional (Nagle, 1974).

Para Nagle:

A década dos vinte se inicia sem muita inquietação, embora existissem alguns sinais prenunciadores de descontentamento. As chamadas “elites nacionais” - a quem de perto tocava os problemas da escola superior – contentavam-se com a formação que sempre tiveram, e o país não sentia necessidade de novos quadros profissionais, científicos e culturais. Isso impedia que alterações mais profundas fossem introduzidas na escola superior brasileira. (Nagle 1974, p. 131)

O autor aponta ainda um primeiro impulso na propulsão do Ensino Superior que será o trabalho de Fernando Azevedo e as discussões acerca do chamado “Problema Universitário Brasileiro” pela Associação Brasileira de Educação.

Cria-se, então, em 1920 a Universidade do Rio de Janeiro. Todavia, longe de apresentar-se como um modelo a priori de pesquisa e avanço científico, a Universidade do Rio de Janeiro mostrava-se muito mais preocupada com a formação profissional, apenas um agrupamento das faculdades sem que essas mantivessem relações mais efetivas entre si e seus diferentes cursos (Nagle, 1974). Mais ainda: a Universidade torna-se o modelo a ser seguido por todas as demais universidades a serem criadas posteriormente.

Dessa forma

A história do ensino superior, de 1889 a 1929 mostra, também, que a União procurou conservar, em toda a plenitude, a sua função normativa e fiscalizadora: as escolas superiores federais ditavam os padrões para todas as suas congêneres – estaduais e particulares – disseminadas em todo o País. (Nagle, 1974, p. 157)

Em 1930, é criado pela primeira vez o Ministério da Educação e Saúde e

finalmente são fundadas as primeiras universidades no país, por meio da fusão de instituições de Ensino Superior (Freitag, 1986). Por meio da nova Constituição, é criado um Plano Nacional de Educação, e sob a égide de uma educação voltada para a criação de uma juventude trabalhadora, “para o bem da nação”. O então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, cria as escolas profissionalizantes. O peso do Estado nas decisões ligadas à Educação não se direciona exatamente a propor uma educação de qualidade para o povo, mas apenas a atender um ideal de “bem da nação” numa perspectiva positivista:

A nova força de trabalho precisa ser recrutada dentro da nova configuração da sociedade de classes. Evidentemente não será fornecida pela classe dominante, na qual continuam figurando, mesmo com seu poder reduzido, a velha aristocracia rural, a burguesia financeira e a nova burguesia industrial em ascensão. Preocupada em formar seus quadros dirigentes em escolas de elite (na maioria ainda particulares) esta classe não revela interesse pelo ensino técnico. A força de trabalho adicional também não poderá ser buscada nos setores médios e baixos da burguesia e da pequena burguesia ascendente, preocupada em ocupar as vagas do ensino propedêutico, a fim de alcançar um título acadêmico (uma das formas de ascensão). (Freitag, 1986, p.53)

De mesmo modo, as reformas propostas por Francisco Campos propõem uma reestruturação do Ensino Superior, bem como sua regulamentação, contando inclusive com reformas importantes na reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro, especialmente ao conferir maior importância à área de Educação no nível superior (Saviani, 2006).

Dessa maneira, o Estado Novo reforça o sistema dual de educação: a formação de uma elite dirigente dentro de cursos de maior prestígio para os filhos da alta burguesia, uma forma de ascensão dos burgueses ascendentes através de algumas chances no Ensino superior numa postura meritocrática e cursos técnico profissionalizantes para as massas de modo a formar uma força de trabalho necessária à sociedade.

Um novo estandarte se ergue no que diz respeito às discussões sobre educação: a educação pública (Durham, 2003, p.6). A partir da Reforma do Ensino Superior, proposta na era Vargas, as universidades acabam sendo regidas burocraticamente num sistema mais centralizado, preservando, porém, parte de sua autonomia:

O modelo de universidade proposto consistia, em grande parte, numa

confederação de escolas que preservaram muito de sua autonomia anterior. De fato, muitas universidades foram criadas simplesmente reunindo estabelecimentos pré-existentes. Os cursos eram estritamente separados, organizados em função de diferentes carreiras, cada uma das quais sob a responsabilidade de uma faculdade, que, inclusive, decidia sobre o ingresso dos alunos para aquela carreira (Durham, 2003, p.7).

Nota-se que a discussão sobre o papel da universidade ainda não é necessariamente sobre o papel dessa na sociedade, mas apenas a formação profissional do indivíduo. A autonomia no processo de ingresso também levará a criação dos sistemas de vestibulares, outro grande marco do processo de estratificação educacional. É interessante notar que, mesmo com esse processo, muitos candidatos ainda ficavam de fora do Ensino Superior, tendo em vista que, mesmo estando dentro do perfil de seleção, não havia vagas suficientes para todos (Braghini, 2014).

A partir da segunda República, existe uma demanda maior na criação das universidades públicas, levando a sistematização de uma rede de ensino federal, buscando justamente atender a demanda da população para o ingresso no Ensino Superior. Todavia, ainda assim, uma grande parcela dos aprovados fica de fora do nível superior devido ao reduzido número de vagas (Durham, 2003).

Nesse período são criadas as três primeiras universidades públicas do país: a Universidade Federal do Rio de Janeiro, de caráter conservador (dentre elas podemos destacar a criação das Pontifícias Universidades, que se constituíam no setor privado, paralelamente às instituições públicas); a Universidade do Distrito Federal, de caráter inovador e idealizada por Anísio Teixeira; e a Universidade de São Paulo, que instaurou a pesquisa com um de seus papéis fundamentais (Durham, 2003).

Os anos 50 serão marcados por profundas discussões sobre o caráter social das instituições de Ensino Superior e sobre a própria desigualdade social em si:

Os estudantes, junto com os setores liberais e de esquerda da intelectualidade, defendiam uma reforma profunda de todo o sistema educacional que alterasse toda a estrutura existente e rompesse com o modelo que resultara dos compromissos do Estado Novo. No ensino superior, o que se pretendia era a expansão das universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, as quais deveriam ser um motor para o desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social (*idem*, 2003, p.12).

Dessa maneira, a agitação social do período demarca uma tentativa de

atender à demanda por uma maior acessibilidade aos cursos de nível superior, por meio de, por exemplo, da criação de mais vagas nas instituições públicas. Braghini (2014) aponta para movimentos universitários que pleiteavam a necessidade de novas vagas para alunos que conseguiam terminar o Ensino Médio e buscavam a continuidade de seus estudos. Nesse período, temos a federalização de diversas instituições de ensino e, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de Educação de 1961, houve uma vitória do setor privado uma vez que se permitiu a criação de mais e mais instituições de Ensino Superior privadas, o que fomentaria o mercado nesse sentido, e a regulamentação das escolas de nível superior no Brasil (Saviani, 2008). Ao permitir que tanto instituições de ensino públicas quanto privadas, a lei concretizava a já tão demarcada dualidade do ensino.

Ao discorrer sobre o dever e direito de estudar, a lei, sob um pretenso discurso populista, na verdade, reproduz o já consagrado sistema de estratificação educacional: a elite mantinha suas condições de continuar em instituições tidas como de qualidade, a nova burguesia podia sustentar seus estudos através das instituições privadas e tentar ascender concorrendo a vagas nas grandes universidades; quanto às massas, sem condições de sustentar-se em instituições privadas, recorria ao ensino público, acreditando ter nele a possibilidade de igualar-se aos demais, atendendo aos desejos populistas da época por uma educação para todos, mas ainda assim excluindo-os das reais chances de ascensão:

Dessa maneira se dá às classes subalternas a ilusão de poderem ascender através do sistema educacional na sociedade, institucionalizando chances formalmente iguais, mas factualmente inexistentes. Cria-se assim uma alta motivação para o estudo, que é sistematicamente frustrada. (Freitag, 1986, p.69)

Frustrada por processos seletivos entre os subsequentes níveis de ensino, frustrada pela impossibilidade de bancar os estudos em instituições privadas e frustradas, acima de tudo, pelas dificuldades em prosseguir seus estudos. Nessa perspectiva, Freitag (1986) aponta para os impactos da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 para o favorecimento da estratificação educacional mascarada na massificação do ensino.

Essa demanda por mais vagas e a aparente massificação do ensino é tema de inúmeras discussões. Vimos que Dubet (2015) e Barbosa (2015) dirigem seus

estudos para demonstrar o quanto a Educação, a partir da década de 1960, apresenta um processo de massificação, todavia distinto de uma real democratização, do ensino, tanto no cenário mundial, quanto no caso específico do Brasil, respectivamente.

Tais discussões, todavia, serão confrontadas, violentamente, durante o período de Ditadura Militar, a partir de 1964, em que as universidades públicas foram o grande bastião na luta contra o Regime. O papel da universidade nesse momento, em especial no que concerne à luta pelos direitos iguais será fundamental para os próximos momentos do pensamento pedagógico em nosso país (Freitag, 1986).

Provavelmente, as mudanças que ocorreram no sentido de garantir uma maior acessibilidade ao ensino de nível superior e às políticas públicas voltadas a essa esfera da Educação encontram suas raízes nas problematizações feitas pelo movimento estudantil e pelas próprias universidades nesse momento, mesmo diante das duras repressões do Governo Militar.

Nas palavras de Durham (2003, p.14)

É difícil entender o debate permanente que se trava no Brasil sobre o ensino superior, sem entender a importância desse movimento, do entusiasmo que ele gerou e de sua força. A luta contra o regime militar envolveu um grande sacrifício de lideranças que sofreram prisões, torturas e perseguições. Isto fez com que o ideal de universidade e de ensino superior que se consolidou neste período fosse considerado como a única opção justa e politicamente correta, envolta como estava no manto do heroísmo estudantil na luta contra a ditadura. O modelo de ensino superior que se articulou neste clima de exaltação revolucionária tem servido de parâmetro para todas as lutas políticas que se travaram desde então em torno deste problema: ele deve ser ministrado apenas em universidades públicas gratuitas que associam ensino e pesquisa, as quais devem ser autonomamente governadas por representantes eleitos diretamente por professores, alunos e funcionários. Todos os cursos devem ser de graduação plena, com direito a um bacharelado ou a diploma profissional, o qual abre acesso a uma profissão regulamentada. Todas as demais organizações institucionais ou curriculares são consideradas degradações do modelo e deveriam ser extintas. Dada a rigidez do modelo tornou-se quase impossível uma análise crítica realista das transformações em curso no ensino superior.

Ainda assim, em meio a esse cenário contraditório de repressão e luta, é organizada uma profunda reforma do sistema universitário. Dentre as mudanças acontecidas podemos destacar:

A cátedra foi abolida e substituída por departamentos. A autonomia das Faculdades foi quebrada: a organização interna foi reformulada em termos

de Institutos Básicos, divididos por áreas de conhecimento e as Faculdades ou Escolas, que ofereciam a formação profissional. Introduziu-se o sistema de créditos e foi proposto, inclusive, um ciclo básico, anterior à formação profissional, que oferecesse aos estudantes uma formação geral mais sólida. Abriu-se espaço para uma representação de estudantes e de diferentes categorias docentes nos órgãos internos de decisão. (Durham, 2003, p.15)

Nota-se que, de certa forma, mesmo ante a repressão militar, parte das mudanças atendem a algumas das exigências do movimento estudantil, denotando a necessidade de uma reforma da educação nesse momento. Ênfase deve ser dada ao destaque que a pesquisa começa a receber enquanto força motriz da universidade, especialmente com os esforços de Durmeval Trigueiro (Fávaro, 2006). Um aumento no número de instituições de ensino privadas também é notado, de modo a atender às necessidades da sociedade economicamente mais moderna (Durham, 2003).

Importante observar que no período da ditadura militar, se intensifica os cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* no Brasil, contribuindo para formação de pessoal para o Ensino Superior.

Com o término do regime ditatorial, temos uma nova Constituição:

A nova Constituição promulgada em 5 de outubro de 1988 consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados. Entre tais conquistas podemos mencionar o direito à educação desde o zero ano de idade, a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da educação pública, a autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório gratuito como direito público subjetivo, o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios na organização dos sistemas educativos e a vinculação de percentuais mínimos do orçamento da União, estados, Distrito Federal e municípios a serem destinados à educação. (Saviani, 2006, p. 46)

Com o fim do regime ditatorial, o país encontra-se num período de transição que se configura num cenário de dificuldades econômicas. A Constituição de 1988 confere agora muito mais autonomia às Universidades e o crescimento do número de universidades privadas é refreado e só torna a crescer durante o governo de Fernando Henrique Cardoso³ com a estabilização oferecida com o Plano Real. Durham, tendo tomado parte do Ministério da Educação e Cultura durante governo de Fernando Henrique Cardoso (durante o qual a autora afirma ocorrer um grande

³ Primeiro mandato de 1994 a 1997 e segundo mandato de 1998 a 2002

número de mudanças consideráveis no âmbito educacional), aponta o aumento do número de Instituições de Ensino Superior privadas no país:

De fato o crescimento nos últimos cinco anos foi surpreendente: 82,0% do total das matrículas. Como na década de 70, entretanto, o crescimento se deu basicamente no setor privado. A participação deste setor, que oscilava em torno de 60,0% entre 1980 e 1998, atingiu 69,0% em 2001, com o crescimento de 115,0% no total das matrículas. (Durham, 2003, p. 32)

Um elemento a ser destacado nesse momento é a criação de inúmeros cursos de nível superior no período noturno:

Os cursos noturnos criaram uma nova demanda na medida em que possibilitaram o acesso ao ensino superior do grande contingente de antigos egressos do ensino médio já integrados no mercado de trabalho e para os quais o aumento do nível de escolaridade continha a promessa de ascensão ocupacional. O fato de o ensino privado noturno fazer poucas exigências em termos de rendimento escolar, facilitou o ingresso dessa população. (Durham, 2003, p.23)

É interessante notar que essa demanda maior por cursos noturnos reflete o crescente número de alfabetizados e egressos do Ensino Médio, grupo que agora conta com os egressos dos cursos supletivos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral (Freitag, 1986). Temos aqui uma massa, até então estagnada, que pode continuar seus estudos, desde que não necessite abandonar seus empregos. É notável como grande parte dos cursos categorizados como de menor prestígio encontram-se no período noturno (sobremaneira as licenciaturas na instituição pesquisada), o que reflete a possibilidade de terem sido escolhidos por serem cursos que garantam a possibilidade de conciliar trabalho e estudos.

Ainda para Freitag, esse aumento na demanda de vagas que ocorre desde a década de 1970 é reflexo da tentativa de ascensão social das classes menos privilegiadas por meio da educação visto que essa se via impossibilitada por outros meios, como poupança ou investimentos, devido à crise. De certa forma, o sistema excludente de educação era a única via restante de acesso a melhores condições de vida.

É extremamente relevante o apontamento feito por Freitag sobre a expansão do setor privado nesse momento de nossa história e o seu peso na cristalização de um sistema dual de Ensino Superior:

O setor privado, interessado em fazer **negócio**, passou a adaptar sua oferta de custos à demanda, i. e., a preços acessíveis aos mais pobres. Evidentemente o **produto** vendido não podia ser da mesma categoria que o consumido gratuitamente pelas classes privilegiadas que ocupam em sua maioria a rede oficial. (Freitag, 1986, p. 115)

Dessa maneira, reforça-se uma relação dual entre ensino público (nas instituições consagradas e acessíveis à elite) e o ensino privado (que busca atender à demanda de uma nova classe ascendente e sustentar o mercado de trabalho): enquanto uma busca formar uma elite dirigente, a outra oferece um Ensino Superior de qualidade, mas sem o mesmo prestígio da outra modalidade, de modo a atender às necessidades das camadas menos privilegiadas, proporcionando a continuidade dos estudos, mas não no mesmo nível dos demais. Dias Sobrinho (2010, p.199) aponta para esse paradigma da Educação Superior, no qual a Educação se subordina ao mercado:

...a Educação Superior é levada a assumir uma função mais orientada ao individualismo possessivo e ao pragmatismo econômico que aos ideais do conhecimento universal, da pertinência e da justiça social.

Com isso, e justamente devido aos momentos de crise, o cenário nacional parece estagnar-se, com diminuição do número de matrículas e de criação de novas instituições de Ensino Superior.

A grande inovação ficará por conta da nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996:

A nova lei introduziu inovações importantes em todo sistema. Em primeiro lugar, definiu claramente a posição das universidades no sistema de ensino superior, exigindo a associação entre ensino e pesquisa, com produção científica comprovada como condição necessária para o seu credenciamento e recredenciamento. A associação entre ensino e pesquisa, é verdade, constava de toda a legislação anterior; mas não existia nenhum mecanismo que exigisse sua implementação pelo setor privado, como ficou claro na análise que fizemos dos processos de aprovação da criação de novas universidades pelo Conselho Federal de Educação. Além do mais, a lei passou a exigir das universidades condições mínimas de qualificação do corpo docente e de regime de trabalho sem as quais a pesquisa não poderia se implantar: um mínimo de um terço do quadro docente constituído por mestres e doutores e de um terço de docentes em tempo integral. A aprovação destas disposições foi particularmente difícil, pois contou com uma fortíssima oposição do lobby privatista. Embora aparentemente burocráticas, estas disposições legais estabeleceram critérios muito objetivos que, por isso mesmo, alteraram substantivamente o processo de criação de universidades (*idem*, 2003, p. 33).

Pela primeira vez, a universidade é compreendida como parte fundamental da

sociedade em si, e que a pesquisa é uma das engrenagens fundamentais de seu funcionamento. Nesse novo cenário, em que Universidade e pesquisa mostram-se integradas, apesar das oposições enfrentadas na sistematização da criação de universidades, as instituições de ensino privadas encontram cenário propício para se desenvolverem: a população agora em sua maioria urbanizada possui mais chances, em meio ao novo cenário econômico, em que uma parte maior da população encontra caminhos para que possa ter acesso a uma graduação, de adentrar o Ensino Superior. Como o acesso e número de vagas às instituições públicas ainda é de difícil acesso, cabe à rede privada absorver essa parcela da população.

Todavia, ainda assim, o ensino privado de nível superior ainda não é para todos e adentrar uma instituição pública no país, bem como permanecer nela, ainda exige recursos distantes da realidade da maioria das pessoas de nosso país. Nas palavras de Sobrinho (2010, p.199):

Nas últimas décadas, especialmente a partir da segunda metade dos anos de 1990, no Brasil, a exemplo do que ocorre em todo mundo, jovens de diferentes extrações sociais chegam em maior número à educação superior. Boa parte desse novo contingente de estudantes provém de circuitos sociais tradicionalmente relegados.

Não há dúvida de que isso contribui para a superação, ainda que parcial e insuficiente, de um longo histórico de elitismo da educação superior. Por outro lado, isso traz às instituições superiores uma gama de graves problemas no atendimento, com qualidade e quantidade, dessa nova população cuja maioria apresenta importantes déficits de formação acadêmica anterior, dificuldades econômicas e expectativas profissionais bastante limitadas.

Dessa maneira, temos uma crescente expansão de instituições de Ensino Superior durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em consonância com pilares da nova Lei de Diretrizes e Bases 9394/96. Para o autor, nosso cenário educacional não estava preparado, tanto em condições de infraestrutura quanto para lidar com os variados perfis socioeconômicos e dificuldades acadêmicas desses novos alunos com que deveria lidar. Tais dificuldades vão levar o mercado a tentar absorver esses alunos de modo criar inúmeras novas modalidades de cursos e métodos de ensino de modo a atendê-los (Sobrinho, 2010).

De modo a buscar uma solução para essa problemática, uma série de políticas públicas começa a se estruturar sobre essa problemática, tais como o

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais em 2003 e o Programa Universidade para Todos, foco de nossa pesquisa, instituído em 2004.

1.3 As políticas públicas para o Ensino Superior e o enfrentamento da desigualdade social

A partir de 2003, sob o Governo de Luiz Inácio da Silva, uma série de discussões sobre a democratização do Ensino Superior ganha força no país (Santos e Cerqueira, 2009, p.7). Nas palavras dos autores:

Poderíamos inferir que os debates ocorridos em 2003 reacendiam as discussões acerca da “Reforma Universitária”. Tema antigo, recorrente e controverso, que pelo menos, desde 1968, com o advento da Lei 5.540, que reorganizou o ensino superior num contexto de ditadura militar, mobiliza a universidade e todos aqueles que sobre ela procuram refletir. Em se tratando de Reforma Universitária, alguns aspectos sempre se fazem presentes no debate: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso etc.

Repensar a reforma do Ensino Superior era então mais do que repensar a qualidade do ensino e seu currículo, mas compreendê-lo como componente fundamental da sociedade e da luta pela democracia.

Oriundas de tais discussões, ao menos 20 programas ou ações direcionadas a tal reforma universitária são apontadas por Santos e Cerqueira (2009, p.10), que as dividem em cinco categorias de ações, a saber:

- **Programas/ações de diversificação acadêmica e de articulação do ensino, pesquisa e extensão**
- **Programas/ações de avaliação e de regulação do sistema**
- **Programas/ações de cooperação e relações internacionais**
- **Programas/ações de articulação da educação superior com a educação básica**
- **Programas/ações de acesso e permanência**

Nessa perspectiva, um movimento em prol do processo de democratização e da ampliação ao ingresso à Educação começa a ganhar força, especialmente com a

criação de políticas públicas de educação que buscam proporcionar a educação em um viés mais inclusivo. A criação de programas como o FIES, o Programa de Financiamento Estudantil, e o Programa Universidade para Todos (Prouni) e a Reestruturação e Expansão das Universidade Federais (Reuni) são bons exemplos disso.

Todavia, Felicetti e Fossati (2014) apontam para a necessidade da análise de tais políticas de acesso ao Ensino Superior, em especial objetivando a questão da evasão e numa perspectiva comparativa com os demais alunos das instituições de Ensino Superior que não sejam beneficiários de políticas afirmativas. Sendo certamente formas de combate à desigualdade social devemos estar atentos ao seu funcionamento e seus resultados e impactos no cenário educacional. É necessário que compreendamos todos os jogos de relações sociais que permeiam tais programas para que possamos mensurar consequências, para que não se tornem apenas máscaras no combate à estratificação educacional. Nas palavras de Barbosa (2015, p.249) “as aparências enganam. Propostas generosas, com as melhores intenções, podem ter efeitos sociais profundamente injustos. Exemplos disso não faltam.”

É preciso que tais políticas públicas de educação sejam mais bem compreendidas tendo em vista seu aperfeiçoamento, de modo que não continuemos a reproduzir um passado de estratificação e desigualdades sociais. Uma das políticas públicas criada na tentativa de amenizar os efeitos das desigualdades sociais é justamente o Programa Bolsa Família, que, ao elencar a frequência escolar entre seus critérios de elegibilidade para o benefício, aponta para a Educação enquanto uma das formas de combate ao círculo intergeracional da pobreza.

