

ESCOLA SUPERIOR DE CIÊNCIAS DA SANTA CASA DE MISERICÓRDIA DE
VITÓRIA - EMESCAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
DESENVOLVIMENTO LOCAL

MÁRCIA RITA FERNANDES ALVES

**PROUNI: DESAFIOS AO PROCESSO DE INCLUSÃO
SOCIOEDUCACIONAL NO BRASIL**

VITÓRIA
2014

MÁRCIA RITA FERNANDES ALVES

**PROUNI: DESAFIOS AO PROCESSO DE INCLUSÃO
SOCIOEDUCACIONAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilsa Helena Barcellos

VITÓRIA
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca da EMESCAM, Espírito Santo, ES, Brasil)

A474p Alves, Márcia Rita Fernandes

PROUNI : desafios ao processo de inclusão socioeducacional no Brasil /
Márcia Rita Fernandes Alves. – 2014.

185 f. il.

Orientadora: Gilsa Helena Barcellos.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Ciências da Santa Casa de
Misericórdia de Vitória, EMESCAM.

1. Ensino superior. 2. Programa Universidade para Todos (Brasil). 3.
Políticas públicas. I. Barcellos, Gilsa Helena. II. Escola Superior de Ciências
da Santa Casa de Misericórdia de Vitória. EMESCAM. III. Título.

CDU: 36

MÁRCIA RITA FERNANDES ALVES

**PROUNI: DESAFIOS AO PROCESSO DE INCLUSÃO
SOCIOEDUCACIONAL NO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória - EMESCAM, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local.

Aprovada em 31 de março de 2014.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Gilsa Helena Barcellos
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de
Vitória – EMESCAM
Orientadora

Prof.^o Dr. César Albenes de Almeida Cruz
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de
Vitória – EMESCAM

Prof.^a Dr.^a Nelma Gomes Monteiro
Faculdade Novo Milênio

Aos meus queridos pais, Jair e Edimilcélia,
pelo exemplo de luta e amor constantes.

AGRADECIMENTOS

Este estudo só foi possível porque Deus me concedeu a sabedoria, a paciência, a perseverança e presenteou-me com pessoas grandiosas que compartilharam comigo esse percurso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Gilsa Helena Barcellos, agradeço o estímulo, a generosidade, os conhecimentos transmitidos, por ter acreditado neste estudo e em minhas possibilidades; por indicar caminhos nas várias leituras e re-leituras; por construir passarelas e ao mesmo tempo estimular-me a refazê-las, se necessário fosse. Este estudo foi possível devido ao seu incentivo que me permitiu concluir mais uma etapa na minha história de vida. Meu eterno agradecimento.

Agradeço, em especial, à Prof.^a Dr.^a Nelma Gomes Monteiro por compartilhar a sua vasta experiência na educação, pelas considerações valiosas que me permitiram consolidar o processo do meu aprendizado na construção deste estudo.

Agradeço, sobretudo, ao Prof.^o Dr. César Albenes de Almeida Cruz pelo incentivo e por trazer contribuições relevantes, enriquecendo esta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos à equipe docente do Programa de Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM pela dedicação em conduzir a minha aprendizagem, em especial, na área das Ciências Sociais, algo inovador a ser descoberto.

À Prof.^a Dr.^a Raquel de Matos Lopes Gentili pelas inquietações provocadas por suas aulas, quando descobri que nada sabia e tinha muito a apreender no campo das políticas públicas.

À Prof.^a Dr.^a Juçara Luzia Leite pela gentileza em partilhar os seus conhecimentos, permitindo-me abrir *caminhos* no início deste projeto.

À estimada Prof.^a Dr.^a Gilda Cardoso de Araújo, que, de forma generosa, revelou preciosidades da política educacional brasileira [até então desconhecidas por mim] na fase de pré-elaboração deste estudo.

Ao meu companheiro, Thiago sou eternamente grata por acompanhar-me nesta trajetória, por considerar minhas decisões e apoiá-las quando mais precisei.

A Marcelly, querida filha, com quem tenho compartilhado minha vida. Às minhas irmãs, Mara Lúcia e Mauricéia, pelo estímulo constante. Aos meus queridos pais por se fazerem presentes em todo momento. À querida Suellen, pelo incentivo e pela consultoria.

À Bibliotecária Inês Caliman Mejia sou-lhe grata pela generosa orientação.

A Fabíola Rosa Neves, pelas informações concedidas, dirimindo algumas dúvidas a respeito do ProUni.

Aos participantes desta pesquisa: docentes de IES pública, estudantes bolsistas e ex-bolsistas do ProUni, agradeço a gentileza de compartilhar as suas histórias para a construção deste estudo.