1.4 O Programa Bolsa Família e o Programa Universidade para Todos

O Programa Bolsa Família, programa de transferência de renda condicionada do governo federal brasileiro, então sob a presidência de Luiz Inácio da Silva, criado como medida provisória em 2003 e instituído como lei em 2004. Trata-se de um programa

destinado às famílias e aos indivíduos pobres cuja renda *per capita* não ultrapasse o limite de R\$140,00⁴ (cento e quarenta reais). Para receber o benefício, que varia de acordo com a renda *per capita* e com o número de filhos, exige-se o cumprimento de condicionalidades nas áreas de saúde e educação. (Feijó e Pires, 2015, p. 137).

O Programa, alvo de inúmeros debates, pesquisas e críticas (Cohn, 2012) não surge como o primeiro programa deste tipo em nosso país. Outros programas como Renda Mensal Vitalícia, de 1974, e o Benefício de Prestação Continuada, de 1988 (Rocha, 2013), previsto na CF de 88, prenunciavam a criação de novos programas, como as experiências de Programas de Transferência de Renda Condicionados (PTRC) adotados pelas administrações municipais a partir da década de 1990, ou ainda programas federais como o Bolsa Escola, Auxílio Gás e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, de 1996, que culminarão na criação do Programa Bolsa Família em 2003.

Herda desses programas de transferência de renda a exigência de condicionalidades para que se receba o referido benefício

exige-se para o recebimento do benefício frequência escolar mínima de 85% para as crianças e jovens entre 6 e 15 anos e de 75%, para adolescentes entre 16 e 17 anos de idade. Na área saúde, acompanhamento nutricional e das vacinas dos filhos até completarem 7 anos, realização de exames pré-natais, para gestantes e acompanhamento de nutrízes entre 14 e 44 anos.(Feijó e Pires, 2015)

A exigência da frequência escolar é sustentada pelo reconhecimento da educação como a variável de maior relevância ao se buscar uma explicação do nível de renda das pessoas (Rocha, 2013). Todavia, o mero cumprimento da frequência escolar enquanto condicionalidade suscita discussões sobre essa condicionalidade como único elemento pertinente aos efeitos do programa na educação (Feijó e Pires, 2015; Pires, 2013), visto que apenas o atendimento da frequência escolar não é garantia para a qualidade de educação. Nessa mesma perspectiva, Cohn (2012) refere-se a essa condicionalidade como um “pedágio” por ser pobre, visto que a exigência na frequência escolar do beneficiário é maior do que o exigido aos alunos não beneficiários. Em outras palavras, a autora questiona o porquê de o aluno beneficiário do programa ter de frequentar mais a escola (85% de frequência para as crianças de 6 a 15 anos) em relação ao exigido por lei para os alunos que não são

⁴ O valor limite atual é o de uma renda *per capita* que não ultrapasse o limite de R\$ 170,00.

beneficiários do programa (75% de frequência escolar). Ainda assim, fica clara a relevância da educação nos programas que buscam o combate à pobreza.

Pires (2013) aponta a importância de se pensar no que acontece com o beneficiário do programa após os 17 anos, idade em que deixa de receber o benefício. Com essa idade, o jovem, tecnicamente, adentraria o mercado de trabalho ou ingressaria no Ensino Superior. Todavia, como fazer isso ante uma situação financeira desfavorável?

Nessa perspectiva, programas de financiamento estudantil começam a surgir de modo a auxiliar o ingresso de alunos das classes economicamente menos favorecidos a continuarem seus estudos em nível superior. É nessa conjuntura que surge o Prouni, além de programas de financiamento como o Fies e do programa de reestruturação do ensino público superior, o Reuni.

Criado em 2004 e institucionalizado em 2005 pela lei nº 11.096 (Santos 2012), o Programa busca incentivar o acesso ao Ensino Superior de alunos de baixa renda provenientes da rede pública de ensino ou bolsistas da rede privada:

O programa oferta, por intermédio de parcerias com instituições de ensino superiores particulares, bolsas que cobrem integral ou parcialmente os custos das mensalidades. Em contrapartida, oferece às instituições abatimentos tributários no imposto de renda das pessoas jurídicas, na contribuição social sobre o lucro líquido, na contribuição social para financiamento da seguridade social e na contribuição para o programa de integração. Possui também uma política de quotas destinada aos alunos portadores de necessidades especiais, afrodescendentes ou indígenas, cujas vagas são distribuídas conforme a proporção dessas populações nos estados. (Saraiva e Nunes, 2011, p.943).

O candidato a beneficiário do Programa

será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato (Brasil, 2005).

Casalli e Mattos (2015) apontam o quanto o número de matrículas no nível superior aumenta após a criação do Programa: 8,5% a mais em relação a 2007 e, em 2008, 10,6% maior em relação a 2007, em cursos de graduação presencial e a distância.

Todavia, mesmo ante resultado positivo quanto ao ingresso no Ensino

Superior, muito ainda se discute sobre a efetividade do Programa, especialmente em estudos sobre evasão e permanência, como os de Nierotka e Trevisol (2016) e Abdal e Navarra (2014).

Dentre as várias críticas feitas ao Prouni, por exemplo, temos as que referem-se ao programa representar renúncia fiscal para a iniciativa privada (Santos e Cerqueira, 2009, p. 13), bem como as dificuldades que os alunos ainda enfrentam para se manterem dentro dos cursos mediante suas dificuldades financeiras.

É nesse quadro que se insere nossa pesquisa: reconhecer como, dentro de cursos estabelecidos historicamente como de maior ou menor prestígios, os alunos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e atuais beneficiários do Prouni vivenciam o Ensino Superior e quais as percepções dos mesmos sobre os Programas e o combate à pobreza.

1.5 A hierarquização dos cursos segundo seu prestígio

Desde o Ensino Médio, durante o processo de seleção de qual carreira seguir, os alunos deparam-se com hierarquias presentes nos cursos de nível superior, levando em conta desde a concorrência para adentrar o meio universitário até as expectativas socioeconômicas que este pode vir a lhe proporcionar a curto e longo prazos, conforme a discussão referente a alguns desses processos de seleção e estratificação realizada no capítulo. O que tornaria, então, um curso de graduação como de maior ou menor prestígio?

Tal hierarquização dos cursos quanto a seu prestígio leva em conta, principalmente, durante o processo de seletividade, as características socioeconômicas dos ingressantes. Para Ribeiro e Klein (1982), tal seletividade é intrínseca ao processo de estratificação social. Em outras palavras, a escolha de um curso ou outro é diretamente influenciada pelo condicionamento social da educação, através do qual a escola serve como reprodutora da ordem estabelecida (Bourdieu e Passeron, 1992).

Quanto a isso, Dubet (2015, p.257) afirma que

até mesmo nos países onde o peso das desigualdades econômicas foi reduzido, as desigualdades dos capitais culturais determinam muito mais as desigualdades escolares.

Ou seja, o pretense processo de democratização do Ensino Superior, mais do que promover o acesso igualitário ao Ensino Superior ainda promove a estratificação dos alunos pautando-se numa pretensa democratização que ainda beneficia aqueles cujo acúmulo de determinadas formas de capitais seja superior ao dos demais.

Dessa forma, o aumento nas possibilidades e vias de acesso ao Ensino Superior mascaram um sistema que ainda atenua as desigualdades sociais e que as acentua dentro do ambiente universitário, promovendo a hierarquização não só das instituições de nível superior como também dos próprios cursos:

Quando os sistemas universitários são malthusianos e relativamente aristocráticos, são também, ao mesmo tempo, relativamente homogêneos, e a distância que separa seus segmentos de maior prestígio dos demais é relativamente curta, porque há pouca concorrência entre eles. (idem, 2015, p. 258)

Tal homogeneização, nas palavras do autor, levará os alunos a selecionarem seus cursos levando em conta não apenas seus interesses, mas também a visão que fazem dos mesmos enquanto mais ou menos prestigiosos ou rentáveis, ou ainda a condição do curso que se lhes é possível, frente aquele que lhes é desejado, como parecem sugerir as opções de licenciatura

Para Bourdieu (1990), os cursos universitários fazem parte de um campo no qual a produção de capital simbólico se expressa em formas de reconhecimento, legitimação e consagração ante a sociedade. Por campo, entende-se “um estado de relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, na distribuição do capital específico que, acumulado no curso de lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores” (Bourdieu, 1983). Gumport (2007) atenta-nos para o quanto o curso universitário é uma forma de manutenção do *status* dentro das hierarquias sociais.

A partir de 1960, Pierre Bourdieu produz um amplo leque de análises acerca da Sociologia da educação, bem como da Sociologia do conhecimento e do poder. Em seus trabalhos, observamos o funcionamento social dos sistemas de ensino e as condições de produção e distribuição dos bens culturais e simbólicos (Bourdieu, 2015).

Ao analisar tais condições, o autor busca compreender como determinados grupos de indivíduos apoderam-se dos meios de dominação e passam a nomear e

representar a realidade, classificando-a em categorias e divisões às quais todos os demais são obrigados a se referir. Com isso, a cultura evidencia-se como um sistema hierarquizado, no qual as classes dominadas atribuem sua condição de inferioridade à sua deficiência cultural, baseando-se nessa visão criada por determinados grupos, e não à imposição por parte das classes dominantes.

Para que possamos compreender como se dá tal visão das condições de inferioridade, Bourdieu utiliza-se do conceito de *habitus*, sendo este o conjunto de disposições do indivíduo ante a visão hierárquica da sociedade baseando-se na distribuição dos diferentes tipos de capital econômico, social e cultural (Nogueira e Catani, 2015)

Segundo Nogueira e Catani (2015), podemos entender capital econômico como a concentração de renda do indivíduo. Já como capital cultural, para Bourdieu apud Nogueira e Catani (2015), temos o conjunto de recursos ligados à posse de uma rede de relações relativamente institucionalizadas entre agentes que se reconhecem enquanto pares vinculados a um determinado grupo.

Ainda segundo estes autores, temos três estados distintos para o capital cultural: a) aquele incorporado por condições de longa duração no organismo, conformando o *habitus*; b) aquele objetivado, concretizado em bens materiais, como livros e obras de arte; e c) aquele institucionalizado, em forma de certificados e diplomas, por exemplo (Nogueira e Catani, 2015)

Sendo assim, de acordo com a distribuição e apropriação dos diferentes tipos de capital, podemos traçar o *habitus* de determinado indivíduo ou grupo, assim como reconhecer como determinadas instituições ou mecanismos contribuem nesse processo distributivo. Como exemplo de tais mecanismos podemos citar a escola, a qual emprega um sistema de ensino que corrobora com a manutenção da hierarquia social vigente ao reproduzir uma distribuição desigual do capital cultural e social, por exemplo, ao invés de propiciar um ambiente com condições e oportunidades igualitárias para indivíduos de *habitus* diferentes (Nogueira e Catani, 2015).

Notadamente, Bourdieu (2015) mostra-nos esse processo dentro das escolas, sendo estas reveladas como as grandes promotoras de um acesso desigual à cultura, dentro deste processo de hierarquização. Para o autor, o saber, dentro dela, só é considerado validado socialmente pelos grupos minoritários que o determinam

como tal, ou seja, aqueles que são, desde o princípio, devido a sua origem, seu *habitus*, detentores de um maior capital cultural. Para os demais, aqueles defasados em capital cultural, ele é algo distante e tortuoso. É necessário, segundo Bourdieu (2015), que a escola comece a levar em conta os alunos segundo suas desigualdades sociais e iguais em direitos e deveres, de modo a promover, assim, uma verdadeira possibilidade de acesso para todos ao patrimônio cultural.

Para Bourdieu (2015), então, existe uma grande clivagem, sendo a escola grande responsável por isso, segregando os alunos de acordo com seu *habitus*, conceito esse determinante para como os alunos verão suas “indicações prováveis” e perceberão seus “indicadores de futuro” de acordo com suas formas de apropriação do capital cultural (seja ele incorporado, objetivado ou institucionalizado) e social (por meio das relações sociais que estabelece com seus pares e volumes de capital desses).

Todavia, não só a teoria reprodutivista de Bourdieu deve ser levada em conta. Como aponta Barbosa (2015, p.248), o processo de massificação do Ensino Superior no Brasil a partir de 1960 visava um objetivo específico: favorecer o acesso dos grupos sociais menos favorecidos; todavia, massificação e democratização não são termos equivalentes. Em outras palavras, até mesmo políticas públicas que asseguram uma maior acessibilidade a esses grupos podem ainda ser sistemas que favoreçam a reprodução social desigual.

Algumas pesquisas (Hasenbalg e Silva, 2002; Costa e Cunha, 2007; Tavares Junior, Mont’alvão e Neubert, 2015; Mont’Alvão, 2011) apontam também o modo como a concentração de determinados tipos de capitais são determinantes importantes para a trajetória escolar e, por conseguinte, relevantes no processo de ingresso ao Ensino Superior. Fundamentando-se nesse pensamento, vários autores (Ribeiro e Klein, 1982; Palazzo e Gomes, 2012; Borges e Carnielli, 2005; Pereira, 2000, Setton, 1999) estabelecem que as condições socioeconômicas são um dos fatores decisivos na seleção dos cursos, visto que a concentração das mais variadas formas de capital serão determinantes no processo por meio do qual os cursos de maior prestígio tendem a ser procurados por pessoas cujo *habitus* enquadre-se nesses parâmetros. Pereira (2000), ao estabelecer o perfil socioeconômico dos alunos dos cursos tidos como de prestígio e dos alunos que

dirigem-se a cursos de menor prestígio, mostra-nos o quão díspar é o perfil de cada um nesse aspecto.

Setton (1999), ao propor uma divisão interna do campo universitário, classifica-os em três tipos: cursos seletos, intermediários e populares. Tal classificação vem sendo retomada e utilizada como parâmetro na pesquisa de vários autores que buscam compreender o perfil dos alunos de curso de nível superior (Bachetto, 2003; Britto, Silva, Castilho, Abreu, 2008; Yamamoto, Falcão, Seixas, 2011, Palazzo, Gomes, 2012). Ao elaborar sua classificação, coloca entre os cursos chamados seletos aqueles oriundos das até então chamadas profissões liberais, aquelas vistas como forma de ascensão social, e aqueles que são vistos pelos vestibulandos como os de maior retorno financeiro em curto prazo.

Dentre os cursos chamados populares encontram-se, em sua maioria, os cursos de licenciaturas. Tal nomenclatura, hoje, torna-se ambígua, visto o sentido que a expressão popular vem historicamente adquirido, podendo a palavra *popular* ser interpretada como tendo o sentido de que é popular por ser algo preferido e procurado pela maioria, por ser alvo de grande interesse da sociedade. Tal conceito poderia levar a uma interpretação errônea de que tais cursos gozam de certo prestígio social ao ser tão procurado e é justamente em oposição aos cursos de prestígio que os queremos definir. Por tal razão, chamaremos tais cursos como de menor prestígio.

Ainda em sua análise, Setton apresenta as características dos alunos que escolhem cada um destes cursos a partir de pesquisa realizada em uma tentativa de hierarquização dos cursos universitários de Humanidades da Universidade de São Paulo (USP). Dentre os critérios utilizados pela autora temos a renda familiar, nível de escolaridade e ocupação dos pais, línguas estrangeiras conhecidas e trajetória acadêmica do vestibulando. Tais indicadores compõem o *habitus* de cada aluno e indicam o quão relevante tal carreira mostra-se para eles. Tendo em vista que, para compreender o que torna um curso com maior prestígio socialmente devemos compreender o tipo de alunado que este recebe, expomos de maneira sucinta as conclusões da autora sobre quem busca um dos cursos tido por ela como seletos.

Quanto à ocupação dos pais desses alunos, a autora nos mostra que 20% provêm das carreiras liberais, sendo que 10% ocupam cargos de gestão ou

presidência, e mais da metade possui formação de nível superior, incluindo as mães. 30% dos alunos possuem renda familiar mensal acima de R\$5,2 mil (valores de 1999). Metade dos alunos domina fluentemente um idioma estrangeiro e 70% ingressaram na universidade um ou dois anos após a conclusão do Ensino Médio.

Tais alunos possuem alta concentração em todas as formas de capital (econômico, social e cultural), o que, segundo a autora, caracterizará o alunato dos cursos seletos, sendo eles organizados de maneira decrescente de acordo com essa concentração de capital, indo desde o Direito e Administração até Artes Cênicas e Música.

Tomaremos então, como definição de cursos de prestígio aqueles propostos por Setton (1999), como sendo os cursos que apresentam um grande nível de concentração e perspectiva de produção de capital econômico, capital social e capital cultural. De modo a delimitar ainda mais os cursos de prestígio ante ao grande número de novos cursos que surgem em nossa sociedade, utilizaremos aqueles oriundos das chamadas profissões liberais, como, por exemplo, Direito e Medicina, conforme nos aponta a literatura sobre história da educação no Brasil e que foi discutida na seção anterior (Saviani, 2008; Freitag, 1986; Patto, 2007).

Em meio a esse contexto é interessante notar o que Xavier (2008) aponta como a “doutomania”, ou seja, uma percepção de superioridade em determinadas carreiras, presente em nossa sociedade presente na obra de Lima Barreto no século XIX. Discutindo a obra de Lima Barreto, notamos exatamente essa predileção pelos cursos de maior prestígio oriundos das profissões liberais:

A aristocracia doutoral é constituída pelos cidadãos formados nas escolas, chamadas superiores, que são as de medicina, as de direito e as de engenharia. Há de parecer que não existe aí nenhuma nobreza; que os cidadãos que obtêm título em tais escolas vão exercer uma profissão como outra qualquer. É um engano. Em qualquer outro país, isto pode se dar; na Bruzundanga, não. (Barreto, 1952, p.36, in: Xavier, 2008, p.33)

Nota-se que essas profissões são índices de superioridade e nobreza ante as demais e garantem uma nova visibilidade perante a sociedade aos que nelas se graduam. Nobreza, aliás, a ser representada pelas joias que adornam os anéis dos formados nesses cursos: a esmeralda para a medicina e o rubi para o direito, por exemplo, enquanto os demais cursos utilizam joias cada vez de menos valor (Xavier,

2008). Mills (1969), ao abordar a gênese e o perfil de uma nova classe média, atenta-nos para o quanto as carreiras liberais, sobremaneira Direito e Medicina apresentam-se ainda como referenciais de prestígio social.

Retomando Setton (1999), teremos, nos cursos de menor prestígio, alunos provenientes de famílias com renda que varia de \$200,00 a, no máximo, \$2,6 mil, (valor que atualmente equivaleria a cerca de R\$ 595,20 enquanto renda mínima e R\$ 7.737,55 como renda máxima, corrigindo-se pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) para o mês de Dezembro de 2016, com 40% das ocupações paternas em cargos de nível baixo e médio e 25% dos pais e mães possuem nível de instrução básico (analfabetos e primeiro grau). Metade dos alunos possui mais de 25 anos de idade e 20% destes levaram até quatro anos para ingressar na universidade.

Segundo a mesma autora, os alunos dos cursos de maior prestígio seriam oriundos de famílias com renda superior \$ 5,2 mil (valor que atualmente equivaleria a R\$ 16.351,29, corrigindo-se para o mês de Outubro de 2017, pelo IPCA), com cerca de 20% dos pais ocupando profissões liberais e 50% dos pais e mães possuem curso superior. Cerca de 70% dos alunos nesses cursos encontram-se na idade tida como adequada para a primeira graduação.

Seguindo tais padrões podemos localizar dentre os cursos de menor prestígio, divididos também segundo a concentração de determinadas formas de capital, os cursos do campo de licenciaturas, dentre eles Filosofia, Letras, Pedagogia, Geografia, História e Ciências Sociais. Nota-se a predominância de cursos de licenciaturas dentro dessa classificação de cursos de menor prestígio.

Nas palavras de Pereira (2000, p.200):

O menor *status* acadêmico da atividade de *ensino* em relação à *pesquisa*, da graduação comparada à pós-graduação, da licenciatura em relação ao bacharelado, e as dificuldades de implementação de mudanças nos cursos de formação de professores são hoje o reflexo das relações de força, das lutas e estratégias, dos interesses e lucros estabelecidos no *campo universitário* brasileiro desde a sua origem.

O termo *campo* é utilizado pelo autor na concepção de Bourdieu, referindo-se “aos diferentes espaços sociais que possuem objetos de disputas e interesses específicos e por isso mesmo são irredutíveis aos objetos de lutas e aos interesses próprios de outros campos.” (Pereira, 2000, p.184). Nesse paradigma, podemos

dizer que as licenciaturas, em meio a essa luta no campo acadêmico para se instaurar como cursos de tanto prestígio como os demais, acaba ficando para trás, carecendo de capital específico, ou seja, carece de uma forma de capital que o valida especificamente como de maior prestígio dentro do campo universitário. Tal ausência de capital dá-se ante da situação da carreira de professor em nossa sociedade.

Tal disputa aparece de maneira velada: nosso sistema de educação aparentemente igualitário mantém encobertas tais relações de poder sob um véu de neutralidade e suposta igualdade, que, nas palavras de Freitag (1986, p. 26), ao discorrer sobre as ideias de Bourdieu, “cria (...) os sistemas de pensamentos que legitimam a exclusão dos não-privilegiados, convencendo-os a se submeterem à dominação, sem que percebam”.

Nas palavras de Aranha e Souza (2013, p.78), a chamada crise da educação

combina ingredientes de natureza muito diversa, mas o elemento-chave da sua explicação é o baixo valor do diploma de professor, sobretudo na educação básica, tanto no mercado de bens econômicos (salário) quanto no mercado de bens simbólicos (prestígio).

Dessa maneira, a baixa atratividade dos cursos de licenciatura é sinal de seu baixo prestígio ante as demais modalidades de cursos. Gatti (2010) aponta que a escolha de um curso de licenciatura, em grande parte dos casos, é vista apenas como uma forma de “seguro desemprego” e não escolha pessoal pautada em outros interesses.

Barbosa (2009) aponta a dificuldade dos professores em se estabelecer como um grupo profissional na luta de campos da hierarquia social ao serem incapazes de (ou não buscarem) constituir-se como um grupo profissional como as demais profissões tradicionais, não logrando a formação de um campo exclusivo de formação e pesquisa mais prestigiado no Ensino Superior. Retomando Mills (1969) e sua caracterização da nova classe média, a dos assim chamados *whitecollars*, ao discorrer sobre as profissões que sofrem com as mazelas de pertencer a uma classe social oprimida em sua nova forma de trabalho, não fisicamente como o proletariado, mas ainda assim explorada, o autor afirma “Os professores são temas favoritos das nas piadas de homens de negócios” (*idem*, p. 15).

Ainda acerca da metodologia para essa divisão, os cursos que visam à

formação dos tecnólogos integram o grupo dos cursos de menor prestígio devido a proposição dessa modalidade de ensino de formar profissionais voltados diretamente às atividades práticas de determinadas áreas. Para Campello *et alli*, 2009,

Nas reformas decorrentes da lei n.º 9.394/96, a educação profissional é preferencialmente pós-básica. Posterior ao Ensino Médio, que adquire um caráter marcadamente profissionalizante, o ensino técnico, na sua forma sequencial, serviria especialmente àqueles alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas que, tendo conseguido sobreviver aos mecanismos de seleção e exclusão do sistema educacional, seriam, mais uma vez, desviados do acesso ao ensino superior e formados de acordo com as 'exigências dos setores produtivos', para serem encaminhados ao mercado de trabalho.

Tendo por base tais reflexões, a categorização dos cursos como de maior e menor prestígio ofertados pela universidade em que a pesquisa será realizada apresentar-se-á do seguinte modo: os cursos oriundos das chamadas profissões liberais e cursos de engenharias e que, historicamente, adquiriram determinado prestígio, sobrepondo-se aos demais, serão considerados cursos de maior prestígio. Tendo em vista as reflexões sobre a diminuição do prestígio dos cursos que se apresentam com a modalidade licenciatura e dos tecnólogos, tais cursos serão considerados de menor prestígio. Os demais cursos serão considerados cursos intermediários. Portanto, a classificação dos cursos quanto a seu prestígio formata-se da seguinte maneira:

Tabela 1: cursos de maior e menor prestígio da instituição de Ensino Superior escolhida

Cursos de Maior Prestígio	Cursos intermediários	Cursos de Menor Prestígio
Arquitetura e Urbanismo	Ciências Contábeis	Artes Visuais – Licenciatura
Direito	Ciências Econômicas	Artes Visuais – Bacharelado
Engenharia Ambiental e Sanitária	Design Digital	Biblioteconomia
Engenharia Civil	Farmácia	Ciências Biológicas – Licenciatura
Engenharia de Computação	Jornalismo	Ciências Biológicas – Bacharelado
Engenharia de Produção	Medicina Veterinária	Ciências Sociais – Licenciatura
Engenharia de Software	Nutrição	Ciências Sociais – Bacharelado
Engenharia de Telecomunicação	Odontologia	Educação Física – Licenciatura
Engenharia Elétrica	Psicologia	Educação Física – Bacharelado
Engenharia Mecânica	Publicidade e Propaganda	Enfermagem
Engenharia Química	Relações Internacionais	Filosofia – Licenciatura
Medicina	Relações Públicas	Filosofia – Bacharelado
	Sistemas de Informação	Fisioterapia
	Administração	Fonoaudiologia
	Administração – Comércio Exterior	Geografia -Licenciatura
	Administração – Logística e Serviços	Geografia – Bacharelado
		História – Licenciatura
		História Bacharelado
		Letras Português / Inglês – Licenciatura
		Letras Português / Inglês – Bacharelado
		Matemática
		Pedagogia
		Química
		Serviço Social
		Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios
		Superior de Tecnologia em Gestão Comercial
		Superior de Tecnologia em Tecnologia de Informação
		Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos
		Superior de Tecnologia em Gestão Financeira
		Superior de Tecnologia em Gestão Pública
		Superior de Tecnologia em Jogos Digitais
		Teologia
		Terapia Ocupacional
		Turismo

Fonte: categorização do autor

Tal categorização mostra-se, certamente, bastante restritiva, tendo em vista que o prestígio de cada curso pode ser tido como algo situacional. Todavia, de modo a podermos selecionar o corpus de nossa pesquisa, elaboramos tal divisão por meio dos dados apresentados no aporte teórico discutido anteriormente.

Capítulo 2. Método

2.1. Revisão Bibliográfica

Como já mencionado no capítulo anterior, o Programa Universidade para Todos, criado pela lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, é destinado a promover a acessibilidade ao Ensino Superior aos alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas através de bolsas de estudos integrais e parciais. Esta pesquisa busca compreender como é a vivência dos alunos beneficiados pelo Programa e que já foram beneficiários do Programa Bolsa Família dentro dos cursos de graduação com maior e menor prestígio de uma instituição de Ensino Superior do interior do estado de São Paulo.

Tendo em vista o teor qualitativo desta pesquisa, de modo a trabalhar com determinados sujeitos e suas vivências, faz-se necessária uma discussão sobre o que pesquisas anteriores já trataram sobre o tema.

Em uma perspectiva etimológica, o conceito de vivência apresenta uma trajetória semântica bastante complexa: passando das concepções de Dilthey sobre o termo alemão *Erlebnis* (Silva, 2009), e fundamentando conceitos chaves de pensadores como Freud, Husserl (Barretta, 2010) e Nietzsche (Viesenteiner, 2013). O termo foi bastante popularizado nas ciências humanas a partir do século XX.

Entendendo-se vivência, de maneira genérica, como “um tipo fundamental de experiência do mundo” (Barretta, 2010, p.47), o termo *Erlebnis*

se tornou comum apenas nos anos 1870, sendo especialmente usado em escritos biográficos. O termo é derivado do verbo alemão *erleben*, traduzido em geral por *vivenciar*, que já aparecia em textos da época de Goethe, e que acabou por dar origem ao termo *das Erlebte*, o *vivido*. O verbo era usado para se referir àquilo que uma pessoa, ela mesma, teve experiência, e não que ouviu dizer ou presumiu, ou teve acesso de algum outro modo indireto. (Barretta, 2010, p.52)

Ambos os termos, de acordo com Gadamer *apud* Barretta (2010), apontam para o fato de que a vivência é uma forma de interpretação da vida, dando à experiência vivenciada um sentido de durabilidade. Nessa mesma linha de raciocínio, Freud apresenta o conceito de vivência como uma “experiência duradoura”, referindo-se ao termo como “para se referir a uma experiência direta e pessoal de alguma coisa, mas que é também determinante, significativa, na vida de uma pessoa.” (idem, p. 53).

Dilthey, desenvolvendo o conceito, apresenta-o como uma forma de captação do mundo pelo indivíduo (Silva, 2009). Discutindo não apenas a vivência, como também a re-vivência, enquanto rememoração daquela experiência duradoura sugerida por Freud, a compreensão e interpretação do mundo se daria mediante o pensamento acerca daquela vivência:

Uma atitude cognitiva que busca nas experiências vividas do passado um sentido na constante orientação no tempo. Um ato cognitivo que liga vivência rememorada com vivência do presente. Trata-se de ligar aos objetos dados à percepção no presente a partir de outras percepções que ao serem congregadas dão a visão de um todo de sentido da existência (Silva, 2010, p. 25)

Ainda segundo esse pensador, devemos atentar-nos para o quanto a compreensão do indivíduo, dentro de perspectiva temporal de vivência e rememoração, ajudam-nos a compreender não só a impressão individual acerca do mundo quanto também se circunscreve numa experiência histórica de percepção da realidade (Idem, 2010).

Nietzsche retrabalhará, então, na interpretação de Viesenteiner, o conceito, em especial ao buscar compreender a sua dimensão estética ao analisar o trabalho artístico (Viesenteiner, 2013). Dentre todas as menções ao utilizar o conceito de vivência chama-nos a atenção a sua definição de vivência como “crítica da razão da vida” (idem, 2013, p.154).

Dessa maneira, inspirada nesses autores, a presente pesquisa, ao buscar compreender as vivências dos alunos prounistas ex-beneficiários do Programa Bolsa Família no Ensino Superior, retoma as concepções de Dilthey ao almejar reconhecer as interpretações dos próprios alunos acerca dos programas, bem como propiciar a reflexão dos mesmos sobre os mesmos conteúdos de maneira crítica, aproximando-se das concepções de Freud e Nietzsche nesse percurso.

Contando com mais de dez anos de existência, o Programa tem sido objeto de estudos e discussões no meio acadêmico, nas mais diversas áreas do conhecimento, permeando desde a Economia até a Educação. Faz-se necessário conhecer, portanto, aquilo que já vem sendo discutido sobre o Prouni. Portanto, um primeiro mapeamento, a partir de levantamento bibliográfico é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa.

Dentro dessa perspectiva, buscamos compreender e reconhecer, a título exploratório, as pesquisas que já vem sendo realizadas sobre o Programa Universidade para Todos, especialmente no que concerne ao nosso objetivo principal de pesquisa – a vivência dos alunos beneficiários do Programa em cursos de graduação. Não tendo a pretensão de realizar uma pesquisa de Estado da Arte *ipsis litteris*, mas ainda assim buscando mapear o conhecimento científico produzido até então sobre essa política, uma primeira etapa de revisão bibliográfica é, necessariamente, parte fundamental do processo de pesquisa.

Isso nos permite que, ante um procedimento de levantamento de dados das produções bibliográficas sobre o assunto, com o viés de uma pesquisa como as de estado da arte, ainda que não com toda a abrangência, mas ainda assim com rigor e método, tenhamos a possibilidade de compreensão maior sobre o tema para o decorrer das discussões que essa pesquisa propõe-se a fazer. Nas palavras de Ferreira, ao discutir as contribuições de um trabalho de estado da arte sobre a Alfabetização:

Essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses (Soares, 1987, p.3 *apud* Ferreira, 2002, p.259)

Dessa forma, utilizaremos algumas das proposições de mapeamento acerca do conhecimento acadêmico produzido sobre o Prouni dentro de algumas bases de dados. Para isso, de modo a garantir a confiabilidade da pesquisa e de seus resultados, é necessário que tracemos como tal procedimento de revisão bibliográfica será realizado. A explicitação dos procedimentos metodológicos visa garantir a confiabilidade e qualidade da pesquisa e, de modo a subsidiar as futuras reflexões acerca do Prouni, recorreremos à pesquisa bibliográfica em plataformas on-line. Nas palavras de Lima e Mito (2007, p.38):

Destacar as formas de encaminhar e de construir um processo de pesquisa, relativas à definição dos procedimentos metodológicos que orientarão tal processo, baseia-se na observação de que vários relatos de pesquisas, notadamente, carecem de rigor científico na maneira de definir seus procedimentos, que exigem do pesquisador clareza na definição do método

a ser utilizado. Um dos procedimentos mais visados pelos investigadores na atualidade, que pode ter sua escolha definida sem o devido cuidado com o objeto de estudo que é proposto, é a pesquisa bibliográfica.

Para tanto, foram selecionadas duas bases de dados: a plataforma on-line *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o banco online da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as produções dos anos de 2005 a 2015 (visto que a criação do Programa Universidade para todos ocorreu em 2004).

A seleção da plataforma SciELO deu-se devido, primordialmente, a seu conteúdo tido como de assegurada confiabilidade e sua constante atualização mensal, bem como praticidade e acessibilidade. Sendo um banco de dados virtual que reúne artigos científicos selecionados de periódicos brasileiros, a plataforma permite o acesso a produções avaliadas por um comitê não só composto por editores especialistas em determinadas áreas do conhecimento, como também por representantes da Associação Brasileira de Editores Científicos (ABEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), além do coordenador geral da plataforma (SciELO.org, acesso em 15 de Novembro de 2016).

Tendo sido posta em funcionamento em 1998, a plataforma oferece um repertório amplo e constantemente atualizado da produção acadêmica realizada desde então sobre as mais variadas áreas do conhecimento dentro do universo acadêmico brasileiro. (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>, acesso em 15 de Novembro de 2016).

Já a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações permite o acesso a teses e dissertações produzidas e defendidas dentro do país e por brasileiros no exterior, sendo mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. A composição do comitê técnico-consultivo apresenta membros da CAPES, MEC, CNPq, da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), bem como membros das instituições que participaram do projeto piloto da plataforma em 2002.

Ao utilizarmos o descritor Prouni no sistema de buscas da SciELO, deparamo-nos com 33 resultados (busca efetuada em 05 de outubro de 2016) contendo o mesmo. Por meio da análise dos títulos, descritores e resumos, foram selecionadas

12 produções que discutem o Prouni a partir de questões como ingresso, permanência e percepções dos alunos, tendo como critério de seleção o método de coleta de dados empregado nas pesquisas: a entrevista estruturada ou semiestruturada.

Dentro desse processo de revisão bibliográfica, Ferreira (2002) atenta-nos para a importância dos resumos das produções acadêmicas, enquanto recursos indispensáveis para a compreensão do estado da arte dentro dos mais variados campos do conhecimento, ante ao enorme volume de produções que o pesquisador com a qual o pesquisador pode se deparar. Os resumos devem, na visão da autora, apresentar toda a história e trajetória dos trabalhos, de modo a permitir ao pesquisador que possa retrair os caminhos percorridos pelos demais pesquisadores e encontrar aquilo que lhe possa ser útil. É imprescindível, portanto, uma elaboração cuidadosa dos resumos:

O crescimento da literatura científica transformou os resumos em instrumentos indispensáveis, na medida em que sua inserção em catálogos e bases de dados agiliza, em muito, a atividade de seleção em busca bibliográfica de todos aqueles que se dedicam ao estudo e à pesquisa. Para que desempenhem este importante papel é necessário, no entanto, que sejam objeto de elaboração cuidadosa. (Garrido, 1993, p.5 *apud* Ferreira, 2002, p.262)

Sendo assim, um problema apresenta-se ao pesquisador: em que medida é permitida a confiabilidade na leitura apenas dos resumos? Megid (1999 *apud* Soares 2002, p.266) atenta para a impossibilidade de um conhecimento abrangente das pesquisas em Educação somente pela leitura dos resumos. Todavia, como nossa revisão bibliográfica busca aquelas pesquisas que se atêm ao método de entrevistas enquanto fonte de coleta de dados, a leitura dos resumos e, em alguns casos, quando não constando a metodologia no corpo dos resumos, da introdução, das produções foi suficiente para subsidiar uma filtragem que satisfizesse nossos interesses e objetivos.

Durante este processo de filtragem foram eliminadas produções que tratavam do Prouni em outros âmbitos, que não os que permeiam nosso objetivo principal de alguma forma: a vivência dos alunos prounistas no ambiente universitário. Dentre os artigos descartados dessa forma podemos citar trabalhos como “Uma análise da destinação de recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino

no Brasil” (Pinto, 2016), que aborda o viés político-econômico do Programa, e “Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento” (Carvalho, 2014), que aborda a metodologia de implementação do Programa e a expansão do mercado universitário.

Quanto aos métodos utilizados nessas pesquisas, uma produção dedica-se à pesquisa bibliográfica; 5 produções utilizam-se de análise documental e procedimentos estatísticos; 4 pesquisas baseiam-se em questionários e 4 delas fazem uso de entrevistas estruturadas e semiestruturadas. Estando nossa pesquisa pautada nas vivências dos alunos beneficiados pelo Programa, foram então selecionadas apenas as produções que propiciavam a manifestação direta desses, ou seja, os trabalhos pautados em entrevistas estruturadas ou semiestruturadas.

O processo de revisão bibliográfica assumiu as mesmas características ao analisarmos o banco de dados virtual da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações. Dentre os anos de 2005 a 2015, foram publicadas 83 teses e dissertações com o descritor Prouni. Dentre essas, 31 enquadram-se na área de Educação. O levantamento de tais pesquisas foi amparado por uma pesquisa anterior de estado da arte de Borges e Pires (2016), apresentada nos anais do VI Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação da PUC-Campinas.

Mais uma vez, é notável a utilização de ferramentas metodológicas que se fundamentam na possibilidade de conceder voz aos estudantes, tais como questionários e entrevistas. Foram selecionadas, dentro da filtragem realizada visando pesquisas cuja metodologia consistisse em entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, 13 teses e dissertações que se ampararam em tais metodologias.

Sendo assim, como resultado do procedimento de pesquisa bibliográfica, foram elencadas as seguintes produções:

Tabela 2. Revisão Bibliográfica

Tipo	Título da Produção	Autor(es)
artigo	Análise da evasão no Ensino Superior: uma proposta de diagnóstico de seus determinantes	Glauco Peres da Silva
artigo	Equidade na Educação Superior no Brasil: Uma Análise Multinomial das Políticas Públicas de Acesso	Cristina B. de Souza Rossetto/Flávio de Oliveira Gonçalves
artigo	Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio	Clarissa Tagliari Santos
artigo	"Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado	Alexandre Abdal /Julia Navarra
artigo	Os herdeiros e os bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo	Wilson Mesquita de Almeida
artigo	Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência	Rosileia Lucia Nierotka, Joviles Vitório Trevisol
artigo	Crescimento pessoal, mediação e sacrifício: itinerários sociais de estudantes beneficiários do Prouni	Andrea Bayerl Mongim
artigo	Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI)	Alípio Márcio Dias Casali/Maria José Viana Marinho de Mattos
artigo	Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco	Vera Lucia Felicetti/Paulo Fossatti
artigo	A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni	Luiz Alex Silva Saraival; Adriana de Souza Nunes
artigo	PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?	Afrânio Mendes Catani/Ana Paula Hey/Renato de Sousa Porto Gilioli
artigo	A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: o caso do ProUni	Edna Imaculada Inácio de Oliveira; Rosane Maria KreuzburgMolinall
Dissertação	O programa universidade para todos : percepções de estudantes de pedagogia do Distrito Federal	Gabriella Cristina da Silva Santana
Dissertação	Acesso ao ensino superior e trajetórias dos egressos do Prouni	Paula MacchioneSaes
Dissertação	Entre a realidade e a possibilidade: prouni e a dinâmica inclusão/exclusão.	Lupércio Aparecido Rizzo
Dissertação	PROUNI: uma política de democratização do ensino superior?	Raisa Maria de Arruda Martins

Dissertação	PROUNI: dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco	Ruy de Deus e Mello Neto
Tese	Qualidade da educação superior e o PROUNI: limites e possibilidades de uma política de inclusão	Marialva Moog Pinto
Dissertação	Os Impactos Diretos e Indiretos do Prouni em Trajetórias Juvenis Estudo de Caso com Jovens em uma IES em Salvador	Georges R Ferreira
Tese	A compreensão do sujeito bolsista em relação ao programa universidade para todos: prouni, à luz do pensamento complexo	José Angelo Ferreira
Tese	PROUNI: trajetórias	Karin Terrell Ferreira
Tese	Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico	Maria Aparecida Tagliari Estacia
Dissertação	Programa Universidade para Todos (PROUNI): Satisfação, expectativa, evasão e permanência de bolsistas em uma faculdade particular de Presidente Prudente-SP	Márcio Donizetti Côrrea
Dissertação	Programa Universidade para todos - Prouni: o ponto de vista dos alunos	Maria Inez Bernardes do Amaral
Tese	Uma margem outra: itinerâncias de jovens das classes populares na educação superior	Idalina Souza MascarenhasBorghi

Fonte: Pesquisa bibliográfica do autor nas plataformas Scielo e BDTD

Todos os trabalhos apresentam, por meio do método de entrevistas estruturadas ou semiestruturadas, uma maneira de conceder voz aos estudantes beneficiários do Prouni. A priori, as pesquisas ocupam-se de traçar o perfil socioeconômico dos bolsistas, por meio dos dados coletados, como podemos notar, por exemplo, nos trabalhos de Souza e Borghi (2014), Estacia (2009) e Mongim (2015).

Em seguida, são elencadas as percepções dos bolsistas sobre o Programa Universidade para Todos ou sobre a própria trajetória dos alunos beneficiados pelo mesmo. Nesse sentido, alguns trabalhos buscam reconhecer a efetividade do Prouni em si, como uma política pública de educação, tais como os trabalhos de Martins (2011) e Rizzo (2010). Nessa perspectiva, é bastante demarcada a preocupação dos pesquisadores quanto à efetividade do processo de inclusão proporcionado pelo Prouni.

Sob outro enfoque, mas ainda tangenciando tal problemática, as demais pesquisas buscam compreender as trajetórias sociais e acadêmicas dos alunos

beneficiários, tais como Santos (2012), Nierotka e Trevisol (2016) e Saes (2015). Nessas produções, nota-se que o acesso e permanência dos alunos são uma problemática bastante relevante, como, por exemplo, nos trabalhos de Silva (2013) e de Felicetti e Fossatti (2014), este último destacando-se pela sua abordagem comparativa em relação aos alunos não beneficiados pelo Prouni.

Tendo por base as reflexões provocadas pelas leituras, todas elas utilizando como método a entrevista de modo a permitir a compreensão do Prouni por meio das percepções dos próprios beneficiários, faz-se necessária uma discussão sobre o procedimento adotado aqui para nosso levantamento de dados: a entrevista semiestruturada.

2.2. A entrevista

Tendo como problemática a compreensão das vivências dos alunos beneficiários do Programa Universidade para Todos dentro do campo universitário, em cursos tidos de maior ou menor prestígio, a entrevista semiestruturada foi eleita enquanto método justamente por permitir conceder voz aos próprios alunos e permitir uma análise mais abrangente da percepção que tais alunos têm de sua trajetória educacional e do próprio Programa.

Nas palavras de 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.

Em seu trabalho de entrevistador, Bourdieu (1997, p.702) atenta justamente para o processo de conscientização que o entrevistado faz (e, de certa maneira, o entrevistador também) ao reconhecer a posição social que o outro ocupa, diante de um olhar de certa forma “perturbador”, que nos leva a reflexões que talvez jamais teriam sido feitas se não fosse por meio de tal método.

Sendo assim, a adoção da entrevista semiestruturada ante a entrevista estruturada enquanto procedimento metodológico dá-se devido à possibilidade de uma maior liberdade, tanto do pesquisador quanto do entrevistado, ao conduzir-se um diálogo sobre o objeto de nossa pesquisa, reduzindo as possibilidades de uma violência simbólica por parte do entrevistador (Bourdieu, 1997, P. 695). Por violência simbólica podemos compreender o ato de

coerção que só se institui por intermédio da adesão que o dominado acorda ao dominante (portanto à dominação) quando, para pensar e se pensar ou para pensar sua relação com ele, dispõe apenas de instrumentos de conhecimento que têm em comum com o dominante e que faz com essa relação parece natural. (Bourdieu apud Valle, 2013)

Sendo assim, faz-se necessária, por parte do entrevistador, uma postura que evite o máximo possível a sensação, por parte do entrevistado, de que a entrevista seja um ato violento, no qual sua posição dentro de determinada hierarquia possa vir a prejudica-lo de determinada maneira ou de que ele deva orientar suas respostas para, de certa forma, atender às expectativas que o entrevistado acredita serem de interesse do entrevistador.

Além disso, a utilização desse método, nas palavras de Bourdieu (idem, 704) permite que

certos pesquisados, sobretudo entre os mais carentes, parecem aproveitar essa situação como uma ocasião excepcional que lhes é oferecida para testemunhar, se fazer ouvir, levar sua experiência da esfera privada para a esfera pública; uma ocasião também de *se explicar*, no sentido mais completo do termo, isto é, de construir seu próprio ponto de vista sobre eles mesmos e sobre o mundo, e manifestar o ponto, no interior desse mundo, a partir do qual eles vêem a si mesmos e o mundo, e se tornam compreensíveis, justificados, e para eles mesmos em primeiro lugar.

A utilização da entrevista apresenta alguns riscos, enquanto forma de coleta de dados. Apesar de fornecer uma riqueza incomparável de percepções providas dos próprios entrevistados, a possibilidade de uma interferência, de uma certa violência simbólica por parte do entrevistador, é algo a que devemos atentar-nos. Bourdieu (idem, p. 695) alerta-nos sobre os cuidados pertinentes a uma comunicação de caráter não-violento, que não prejudique uma análise concreta e coerente por parte do pesquisador.