RESUMO

Esta pesquisa tomou como objeto de estudo “o ProUni como estratégia de acesso ao ensino superior”. O projeto que orientou esta investigação teve como objetivo geral “analisar o ProUni como instrumento de política pública para o acesso ao ensino superior” e como objetivos específicos: a) compreender eventos sociopolíticos que marcaram a história da educação superior no Brasil; b) elencar as políticas educacionais no Brasil; c) analisar o ProUni como uma política de Ação Afirmativa; d) identificar, nas histórias de vida de bolsistas e egressos do ProUni, fatos que marcaram a experiência educacional e o acesso ao ensino superior; e) conhecer a percepção de docentes de IES pública e de estudantes bolsistas e ex-bolsistas do ProUni sobre o Programa. Para a realização do estudo foram adotados os instrumentos metodológicos da pesquisa qualitativa: revisão de literatura, pesquisa documental e pesquisa empírica, que foi realizada no município de Vitória, Espírito Santo, no período de novembro de 2012 a dezembro de 2012. Constituíram sujeitos de pesquisa seis beneficiários do ProUni, sendo três bolsistas e três ex-bolsistas. Visando ampliar os dados acerca do tema, foram também ouvidos três docentes do ensino superior de instituição pública federal. As entrevistas foram direcionadas por um roteiro semiestruturado. Adotando os preceitos éticos da pesquisa, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Emescam, sendo assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por todos os sujeitos participantes. A análise de conteúdo proposta por Bardin possibilitou a leitura dos dados. Os resultados indicaram que o ProUni constitui uma política de acesso ao ensino superior para uma parcela que teve dificuldades de acessar uma vaga em uma universidade pública; que há inexistência de apoio logístico ao bolsista; que os cursos frequentados não foram os escolhidos inicialmente pelos bolsistas; que as escolas que recebem alunos bolsistas não realizam nenhum tipo de preparação do ambiente escolar para recebê-los, abrindo espaço para práticas de discriminação e de violência institucional; que parte dos bolsistas se sente constrangida em assumir a sua condição de bolsista no ambiente escolar. Espera-se que este estudo contribua para qualificar a ação do Estado para a inserção de jovens no ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior. Neoliberalismo. Políticas Públicas. Programa Universidade para Todos (Brasil).

ABSTRACT

This study aimed at “ProUni as a strategy to access higher education”. The project guiding this investigation had as general objective “to analyze ProUni as an instrument of public policy for accessing higher education”. Its specific objectives were: a) to understand the socio-political events that marked the history of higher education in Brazil; b) to understand educational policies in Brazil; c) to analyze ProUni as affirmative policy; d) to identify, life stories of scholarship holders and former ProUni participants; and e) to understand the meaning of ProUni for scholarship holders and ex-scholarship holders benefiting from the program. This study adopted methodological instruments of qualitative research: review of literature, documental research and empirical research carried out in the City of Vitória, Espírito Santo, Brazil, between November and December 2012. Study subjects were six ProUni beneficiaries, three scholarship holders and three ex-scholarship holders. In order to have more data about this theme, three federal university professors were also interviewed. The interviews were guided by a semi structured script. By adopting ethical research principles, the project was approved by Emescan's research ethics committee. All participants signed the Free and Informed Consent Agreement. Content analysis approach proposed by Bardin allowed data to be read. Results show that ProUni is policy to access higher education for a share of the population who could not enter a public university; that there is no logistic support to scholarship holders; that courses attended are not the ones initially chosen by scholarship holders; that institutions receiving these scholarship holders do not offer any preparation to welcome these students, which opens space for institutional discrimination and violence; and that part of scholarship holders feel embarrassed for their condition in the school environment. We expect this study to contribute to improve the State's policy to insert these young people into higher education.

Keywords: Higher Education. Neoliberalism. Public Policy. ProUni (Brazil).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos estudantes bolsistas e ex-bolsistas do ProUni.....	22
Quadro 2 - Perfil dos docentes entrevistados.....	23
Quadro 3 - Categorias e subcategorias que orientaram a análise de conteúdo.....	30
Quadro 4 - Alguns Colégios criados no Brasil no século XIX.....	40
Quadro 5 - Principais Instituições de Ensino Superior no Brasil até a década de 1941.....	43