Dentre tais cuidados, é imprescindível que o pesquisador não se deixe levar por um certo desejo de que as respostas dos entrevistados sejam dirigidas de modo a confirmar suas crenças, indo de encontro a suas ideias e determinada “linha teórica” (idem, p.696) e não retratando a verdadeira percepção que os entrevistados possuem do objeto da pesquisa. Nas palavras do autor, cabe ao pesquisador, a fim de evitar tais distorções,

medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (idem, p.695)

Indo ao encontro a essa perspectiva, Spivak (2010) atenta-nos ao quanto o posicionamento adotado por um intelectual, em nosso caso o pesquisador, pode acarretar em uma espécie de violência epistêmica, impedindo que a voz daquele que autora chama subalterno (neste caso, o entrevistado), tenha sua voz obnubilada pelas demarcações ideológicas do pesquisador.

Ainda nessa perspectiva, Spivak (2010), em seu texto clássico, “Pode o subalterno falar?”, ao responder negativamente à questão que dá título ao seu texto, fomenta ainda mais a discussão sobre a possibilidade de efetivamente reconhecer a voz daqueles em situação de opressão⁵, devido ao fato que de essa mesma voz será interpretada (caso chegue sequer a ser ouvida) por um interlocutor por meio das ideologias que compõe o universo do mesmo (correndo-se o risco de que sejam ideologias essas justamente as que tornam o entrevistado um oprimido) e, portanto, alterando aquilo que originalmente o subalterno almejava dizer. Resumindo, nas palavras de Apple (2006, p.20): “...subalterns attempt at representation and the reception of those representations within existing of those circuits of power are two different things.”

O texto de Spivak fomentou inúmeras discussões, fato que a fez inclusive reescrever seu ensaio em 1999, de modo a elucidar suas ideias. Apple e Buras

⁵ A autora, fundamentando-se em Gramsci e seu conceito de subalternidade, toma como subalterno o sujeito em condições de opressão. Nesse sentido, os beneficiários do Prouni enquadram-se como subalternos na medida em que, como pré-requisito do próprio programa, enquadram-se em uma camada da sociedade menos favorecida economicamente e que, provavelmente, não teria outros meios para o ingresso no Ensino Superior não fossem programas como esse.

(2006) compilam uma série de textos que buscam oferecer uma possibilidade afirmativa quanto ao questionamento de Spivak: os autores nos atentam o quão importante são as contribuições das vozes dos grupos subalternos para a construção de uma sociedade mais progressiva e democrática:

Também é fundamental que a pesquisa faça sentido para o próprio pesquisado. Compreensão e explicação concatenam-se durante o ato da entrevista e proporcionam que esse momento torne-se relevante ao próprio entrevistado e lhe traga uma nova forma de pensar, inclusive, seu papel social (*idem*, p.700). Com certeza, proporcionar esse momento de trocas para beneficiários do Programa Universidade para Todos é uma oportunidade única para que reconheçam o quanto tal política pública pode ter (ou não) mudado suas vidas, bem como refletir sobre o quanto a escolha de determinado curso pode influenciar suas trajetórias de vida.

Outro cuidado a ser tomado diz respeito à relação que pode existir pesquisador e pesquisado, de modo que essa possa coibir uma participação sincera efetiva devido a alguma relação hierárquica (*idem*, p. 701). No caso específico desta pesquisa, atentamos para evitar problemas desse aspecto, o que implicou cuidado na elaboração do roteiro das questões, no esforço de que o teor das mesmas não prejudica-se o aluno em seu curso e que pudesse desencadear a reflexão sobre o mesmo. Entendemos, ainda, que, sendo a entrevista realizada por outro aluno da instituição, mesmo que de uma modalidade diferente de ensino, possa ajudar a romper com a ideia de hierarquização e violência simbólica proveniente desta, garantido mais conforto, familiaridade e reconhecimento como par ao entrevistado. A possibilidade de abandonar a pesquisa e a liberdade, como pré-estabelecido nos termos de consentimento livre e esclarecido, auxilia nesse aspecto, garantindo a segurança, sigilo e integridade dos entrevistados quanto a qualquer risco que uma relação hierárquica pudesse vir a causar dentro da instituição.

Um exemplo do quanto essa interferência, por parte do entrevistador, pode ditar os rumos da pesquisa, de modo a comprometer seu caráter científico e seu compromisso com a realidade é o documentário Santiago, dirigido por João Moreira Sales (Santiago, 2007). Ao tentar realizar uma homenagem a seus pais, o diretor entrevista o mordomo de sua família. Ao interromper seu trabalho e, alguns anos depois, retomar o material, o diretor nota o quanto de sua postura enquanto

entrevistador ditava o modo de agir de Santiago e o quanto ele perdeu ao ignorar os momentos de livre expressão do entrevistado. Ao fim do documentário, reconhecendo os efeitos da violência simbólica na relação entrevistador-entrevistado, Moreira Sales afirma: “Durante os cinco dias de filmagem, eu nunca deixei de ser o filho do dono da casa, e ele nunca deixou de ser nosso mordomo” (Santiago, 2007, 01:12:36).

Conferindo tal liberdade e segurança, a entrevista, mais do que uma ferramenta de coleta de dados por parte do pesquisador, pode trazer benefícios ao entrevistado, ao conferir-lhe voz para algo que jamais talvez tivesse a oportunidade, bem como convidá-lo a refletir sobre situações nas quais jamais pensasse sob outras circunstâncias.

Notadamente, essa pesquisa trabalhará justamente com alunos que podem fazer parte desse grupo de pessoas denominadas pelo autor como “carentes”, visto ter como objetivo compreender a vivência dos alunos que são beneficiários de um programa que facilita o ingresso à Universidade para aqueles desprovidos de condições financeiras para tal, e que, de outra maneira, talvez jamais tivessem tal oportunidade.

Dessa forma, a entrevista permite que o entrevistado realize uma *auto-análise provocada e acompanhada* (*idem*, p. 704). Tal reconhecimento por parte do próprio indivíduo pode inclusive ser benéfico ao entrevistado, à medida que, entre outros, tem potencial para realizar tal auto-reflexão. Esse reconhecimento, enquanto uma forma do saber é força motriz também do poder, este também produtor da individualidade (Foucault, 2015, p.34). Nessa perspectiva, reconhecer-se por meio de tal auto-análise pode proporcionar ao entrevistado uma forma de reconhecer-se enquanto membro de determinada estrutura de poder, bem como permite ao entrevistador apropriar-se de seu objeto de estudo com maior propriedade.

Dessa maneira, num contraponto à resposta negativa de Spivak (2010) a sua própria pergunta: “*pode o subalterno falar?*”, essa pesquisa busca, levando em conta todos os cuidados possíveis no processo de entrevista, almejando reduzir ao máximo as interferências das violências simbólicas e epistemológicas, proporcionar aos entrevistados a possibilidade de falarem sobre suas vivências no Ensino Superior.

A experiência de entrevistar ex-beneficiários ou beneficiários do Programa Bolsa Família está longe de ser inédita, como apontou a pesquisa bibliográfica supracitada. Todavia, a tentativa de dar-lhes voz em suas vivências acadêmicas ainda é algo novo, tendo em vista que somente agora, com 13 anos de criação, podemos observar, de maneira mais concreta, os resultados das crianças que foram beneficiadas pelo programa e hoje inserem-se em instituições de Ensino Superior

Fonseca (2017), no documentário *Questão de Oportunidade*, já nos mostrou um pouco dessas vivências ao entrevistar cinco jovens que ingressaram em universidades públicas. O orgulho da vitória obtida academicamente mostra-se, na fala dos entrevistados em Pernambuco e de seus familiares, em grande parte, grato ao Bolsa Família, que, na visão dos alunos, foi fundamental para a continuidade dos estudos e, até mesmo, instigou-os a participação em trabalhos sociais voltados para as camadas mais carentes da sociedade.

Nesta pesquisa, buscaremos analisar os entrevistados em outro contexto: sua vivência dá-se em cursos diferenciados quanto a seu prestígio social e dentro de uma instituição de Ensino Superior privada.

A seleção dos entrevistados foi realizada com base nos dados fornecidos pelo Núcleo de Assistência Social da instituição na qual a pesquisa aconteceu. Como critério de elegibilidade para a concessão das bolsas do Prouni, conforme o Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, sejam elas integrais ou parciais (50% do valor do curso), é necessário que o aluno interessado tenha cursado o Ensino Médio completo em escola pública, ou em instituição privada de ensino como bolsista integral. Além disso, a renda mensal per capita não pode ser superior a um salário mínimo e meio (Brasil, 2005). Dessa forma, o Núcleo de Assistência Social é responsável pelo acompanhamento desses alunos, bem como assegurar o atendimento dos critérios exigidos pelo Prouni.

Foram considerados aptos para participar das entrevistas os alunos matriculados nos cursos de graduação que são beneficiários do Prouni e que tenham recebido, ou ainda recebam, o benefício do Programa Bolsa Família.

Nesse universo, composto por um total de 171 estudantes, foram selecionados aleatoriamente 50 alunos matriculados nos cursos de maior e menor prestígio da referida instituição, ou seja, pouco menos de um terço da universo de

possíveis entrevistados. Foram contatados os cinco primeiros nomes da lista com os cursos de maior prestígio e os cinco primeiros nomes da lista de menor prestígio. Caso algum desses não concordasse participar da pesquisa, o próximo da lista era contatado, de modo a totalizar dez entrevistas.

Dentre as dificuldades encontradas para a seleção dos entrevistados, pode-se destacar a dificuldade do contato por meio dos meios apresentados nos cadastros da instituição, os quais, muitas vezes, não proporcionaram retorno. Além disso, a disponibilidade dos entrevistados por conta de motivos pessoais levou ao não aceite por parte de muitos dos convidados.

Dessa forma, buscamos obter uma amostra de dados que nos permita traçar uma comparação entre a vivência e expectativas dos alunos beneficiários do Programa tanto em cursos de maior quanto de menor prestígio.

Capítulo 3. Perfil Socioeconômico

Tendo por objetivo traçar um panorama socioeconômico dos alunos beneficiários do Prouni e que já foram beneficiários do programa Bolsa Família, utilizaremos os microdados oferecidos pelo Núcleo de Assistência Social da Universidade e do cadastro dos alunos bolsistas na instituição.⁶

É interessante notarmos que embora exista uma série de pesquisas e reflexões em torno dos indicadores educacionais das crianças e jovens beneficiárias do PBF (ou seja, aquelas com até 17 anos), são ainda raros os trabalhos que analisem as trajetórias educacionais daqueles que deixam de ser beneficiários por conta de sua idade e que poderiam ou ingressam no Ensino Superior (Fonseca, 2017). Como já mencionado, Pires (2013b) aponta uma profunda diminuição na frequência escolar de beneficiários do Programa após eles completarem 18 anos.

Neste capítulo, pretendemos analisar o perfil socioeconômico daqueles alunos do Ensino Superior que foram beneficiários do Programa Bolsa Família em 2016, ano em que estavam matriculados num curso de graduação de uma Universidade privada do estado de São Paulo, cursos aos quais tiveram acesso por meio do Programa Universidade para Todos.

3.1. Informações sobre cadastro

De acordo com as regras do Prouni (Art 3º da Lei no 11.096 de 13 de janeiro de 2005), a seleção dos alunos para o programa é feita por meio de dois momentos distintos. O Ministério da Educação realiza uma pré-seleção, a partir das informações socioeconômicas e dos resultados do Enem, conforme discutido no capítulo 1. Cabe à Instituição, no segundo momento da seleção, realizar a conferência das informações prestadas pelos alunos, podendo ainda estabelecer critérios próprios nessa etapa da seleção. No caso da Universidade *locus* de nossa pesquisa, a seleção interna é também feita em dois momentos. No primeiro, são analisadas informações fornecidas pelo candidato a partir do preenchimento de uma “Ficha do Aluno/Candidato”, a qual contém um conjunto de informações

⁶ Uma versão ampliada deste capítulo em formato de artigo científico, elaborada em co-autoria com o orientador desta pesquisa, foi submetida ao Conselho Editorial de periódico científico qualificado no sistema Qualis Capes e até a defesa desta dissertação, fevereiro de 2018, está em análise.

socioeconômicas sobre o aluno e sua família, tais como, trabalho, rendimentos, trajetória escolar, local de residência etc. Em seguida, realiza-se uma entrevista individual, durante a qual o candidato deve apresentar essa Ficha devidamente preenchida e a cópia de todos os documentos comprobatórios requeridos. A atualização dos dados cadastrais deve realizar-se anualmente. A partir de contatos estabelecidos com os gestores do órgão responsável pelo cadastro e acompanhamento dos alunos prounistas, foi possível inserir uma questão específica sobre a participação no Programa Bolsa Família no processo de recadastramento anual dos bolsistas dessa Universidade.⁷

Segundo os dados cadastrais dos alunos matriculados em cursos de graduação em 2016 na instituição pesquisada, dos cerca de 18.000 alunos matriculados, 2.073 alunos eram beneficiários do Prouni. Deste conjunto, 120 alunos enquadraram-se naqueles que atendem ao pré-requisito desta pesquisa, ou seja, foram ou são ainda beneficiários do Programa Bolsa Família. Todas as bolsas do Prouni oferecidas pela instituição são da modalidade integral.

Tabela 3: distribuição dos alunos do Prouni segundo participação no PBF

	n	%
Bolsa Família	120	5,8
Demais alunos	1.953	94,2
Total Prouni	2.073	100,0

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

Tais alunos, que constituem 5,8 % dos alunos prounistas, constituem o grupo que podemos considerar como o mais vulnerável em termos socioeconômicos, visto que, para que fossem beneficiários do PBF, precisariam estar em situações econômicas menos favoráveis do que os demais alunos.

Conforme sintetizado na tabela 4, alunos que foram ou são beneficiários do Bolsa Família tem maiores chances de terem cursado o Ensino Médio somente em escola pública e de possuir pai ou mãe que tenham cursado apenas o ensino fundamental (completo ou incompleto).

Quanto às marcações de cor/raça, o número de alunos que foram ou são

⁷ Agradecemos o empenho dos gestores deste órgão. De acordo com a Declaração de Sigilo para Utilização de Informações Socioeconômicas, avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-Campinas, não foram divulgadas informações que permitam identificar a Universidade e/ou os alunos.

beneficiários do PBF é quase o dobro do que o número dos demais prounistas, o que denota a já demarcada estratificação social desses grupos em nossa sociedade.

A porcentagem de pretos/pardos do grupo dos alunos do Bolsa Família é duas vezes superior ao dos demais alunos do Prouni. Ao analisarmos a diferença entre os brancos naqueles que são beneficiários do PBF e os demais prounistas, a diferença em favor dos alunos somente Prouni é de 28,8 pontos percentuais, perfazendo um total de 73,8%, ante 45% de brancos do Bolsa Família. Sendo assim, pode-se afirmar que o Prouni, em especial nos casos dos beneficiários ou ex-beneficiários do PBF, tem contribuído para a inclusão de um grupo historicamente excluído do Ensino Superior.

Assim como as pesquisas referentes à estratificação educacional por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), notamos que a alunos não-brancos provavelmente possuem condições sócio-econômicas desfavoráveis para o ingresso em cursos de maior prestígio. É consenso nessas pesquisas que, no decorrer das transições entre os níveis de ensino, os alunos não-brancos acabem sendo eliminados dos próximos níveis de escolarização. Nas palavras de Silva e Hasenbalg (2002):

as vantagens de jovens de cor branca parecem crescer ao longo das transições escolares, configurando um processo de seletividade aparentemente perverso que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento do sistema de ensino brasileiro.

Destaca-se, ainda, que os alunos bolsistas do PBF tem seu ingresso no Ensino Superior com uma idade média acima daquela esperada para o nosso sistema de ensino (entre 17 e 18 anos). Tais números irão refletir-se, sobremaneira, na análise das entrevistas, quando demarcamos as trajetórias sacrificadas dos mesmos em toda sua vida escolar e, em especial, no ingresso para o Ensino Superior. De modo geral, tais trajetórias mostram-se repletas de hiatos devido a condições adversas presentes em suas origens sociais.

A maioria dos bolsistas ingressou no Ensino Superior com idade superior à esperada (19 anos ou mais), sendo 51,3% dos prounistas e 54,9% daqueles que foram ou são beneficiários do PBF. Nos casos destes últimos, nota-se uma maior porcentagem de alunos com 30 anos ou mais. Tais discrepâncias quanto à idade evidenciam-se também nas entrevistas.

Ao observarmos essas trajetórias, notamos que os alunos bolsistas são oriundos da rede pública de ensino (vale lembrar que esse é um dos critérios de elegibilidade do Prouni), número que tende a crescer quando se considera os beneficiários e ex-beneficiários do PBF. Vale ressaltar que tal fato confirma-se durante as entrevistas, nas quais são apresentadas as percepções dos mesmos sobre a rede pública de ensino e as dificuldades encaradas por eles na mesma.

Quanto à renda do aluno, os alunos que são ou foram beneficiários do PBF possuem renda mensal 12% inferior em relação aos demais bolsistas do Prouni, o que reforça a ideia de que constituem um grupo socioeconomicamente mais vulnerável dentre os alunos da instituição. Além disso, veremos que os dados do cadastro sugerem que os cursos de graduação do grupo PBF tendem a ser aqueles de menor prestígio, conforme discutido no capítulo anterior, dentro das suas respectivas áreas de conhecimento.

Origens

Tabela 4: Distribuição dos alunos do Prouni, segundo participação no PBF, por sexo, raça/cor e estado civil

		Prouni	
		Bolsa Família	Demais alunos
	Feminino	67,5%	60,4%
	Masculino	32,5%	39,5%
	Não Declarado	0,0%	0,1%
	Amarela	0,8%	0,3%
	Branca	45,0%	73,8%
	Indígena	0,0%	0,1%
	Não Declarada	0,0%	0,5%
	Parda	34,2%	17,4%
	Preta	20,0%	8,0%
	Casado	5,8%	5,0%
	Separado ou divorciado	0,8%	1,0%
	Não declarado	0,0%	0,1%
	Solteiro	90,8%	91,9%
	União Estável/Outro	2,5%	2,0%

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

Ao observarmos a categoria sexo, notamos uma predominância das mulheres

em relação aos homens nos dois segmentos considerados (superior a 60%). Existe uma tendência muito maior de que os homens abandonem seus estudos, quando em grupos familiares mais vulneráveis, devido à possibilidade de um ingresso mais rápido no mercado de trabalho, que constitui uma renda a mais para a família, ao invés dos dispêndios que a continuidade nos estudos geraria. Nestes casos, os custos de oportunidades para o estudo formal é maior para os meninos do que para as meninas (Melo & Duarte, 2010).

Considerando o estado civil, os números indicam a prevalência, com mais de 90% em ambos os casos considerados, de estudantes solteiros. Porém, verifica-se uma ligeira vantagem para alunos do PBF com algum tipo de união (casado/união estável/outro), 8,3% e 7,0%.

Tabela 5: Distribuição dos alunos do Prouni, segundo grau de instrução do pai e mãe

		Prouni	
		Bolsa Família	Demais alunos
	Ensino Fundamental 1 ao 5 ano 1 a 4 série	19,2%	5,2%
	Ensino Fundamental 6 ao 9 ano 5 a 8 série	19,2%	18,6%
	Ensino Médio	15,0%	26,9%
	Ensino Superior Graduação	0,8%	6,9%
	Pós-graduação		
	Não estudou/Nenhuma	1,7%	0,3%
	Não sei/Sem informação	43,3%	41,4%
	Ensino Fundamental 1 ao 5 ano 1 a 4 série	15,8%	6,7%
	Ensino Fundamental 6 ao 9 ano 5 a 8 série	27,5%	24,7%
	Ensino Médio	34,2%	39,7%
	Ensino Superior Graduação	8,3%	11,9%
	Pós-graduação	0,0%	0,2%
	Não estudou/Nenhuma	1,7%	0,3%
	Não sei/Sem informação	12,5%	16,6%

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

Ao compararmos os números da tabela 5, referente à escolaridade dos pais dos alunos prounistas, podemos dizer que aqueles que participam ou participaram do PBF são provenientes de famílias com pai e mãe com menor instrução: 38% dos pais e 43% das mães desses alunos possuem somente ensino

fundamental completo ou incompleto), ante 23% e 31% dos demais alunos, respectivamente. Ao observarmos os demais prounistas, de maneira oposta aos do PBF, notamos um percentual mais elevado de pais e mães com Ensino Superior: 8,3% e 12,0%, respectivamente.

Ao observarmos que mais de 40% dos estudantes não soube caracterizar o grau de instrução do pai. Tal fato nos leva a crer que muitas dessas famílias apresentam-se chefiadas apenas pela figura materna.

Os números sugerem que os estudantes do Prouni e, em maior grau, os que também foram ou são beneficiários do PBF, são os primeiros membros de suas famílias a cursarem o Ensino Superior.

Dessa forma, um membro da família que possua curso de nível superior, segundo os dados apresentados, parece ser fator relevante no processo de seleção de um curso de maior ou menor prestígio. Todavia, é importante ressaltar que nas pesquisas sobre estratificação educacional os dados apontam que a influência dos pais diminui a cada nova transição, mesmo sendo a presença de um familiar com curso superior fator de grande influência no acesso ao Ensino Superior (Mont'Alvão, 2011). Para Bourdieu

A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo um curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distinga do conjunto das famílias de sua categoria. (2015, p.48)

Tabela 6: Distribuição dos alunos do Prouni segundo distância (em Km) do local de origem do grupo familiar em relação ao município onde se localiza a Universidade

	Prouni	
	Bolsa Família	Demais alunos
Até 100KM	71,7%	81,8%
101 - 200 KM	6,7%	8,1%
201- 300 KM	2,5%	3,7%
301 - 500 KM	2,5%	2,9%
Acima de 500 KM	15,8%	3,2%
Sem Informação	0,8%	0,3%

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

As informações da Tabela 6 mostram que a maioria dos estudantes do Prouni da Universidade pesquisada, incluídos os que também foram beneficiários do PBF, provém de famílias cujo local de origem se situa a menos de 100 km do município onde se localiza a instituição de Ensino Superior. Todavia, vale notar que 15,8% dos estudantes do PBF é oriunda de locais mais distantes, acima de 500 km, do município em questão. Este é um dado que corrobora outros trabalhos (PIRES, 2012; PIRES, 2008), os quais indicam um número relevante de beneficiários do programa que passaram por processos migratórios. As entrevistas realizadas corroboram tal afirmação, sendo que a maioria dos entrevistados é oriunda de outros estados.