LISTA DE SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
ABE	Associação Brasileira de Educação
AI-5	Ato Institucional nº 5
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
BID	Banco Interativo de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CCC	Comando de Caça aos Comunistas
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CEF	Conselho Federal de Educação
CF	Constituição Federal
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPDOT	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EAD	Educação a Distância
EMESCAM	Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FAESA	Faculdades Integradas São Pedro
FEBRABAN	Federação Brasileira de Bancos
FGG	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GESAC	Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JK	Juscelino Kubitscheck
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MD	Movimento Docente
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC-USAID	Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development
MP	Medida Provisória
OS	Organização Social
OSCIP	Organizações Sociais de Interesse Público
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação superior
SISPROUNI	Sistema de Informação do Programa Universidade Para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEBA	Universidade Estadual da Bahia
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	20
1.1.1 Local e período da pesquisa	20
1.1.2 Identificação dos participantes do estudo	21
1.1.3 Critérios de inclusão dos participantes.....	24
1.1.3.1 Dos bolsistas e ex-bolsistas	24
1.1.3.2 Dos docentes	24
1.1.4 Amostra e acesso aos sujeitos de pesquisa	24
1.1.5 Procedimentos metodológicos.....	25
1.1.5.1 Revisão de literatura	25
1.1.5.2 Pesquisa documental	26
1.1.5.3 Pesquisa empírica	26
1.1.6 Procedimentos para a análise dos dados	28
1.1.7 Aspectos éticos da pesquisa.....	31
2 A DIMENSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	33
2.1 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	33
2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE MARCARAM O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XX.....	46
3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL.....	69
3.1 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NOS CONTEXTOS INTERNACIONAL E NACIONAL.....	69
3.2 CONCEITO DE AÇÃO AFIRMATIVA.....	78
3.3 A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NO BRASIL.....	82
3.4 O SISTEMA DE POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS RACIAIS E SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS.....	84
3.5 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS	89
3.5.1 A fundamentação do ProUni	89
3.5.2 O processo de seleção.....	96
3.5.3 Os impactos e a abrangência do ProUni: as estatísticas oficiais nos Estados federativos e no Espírito Santo	97
4 HISTÓRIAS DE VIDA TÓPICA DE BOLSISTAS E X-BOLSISTAS DO PROUNI.....	101

4.1 HISTÓRIAS DE VIDA.....	101
4.1.1 A história do bolsista B1: entre perdas e ganhos, B1conclui o curso de Serviço Social.....	101
4.1.2 A história da bolsista B2: fazer medicina foi sempre o seu grande sonho.....	104
4.1.3 A história da bolsista B3: o ProUni foi uma oportunidade não esperada	105
4.1.4 A história da ex-bolsista B4: ProUni, sinônimo de discriminação e de pobreza..	106
4.1.5 A história da ex-bolsista B5: <i>“Quem não possui curso superior, às vezes, está melhor do que quem possui”</i>	111
4.1.6 A história da ex-bolsista B6: buscando oportunidades e inovando	114
4.2 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA TÓPICAS	117
5 PESQUISA EMPÍRICA: O PROUNI E OS SEUS DESAFIOS À INSERÇÃO SOCIOEDUCACIONAL.....	119
5.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	119
5.1.1 O primeiro da família a cursar o ensino superior.....	120
5.1.2 O ProUni como uma política de inclusão social.....	122
5.1.3 Direito ou concessão? Eis a questão.....	128
5.1.4 A seleção desigual do vestibular.....	132
5.1.5 A educação básica ineficaz.....	133
5.2 DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA.....	136
5.2.1 Aprendizagem.....	145
5.3 ENSINO SUPERIOR E TRABALHO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?.....	147
5.3.1 Ensino superior, trabalho e mobilidade social.....	152
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS.....	167
ANEXO	176
ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	177
APÊNDICES	179
APÊNDICE A – Instrumento 1 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Bolsistas e Ex-Bolsistas.....	180
APÊNDICE B - Instrumento 2 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Docentes.....	182
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	184

1 INTRODUÇÃO

O Programa Universidade para Todos (ProUni) tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores (GERALDO, 2010; CHAVES, 2006; SEBIM, 2008; CARVALHO, 2006; CATANI, HEY; GILIOLI, 2006; CARVALHO, 2010; AMARAL; OLIVEIRA, 2011; MORAIS, 2011; MONGIM, 2010) que buscam, por meio de suas investigações, conhecer as possibilidades e desafios dados pelo Programa. Observa-se que a maior parte da produção científica tem focado, em especial, o aporte das políticas de Ações Afirmativas (AA)¹ como estratégia de acesso a direitos para parcelas da população historicamente marginalizadas.

Moehlecke (2002, p. 199) afirma que “A ação afirmativa assumiu forças como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.”

Ao conceituar Ações Afirmativas, Sarmiento (2007) afirma que se trata de uma forma de inserção para determinados grupos sociais excluídos da sociedade, como:

[...] medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos campos mais variados, como educação superior, acesso a empregos privados ou a cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos. (SARMENTO, apud SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 6-7)

Diante do exposto, observa-se que ainda persiste a necessidade de se alargarem ações de igualdade e de direitos no campo educacional para compensar as injustiças sofridas por significativas parcelas populacionais (pobres, negros, população indígena, pessoas com deficiências, entre outros).