Trajetórias educacionais e ingresso no Ensino Superior

Tabela 7: Distribuição dos alunos do Prouni segundo tipo de escola que frequentou no Ensino Médio, trabalho e idade no ingresso

	Prouni	
	Bolsa Família	Demais alunos
EJA	0,0%	0,3%
Fundação	0,0%	0,1%
Particular	3,3%	5,4%
Particular com Bolsa	1,7%	2,1%
Particular e Pública	0,8%	1,3%
Pública	90,8%	83,5%
Sem Informação	0,8%	0,3%
Técnico	2,5%	7,1%
Não	55,8%	63,3%
Sem Informação	1,7%	0,5%
Sim	42,5%	36,2%
15 ou 16 anos	0,8%	0,3%
17 anos	21,0%	19,1%
18 anos	26,9%	25,7%
19 anos	15,1%	13,4%
Entre 20 e 29 anos	30,3%	36,4%
30 anos ou mais	5,9%	5,2%
Média (em anos)	20,54	20,46
Desvio Padrão	5,11	4,81

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

Quando se verifica a trajetória educacional dos prounistas durante o Ensino Médio, verifica-se que a maioria cursou escola pública, em sintonia com os critérios de elegibilidade do Programa. Todavia, os alunos do PBF parecem ser mais dependentes das instituições públicas em sua formação: 90,8% ante 83,5 % dos demais prounistas, sugerindo que estes alunos utilizam-se de estratégias que permitem um trajeto paralelo ao da escola pública, tais como bolsas de estudos ou cursinhos técnicos.

Nota-se, desde já, indícios de uma educação dual, como a discutida por Freitag (1986), Patto (2007) e Barbosa (2009): uma educação distinta para os mais economicamente favorecidos e as camadas mais carentes da sociedade, as quais acabam por dirigirem-se aos cursos de menor prestígio como única solução possível para continuar sua trajetória escolar. Nas palavras de Barbosa (2009, p.23)

as desigualdades de trajetórias escolares e sociais estão associadas às dificuldades que as escolas, por princípio, universalistas, têm em lidar com a diversidade de identidades que pode ser encontrada nos sistemas de ensino latino americanos, que se tornaram mais abrangentes. Assim, a entrada de alunos oriundos de grupos sociais mais pobres ou de grupos étnicos anteriormente excluídos das escolas acaba por não produzir maior igualdade de oportunidades: as crianças vão à escola, mas essa passagem não abre maiores possibilidades de participação social, não abre real acesso à cidadania.

Nota-se uma esperada proporção de prounistas que trabalhavam no momento de seu ingresso, sendo a maioria pertencente àqueles que são ou foram beneficiários do PBF, numa diferença de 6,3 pontos, o que remete novamente à ideia de grupos familiares mais vulneráveis e que exigem um auxílio na renda, através do trabalho, por parte dos alunos que almejam continuar seus estudos.

Tabela 8: Distribuição dos alunos do Prouni segundo Área de Conhecimento do Curso de Graduação

	Prouni	
	Bolsa Família	Demais alunos
Ciências Exatas e da Terra	1,7%	5,2%
Ciências Biológicas	3,3%	3,5%
Engenharias	9,2%	11,7%
Ciências da Saúde	10,0%	13,1%
Ciências Sociais Aplicadas	52,5%	47,0%
Ciências Humanas	19,2%	12,6%
Linguística, Letras e Artes	2,5%	5,6%
Outros	1,7%	1,3%
SEM INFORMAÇÃO	0,0%	0,1%

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

No tocante à área de conhecimento, a Tabela 8 indica que 74,2% dos alunos prounistas e que são ou foram beneficiários do PBF cursam graduação nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas e Linguística, Letras e Artes, ante 65,2% dos demais alunos prounistas (áreas essas que abrangem os cursos de licenciatura, ou seja, os de menor prestígio, pesquisados nessa instituição). Na área das Engenharias, Ciências da Saúde e, sobretudo, Ciências Exatas e da Terra, verifica-se um número menor de alunos oriundos PBF. Desse modo, os cursos de

graduação do grupo dos beneficiários do PBF tendem a ser aqueles classificados anteriormente como aqueles de menor prestígio dentro das suas respectivas áreas de conhecimento.

Fica evidente, aqui, o quanto o acúmulo de capital financeiro pode ter influenciado a escolha dos cursos de maior prestígio por esses alunos. À luz de Bourdieu (2015), podemos notar que, no processo de seleção do curso, impera uma tendência com o intuito de manter o *habitus* vigente, segundo a qual os alunos de classes sociais mais altas buscam manter seu *status* por meio de profissões mais prestigiadas, enquanto os alunos de classes sociais mais baixas, com menor acumulação de capital, especialmente capital financeiro, tendem a escolher cursos com menor prestígio por se adequarem mais com suas condições atuais de vida, num processo de autoexclusão.

Outra hipótese para tal processo de escolha é a nota de corte estipulada para cada um dos cursos, sendo, na maioria das vezes, superior em cursos tidos como os de maior prestígio. Devido a seu desempenho durante suas trajetórias educacionais, optar por cursos com notas de cortes menores pode ser uma estratégia para o ingresso ao Ensino Superior.

Nota-se aqui, uma preocupação com o retorno financeiro da profissão a ser seguida, algo a ser discutido durante a análise das entrevistas, no tocante às expectativas dos alunos.

Tabela 9: Distribuição dos alunos do Prouni segundo Cursos de Graduação selecionados

	Prouni	
	Bolsa Família	Demais alunos
ADMINISTRAÇÃO	20,8%	14,4%
ENGENHARIAS	9,2%	11,7%
DIREITO	8,3%	10,5%
JORNALISMO	5,8%	2,4%
PEDAGOGIA	5,0%	2,1%
CIÊNCIAS CONTÁBEIS	4,2%	3,7%
CIÊNCIAS SOCIAIS	4,2%	1,7%
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	3,3%	3,5%
BIBLIOTECONOMIA	3,3%	2,6%
PSICOLOGIA	3,3%	4,1%
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	2,5%	3,5%
ARQUITETURA E URBANISMO	2,5%	3,2%
FILOSOFIA	2,5%	1,4%
GEOGRAFIA	2,5%	1,5%
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO	1,7%	2,7%
EDUCAÇÃO FÍSICA	1,7%	2,8%
PUBLICIDADE E PROPAGANDA	1,7%	2,7%
LETRAS PORTUGUÊS INGLÊS	1,7%	4,2%
MEDICINA	0,8%	3,3%
DEMAIS CURSOS*	15,0%	18,0%

* quando a % para o curso foi inferior a 2% em ambos os grupos

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

Segundo a Tabela 9, os cursos tidos como de maior prestígio da instituição pesquisada (Engenharias, Direito, Psicologia, Arquitetura e Urbanismo e Medicina), possuem menos alunos que foram ou são oriundos do PBF. Nota-se, em contrapartida, uma predominância dos alunos PBF dentro dos cursos de Licenciaturas: 19,2% dos alunos PBF nos cursos de Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, Pedagogia e Letras ante 14,4% dos demais prounistas. A opção pelas Licenciaturas pode representar a seleção desses cursos enquanto um “plano B”, uma possibilidade mais viável e próxima dos cursos que esses alunos efetivamente almejavam. Nas palavras de Amaral & Oliveira (2011, p. 885)

Conforme afirmado por Gatti e Barreto (2009), a escolha da docência é uma espécie de plano B ou “seguro desemprego”, isto é, figura como uma alternativa no caso de não haver possibilidade de exercício de outra atividade. Segundo pesquisa realizada pelas autoras, apenas 2% dos estudantes do ensino médio tem como primeira opção no vestibular graduações relacionadas à atuação em sala de aula. No Sistema de Seleção Unificada (Sisu) de 2009, dos cem cursos com as notas de corte mais baixas, 75 são de licenciatura.

Tais informações serão corroboradas durante a análise das entrevistas.

Tabela 10: Distribuição dos alunos do Prouni segundo Período dos Cursos de Graduação

	Prouni	
	Bolsa Família	Demais alunos
Matutino/Vespertino	10,8%	16,1%
Matutino	29,2%	28,3%
Noturno	60,0%	54,2%
Vespertino/Noturno	0,0%	1,3%

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

As informações da Tabela 10 mostram que a maioria dos alunos do Prouni está matriculado em curso de um único período (matutino ou noturno), com uma proporção maior dos alunos PBF em cursos noturnos, visto que a Instituição oferece os cursos de licenciatura no período noturno e porque, como visto anteriormente, tais alunos tendem a trabalhar em contra-período.

Tabela 11. Trabalho e rendimentos

		Prouni	
		Bolsa Família	Demais alunos
	Alugada	27,5%	19,8%
	Cedida	15,8%	16,0%
	Financiada	4,2%	5,8%
	Própria	50,8%	58,1%
	Sem Informação	1,7%	0,3%
	Amigos (república)	20,8%	14,7%
	Família	68,3%	73,9%
	Outros	2,5%	2,2%
	Parentes	4,2%	4,8%
	Sem Informação	0,8%	0,2%
	Sozinho	3,3%	4,2%
	Aposentado	5,0%	7,7%
	Atividade Rural	0,8%	0,4%
	Autônomo	0,8%	3,7%
	Beneficiário do INSS	1,7%	0,6%
	CLT	13,3%	22,2%
	Concursado	0,8%	2,7%
	Desempregado	2,5%	3,8%
	Informal	17,5%	10,1%
	Liberal	0,0%	1,4%
	Não faz parte do grupo familiar	50,0%	37,7%
	Pensionista	0,0%	0,4%
	Proprietário de Empresa	0,8%	2,3%
	Renda - Aluguel/Arrendamento	0,0%	0,2%
	Sem informação	5,0%	6,5%
	Sem Renda	1,7%	0,5%
		Aposentado	2,5%
Atividade Rural		0,0%	0,1%
Autônomo		0,8%	1,3%
Beneficiário do INSS		3,3%	0,6%
CLT		21,7%	24,5%
Concursado		3,3%	8,7%
Desempregado		7,5%	7,1%
Do Lar		24,2%	20,3%
Estagiário		0,0%	0,1%
Informal		16,7%	10,4%
Liberal		0,0%	0,6%

Não faz parte do grupo familiar	11,7%	14,8%
Pensionista	2,5%	2,6%
Proprietário de Empresa	2,5%	1,3%
Renda - Aluguel/Arrendamento	0,8%	0,3%
Sem informação	2,5%	2,0%
Sem Renda	0,0%	0,6%
Aluno	25,0%	14,8%
Avó	0,8%	2,4%
Avô	0,8%	1,1%
Cônjuge	5,0%	3,5%
Irmão(ã)	10,8%	6,5%
Madrasta	0,0%	0,2%
Mãe	21,7%	26,6%
Outros	1,7%	1,4%
Padrasto	6,7%	2,6%
Pai	26,7%	39,2%
Sem informação	0,8%	0,7%
Tio(a)	0,0%	1,1%
Média (em R\$)	1537,57	1722,54
Desvio Padrão	2035,162	1321,954

Fonte: Cadastro de Informações Sociais (elaboração dos autores)

Analisando as condições de moradia atual, notamos que os alunos PBF tendem a possuírem mais dificuldades quanto à moradia própria, apresentando uma diferença de cerca de 8 pontos percentuais dos alunos não beneficiários do PBF em relação aos demais, o que ocorre também ao observarmos as residências alugadas: 27,5% dos alunos PBF ante 19,8% dos demais alunos. Desse modo, são necessárias estratégias de acumulação e organização da renda de maneira a sanar despesas relativas à moradia e, ainda assim, continuar seus estudos. Convém, ainda, lembrarmos que, de acordo com informações da tabela 6, os alunos do PBF apresentam grupos familiares de origens bastante distantes da cidade onde se encontra a instituição, o que os leva a ter de conseguir algum tipo de moradia próxima à instituição pesquisada, mesmo que isso exija algum tipo de esforço extra. Cabe lembrar que o Prouni apenas proporciona auxílio moradia, por meio da Bolsa Permanência, no caso de cursos com mais de seis horas diárias de aula, o que não acontece, na maioria dos cursos nos quais os alunos prounistas estão matriculados.

Dentre os cursos aqui analisados, apenas o de Medicina atenderia tal pré-requisito.

Uma das estratégias utilizadas pelos alunos PBF para que consigam sanar suas dificuldades quanto à moradia é por meio das repúblicas (20,8% ante 14,7% dos demais bolsistas), por meio das quais os mesmos podem dividir seus gastos e poupar sua renda.

Considerando dados sobre a fonte de renda dos pais, remetemo-nos novamente a já discutida questão da maternagem: um número muito maior dos alunos oriundos do PBF (50,0% ante 37,7% dos demais alunos) encontra-se em famílias, geralmente, chefiadas por mulheres, beneficiárias diretas do PBF. Ainda analisando as famílias beneficiárias do PBF, notamos que as fontes de renda como trabalho informal ou autônomo, no caso dos pais, são maiores nesses casos do que as fontes mais estáveis de renda, como aposentadoria, trabalho com carteira de trabalho assinada ou transferências do INSS. Desse modo, tais grupos familiares, não contando com a garantia de rendas estáveis, necessitam de estratégias específicas para manterem-se no Ensino Superior, através de outros modos de complementação de renda ou economia.

O mesmo ocorre com as figuras maternas: a maior parte da renda é oriunda de formas não-estáveis 16,7% das mães beneficiárias do PBF ante 10,4% das mães dos demais alunos apresenta renda oriunda de fontes informais, sendo elas muito mais presentes como integrante do grupo familiar do que os pais (50,0% dos pais no caso dos alunos PBF não fazem parte do grupo, ante apenas 11,7% das mães no mesmo caso)

Com isso, podemos inferir que existe um esforço muito maior por parte dessas famílias para que garantam uma fonte de renda um pouco mais estável, o que pode fazer com que os alunos tenham de buscar maneiras de auxiliar na renda familiar, conjugando o trabalho aos seus estudos.

Nessa perspectiva, notamos que é justamente o aluno o maior responsável pela contribuição da renda familiar, em especial no caso dos alunos do PBF: 25,0%, ante 14,8% dos demais alunos. Existe, portanto, um esforço adicional por parte dos mesmos ao auxiliar sua família quando comparados com os demais bolsistas. Ao analisarmos as entrevistas, corroboraremos tal afirmação por meio dos depoimentos dos alunos ao narrarem suas trajetórias e vivências no Ensino Superior, em especial

ao discutir a questão do sacrifício nestas perspectivas.

4. Análise das entrevistas

As entrevistas foram realizadas durante o primeiro e segundo semestre de 2017. Sendo o objetivo do trabalho a realização de 16 entrevistas, sendo 8 delas com alunos dos cursos de menor prestígio e 8 delas com alunos dos cursos de maior prestígio, foram realizadas apenas 8 entrevistas no total, sendo 5 delas com os alunos de cursos menos prestigiados e 3 com alunos dos cursos mais prestigiados.

Os motivos para tal alteração vão desde o não aceite da participação da pesquisa por parte dos sujeitos da pesquisa até as dificuldades para que os mesmos pudessem participar das entrevistas de modo a conciliá-las com suas atividades normais. Faz-se relevante notar que, dentre essas dificuldades quanto a horários, muitas delas se devem ao fato de os alunos terem de conciliar trabalho e estudos. Outro fato interessante é a dificuldade de contato para com os sujeitos da pesquisa: os convites foram realizados por e-mail e telefone, mas muitos dos dados de contato oferecidos pelo Núcleo de Assistência Social da instituição mostravam-se desatualizados.

Todas as entrevistas realizaram-se no ambiente da Universidade, de acordo com a disponibilidade de cada entrevistado. Após a leitura e assinatura dos termos de consentimento da pesquisa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, com duração média de 30 a 60 minutos, sendo essas, em seguida, transcritas. Para a análise das questões, serão levados em consideração quatro aspectos: as trajetórias dos alunos até o Ensino Superior, suas percepções sobre o Prouni, suas percepções sobre o PBF e as suas expectativas em relação ao futuro. Este roteiro foi elaborado pelo orientador, no âmbito de sua pesquisa, em discussão com os demais membros do grupo de pesquisa (roteiro disponível no Anexo III)

A primeira entrevista foi realizada no dia 1 de novembro de 2016, com uma aluna do curso de Educação Física; a segunda entrevista foi realizada no dia 10 de novembro, com uma aluna do curso de Ciências Biológicas. A terceira foi realizada no dia 24 de novembro, com um aluno do curso de Filosofia; por fim, a última entrevista realizada até o momento com os cursos tidos como de menor prestígio ocorreu no dia 7 de dezembro com uma aluna do curso de Ciências Sociais. Quanto aos cursos de maior prestígio, foi realizada, no dia 03 de maio, uma

entrevista com uma aluna do último ano de Direito. No dia 08 de maio, uma entrevista foi realizada com um aluno do último ano de Medicina. Por fim, no dia 22 de junho de 2016, foi realizada a entrevista com uma aluna do curso de Arquitetura.

Dentre os cursos de menor prestígio que participaram da pesquisa, contamos com duas entrevistadas do curso de Ciências Sociais, uma entrevistada do curso de Biologia, uma do curso de Educação Física e um do curso de Filosofia. Quanto aos cursos de maior prestígio, contamos com uma entrevistada do curso de Direito, uma do curso de Arquitetura e um entrevistado do curso de Medicina. De modo a preservar a identidade dos participantes, os entrevistados serão referidos da seguinte maneira:

Tabela 12. Entrevistados

	Nome fictício ⁸	Idade	Cidade Natal	Curso
<i>Entrevistado 1</i>	Maria	31	Campo Formoso – BA	Ciências Sociais
<i>Entrevistado 2</i>	Irma	20	Floriano – PI	Biologia
<i>Entrevistado 3</i>	Wilson	31	São Raimundo Nonato - PI	Filosofia
<i>Entrevistado 4</i>	Alba	23	Livramento – BA	Educação Física
<i>Entrevistado 5</i>	Tereza	29	Campinas – SP	Ciências Sociais
<i>Entrevistado 6</i>	Eliana	20	São José dos Campos – SP	Arquitetura
<i>Entrevistado 7</i>	Ana	43	São Miguel do Tapuia – PI	Direito
<i>Entrevistado 8</i>	Ismael	21	São Sebastião do Dourado - MG	Medicina

Fonte: Elaboração do autor

⁸ Os nomes fictícios foram selecionados de modo a preservar a identidade dos entrevistados e possibilitar que sejam referendados enquanto sujeitos.

Destas entrevistas, as de número 2, 3, 4 e 5 foram realizadas pelo orientador dessa pesquisa e um aluno de Iniciação científica; as entrevistas de número 6, 7 e 8 foram realizadas apenas pelo pesquisador e a de número 1 foi realizada pelos três pesquisadores.

4.1. Trajetórias até o Ensino Superior

Fato relevante entre todos os entrevistados é sua origem bastante distante da cidade onde se encontra a instituição de Ensino Superior em que a pesquisa foi realizada. Dos 8 entrevistados, 5 deles são oriundos da região Nordeste, sendo dois deles da Bahia e três deles do Piauí. Os demais participantes são do estado de São Paulo, sendo apenas um deles da mesma cidade em que se encontra a instituição. Notemos que tais dados condizem plenamente com aqueles apresentados na tabela 8.

Quanto à faixa etária desses alunos, ela estende-se dos 20 aos 43 anos, conforme sintetizado na tabela 12. Notemos que 2 alunos, dentre os 3 dos cursos de maior prestígio apresentam idade adequada quanto ao ingresso no Ensino Superior. Já nas licenciaturas, 3 dos cinco entrevistados apresentam certa discrepância. Como não foi possível o mesmo número de entrevistas com os cursos de maior prestígio, não podemos confirmar se a maioria dos alunos bolsistas dos cursos de menor prestígio acabam por ingressar fora da idade tida como padrão, em comparação aos demais cursos, ou se esse é um fenômeno isolado.

Tais hiatos, não significam necessariamente abandono completo dos estudos, visto que alguns dos entrevistados recorreram a cursinhos populares ou outras estratégias, como vídeo-aulas ou estudo autônomo ou ainda colégios religiosos, de modo a atenderem suas necessidades.

A maioria dos entrevistados apresentou hiatos em sua trajetória educacional, sobretudo, na transição do Ensino Médio para o Ensino Superior. Nota-se que todos eles iniciam suas trajetórias educacionais na rede pública de ensino, alguns deles migrando para outras redes de ensino por meio de bolsas ou processos seletivos. Tais hiatos exemplificam aqueles presentes nas discussões do capítulo anterior.

Ao falar sobre suas vivências na rede pública notamos muitos problemas enfrentados pelos alunos no que diz respeito à qualidade de ensino e dificuldades

enfrentadas pelas escolas.

Notemos, por exemplo, a ausência de professores, conforme apontado por Tereza:

"O ensino era péssimo, a gente ficou sem aula de história e geografia... É... Uma época. Acho que tinha só história... História.... Era muito..."

O problema é corroborado pelo discurso de Ismael, do curso de Medicina:

"Que aí era questão de falta de professores ou afastamento constante de alguns professores, matérias que não evoluíam como deveriam...é... desinteresse às vezes..."

De modo a sanar esse tipo de deficiência, diferentes estratégias foram adotadas pelos entrevistados, de modo efetivar compensações no ensino que julgaram deficitário. De modo geral, a ideia de "se virar" ou realizar algo "por conta própria" mostra-se recorrente no discurso dos entrevistados.

Notamos que tais críticas não são apenas pertinentes apenas aos cursos de maior prestígio ou apenas de menor prestígio: ambos participaram de algum modo da escola pública em suas trajetórias educacionais e apresentam discursos semelhantes quanto à qualidade do ensino público e às dificuldades apresentadas durante o mesmo.

Para Irma, do curso de Biologia, a melhor estratégia foi a utilização da internet e de vídeo-aulas, prática essa que utiliza para sanar suas dificuldades ainda na graduação:

"Então, eu procurava muito na internet. Eu procurava bastante provas que tinham... que as pessoas já tinham feito... e eu ficava tentando resolver provas. Esses meus amigos que fizeram também me ajudaram um pouco... E assim, eu fui... Eu estudei pela internet praticamente. Vídeo aula... Acho que desde essa época eu tinha a mania de estudar por vídeo-aula, e na universidade ainda as vezes me ajuda em umas coisas básicas... Na escola ajudava mais... E aí eu estudava bastante pela internet. E aí eu consegui passar."

O caso Wilson, do curso de Filosofia, apresenta percepções extremamente negativas acerca tanto da escola, quanto dele mesmo enquanto aluno:

"A minha educação sempre foi em escola pública no Piauí mesmo. Assim como, como muito jovens que estuda em escola pública, tinha um pensamento de obrigação de ir pra escola. A gente ia, nunca via assim na educação uma oportunidade de crescimento. Então a gente sempre tinha aquela perspectiva 'vou pra roça do mesmo jeito'"

A possibilidade de sair desse meio, para ele, era vista apenas como um “processo de talvez por um milagre ascender”. O investimento em educação por parte, não só da família do entrevistado, mas por ele próprio, parece algo desnecessário para o momento, pois privaria a família de uma fonte de renda extra, sem resultados a curto prazo, exigindo sacrifícios por parte de ambos caso se opte pela priorização dos estudos.

Aproximando-se desse descrédito na Educação encontrada durante Ensino Fundamental e Médio temos a fala de Ana, do curso de Direito:

"E aí então tem o pensamento que, se você nasceu assim, se nasceu numa família que é pobre, você sempre vai ser pobre."