Nessa linha, o ProUni constitui uma resposta do Governo Federal às lutas e reivindicações, em particular dos negros, por educação superior. Segundo Contins (1996 apud SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 6), iniciativas como o ProUni objetivam “[...] fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no

¹ Para o debate conceitual sobre o sentido de políticas de Ações Afirmativas, tanto no Brasil quanto no âmbito internacional, indico algumas referências: Guimarães (2002); Moehlecke (2002); Munanga (1996), não sendo esse debate alvo de destaque no presente estudo.

mercado de trabalho”. Logo, é possível destacar o ProUni como um instrumento de Ação Afirmativa.

Para Siqueira e Barbosa (2010), as Ações Afirmativas vêm sendo instituídas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras desde 2001 como um movimento progressista em todo o território nacional. O ProUni conta com um total de 1,2 milhão de bolsas [integrais e parciais] concedidas a jovens estudantes de baixa renda, desde a sua implantação em 2005 até o segundo semestre de 2013, sendo 69% de bolsas de estudos na modalidade integral.

O ProUni, de acordo com Siqueira e Barbosa (2010), considera as especificidades regionais do ambiente onde as pessoas vivem e as necessidades dos grupos sociais. Afirmam ainda os autores que, entre os instrumentos de AA utilizados pelo Poder Público no Brasil, o ProUni foi o que mais teve destaque nos últimos anos:

Dentre os instrumentos de Ação Afirmativa utilizados pelo Poder Público, o que mais se destaca é o ProUni – Programa Universidade Para Todos – que desde 2004 já concedeu [até 2010] cerca de 600 mil bolsas de estudo. O benefício é concedido a estudantes que tenham cursado o ensino médio completo em escola pública ou instituições privadas na condição de bolsista integral. A análise realizada a partir das pesquisas do ENADE 2007 comprovou que, comparando os alunos, os que haviam ingressado com bolsa ProUni possuem média maior no ENADE do que aqueles sem bolsa ProUni (SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 18).

No entanto, Chauí (2003) adverte que o processo de desmonte do Estado posto pelo neoliberalismo afetou a educação pública em todos os seus níveis e fortaleceu a ideia já em curso de que educação superior constitui um bem da elite brasileira. Porém, a partir da década de 2000, algumas políticas permitiram que parte excluída pudesse ter acesso ao Ensino Superior: primeiro, veio o sistema de cotas em instituições do Rio de Janeiro; posteriormente, foram implantadas as cotas na Universidade de Brasília (UNB).

Pinto e Clemente Júnior (2004) afirmam que, no ano de 2001, se deu a prática dessas políticas por meio da aprovação de cotas raciais em algumas universidades públicas no Estado brasileiro, destacando-se, inicialmente, a UERJ, a UENF, a UnB, a UEMS, a UEBA. Essa ação “[...] deslocou a questão do plano meramente normativo para a operacionalização dessas políticas e para a disputa sobre as definições legítimas na aplicação dessas medidas” (PINTO; CLEMENTE JÚNIOR, 2004, p. 7).

Em seguida, ocorreu a criação do ProUni, em 2004, no governo do presidente Lula. O Programa oferece bolsas de estudo integrais e parciais em universidades particulares a estudantes egressos de escola pública, com renda familiar de até três salários mínimos, que tenham alcançado pelo menos 450 pontos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (COSTA, 2013). E, no findar de 2012, foi instituída a política de cotas para alunos provenientes da escola pública, por meio da nova Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que cria o sistema de cotas na educação brasileira. Essa legislação estabelece uma política de ação afirmativa única, com características e propósitos bem definidos, direcionada a todas as instituições de ensino superior. Seguindo um modelo padronizado, as IES brasileiras passam a utilizar os mesmos critérios para garantir o acesso ao ensino superior a grupos populacionais específicos. O total de 50% das vagas reservadas para a cota será distribuído a partir do critério racial. Assim, a metade das vagas de qualquer instituição federal será designada aos estudantes provenientes da rede pública. Entretanto, deverão ser preenchidas por pretos, pardos e indígenas, em proporção à população naquela unidade da federação onde se situa a instituição, calculada a partir de dados do IBGE.