Desse modo, a percepção do círculo intergeracional da pobreza parece bastante claro e cristalizado para esses sujeitos, tanto nos cursos de maior prestígio quanto nos de menor, sem que haja, aparentemente, qualquer possibilidade de escapatória das condições de vida em que se encontravam naquele momento

Ismael, em situação semelhante, mas sem apresentar o mesmo descrédito na educação, aponta o sacrifício de abandonar parte do tempo de trabalho com a família na zona rural, porém com o apoio da família ao frequentar a escola com assiduidade:

"...faltar em aula era algo proibido dentro de casa. Era proibido, meus pais exigiam, tipo, eles eram muito rígidos quanto à questão da educação assim."

Da mesma maneira que o apoio da família mostra-se relevante para o entrevistado 8, o apoio dentro e fora da escola por parte de alguns professores parece ter sido fundamental para a continuidade dos estudos para todos os entrevistados.

Em alguns casos, professores que os incentivaram enquanto alunos foram citados com bastante frequência, como podemos comprovar nas falas de Maria:

"Ah, tinha uns professores que pra mim eram referencias, posso dizer. Uma professora de... Quer dizer, 3 professores que acabaram sendo cada um em uma coisa, assim. Mas tinha a professora de português que a gente conversava bastante... Com ela passei a ter mais contato também por causa da igreja. Com essa professa de português,XXXX... e... depois a professora YYYY, que era professora de história. A professora ZZZZ, que era professora também de história, tinha a professora NNNN que era professora

de... que ai já foi mais no ensino médio mesmo, que eu fiz magistério normal, 4 anos de formação. "

O próprio entrevistado 3, Wilson, com sua visão um tanto quanto negativa do ensino, mostra-se bastante próximo a uma de suas professoras ao referir-se a ela enquanto "mãezona".

Além do apoio de professores ou de algum membro da família, um fator bastante relevante, sobremaneira naqueles casos em que os entrevistados passaram por grandes hiatos em sua trajetória educacional, é influência de instituições religiosas.

Uma das entrevistadas, do curso de Ciências Sociais, pertencera enquanto freira a uma congregação e aponta na instituição a inspiração para a continuidade de seus estudos:

"Por causa da minha atuação na pastoral da juventude, da minha militância social, de todas as lutas que foram empreendidas nesse tempo."

Ainda sob este viés, Wilson refere-se às leituras, só conseguidas por meio de seu ingresso a um seminário, como as bases que lhe eram necessárias para o estudo, que ele mesmo vira antes como algo distante e inatingível:

"Porque eu tive contato com materiais que antes eu não havia tido. Mesmo sendo materiais mais conservadores, eram materiais que ao mesmo tempo, é... Abriu mais um horizonte, né... Confrontado, como é que fala... O meu horizonte com o do autor. Então eu sentia aquele confronto. Então foi muito significativo pra mim. Então eu via necessidade de de repente de fazer algo a mais. Mas eu não tinha condições financeiras né"

Nota-se aqui, bem como na influência de outras personagens enquanto formas de estímulo para a continuidade dos estudos, como professores e familiares, as influências dos capitais culturais e sociais de maneira positiva ao buscar o ingresso à graduação.

Fator relevante nas trajetórias desses alunos foi o ingresso em outras modalidades de ensino, como as ETEC's ou cursinhos populares, ou ainda nas próprias instituições privadas de ensino por meio de bolsas. Todavia é importante lembrar que em todos esses casos, as vias de acesso em si já eram também meritocráticas, exigindo grande esforço por parte dos interessados. Dessa forma, a questão do mérito pessoal destaca-se em todas as entrevistas.

Desse modo, uma espécie de sacrifício extra parece ser necessário para que

tais alunos continuem suas trajetórias educacionais. Monguim (2015) atenta-nos para uma espécie de cultura do sacrifício, em que os esforços extras necessários para a continuidade dos estudos são vistos como uma espécie de dever. Para a autora:

É necessário e obrigatório abnegar-se e privar-se para ser recompensado, pois, da mesma forma que é dando que se recebe, é também se sacrificando que se é recompensado. Postula-se a crença numa obrigatória recompensa diante do ato de dar-se em sacrifício, nos termos da moral da dádiva pautada nas obrigações de dar-receber e retribuir. Se me dou em sacrifício, receberei obrigatoriamente uma recompensa. Fazer um curso superior, deslocando-se para uma posição social supostamente de maior prestígio, constitui-se, para estes estudantes, a grande recompensa. (MONGUIM, 2015, p.938)

Cinco dos entrevistados participaram de cursinhos populares de modo a complementar seus estudos. O aluno do curso de Medicina ingressa enquanto bolsista em uma instituição privada de ensino.

Quanto ao processo de seleção dos cursos, notamos que a escolha pelos cursos de maior prestígio foi mais enfática do que as dos cursos de menor prestígio, as quais mostram-se pautadas muito mais como as possibilidades que se lhes ocorreram, como podemos notar na fala de Irma, do curso de biologia, que almejava o curso de moda e depois, tendo passado em gestão ambiental na UFSCAR, ainda optou pela licenciatura em biologia

Ah, não é moda que eu quero fazer, é melhor fazer biologia, porque eu vou achar muito ruim fazer moda... Sabe...

De modo similar, a aluna do curso de Educação Física pensara nos cursos de Administração e Ciências Contábeis, por visar nesses cursos um retorno financeiro maior, mas acabou optando pelo curso por algo que chamaria de vocação.

“eu preciso de dinheiro. Eu nunca tive uma renda assim favorável, boa e estável. Então eu e pensava, ou ia pra área de ciências contábeis e administração, mas eu falei 'não, eu não vou...”

De maneira oposta, os três entrevistados dos cursos de maior prestígio, a saber Direito, Arquitetura e Medicina, já vislumbravam tais carreiras desde o momento em que almejavam a continuidade de seus estudos em nível superior.

Outro fator relevante na seleção dos cursos é a proximidade da moradia dos

alunos na cidade em que se encontram atualmente. Abdal e Navarra (2014) trazem relevante discussão sobre a seleção dos cursos em relação à proximidade da moradia, em especial quando existe a possibilidade da escolha entre cursos semelhantes. Para os autores:

Nesse sentido, a noção de proximidade envolve margem para negociação. Morar ou trabalhar próximo da escola não necessariamente significa ser seu vizinho e ir caminhando. Significa estar em um lugar acessível por transporte público, com trem, metrô ou corredores de ônibus, e suficientemente próximo a ponto de não chegar atrasado quando, por exemplo, o horário de saída do serviço é às 18h e o de entrada na faculdade é às 19h (ABDAL e NAVARRA, 2014, p. 81)

Conciliar trabalho e estudo mostram-se fatores definitivos quanto à escolha do campus/instituição. Levando em conta que a grande maioria dos entrevistados é oriunda de outro estado, esse fator mostra-se ainda mais fundamental. Os autores concluem ainda que

...não pretendemos afirmar que a proximidade é o fator mais importante para a escolha do *campus*/IES, embora ganhe importância nas condições discutidas. Para uma população que, em geral, é a primeira geração de sua família a ter acesso ao Ensino Superior e que articula simbolicamente o Ensino Superior como sonho e expectativa de mobilidade social, o fundamental é “fazer a faculdade”, seja ela qual for (idem, p.86)

Conforme apresentado no capítulo anterior, a distância entre a cidade de origem e a instituição tornam necessárias estratégias diversificadas no que concerne à moradia.

De modo geral, nota-se, portanto, a presença de hiatos nas trajetórias educacionais desses alunos até o Ensino Superior. É pertinente ainda notar o quanto o esforço pessoal é enfatizado nos discursos de cada um, bem como a influência dos capitais sociais e culturais de modo a auxiliá-los nessas decisões.

4.2. Vivências no Ensino Superior

Ao discutirmos o conceito de vivências, concordamos com o fato de estas apresentarem-se enquanto memórias que se fazem presentes. Dito isto, elencaremos algumas passagens dos discursos dos entrevistados que se circunscrevem nesse conceito e que revelam percepções marcantes desses entrevistados enquanto beneficiários dos programas em questão.

A primeira vivência que mostra-se bastante recorrente por parte dos alunos é

a de sentir-se como um “peixe fora d’água” (expressão utilizada pela entrevistada 1). O processo de socialização com os demais alunos mostra-se bastante dificultoso, em especial devido a origem dos entrevistados. Tal discurso reflete-se de maneira bastante marcante na fala de Ana, do curso de Direito:

Eu tive no primeiro semestre quando... como eu venho de uma família assim... muito... muito sofrida, muito, não tem estrutura nenhuma financeira, quando eu entrei na faculdade, eu, assim, foi um baque, não sei se é a palavra certa, se não tem um... meio que eu tomei um susto. Eu entrei na sala, era a única diferente. Todo o mundo... eu percebi que eu era diferente porque eu, a minha situação era diferente e já logo foi percebido por todos.

É interessante notar que essa entrevistada também é a que se apresenta como a mais velha do corpus de entrevistados, sendo, com 43 anos, a que apresentou o maior hiato em relação a sua trajetória educacional.

Episódio notável em suas vivências durante o Ensino Superior, a mesma entrevistada foi assaltada em um dia de aula, perdendo, não só seus documentos como o próprio dinheiro para retornar para casa:

"Então eu, eu comentei com a, cheguei numa menina da sala, nem tinha muita intimidade com ela e falei assim que, eu tinha sido roubada com todos os meus documentos e que eu não sabia como eu ia fazer porque, com o dinheiro que, eu lembro que na carteira eu tinha cinquenta reais, era o que ia garantir, até chegar, até eu receber o Bolsa-família, eu tinha esses cinquenta reais. Então ela comentou, era uma aula de uma professora que, muito boa, que é a professora Renata, ela valoriza muito assim, essa questão de Direitos Humanos e, então ela comentou na aula dela que eu tinha sido roubada, que a gente, que era uma estudante, uma pessoa que já estava no curso universitário e eles arrecadaram de quase trezentos reais nesse dia."

Desde então, o processo de socialização da aluna parece ter sido facilitado justamente por sua condição de pobreza. Num processo inusitado, a própria pobreza, que antes parecia ser o mote da exclusão, foi utilizado pela aluna enquanto estratégia de aproximação dos demais colegas:

Entrevistada: E aí começou a, foi então, até então, eles não sabiam que eu precisasse de alguma coisa, a partir desse momento, eles começaram a perguntar, se você precisar de alguma coisa, não tenha vergonha, pode falar.

Entrevistador: Entendi. E aí a sua relação com eles foi...

Entrevistado: Aí, começou daí. Parece que eu precisei ser roubada, perder meus documentos...

Todavia, o problema do preconceito mostra-se algo bastante recorrente no

discurso de todos os alunos, sejam eles de cursos de maior quanto de menor prestígio, e a estratégia utilizada por Maria parece ter sido um caso único entre os entrevistados.

O preconceito vivenciado pela entrevistada não se mostra singular apenas aos cursos de maior prestígio (apesar de que o curso de Direito foi referenciado como um em que tal fenômeno parece demonstrar-se em maior intensidade). Alba, ao falar sobre seu vestuário, comenta sobre as dificuldades de adaptar-se ao valor simbólico atribuído à roupa:

"Eu sempre senti que era meio que um desfile de moda. E aí eu me senti bem mal por isso até (...) "mãe, me da umas roupas, porque nossa, as pessoas vão como se fossem pro shopping lá"

Ao discutir sobre o sobre o capital simbólico, Passeron o apresenta como:

conjunto de significações alcançadas pelo comportamento ou pela pessoa, suscetíveis de serem socialmente reconhecidas como tendo valor e compõe-se de dois aspectos [...] o capital escolar, conjunto de efeitos sociais suscetíveis de serem produzidos pela certificação escolar e o capital cultural, conjunto dos efeitos sociais suscetíveis de ser produzidos por outros aspectos da competência simbólica. (PASSERON, 1982, p. 573-4)

Nesse caso, o vestuário é visto como um grande investimento em capital simbólico, por meio do qual a aluna poderia vir a ampliar o horizonte de suas relações pessoais e sociais.

Não apenas em relação ao vestuário, mas a própria timidez e inibição ao falar por medo de expressar-se de modo distinto aponta como uma espécie de preconceito no nível das representações simbólicas, em especial por parte dos próprios bolsistas, mostra-se como parte relevante de suas vivências:

"Eu tinha até vergonha de falar porque eu achava, que sei lá, eu não sabia de nada. As pessoas sabiam bastante coisa. E aí eu tinha necessidade de me enturmar."

Para Wilson, o preconceito, não mais de maneira velada, apresenta-se fundamentalmente enquanto preconceito racial, e não simplesmente pelo fato de ser bolsista:

Ah era racial. Eu cheguei a ouvir de uma menina na sala 'pow, eu não tomo café pra não dar bom dia a preto!

Notemos que, apesar do discutido no capítulo anterior sobre a inclusão de negros e pardos no Ensino Superior, o preconceito enfrentado por tais alunos por conta de sua raça/cor ainda é um grande entrave para que esse processo de inclusão seja efetivo em sua totalidade.

De maneira complementar, Maria também reitera a questão racial, mas associando ainda a fato de ser bolsista:

Eu pessoalmente não senti com relação ao Prouni. Mas eu sei que pessoas que sentem e sofrem por serem prounistas... Da ideia de que "ah você ta na faculdade porque é Prouni, se não fosse Prouni você não taria". Nesse sentido isso eu já ouvi também "ah você ta na faculdade por que além de ser negra, você é Prouni... se não fosse isso você não iria conseguir"

Durante todas as entrevistas, falar do preconceito em relação ao fato de ser bolsista aparecia como algo distante e não tão relevante, mas, ao decorrer dos diálogos, mais e mais situações em que a vivência desse tipo de preconceito mostrava-se relevante e em situações de grande peso para os alunos.

De modo a exemplificar esse percurso discursivo, tomemos a fala de Ismael:

"Vamos dizer assim, é um microcosmo da sociedade é igual a nossa sociedade, ela mudou muito, a discriminação, o preconceito, ele é velado, ele não é mais tão exposto. Todo o mundo é politicamente correto até que se toque no calo. Então assim, isso reflete na faculdade. Na universidade, no convívio social aqui dentro. Essas diferenças de vidas sociais e financeiras, enfim, tudo isso é velado, é algo que passa às vezes numa palavra, algo que passa às vezes numa ação. Eu já ouvi diretamente, tipo, eu tive uma colega, eu ouvi de uma colega que o pai dela que pagava minha faculdade, por causa de ser contribuinte. Eu tirei uma nota do bolso e falei, isso é o quanto ele paga nos meus seis anos. Eu ouvi de outra colega que, uma outra colega minha ouviu que não sabe por que existem programas como o PROUNI, sendo que o pai dessa pessoa acordava cedo pra trabalhar, tipo minha colega ouviu isso. Ela me falou e na hora que ela me contou eu falei, nossa que legal, eu acordava às quatro da manhã pra trabalhar e estudar. Mas enfim, às vezes esses comentários saem, mas eles saem hoje em dia de alguma forma menos cruel, vamos dizer assim..."

A princípio, o preconceito é descrito como algo velado, porém perceptível. Porém, conforme o relato avança surge o caso da colega de sala, que aflora enquanto vivência e denota um caso claro em que o preconceito aflora de forma explícita.

De modo ainda mais preocupante, o mesmo aluno relata tal atitude por meio dos professores também:

Existem professores que têm essa atitude discriminatória. Eu tinha um professor no primeiro semestre que ele achava que um aluno que

trabalhava não poderia fazer Medicina. Não sei de onde ele tirou isso, tipo, mas ele falava isso. E ao mesmo tempo, alguns colegas, assim, ao mesmo tempo tem pessoas que são totalmente o oposto que essas pessoas, nossa, que acreditam totalmente diferente e te tratam de uma forma totalmente diferente. Tem pessoas, alguns alunos do PROUNI que têm mais dificuldade de se inserir aqui na faculdade, de criar vínculos sociais

Sobre a postura dos professores ante os alunos beneficiários do Prouni é interessante retomar a pesquisa de Pinto (2010), acerca das percepções dos professores sobre os beneficiários. De maneira distinta das relatadas nas entrevistas realizadas aqui, os professores parecem não apresentar atitudes discriminatórias ou ainda ter ações específicas voltadas para alunos bolsistas. Uma fala que comprova isso é a de Ismael:

Existem professores que têm essa atitude discriminatória. Eu tinha um professor no primeiro semestre que ele achava que um aluno que trabalhava não poderia fazer Medicina

É interessante notarmos que a questão do preconceito mostra-se muito mais marcante nas entrevistas realizadas do que naquelas consultadas durante a pesquisa bibliográfica: Saraiva e Nunes (2011, p.957) apontam que “Na percepção dos entrevistados, houve uma receptividade positiva ao serem inseridos no contexto de uma instituição de Ensino Superior particular, não dificuldades de aceitação”. Para os autores, há apenas uma distinção entre pagantes e não-pagantes, sem que haja tais situações de constrangimento ou maiores obstáculos.

Santos (2012, p.785), em contrapartida, aponta, ao cruzar variáveis que dizem respeito às dificuldades de relacionamento e cor, “uma tendência dos bolsistas autodeclarados pardos a sentirem maior dificuldade de interação em comparação aos outros grupos de cores”.

Monguim (2015) refere-se a Dauster (2000) para explicar o tenso jogo de poderes que a presença dos bolsistas ante os não bolsistas parece gerar

Nas queixas dos integrantes dos setores populares em relação a colegas de outros segmentos economicamente privilegiados, percebe-se que a chegada de seus membros à universidade particular é sentida como ameaça ao estilo de vida da universidade e à sua “qualidade”, embora o que se entende por qualidade não esteja definido em nenhum momento. (DAUSTER, 2000, p. 4, *apud* MONGUIM, 2015, p.939)

Sobre tais relações discriminatórias, Monguim (2015, p.938-940) afirma:

A existência de percepções e atitudes discriminatórias confirma práticas mais isoladas, não se constituindo em uma estratégia de um grupo coeso,

caracterizado por sentimento de pertencimento e formulador de estratégias de controle social e manutenção de poder. Portanto, se os que discriminam compartilham da percepção de fazerem parte de algum grupo de “valor humano mais elevado”, tal percepção parece assentada em relações sociais estabelecidas para além dos muros da faculdade, amparadas em um sistema social que se estrutura de forma hierárquica e excludente.

Desse modo, as relações discriminatórias mostram-se enquanto reflexo da própria sociedade em que se circunscreve a instituição pesquisada.

Dentre as demais dificuldades apresentadas pelos alunos, acompanhar os conteúdos, em especial nos casos em que os hiatos na trajetória educacional foram grandes também revela-se um grande entrave, vencido apenas por meio, mais uma vez, do esforço pessoal. Observemos Tereza, do curso de Ciências Sociais:

“é, eu tinha parado de estudar em 2005, então eu tava totalmente sem saber de nada. Eu entrei e o pessoal já tinha... Sei lá, eu fiquei em pânico. Aí eu tranquei. Aí eu já tinha pego alguns textos, já tinha alguma noção. Aí eu comecei a ler um pouco. Daí entrei e to até agora.”

Às dificuldades quanto à defasagem de conteúdos apresentada pelos alunos, a aluna do curso de Arquitetura, acrescenta ainda outra: a dificuldade de custear os materiais:

"porque é muito pesado, a quantidade de matéria e quantidade de trabalho pra gente dar conta. E aí, os gastos que tem com esses trabalhos, porque todos os trabalhos que a gente faz saem do nosso bolso, só que não são trabalhos tipo, a gente constrói algumas coisas e a gente tem que comprar tudo e depois tem que desmontar tudo"

A esses gastos, soma-se ainda a pressão psicológica e o compromisso, em especial por parte do próprio aluno, de vencer tais dificuldades. Notemos a de Ismael:

Aqui para o ingresso no ensino superior, tem essa questão da mudança de estado e da mudança de cidade, por exemplo, eu adoro morar sozinho, então isso não foi um problema para mim, na época eu lembro que eu era bem tranquilo, só que aí teve problemas de saúde na família, meu pai, é, tem depressão, então foi muito difícil nessa fase eu sair de casa, porque aí, vamos dizer assim, foco e parece que as luzes dessa parte dessa escuridão, dessa depressão, veio pra cima de mim. Então isso foi um pouco difícil de lidar, porque ele sempre, ele sempre, vamos dizer assim, preocupações excessivas, achava que eu não tava muito bem, tinha toda essa questão em volta de mim nessa época. Mais porque eu fui o primeiro a, por mais que a minha irmã foi a primeira na faculdade, ela foi, ela ainda ficou na região, ela ainda convivia com meus pais. Eu não, eu fui pra sair mesmo, do ninho vamos assim dizer. Então ele ficou muito preocupado quanto a isso. E vamos dizer, bom questão financeira é sempre um pouco,

sempre é complicado, isso não vou mentir, porque é, porque é mesmo. É... tem todos os gastos com aluguel, com moradia, com alimentação, com questões dos gastos da faculdade e eu sempre quis participar de tudo que eu podia. Meu lema da faculdade é "Se dê oportunidade de conhecer", então sempre quis conhecer tudo, assim então, sempre passava os perrengues de universitário, sempre tinha isso. Quanto à questão de ser um aluno do PROUNI e conviver com alunos de uma faculdade de geralmente classe média-alta, alta, alta, alta, tipo, isso foi bem tranquilo, assim, meus colegas de sala, às vezes tem, tipo, sempre tem uns que tem o pensamento muito supérfluo do que é a realidade e outros são muito pé no chão, assim, isso foi sempre muito tranquilo.

O aluno parece sintetizar de maneira clara todas as dificuldades expostas pelos demais alunos quanto ao ingresso no Ensino Superior. Não só aspectos financeiros, como também as dificuldades psicológicas e de socialização constituem vivências fundamentais desses alunos enquanto bolsistas, seja de cursos de maior quanto menor prestígio, em uma universidade privada.

4.3. Percepções sobre o Programa Bolsa Família

Ao serem questionados sobre o PBF, os alunos surpreenderam ao apresentarem um certo distanciamento do Programa. Para Maria: "Eu vi pouco do bolsa família", enquanto, surpreendentemente, para Alba: "então eu não peguei o Bolsa Família, acho que minha família não pegou isso."

Algumas hipóteses foram levantadas sobre esse distanciamento em relação ao programa: primeiro, talvez devido à atual conjuntura política, em que o partido tido como criador do programa é alvo de inúmeras acusações de corrupção, fato que poderia os intimidar a mostrarem-se partidários de uma política pública oriunda de tal partido.

Em segundo lugar, diferentemente do Prouni, que exige uma participação satisfatória no Exame Nacional do Ensino Médio, o PBF não aparece enquanto um programa meritocrático, em que esforço e sacrifício pessoal sejam premiados. Desse modo, não há satisfação pessoal no recebimento do auxílio e isso pode fazer com que os beneficiários inclusive sintam-se inferiorizados com o recebimento de um auxílio financeiro.