A lei define que metade das vagas reservadas às cotas sociais (25% do total ofertado) seja preenchida por estudantes com renda per capita de um salário mínimo e meio. De acordo com Torniello Filho (2012), 42,3% das universidades federais do país têm cotas para negros e índios. As cotas podem ser raciais (para negros, pardos e índios), sociais (para oriundos de escolas públicas e deficientes físicos) ou uma combinação dos dois modelos, ou seja, dentro da cota de vagas para estudantes vindos de escolas públicas são reservadas vagas para negros, pardos e índios.

A implantação da cota racial até o ano de 2013 foi alvo de muitas controvérsias, pelo fato de ser a fórmula encontrada por parte de movimentos negros e antirracistas de o Estado brasileiro reconhecer o seu passivo educacional com a população afrodescendente. Contudo, de acordo com o site do Programa, tem crescido a cada ano o interesse de estudantes em busca do ProUni, intensificando-se as inscrições. Em 2013, 7 milhões de estudantes se inscreveram para o ENEM, e para 2014, espera-se que esse número seja superior. De acordo com as informações do ministro da Educação, Henrique Paim, e o presidente do Inep, Chico Soares, em entrevista para o jornal Globo, 9.519.827 pessoas se inscreveram para a prova do ENEM 2014. No Espírito Santo, totalizaram 182.333 inscrições no exame. Dados divulgados revelam que houve um aumento de 21,8% no número de inscritos em relação à publicação de 2013,

em que 7.834.017 se inscreveram. Em 2012, foram 6.495.446, e, em 2011, foram efetuadas 6.221.697 inscrições (PAIM; SOARES, 2014).

Mesmo não havendo consenso na sociedade civil acerca da criação do ProUni, a medida foi reconhecida e legitimada pelo Poder Judiciário, encerrando a polêmica, pelo menos no nível judicial, em torno da questão. Assim, ampliam-se, no Brasil, os mecanismos que possibilitam o acesso de uma parcela historicamente excluída do ensino superior, o que tem impulsionado mudanças no sistema de regras para o vestibular nas universidades brasileiras.

Essas mudanças que ocorrem no contexto nacional afetam também as realidades estaduais. No caso do Espírito Santo, é possível observar a presença de jovens pobres tanto na Universidade Federal quanto nas IES privadas, inclusive naquelas consideradas de elite. No caso do ProUni, no Espírito Santo, foi oferecido, a partir de 2005/2 até o segundo semestre de 2013, o total de 20.707 bolsas [parciais e integrais].

Para a maioria dos autores que discute essa temática, as repercussões sociais do ProUni na estrutura familiar, educação e trabalho, justificam a sua importância e estudo enquanto política pública educacional de relevância. Diante dessa correlação entre políticas de ação afirmativa e a inserção de jovens pobres no ensino superior, apresentar o Programa Universidade para Todos como objeto de pesquisa é um desafio e uma possibilidade de promover visibilidade à temática nos meios de fomentos e pesquisa, bem como de fornecer espaços para discussões de forma a contribuir para novas pesquisas na área da educação superior.

Com o processo de reestruturação da produção, marcado pela incorporação de novas tecnologias, e também com a globalização, houve uma abrupta busca pela formação profissional por meio do curso superior, principalmente por famílias pobres que tentam ascender economicamente, buscando melhores oportunidades de trabalho. Em consequência disso, os jovens considerados de baixa renda veem no ensino superior uma oportunidade para melhoria das condições de vida e, assim, idealizam o sonho de ingresso nesse nível de ensino.

Diante do que expus acima, fiquei instigada a discutir o ProUni como um Programa de inclusão socioeducacional. É importante assinalar que o meu interesse pelo tema também se deve ao fato de eu, além de enfermeira, ser docente do ensino superior e ter lidado, durante o

exercício profissional, com bolsistas do ProUni, quando pude perceber uma série de dificuldades encontradas por eles durante a sua permanência na instituição de ensino, o que me chamou a atenção, instigando-me à realização desta investigação. Para tanto, elaborei as seguintes questões de pesquisa: *a) O ProUni seria de fato um instrumento de inclusão educacional e uma política de ação afirmativa? b) Qual a visão dos educadores a respeito dessa nova política educacional?*

Na tentativa de responder a esses questionamentos, foi essencial compreender como se deu o percurso histórico da educação superior no Brasil; quem são esses jovens bolsistas e ex-bolsistas; o que pensam os docentes sobre a Política de Ações Afirmativas e o Programa Universidade para Todos. Diante dessas perspectivas, construí os objetivos para delineamento deste estudo com a finalidade de compreender, de conhecer e de averiguar os questionamentos propostos.

Nesse sentido, adotei como objeto de estudo o ProUni como estratégia de acesso ao ensino superior. O projeto de pesquisa que norteou a realização deste estudo teve como objetivo geral analisar o ProUni como instrumento de política pública para o acesso ao ensino superior e como objetivos específicos: a) compreender eventos sociopolíticos que marcaram a história da educação superior no Brasil; b) elencar as políticas educacionais no Brasil; c) analisar o ProUni como uma política de Ação Afirmativa; d) identificar, nas histórias de vida de bolsistas e egressos do ProUni fatos que marcaram a sua experiência educacional e o seu acesso ao ensino superior; e) conhecer a percepção de docentes de IES pública e de estudantes bolsistas e ex-bolsistas do ProUni sobre o Programa.

Este estudo tem a pretensão de contribuir para a produção de dados atualizados e de análises que sirvam de auxílio para as discussões da política educacional que contemple o ProUni, além da possibilidade de discussões acerca das políticas de Ações Afirmativas. Tenciona conhecer a importância do Programa como política social de governo, ao ampliar o acesso de pessoas de baixa renda à universidade.

Partindo dessas premissas, esta dissertação está organizada de forma a contemplar as etapas de construção desse processo, a saber: no segundo capítulo, apresenta-se a trajetória da educação no Brasil, focando o ensino superior. Aborda-se a questão do acesso a esse nível de

ensino, fazendo uma retrospectiva histórica dos períodos, desde o Brasil Colônia até os dias atuais. Apresenta-se a questão do acesso ao ensino superior a partir da trajetória da educação no Brasil. No capítulo 3, destaca-se a relevante característica da Política Pública em suas esferas de concentração, trazendo para o debate a construção da política social e discorrendo sobre outros objetos de análise, com foco na busca por conhecer a política de AA e seu impacto para a criação do ProUni. Apresenta-se o Programa, bem como suas falhas, suas metas e sua efetividade, numa análise que mostra a implantação do Programa com vistas a expandir a oferta de ingresso nas universidades brasileiras e a democratizar o ensino superior. Destacam-se os dados estatísticos e suas especificidades no âmbito federal e no estado do Espírito Santo. O quarto capítulo tem em destaque a realidade empírica do estudo e conduz à organização dos relatos obtidos, de modo a conhecer o significado da história dos participantes e a subjetividade do ProUni. O capítulo 5 destaca a representatividade do Programa e suas interfaces para o acesso ao ensino superior e a política de Ação Afirmativa no contexto da inclusão/exclusão social sob a visão dos docentes e beneficiários do ProUni.

1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, em que se adota uma abordagem qualitativa. Denzin e Lincoln (1998) entendem que a pesquisa qualitativa apresenta uma forma similar de abordagem:

Pesquisa qualitativa é um método multi-focal, que envolve uma abordagem interpretativa e natural do objeto em questão. Isto significa que a pesquisa qualitativa investiga coisas na sua configuração natural, tentando dar sentido a elas, ou interpreta fenômenos em termos dos sentidos que as pessoas dão a eles. Pesquisa qualitativa envolve o estudo e a coleta de uma variedade de materiais empíricos [...] (DENZIN; LINCOLN, apud QUIMELLI, 2009, p. 70).

Neste sentido, na abordagem qualitativa, o fenômeno passa a existir dada a sua concretude como fato social. Segundo Minayo (1999), a pesquisa qualitativa trabalha com simbologia de significados, motivos, desejos, ideologias, valores e conceitos, caracterizando-se uma profundidade no âmbito das relações processuais, cujos fenômenos não podem ser restritos à racionalização de variáveis, o que propicia interpretações valiosas.

1.1.1 Local e período da pesquisa

A pesquisa foi realizada com estudantes e ex-estudantes que residem em municípios da

Região Metropolitana da Grande Vitória, tendo ocorrido as entrevistas em novembro de 2012.

1.1.2 Identificação dos participantes do estudo

Com o objetivo de conhecer melhor as particularidades dos sujeitos participantes, o presente estudo focou em questões relevantes quanto às situações da vida pessoal, profissional e social dos docentes de IES federal e dos beneficiários do ProUni.

Na análise quanto à faixa etária, identificou-se que a idade dos bolsistas varia de 25 a 30 anos de idade e a dos ex-bolsistas varia mais, oscilando de 26 a 37 anos. Quanto à atividade profissional exercida ou em exercício, verificou-se que a maioria atua na área administrativa, sendo que 1 bolsista (B2) atuava na área de técnica agrícola e de enfermagem, 2 ex-bolsistas (B4 e P5) atuavam na área de vendas e 01 ex-bolsista não exercia nenhuma função de trabalho. Em relação ao estado civil, a maioria é solteira e não possui filhos, havendo predomínio de participantes do sexo feminino, ou seja, apenas 1 bolsista (B1) é do sexo masculino e apenas 1 ex-bolsista (B5) possui filho (1).