Por fim, o fato de não serem beneficiários diretos do programa, visto que a mãe seria a beneficiária direta do programa, pode ser uma causa para tal distanciamento. De modo a corroborar tal hipótese, temos a fala de Ana 7 que, por ser a única beneficiária direta do Bolsa Família:

Eu até já conversei com... como eu faço estágio na autarquia, tem um meio político, e eu tava conversando outro dia que, a respeito do Bolsa-família que eu vejo o lado positivo do Bolsa-família nesse sentido, não, que o Bolsa-família, ele vem pra beneficiar alguém nessa situação que eu to, se a pessoa me vê por ai, ah ela não, ela não precisa, mas a realidade é diferente, é outra. Você vê a, você vê a aparência, você não sabe o que a pessoa tá vivendo. Então é, do Bolsa-família, eu acho assim que, ele é bom quando a pessoa recebe, mas ela quer mudar de vida, porque se for pra ela passar a vida inteira recebendo Bolsa-família, isso também é um ponto negativo pro governo também né, é um ponto negativo, porque ela nunca vai melhorar, ela vai sempre precisar do bolsa-família. O ponto positivo é, dando meu próprio exemplo, é isso, eu comecei recebendo o Bolsa-família e não podia trabalhar porque tinha criança pequena, dois, porque são gêmeos e então procurei né, procurei a assistência, que é o CRAS e comecei a receber. Então fui aconselhada a, no sentido, bom, você não vai conseguir trabalhar até essas crianças terem cinco anos mais ou menos, o que eu escutei na época da assistente social. O que que você faz, a prefeitura tem vários cursos gratuitos, tem... muito... tem outros cursos gratuitos também e tudo que você ver de cursos gratuitos, vá fazendo, enquanto você não conseguir trabalhar, o que tiver de graça, você vai fazendo. Então comecei a fazer os cursos. E eu acho assim, o Bolsa-família, você recebe e você faz o que dá pra fazer de cursos profissionalizantes, vai fazendo de graça e ele te ajuda com as passagens, Bolsa-família serve pra ajudar nas passagens e até na alimentação.

Nota-se que a beneficiária não só elenca os benefícios que o dinheiro lhe trazia, como também aponta para o quanto o serviço de assistência social ao qual teve acesso por meio do programa foi relevante para sua vida pessoal e profissional. Desse modo, questão da maternagem, da mulher enquanto beneficiária direta do programa é uma possível justificativa para essa percepção singular do PBF.

É justamente nesse tipo de apoio extra que recaem as maiores críticas dos entrevistados: o oferecimento não só do parco benefício financeiro, mas também de cursos ou caminhos que possibilitem a autonomia da beneficiária no enfrentamento da pobreza, como podemos notar nas falas a seguir:

O bolsa-família... vamos lá. Bom, ele é um programa, vamos dizer assim, mais político do que social. Na minha opinião. Ele começou com inúmeras bolsas, no governo Fernando Henrique, se não me engano, foi no Fernando Henrique. E depois foi transformado num único benefício no governo Lula. Foi um programa político, na minha opinião, que tem um benefício social, vamos dizer assim. Lá no finzinho ele tem esse benefício social. Mais uma vez, é um programa que vem, ele tem toda essa questão de assim, aumentou o poder de compra das pessoas, permitia que essas pessoas, que as crianças ficassem na escola, todo esse marketing na verdade não é muito verdade, tanto que eu falei, fui um beneficiário do programa Bolsa-família e eu trabalhei durante tipo, minha adolescência/infância, eu ajudava também meus pais. Isso não é uma coisa pontual, isso acontece. Por ser um programa tão extenso, tão, que engloba tantas pessoas, ele acaba

ficando superficial, ele não toca no cerne do problema, ele não toca na questão do problema estrutural em que a educação ela não consegue estimular o aluno a estudar e ela não consegue mostrar aos pais que é importante isso, que a família vai ter seu capital aumentado, vai ter o seu poder de compra aumentado quando seus filhos ou eles próprios estiverem, tipo num ensino superior, num curso técnico, serem melhores preparados para o mercado de trabalho e conseguirem cargos melhores do que apenas os que eles exercem, muitas vezes braçais. Que tudo isso implica na saúde, na moradia e tudo o mais. O bolsa-família ele é aquele, vamos dizer assim, aquele dinheiro da emergência. Igual a bolsa-permanência pra nós hoje em dia. Tipo, ele desafoga, ele salva muito. É aquele momento que não tem dinheiro pra comprar a comida pro dia, é, vamos dizer assim, luzinha lá no final do túnel, mas pra chega lá na luzinha no final do túnel, você passa por um túnel cheio de espinhos, de pedras e todos os problemas que tem. E fora que, como qualquer programa político-social, está sujeito a ações políticas que prejudicam o seu andamento. É bonito, na teoria. Mas me ajudou(...) Nossa... bom... é, não sei assim, como isso poderia ser aplicado, até porque falar é muito bonito também, criticar é muito bonito também, mas assim, a primeira grande questão é: o bolsa-família ele tem que, ele tem que ser pras pessoas, não só essa medida emergencial, ele tem que mostrar que olha, meu filho ele tá indo na escola todos os dias, ele tá trabalhando o resto do dia inteiro, mas ele tá vindo na escola de manhã. Tipo, você tem que mostrar que esse dinheiro, ele deveria ser revertido, mostrar para as famílias que esse dinheiro tem que ser revertido para aquela criança, que aquilo ali é um investimento, não é tipo esse, essa luz no final do túnel, essa emergência, não é um dinheiro emergencial e sim que teria que ser um investimento. E aí, o grande problema são quando governos, além de assim, que as pessoas, aí cai na pessoas e também ninguém para, eu tô com fome, não vou pensar que isso é um investimento. Mas é, acima de tudo, tentar ser uma forma de estímulo assim mesmo, para os jovens, para a própria população, eu to conseguindo esse dinheiro, mas abrir outras portas, você tá ajudando, você tá pondo o prato de comida na mesa da pessoa, mas abrindo outras portas. Esse aluno, já que ele vai ter o Prouni, já que o nosso ensino, a nossa universidade pública não consegue englobar todo o mundo, nosso ensino público não consegue ser, não ter a qualidade ideal, onde esse mundinho ideal não existe, mostrar que isso poderia, que tem formas dele chegar o mais próximo possível disso, ele pegar o adolescente que recebe o Bolsa-família e abrir pra ele, olha aí também que tem esse curso técnico que você poderia participar e muitas vezes é gratuito. Então assim, ao invés de exigir que o aluno só vá na escola, exigir também que ele tenha uma atividade extra-curricular, que ele possa estar ajudando. E no caso dos adolescentes que tenham que trabalhar, tipo, pra sustentar a família, a grande maioria das vezes, é...ver, de tentar conciliar esse curso técnico mais uma, um estágio, vamos assim dizer. Tipo, tirar a renda não, falar assim eu só vou exigir que você estude, não vai adiantar. Tipo, que ele sozinho eu não vejo como um avanço, sinceramente, tipo ele, ele ajuda na emergência, ele pode tipo, ser fundamental em horas críticas, mas sozinho, eu acredito que vai ficar só como um benefício, um benefício e ponto. Tipo, nenhum... nenhuma política mesmo assim, uma política que eu digo assim, nenhuma, ação social, tipo, estruturada que vai fazer a diferença mesmo. Até porque o benefício não é tão grande assim né, para as necessidades da população (Ismael)

É interessante notar a busca pela precisão no discurso do aluno de Medicina, o qual demonstra uma certa preocupação na elaboração de seu discurso muito maior do que os demais entrevistados, em especial quando questionado sobre os

programas tema dessa pesquisa.

O próprio entrevistado estabelece uma comparação entre o PBF e o Prouni por meio justamente do fator que esta pesquisa pressupõe como comum a ambos: a relação de ambos na trajetória educacional de seus beneficiários.

Outro elemento recorrente no discurso dos entrevistados é o fato de apontarem a necessidade de uma maior fiscalização do programa, de modo a evitar aquilo que os entrevistados mesmos chamam de “vagabundos”, que se aproveitariam dos benefícios do Bolsa Família.

Nas falas Maria, notamos que, segundo sua visão, há “muitas famílias que não precisam” e que “não incentivam os filhos na escola”. Tal fala é corroborada pela entrevistada 5: “E a gente via muita história de gente que recebia o benefício sem precisar”.

Ainda em sua fala, a mesma aluna aponta a necessidade de uma espécie de apoio psicológico para as famílias beneficiárias, visto que essas encontram dificuldades, até mesmo, em meio à burocracia para conseguir o benefício:

“ajuda psicológica pra pessoas, esse tipo de pessoa não tem direção(...) E é difícil até dela conseguir o bolsa família. Era muita burocracia para ganhar esse dinheiro.”

De modo geral, ambos alunos de cursos de maior e menor prestígio apontam a necessidade da reestruturação do PBF sob os mesmos aspectos, os quais poderíamos sintetizar como: fiscalização dos beneficiários, orientação quanto aos usos do benefício e oferecimento de possibilidades de ascensão por meio de formação.

4.4. Percepções sobre o Prouni

De maneira distinta do PBF, as percepções acerca do Prouni mostram-se bastante mais positivas. De modo geral, todos agradecem ao Programa enquanto a via de acesso para uma boa graduação.

Na fala da aluna entrevistada do curso de Arquitetura:

“Ah, é porque ele me abriu uma porta que provavelmente eu não conseguiria, porque arquitetura é um curso caro e eu também não teria condições de ficar me matando em um cursinho por muitos anos para passar. Então o Prouni foi um saída de eu atingir, de chegar ao curso com uma qualidade boa também porque, senão eu provavelmente teria que fazer

nessas universidade UNIP e tananã, e ainda assim seria muito defasado, porque eu teria que fazer a noite pra eu trabalhar pra pagar”

De modo similar, várias pesquisas apresentam, na fala de beneficiários, percepções positivas sobre o Prouni (Mello Neto, 2011; Rizzo, 2010; Santana, 2009, por exemplo). Para Santana (2009), enunciados sobre os benefícios do programa para a sociedade são os mais recorrentes, como pudemos confirmar por meio das entrevistas realizadas.

Para explicar essa percepção, tão distinta em relação àquela apresentada ante o Bolsa Família, formulamos duas hipóteses: em primeiro lugar, no caso do Prouni, os alunos são os beneficiários diretos do programa, não mais suas famílias; em segundo lugar, o esforço pessoal para aquisição da bolsa mostra-se elemento comum ao discurso dos entrevistados.

Apesar disso, ao menos três críticas fundamentais são feitas ao Programa.

Em primeiro lugar, apesar de a bolsa os auxiliarem com o ingresso na graduação, manter-se no curso mostra-se tarefa árdua ante as dificuldades econômicas, em especial naquelas que se referem à moradia.

"Eu acho que a dificuldade maior é a questão assim, a iniciativa que o governo deu é algo assim, muito rica. Essa oportunidade de cursar uma faculdade, de um jovem pobre negro cursar uma faculdade, de expandir seu conhecimento e talvez possibilitá-lo de participar de competições mais iguais, isso é muito rica. Mas ao mesmo tempo, é... As dificuldades são inúmeras, porque você consegue um bolsa, mas você não tem um lugar, como nos Estados Unidos, você não tem um lugar pra se manter... Então assim, um exemplo hoje é o transporte público. Eu não consegui renovar o meu bilhete único esse semestre por causa da burocracia que é renovar um bilhete único. E isso no último ano da faculdade. Isso quer dizer..."

De modo geral, cabe aos alunos sustentar sua moradia, o que os obriga a conciliarem trabalhos e estudos, muitas vezes em rotinas extenuantes, ou ainda, viver em residências compartilhadas, muitas vezes distantes da instituição de ensino e ter de recorrer a formas de sustentar seu transporte.

Santana (2009), ao discorrer sobre o auxílio moradia do Prouni, apresenta os benefícios do mesmo. Ainda assim, uma alta parcela de entrevistados pela autora demonstra desconhecimento do auxílio. Todavia, é necessário pensar que, para que se tenha direito ao mesmo, é necessário que o aluno esteja em um curso integral e o benefício não seria o suficiente para garantir a subsistência do mesmo, conforme corrobora a fala de Ismael.

Outra problemática elencada é a dificuldade no momento de aquisição da bolsa para a apresentação dos documentos, do diminuto prazo em que essa deve ser realizada. Dois relatos mostraram-se notáveis durante as entrevistas.

“Ai ela disse todos documentos e ai que de fato eu fui entender que todos os documentos que precisava. Apesar de que quando você entra no sistema... que você imprime uma folha primeiro e toda uma folha lá que precisa responder, lá tem umas instruções dos documentos que precisa. Mas quando você não entende do que se trata, pra mim não ficou muito claro.”

Nesta fala de Maria, notamos a dificuldade para a compreensão, por parte da beneficiária, daquilo que é necessário para inscrever-se no Programa. De modo ainda mais dramático, temos a vivência de Irma, do curso de Biologia, ao receber a notícia de que ainda faltavam documentos:

"tipo... Ai comecei chorar desesperada, eu falei "moça eu fui pra São Paulo e voltei um monte de vezes, tinha uma impressora atrás dela. Ai falei "você não pode imprimir pra mim?" ai ela "ah, mas imagine se todo mundo que esquecer um papel for imprimir"... Ai eu falei, comecei chorar "pelo amor de deus". Ai ela "ah, dessa vez vou fazer". Deu um sermão. E ai... Foi minha primeira grande mágoa."

Dentre as práticas de apoio e acompanhamento dos beneficiários, notamos uma grande ausência por parte da instituição e dos alunos. O acompanhamento fica por conta apenas daquele obrigatório pelo Núcleo de Assistência Social para a continuidade da bolsa. Apesar disso, tentativas de gerenciamento de outras formas de apoio foram realizadas, mas sem resultados duradouros, como podemos notar no discurso de Ismael:

Eu conheço todos, eu conheço todos os alunos prounistas do primeiro ao sexto ano eu conheço todos, quer dizer, do primeiro não, porque agora não tem mais bolsa do PROUNI. Mas eu conheço todos os alunos que estão lá cursando, assim são do PROUNI, porque eu sempre quis recebê-los, eu sempre quis conhecê-los mesmo, o fórum dos prounistas, ele é um fórum que são os alunos do centro na verdade. O campus X e o campus Y, eles têm representantes, vamos assim dizer, dos alunos prounistas, pra dialogar com, com quem for necessário, com o NAS principalmente. Mas, não foi muito pra frente. Eu lembro que na época eu recebi o e-mail, não lembro se era o doutor... qual dos pró-reitores. Mas aí a gente fez reunião, elegeu os dois alunos mas ficou por aí, foi enterrado, vamos assim dizer. E tem a dificuldade de tipo, todas as questões que a gente precisa, são no campus um, comprovação da renda, as entrevistas com a assistente social, qualquer coisa que a gente precise do NAS, só existe no campus um, não existe em mais nenhum lugar. A gente não, nós alunos prounistas, não só a mim, além de principalmente, tipo assim, os do meu curso que eu conheço, mas a gente tem essa dificuldade de conciliar a nossa carga horária, que já é grande e ter que ir até o campus um, que não tem transporte direto, levar

toda a documentação, sendo aluno PROUNI, ainda tem essa questão. A faculdade peca muito em receber um aluno que não tem condições para se sustentar, para ficar aqui. Tem vários relatos de alunos em piores condições do que, eu já vi, eu já ajudei alunos em condições muito mais críticas do que a minha. Agora, a bolsa do PROUNI é a melhor coisa assim, vamos dizer, é o que sustenta todos os alunos prounistas, por mais que ela não sofra reajustes há sete anos, ela é o que nos dá um alívio, que tipo, desafoga um pouco, mas é difícil

Sendo assim, o Prouni mostra-se como um programa de bastante sucesso ao inserir os beneficiários em uma instituição de Ensino Superior, mas as críticas recorrentes às dificuldades de permanência mostram-se verdadeiras ante o discurso dos entrevistados, em especial ao levarmos em conta as origens de tais alunos e as dificuldades vivenciadas pelos mesmos.

4.5. Expectativas Futuras

Em linhas gerais, todos os entrevistados almejam continuar em suas carreiras escolhidas e continuar seus estudos.

Elemento notável em todos é a valorização da Educação, como podemos notar por meio do interesse apresentado pelos entrevistados de continuar seus estudos, sobremaneira por meio de pesquisas:

A minha expectativa é que possa entrar no mercado de trabalho, como eu quero. Eu sou muito esforçada, eu estudo bastante, eu penso muito mesmo, estudo bastante de madrugada, em qualquer lugar, então eu acho que eu to sempre estudando, então acho que com meu esforço eu vou conseguir chegar (Eliana)

É interessante ressaltar que, até mesmo ao falar sobre a continuidade dos estudos, o esforço reaparece: não importa em que nível de estudo seja, continuar parece sempre exigir uma certa dose de sacrifício pessoal, reforçando uma concepção meritocrática de nosso sistema educacional.

Nota-se, ainda, uma pré-disposição para carreiras que possam trazer lucro o mais rápido possível, como concursos públicos ou especializações em áreas que apresentam retorno mais garantido no mercado, em especial no discurso dos cursos de maior prestígio, como exemplificado na fala a seguir:

Agora o que é curioso, eu vou falar isso pra você que é experiência minha mesmo, tipo, de congresso, de discussão com profissionais, é... geralmente os alunos que são, menos desprovidos, vamos assim dizer, de caráter financeiro, escolhem por especialidades mais valorizadas financeiramente,

geralmente nós alunos prounistas, num geral, fazemos especialidades como oftalmologia, otorrinolaringologia, dermatologia, que têm, que agregam capital mais rápido, vamos assim dizer, que têm uma qualidade de vida melhor durante o restante, uma situação financeira mais favorável. Poucos preferem fazer, vamos assim dizer, as grandes áreas que você tem que trabalhar muito, por exemplo, ginecologia obstetrícia, que você tem que trabalhar muito, ou a própria pediatria, apesar que a pediatria tá voltando, mas assim clínicas, cirurgias que demoram pra você ter uma carreira, ter um nome e conseguir tipo, acumular capital, acumular dinheiro, então assim, geralmente tem essa questão que é que os alunos que tiveram mais dificuldades durante a vida até o CRM, vamos assim dizer, até aquele divisor de águas, todo o mundo sonha, geralmente preferem fazer residências que consigam, que tragam retorno financeiro mais rápido e mais equilibrado, vamos assim dizer, durante a vida. (Ismael)

De modo geral, as pesquisas apontam para percepções positivas sobre o futuro, apontando o Prouni enquanto uma possibilidade de ingresso e ascensão ao mercado de trabalho, bem como a melhoria da qualidade de vida. Saraiva e Nunes (2011) apontam para como o empreendedorismo aparece no discurso de seus entrevistados em quanto uma possibilidade de trabalho futuro.

Segundo Mello Neto (2011, p.120), 69 % dos entrevistados veem a educação de nível superior como algo “Muito importante, com isso obteremos novas oportunidades”. De modo geral, tanto as percepções dos bolsistas sobre seu futuro, tanto quanto sobre o próprio programa mostra-se bastante positiva. De modo similar, as entrevistas e questionários realizados na pesquisa de Rizzo (2010, p.94) apresenta a mesma tendência de resultados positivos nas respostas dos sujeitos da pesquisa n que diz respeito à expectativas futuras e percepções sobre o Ensino Superior.

De modo notável, percebemos uma grande diferença nas expectativas dos alunos de cursos de maior e menor prestígio: enquanto aqueles oriundos dos cursos de maior prestígio buscam um maior retorno financeiro dentro de suas áreas de atuação, como apresentado na fala anterior do entrevistado 8, aqueles dos cursos menos prestigiosos, ou seja, das licenciaturas, parecem tender a estratégias um tanto quanto divergentes do caminho mais esperado para seus cursos: a docência em salas de aula tradicionais.

Em sua maioria, tais alunos apostam em caminhos de educação não-formal, conforme a fala de Irma:

Bom, eu quero trabalhar com educação não formal. É... E ai, eu trabalho um

pouco com isso já, a gente tem um trabalho de educação ambiental, manejo de fauna e flora, enfim...

Note-se que tal discurso parece apresentar a ideia do curso de Biologia enquanto um “plano B”: a educação não-formal aproximaria a entrevistada muito mais do trabalho de um engenheiro ambiental, diferentemente do trabalho docente. De modo a reforçar tal ideia, observemos a fala de Maria:

E ai eu falei pra ela que eu entro muito na questão da educação não formal... Questão de ONG's e coletivos... Talvez porque eu venha dessa linha de informação não formal.

Há, portanto, não só uma predileção por um trabalho de viés ideológico demarcado em prol de questões envolvendo a cidadania, mas também a busca por um campo de trabalho distinto do docente, talvez mais rentável como aquele vislumbrado pelos alunos dos cursos de maior prestígio e que os aproxime mais, talvez, daquelas áreas de trabalho que almejavam em primeira instância.

Mesmo na fala do entrevistado 5, apesar de seu intuito de trabalhar na área de Educação, ainda assim não apresenta em seu discurso marcas que comprovem que esse trabalho seja na educação formal:

Mas assim eu talvez na área da educação eu penso em voltar lá pro Piauí, trabalhar lá com os jovens e de repente fazer algo na área da educação mesmo. Algo que mude a visão dos jovens como encarar a própria educação mesmo.

Sendo assim, enquanto os cursos mais prestigiosos almejam carreiras em sua área, em especial por meio de concursos públicos, os cursos de menor prestígio, apesar de manterem-se na área de Educação, almejam situações de trabalho diversificadas daquelas mais comuns a seus cursos.

Considerações Finais

Ao buscar conhecer as trajetórias dos alunos originários do Programa Bolsa Família após a Educação Básica, podemos compreender o alcance do Programa ao apostar na Educação enquanto uma de suas condicionalidades, bem como o próprio Prouni.

Efetivamente, o Prouni tem alcançado bons resultados no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior por parte de um grupo social até então distante dessa possibilidade. Todavia, o custo para isso se mostra particularmente alto quando se considera somente os bolsistas do PBF: eles são a principal fonte de renda de seu grupo familiar (o qual, na maioria das vezes, mostra-se bastante distante da instituição de ensino, não só em termos econômicos quanto geográficos), suas trajetórias educacionais mostram-se deveras mais exaustivas em relação àquelas dos demais alunos, devido à necessidade de manter-se em seus estudos e trabalho.

Diferentes estratégias são elaboradas para que possam ter um estudo de qualidade: cursinhos populares mostram-se como uma saída eficaz para sanar as deficiências em sua aprendizagem, bem como bolsas de estudo em instituições particulares. Todavia, notamos que para a aquisição de tais benefícios é necessário mais uma vez que esses alunos encarem processos seletivos que podem, mais uma vez, impedi-los de ter acesso a uma educação de qualidade. O esforço próprio para adquirir compensações em seus estudos e o sacrifício mostram-se elementos comuns a todos entrevistados.

A questão da permanência constitui um dos grandes desafios ao se analisar o Prouni, como já apontaram muitos estudos: são necessárias diversas estratégias de superação de suas condições socioeconômicas originais para que os alunos do PBF possam manter na Universidade, tais como bolsas de estudo e de permanência (essas, no caso específico do Prouni, apresentando-se bastante improvável para a maioria dos cursos), trabalho no contra período do curso (25% dos alunos beneficiários do PBF mostram-se como maior fonte de renda do grupo familiar, sendo a segunda maior fonte de renda do mesmo, perdendo por apenas 1,7% dos pais) ou formas de moradia compartilhada, de modo a reduzir suas despesas.