A renda individual dos bolsistas varia de R\$ 900,00 a R\$ 1.200,00 reais. Quanto à renda individual dos ex-bolsistas, o estudo demonstrou que não houve alteração significativa de renda se comparada com a situação anterior à conclusão do curso superior, pois 2 ex-bolsistas (B5 e B6) permanecem desempregadas mesmo após 4 anos de término do curso de graduação. Apenas 1 ex-bolsista (B4) está trabalhando na área escolhida e tem um rendimento individual de R\$ 2.500,00 reais na função de Gerente de mídias sociais, na cidade de Vitória-ES. A renda familiar dos bolsistas varia de R\$ 3.000,00 a R\$ 6.000,00, ao passo que a renda familiar dos ex-bolsistas fica em torno de R\$ 2.400,00 a R\$ 5.000,00 reais.

Quanto à escolha do curso superior, a maioria está inserida em cursos cujas mensalidades são de menor valor, se comparadas à dos cursos mais elitizados. Ou seja, a maioria dos beneficiários do ProUni consegue as bolsas de estudo em cursos considerados menos elitizados, como Serviço Social (B1 e B3), Comunicação Social - publicidade e propaganda (B4, B5 e B6). Apenas (B2) cursa Medicina. O início no curso se deu no primeiro semestre de 2005-1 para todos os ex-bolsistas do Programa, período em que o ProUni foi instituído com elevada procura pela bolsa ofertada. Eles concluíram o curso em 2008-1, o que demonstra a rigorosidade do Programa quanto aos requisitos de aprovação e assiduidade no curso para a

manutenção da Bolsa, conforme relatos dos ex-bolsistas. Em relação aos bolsistas, o início no curso variou entre 2008-1, 2009-1 e 2012-1, sendo que B3 veio a concluir o curso de Serviço Social em 2012-2. A escolha pela instituição de ensino superior pela qual os beneficiários do Programa optaram revela que existe uma preocupação em estudar em instituições privadas e renomadas na cidade de Vitória-ES, tendo a maioria optado por essas instituições de ensino e expressado ser relevante esse aspecto para a formação pessoal e profissional.

O estudo revelou que os estudantes deixam a sua cidade natal para adentrar no ensino superior, pois B1 veio de Baixo Guandu para a cidade de Vitória e B2 veio do interior de Minas Gerais para estudar, também, em Vitória-ES. Observou-se que, entre os beneficiários bolsistas, apenas 2 residem com familiares e 1 reside nas proximidades da instituição em domicílio alugado pela família. Quanto aos ex-bolsistas, todos residem com suas famílias; 2 deles já se casaram e constituíram as suas famílias. A seguir, destacam-se os dados dos participantes beneficiários do ProUni.

Quadro 1 – Perfil dos estudantes bolsistas e ex-bolsistas do ProUni

Identificação	Sexo	Cor	Idade	Estado Civil	Procedência	Situação
B1	Masculino	Parda	25	Solteiro	Baixo Guandu - ES	Bolsista
B2	Feminino	Parda	30	Solteira	Januária - MG	Bolsista
B3	Feminino	Branca	30	Divorciada	Fortaleza - Ceará	Bolsista
B4	Feminino	Branca	26	Casada	Serra -ES	Ex-bolsista
B5	Feminino	Branca	37	Casada	Vila Velha -ES	Ex-bolsista
B6	Feminino	Branca	27	Solteira	Serra -ES	Ex-bolsista
Identificação	Curso		Local onde reside	Atividade Profissional	Renda familiar (R\$)	Período do Curso
B1	Serviço social		Serra -ES	Auxiliar administrativo	R\$ 920,00	8º
B2	Medicina		Vitória - ES	Estudante	Não possui	1º
B3	Serviço social		Serra -ES	Auxiliar administrativo	R\$ 1.200,00	8º
B4	Comunicação social: Publicidade e Propaganda		Vitória - ES	Gerente de mídias sociais	R\$ 2.500,00	Concluído
B5	Comunicação social: Publicidade e Propaganda		Fundão - ES	Dona de casa	Sem renda/não trabalha	Concluído
B6	Comunicação social: Publicidade e Propaganda		Serra -ES	Profissional autônoma	Sem renda fixa/desempregada	Concluído

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos participantes Docentes deste estudo, o estudo revelou que a faixa etária dos docentes varia de 47 a 57 anos de idade. Quanto ao estado civil, 2 docentes (D1 e D3) são casados e 1 docente (D2) declarou ser separado. A maioria é do sexo masculino (D1 e D2) e 1 docente (D3) é do sexo feminino. Todos os docentes residem na cidade de Vitória-ES e atuam no exercício da docência na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. Quando questionados quanto à formação profissional, declaram que escolheram a educação por opção, desde o início da juventude. D1 é bacharel e mestre em Matemática. D2 é licenciado em educação física, bacharel em Diversidade Cultural, no campo do esporte, lazer e saúde, e possui doutorado em Educação. D3 é graduada em Sociologia, mestre e doutora em Antropologia.