Notamos, nessa perspectiva, uma crítica comum aos dois programas: faz-se necessário uma reflexão em como ambos podem auxiliar na permanência nas instituições de ensino, seja por meio da orientação pessoal e profissional no caso do

PBF, seja por meio de benefícios que auxiliem na moradia, alimentação e transporte no caso do Prouni.

A própria seleção dos cursos parece adequar-se à realidade desses alunos: a opção por cursos de licenciatura mostra-se o destino de uma boa parcela dos mesmos. Mesmo acreditando na Educação como uma possibilidade de mudança na qualidade de vida, o acesso a cursos tidos como de maior prestígio, tais como Medicina ou Engenharia, ainda mostra-se distante da maioria dos alunos provenientes de situações socioeconômicas mais desfavoráveis, de modo que a maior parte dos alunos ainda mantém-se presa à seleção de determinadas trajetórias educacionais em detrimento de outras que mostram-se menos compatíveis com aquilo que julgam ser possível em sua situação de vida atual.

Notamos aqui o grande diferencial entre os cursos de maior e menor prestígio: as estratégias em que esforço e o sacrifício são elementos chave para a continuidade no Ensino Superior parecem ser muito mais rigorosas e necessárias nos casos de cursos como Direito e Medicina.

Nota-se uma utilização de estratégias diferenciadas tanto no que concerne à escola dos cursos quanto às perspectivas futuras dos alunos dos cursos de menor prestígio em relação àqueles de maior prestígio.

Ao tratarmos da escolha dos cursos, notamos que os alunos das licenciaturas percebem seus cursos como aqueles possíveis dentro de sua realidade, e não exatamente aquele curso que desejavam a princípio, enquanto que nos cursos de maior prestígio os alunos apontam seus cursos como aqueles que desejavam.

Do mesmo modo, as perspectivas futuras mostram-se diferenciadas em ambos os tipos de cursos: nas licenciaturas, parece haver uma predileção para a educação não-formal, deixando pouco de lado a sala de aula tradicional. Já os alunos de cursos de maior prestígio, como Direito e Medicina, apresentam expectativas que denotam um retorno financeiro mais rápido, carreiras que apresentem um retorno maior do investimento feito em sua educação.

Outro elemento interessante nessa análise é que o processo de seleção dos cursos mostra-se bastante influenciado pelo habitus dos alunos, em especial na sua escolha pelos cursos tidos como de menor prestígio (no caso em questão, as licenciaturas).

Salta aos olhos a questão de como o preconceito circunscreve-se como um dos grandes problemas enfrentados pelos alunos, seja em cursos de maior ou de menor prestígio: ambos o percebem e enfrentam, seja em pequenos atos ou em situações extremamente constrangedoras. Esse seria um grande desafio no combate à desigualdade social: não basta apenas proporcionar o acesso ao Ensino Superior se este não for um ambiente acolhedor para os alunos, de maneira igualitária.

O processo de seleção dos cursos mostra-se diferenciado quando comparamos os dois tipos de cursos. Nas licenciaturas, os cursos tidos como de menor prestígio, os alunos optam por cursos que lhes são possíveis dentro de sua realidade, não sendo exatamente aqueles que almejavam a princípio. De modo oposto, em cursos de maior prestígio como Direito e Medicina, a escolha dos cursos parece levar mais em conta o desejo de cada aluno.

No que diz respeito às perspectivas futuras, os cursos de menor prestígio buscam investir em carreiras que façam parte da educação não-formal, distanciando-se um pouco da sala de aula tradicional, que seria o caminho mais comum dentro de cursos de licenciatura. Já os alunos de cursos de maior prestígio almejam carreiras que lhes propiciem um retorno financeiro maior e mais rápido, ante o investimento feito em sua formação na graduação.

Sendo assim, a análise do perfil socioeconômico dos alunos beneficiários do Programa Bolsa Família que superaram, por assim dizer, os obstáculos que se lhes faziam presentes para a continuidade de suas trajetórias educacionais, bem como a possibilidade de lhes dar um espaço para que possam, de certa forma, ser ouvidos e apresentarem e refletirem sobre suas vivências, abre um panorama novo para a avaliação e aprimoramento de programas que busquem a redução do círculo intergeracional da pobreza por meio da Educação, especialmente, ao vislumbrar a tão sacrificada trajetória desses alunos que conseguiram atingir destinos até então improváveis para aqueles em condições semelhantes.

Por fim, essa pesquisa almeja ter contribuído com as reflexões acerca dos programas Bolsa Família e Prouni, em especial no fato de como políticas públicas como essas podem auxiliar na construção de um sistema de Educação democrático e de qualidade, auxiliando no combate ao ciclo intergeracional da pobreza.

ANEXOS

ANEXO I

Declaração de Sigilo para Utilização de Informações Socioeconômicas

Declaro, para os devidos fins, que as informações socioeconômica dos alunos da INSTITUIÇÃO que participaram do processo seletivo do Programa Universidade para Todos (ProUni), disponibilizadas para mim pela Coordenadoria do Programa Universidade para Todos (ProUni) da INSTITUIÇÃO, serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento da pesquisa, sob minha responsabilidade, intitulada “Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em Universidade do interior do Estado de São Paulo”. Comprometo-me a não divulgar quaisquer informações que permitam identificar o(a)s aluno(a)s presentes no cadastro por mim disponibilizado.

Campinas, 01 de agosto de 2016.

Paulo Cesar Ricci Romão
Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação PUC-Campinas

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, R.G. nº _____, abaixo assinado, declaro que fui devidamente esclarecido (a) sobre os objetivos e sobre o método da pesquisa intitulada **“Vivências dos ex-beneficiários do Programa Bolsa Família que frequentam cursos de graduação com maior e menor prestígio em Universidade do interior do Estado de São Paulo”**, realizada pelo pesquisador Paulo Cesar Ricci Romão, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. André Pires,

Fui informado (a) que:

- Trata-se de pesquisa científica que tem como objetivo principal compreender os pontos de vista de ex-beneficiários do Programa Bolsa Família a respeito da importância (ou da não importância) da participação no referido programa em relação à melhoria de suas vidas enquanto alunos de cursos de graduação de maior ou menor prestígio.
- A pesquisa será desenvolvida através de entrevista, com duração aproximada entre 30 e 50 minutos, na qual irei responder questões sobre a trajetória de minha vida e da minha família até o momento, sobre o Programa Bolsa Família, bem como do ProUni, sobre a importância da educação e do curso do qual sou aluno e sobre meu futuro.
- O material produzido pelas entrevistas será utilizado estritamente para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.
- Meu envolvimento nesse estudo é voluntário, sem ônus, não significando qualquer vínculo ou remuneração pelas informações.
- A entrevista por mim concedida será gravada e foi realizada num dia e horário combinado previamente com o pesquisador.
- O arquivo da minha entrevista será mantido sob guarda do pesquisador responsável pelo prazo de 5 (cinco) anos.
- As informações que vier a prestar poderão ser utilizadas apenas para os fins de realização do presente estudo e possível publicação(ões) científica(s), desde que seja garantido sigilo em relação à minha identidade.

- Tenho a liberdade de desistir da colaboração nesta pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação, e que isto não me trará prejuízos de qualquer ordem.
- O pesquisador responsável garante quaisquer esclarecimentos sobre o desenvolvimento da pesquisa e sobre seu andamento, assim como sobre minha participação na mesma.
- Poderei tomar conhecimento do(s) resultado(s) parcial (is) e final(is) desta pesquisa.
- Este termo de consentimento, assinado em duas vias, uma das quais ficará em meu poder, contém o endereço e telefone para contatos com o pesquisador e com o Comitê de Ética da PUC-Campinas

_____, ____ de _____ de 201_

<p>_____</p> <p>Assinatura do pesquisador</p> <p>Paulo Cesar Ricci Romão</p>	<p>_____</p> <p>Assinatura do participante</p>
--	--

Paulo Cesar Ricci Romão, telefone (19) 99216-2976; (19) 3651-5328, e-mail pcroma1@icloud.com

Rua Leocádio de Faria, 290

Vila Madrugá – Espírito Santo do Pinhal (SP)

CEP: 13.990-000

André Pires, telefone (19) 99138-9988; (19) 3343-7185, e-mail anpires@puc-campinas.edu.br

Rua Dr. Albano de Almeida Lima, 190

Jardim Guanabara – Campinas (SP)

CEP: 13.073-131

Em caso de **dúvidas relacionadas aos aspectos éticos da pesquisa**, dirija-se ao Comitê de

Ética em Pesquisa em Pesquisa com Seres Humanos da PUC-CAMPINAS; telefone: (19) 3343-6777; e-mail: comitedeetica@puccampinas.edu.br; endereço: Rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas-SP, CEP: 13086-900; horário de funcionamento: de segunda a sexta-feira, das 08h00 às 17h00.

ANEXO III

Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

a) **Caracterização do(a) entrevistado(a) e sua família**

Idade

Onde você nasceu?

Onde mora?

Com quem mora?

Qual(is) foi(ram) o(s) local(is) onde viveu?

Em que escolas você estudou?

Como foi sua vida escolar antes de entrar na Universidade?

Teve problemas, dificuldades? Quais? Como as superou?

Teve bolsa de estudos? Quais?

b) **Ingresso na Universidade**

Quais eram seus planos após concluir o Ensino Médio?

Quais motivações o levaram a ingressar no Ensino Superior?

Você fez cursinho ou outra forma de preparação para entrar no ensino superior depois que completou o ensino médio? Quais?

Sua família o ajudou? De que forma?

Prestou vestibular em outra IES? Qual(is)? Em que cursos?

O curso que faz na PUC-campinas foi sua primeira opção?

Foi difícil passar no vestibular? Em caso afirmativo, como enfrentou as dificuldades?

Alguém em sua família, além de você, fez ou faz curso superior? Qual(is)?

c) **Permanência na Universidade**

Está contente com seu curso de graduação? Por quê?

Quais são suas principais dificuldades no dia a dia da Universidade?

Como faz para enfrenta-las? (explorar contentamento/ descontentamento e ou dificuldades em relação aos professores, aos colegas, aos conteúdos e métodos das aulas)

Você acha que as dificuldades que você enfrenta estão relacionadas com a sua formação? Por quê?

O que você acha do Prouni? Qual foi a importância do programa em sua vida? Se pudesse melhorá-lo, o que faria?

E sobre o Programa Bolsa Família? Qual foi a importância do programa em sua vida? Se pudesse melhorá-lo (PBF), o que faria?

Já participou de outros programas sociais? Quais?

Você possui algum outro tipo de bolsa ou auxílio além do Prouni?

Você já se sentiu discriminado por ser aluno prounista ou ex-beneficiário do PBF? Em caso afirmativo, em que situações?

Você tem contato com outros alunos do prouni? Participa de reuniões etc?

E em relação aos bolsistas do PBF?

Você trabalha ou já trabalhou? (se não, passar para o próximo bloco)

O que faz ou fez?

Para quem trabalha atualmente: Quantas horas trabalha por dia/semana?

Começou esse trabalho antes ou depois de ingressar na Universidade?

Você acha que seu trabalho prejudica seus estudos? Por quê?

d) Pontos de vista sobre o futuro

Quais suas expectativas para a vida depois de formado? Deseja continuar os estudos? e/ou trabalhar? Acha que vai conseguir emprego na sua área de formação? Por quê? Daqui a dez anos, onde se vê profissionalmente?

Você acha que sua situação de vida será melhor do que a de seus pais?

Por quê? Quais seus sonhos? Acha que conseguirá realiza-los?

Referências

- ABDAL, A. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no ensino Superior privado. **Novos Estudos - CEBRAP**, online, n. 99, p. 65-87, Julho 2014.
- ABDAL, A.; NAVARRA, J. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa" -Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 99, p. 65-87, Novembro 2014.
- ALMEIDA, J. S. D. O legado educacional do século XX. In: SAVIANI, D., et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2006. p. 1-8.
- ALMEIDA, W. M. D. Os herdeiros e os bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. **Educação & Sociedade**, online, v. 36, n. 130, p. 85-100, Março 2015.
- ARANHA, A. V. S.; SOUZA, J. V. A. As licenciaturas na atualidade: nova crise? **Educar em Revista**, Curitiba, outubro/dezembro 2013. 69-86.
- BACHETTO, J. G. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no ensino superior**. São Paulo: [s.n.], 2003.
- BARBOSA, M. L. D. O. **Desigualdade & Desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- BARBOSA, M. L. D. O. EXPANSÃO, DIVERSIFICAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, Maio/Agosto 2015.
- BARRETTA, J. P. F. O conceito de vivência em Freud e Husserl. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-78, Jan/Mar 2010.
- BERTOLIN, J. C. G.; MARCON, T. O (des)entendimento de qualidade na educação superior brasileira – Das quimeras do provão e do ENADE à realidade do capital cultural dos estudantes. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, Mar 2015. 105-122.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, online, v. 2, n. 1, p. 68-80, Janeiro-Julho 2005. ISSN 1.
- BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 23 Abril 2005. 113-129.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BOURDIEU, P. Coisas ditas. In: BOURDIEU, P. **O campo intelectual: um mundo à parte**. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 77-95.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Fransico Alves, 1992.

BRASIL. Decreto nº 5.493. [S.l.]: [s.n.], 2005.

BRITTO, L. P. L. et al. Conhecimento e formação nas IES periféricas: perfil do aluno "novo" da educação superior. **Avaliação**, Sorocaba, v. 13, p. 777-791, novembro 2008.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da **formação de professores para a escola secundária**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, Outubro/Dezembro 2014.

CAMPELLO, A. M. et al. O Ensino como negócio: a expansão da oferta dos cursos de formação de tecnólogos em saúde no Brasil. **Trabalho Educação Saúde**, online, 7, 2009. 175-190.

CARAVALHO, C. H. D. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação & Sociedade**, online, v. 27, n. 86, p. 979-1000, outubro 2006.

CARVALHO, C. H. D. A. Políticas para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, online, p. 209-244, junho 2014. ISSN 58.

CARVALHO, L. R. D. **As reformas pombalinas na instrução pública**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CASALI, A. M. D.; MATTOS, M. J. V. M. D. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, online, v. 23, p. 681-716, Setembro 2015.

CATANI, A. M.; HEY, P.; GILIOLI, R. D. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em revista**, online, n. 28, p. 125-140, Dezembro 2006.

CAVALI, A. M. D.; MATTOS, M. J. V. M. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (ProUni). **Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 681-716, Julho/setembro 2015.

CLARK, B. R. Development of the Sociology of Higher Education. In: GUMPORT, P. J. **Sociology of Higher Education - Contributions and their contexts**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007. p. 3-16.

COHN, A. **Cartas ao presidente Lula - Bolsa Família e Direitos Sociais**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2012.

COSTA, M. D.; CUNHA, M. B. Estudantes pobres recém-chegados ao Ensino Superior: o que pensam os próprios? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, 2007.

CÜRSGEN, D. Virtude/melhor forma/ excelência (aretê). In: SHÄFER, C. **Léxico de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 320-324.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DRAIBE, S. M. Capital Social. In: GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de políticas públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, v. 1, 2015. p. 114-116.

DRAIBE, S. M. Welfare State. In: GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. **Dicionário de Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2015. p. 1028-1039.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Agosto 2015.

DURHAM, E. R. **O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: PÚBLICO E PRIVADO**. Seminário de Educação no Brasil. São Paulo: Centro de Estudos Brasileiros e Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford. 2003.

ERLER, M. Aporia. In: SHÄFER, C. **Léxico de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 50-52.

FÁVARO, M. D. L. D. A. Durmeval Trigueiro Mendes: idéias, propostas e atuação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 5, p. 43-53, janeiro/dezembro 2006.

FEIJÓ, A.P.S.; PIRES, A. A Frequência Escolar e a Educação a partir do ponto de vista das Beneficiárias do Programa Bolsa Família. **Revista Eletrônica de Educação**, v.9, n.1, p.136-152, 2015

FELICETTI, L.; FELICETTI, P. Alunos ProUni e não ProUni nos cursos de licenciatura: evasão em foco. **Educar em Revista**, online, n. 51, p. 265-282, Março 2014.

FELICETTI, V. L. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, online, v. 95, n. 241, p. 526-543, dezembro 2014.

FERREIRA, N. S. D. A. AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”. **Educação & Sociedade**, n. 79, p. 257-272, agosto 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

FREITAG, B. **Escola, Estado & Sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Set/Out/Nov/Dez 2001.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, outubro/dezembro 2010. 1355-1379.

GUMPORT, P. J. **Sociology of Higher Education - Contributions and their contexts**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 2007.

HASENBALG, C.; SILVA, N. D. V. Recursos familiares e transições educacionais. **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 2002. 67-76.

HOLANDA, S. B. D. **Raízes do Brasil**. 26ª Edição. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.

J., P.; GOMES, C. A. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, Novembro 2012. 877-898.

JAEGER, W. **Paideia - A formação do homem grego**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANN, C. Verdade. In: SCHÄFER, C. **Léxico de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 313-317.

LIMA, T. C. S. D.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katál**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, Especial 2007.

MEIXNER, U. Conhecimento. In: SHÄFER, C. **Léxico de Platão**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 63-70.

MELLO, M. V. D. **Desenvolvimento e Cultura - O problema do estetismo no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1963.

MELLO, M. V. D. **O conceito de uma educação e cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MILLS, C. W. **A nova classe média (white collars)**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

MONGIM, A. B. Crescimento pessoal, mediação e sacrifício: itinerários sociais de estudantes beneficiários do ProUni. **Educação & Sociedade**, online, v. 36, p. 927-943, Dezembro 2015.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação Educacional no Brasil do Século XXI. **Dados-Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1974.

NIEROTKA, R. L.; TREVISOL, J. V. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Katálisis**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, Janeiro/junho 2016.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 7-16.

NUNES, B. Introdução. In: PLATÃO **Diálogos: Teetemo/Crátilo**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001. p. 23-30.

PALAZZO, J.; GOMES, C. A. Origens sociais dos futuros educadores: a democratização desigual da educação superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 3, Novembro 2012.

PATTO, M. H. S. "Escolas cheias, cadeias vazias": nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, Setembro/dezembro 2007.

PEREIRA, J. E. D. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Dezembro 2000. 183-201.

PINTO, J. M. D. R. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, online, v. 37, p. 133-152, Março 2016. ISSN 134.

PIRES, A. Efeitos da condicionalidade em educação do Programa Bolsa Família em Campinas (SP). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 170-196, abr./ago. 2013.

PIRES, A.; FEIJÓ, A. P. S. A Frequência Escolar e a Educação a partir do ponto de vista das Beneficiárias do Programa Bolsa Família. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 136-152, 2015.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1985.

PLATÃO. A Alegoria da Caverna: A República. In: MARCONDES, D. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. p. 514a-517c.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto / Crátilo**. Belém: Editora Universitária UFPA, 2001.

PLATÃO. **Mênon**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola, 2001.

PRATES, A. A. P.; BARBOSA, M. L. D. O. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 247-253, Maio/Agosto 2015.

QUESTÃO de Oportunidade. Direção: Verônica Guedes. Intérpretes: Ana Fonseca. [S.l.]: Cenapop e Criar Comunicação e Cultura. 2017.

RIBEIRO, S. C.; KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Educação e Seleção**, São Paulo, Janeiro/Junho 1982. 29-36.

ROCHA, S. **Transferência de Renda no Brasil. O fim da Pobreza?** São Paulo: Campus, 2013.

ROSSETTO, C. B. D. S.; GONÇALVES, F. D. O. Equidade na educação superior no Brasil: uma análise multinomial das Políticas Públicas de Acesso. **Dados**, online, v. 58, p. 791-824, Setembro 2015.

SANTIAGO. Direção: João Moreira Sales. Produção: Maurício Andrade Ramos. [S.l.]: [s.n.]. 2007.

SANTOS, A. P.; CERQUEIRA, E. A. D. **ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes**. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: [s.n.]. 2009.

SANTOS, C. T. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas ProUni na PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, online, v. 93, n. 235, p. 770-790, Dezembro 2012.

- SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. D. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração pública**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 4, p. 941-964, Julho/Agosto 2011.
- SAVIANI, D. O legado educacional do "longo século XX" brasileiro. In: SAVIANI, D., et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2006. p. 9-57.
- SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHWARTZMAN, S. Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 267-289, Maio/Agosto 2015.
- SCHWARZ, R. **As ideias fora do lugar: ensaios selecionados**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2014.
- SETTON, M. G. J. A divisão interna do campo universitário: uma tentativa de classificação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Setembro/dezembro 1999. 451-471.
- SILVA, G. P. D. Análise da evasão no ensino superior: uma proposta e diagnóstico de seus determinantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 311-333, Julho 2013.
- SILVA, N. D. V. Expansão Escolar e Estratificação Escolar no Brasil. In: SILVA, N. D. V.; HASENBALG, C. **Origens e Destinos: Desigualdades Sociais ao Longo da Vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003. p. 105-138.
- SILVA, R. F. D. O conceito de vivência em Wilhelm Dilthey: a fulgura da historicidade da existência. **Revista de Teoria da História**, v. 1, n. 1, agosto 2009.
- SNELL, B. **A cultura grega e as origens do pensamento europeu**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- SOBRINHO, J. D. Avaliação e Transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do Provão ao SINAES. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 12, n. 1, p. 195-224, março 2010.
- SPENCER, H. **Educação Intelectual, Moral e Física**. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1901.
- SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- TAVARES JÚNIOR, F.; MONT'ALVÃO, A.; NEUBERT, L. F. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia**, revista online, Jul/Dez 2015. 117-137.
- TRVISOL, J. V.; NIERTOTKA, R. L. Os jovens das camadas populares na universidade pública: acesso e permanência. **Katálysis**, online, n. 1, p. 22-32, Junho 206.
- VALLE, I. R. O lugar da educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan/abr 2013.
- VAZ, A. C. N. Acesso ao Ensino Superior pelo público inscrito no cadastro único e pelos beneficiários do Programa Bolsa Família. **Caderno de Estudos Desenvolvimento Social em Debate**, Brasília, n. 25, p. 118-136, 2016.

VENDRAMINI, C. M. M.; LOPES, F. L. Desempenho no Enade de bolsistas ProUni: modelagem de equações estruturais. **Fractal: Revista de Psicologia**, online, v. 28, n. 1, p. 69-75, abril 2016.

VIESENTEINER, J. L. O conceito de vivência (erlebnis) em Nietzsche: gênese, significado e recepção. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, p. 141-155, Junho 2013.

VITORINO, A. J. R. **Da Crise do Moderno Conceito de História para a "Educação Patrimonial Ético-Humanista"**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo: [s.n.]. 2011.

VITORINO, A. J. R. Recensões sobre educação e democracia ética na obra de Mário Vieira de Mello. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 220-250, Out/Dez 2014.

XAVIER, M. E. S. P. **A educação na literatura do século XIX**. [S.l.]: Alínea, 2008.

YAMAMOTO, O. H.; FALCÃO, J. T. D. R.; SEIXAS, P. D. S. Quem é o estudante de psicologia do Brasil? **Avaliação Psicológica**, Itatiba, v. 10, n. 3, dezembro 2011.