Quanto à função que exercem e à área de atuação na instituição onde trabalham, informaram atuar na docência. Todavia, D1 e D2 possuem outras funções em cargos de gerência. Esses cargos tomam parte do tempo que possuem, acontecendo a atuação na docência de forma paralela com as funções que exercem nesses cargos. D3 atua na docência e na área de pesquisa. Cabe ressaltar a experiência dos docentes no ensino superior: D1 atua na função há 25 anos; D2 possui 16 anos de experiência e D3 exerce a função há 18 anos.

Quadro 2 - Perfil dos docentes entrevistados

Identificação	Sexo	Cor	Idade	Formação Profissional	Atividades que exerce	Instituição onde trabalha	Há quanto tempo trabalha na Instituição
D1	M	Parda	57	Bacharel em Matemática Mestre em matemática	Docente da UFES e Diretor da ADUFES	UFES	26 anos
D2	M	Preto	50	Licenciado em Educação Física; Bacharel em diversidade; Doutorado em Educação	Docente da UFES e coordenador na área de folclore (dança, jogo e brincadeira)	UFES	16 anos
D3	F	Branca	47	Licenciatura em História, Especialização lato sensu e Mestrado em antropologia Doutorado em Antropologia	Docente e pesquisadora	UFES	12 anos - IES privada 06 anos - IES pública

Fonte: Elaborado pela autora

1.1.3 Critérios de inclusão dos participantes

1.1.3.1 Dos bolsistas e ex-bolsistas:

- Jovens de ambos os sexos, beneficiários do financiamento do ProUni;
- Alunos bolsistas do Programa (que cursam regularmente o curso) e ex-bolsistas (que concluíram o curso).
- Disponibilidade de tempo para participar da explanação sobre a pesquisa e entrevista.

1.1.3.2 Dos docentes:

- Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo, de ambos os sexos;
- Atuação como difusores das políticas educacionais na IES pública onde trabalham;
- Disponibilidade de tempo para participar da explanação sobre a pesquisa e entrevista.

1.1.4 Amostra e acesso aos sujeitos de pesquisa

A seleção da amostra foi realizada por meio de critérios previamente estabelecidos pela pesquisadora, com a utilização de amostra por conveniência, por se tratar de estudo de natureza qualitativa, sendo mais adequado a esta pesquisa. Assim, foram selecionados os sujeitos participantes (três docentes de IES pública, três bolsistas e três ex-bolsistas beneficiários do ProUni).

Os bolsistas e ex-bolsistas do ProUni foram selecionados a partir do pré-teste, com a indicação inicial da ex-bolsista do ProUni Guadalupe (nome fictício), que indicou o sujeito seguinte, e este, por sua vez, indicou o próximo participante a ser entrevistado. Assim, Guadalupe foi precursora para formar a corrente de referência para o recrutamento dos demais participantes. Esse procedimento de escolha do sujeito é denominado de snowball sampling ou Bola de Neve e foi aplicado para selecionar os participantes beneficiários do ProUni.

No Brasil, segundo Penrod et al (2003) e Goodman (apud ALBUQUERQUE, 2009), essa técnica é conhecida como amostragem em Bola de Neve ou Bola de Neve, podendo ser chamada também de cadeia de informantes. Por meio da técnica Bola de Neve, obteve-se a listagem do número de telefone e e-mail dos participantes deste estudo. Dessa forma, a

indicação dos envolvidos no estudo feita por intermédio das pessoas que fazem parte do mesmo segmento foi valiosa para selecionar os participantes da pesquisa.

Foi realizado, a seguir, contato prévio por telefone e e-mail para saber a disponibilidade para participação do estudo e, a partir daí, foi solicitado o consentimento do participante e os seus horários disponíveis para o encontro para conhecimento do estudo proposto.

Selecionados os participantes, foi feita a aplicação das entrevistas semiestruturadas, ou seja, a pesquisa de campo seguiu os parâmetros da pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Neto (1994), permite uma aproximação da pesquisadora com os participantes envolvidos no estudo, sendo apropriada para a realização deste estudo não só por possibilitar um envolvimento mais próximo da realidade que se deseja conhecer, mas também por permitir, a partir deste estudo, que um novo conhecimento seja gerado ou descoberto.

A metodologia Bola de Neve foi utilizada por se tratar de uma ferramenta adequada para compor os sujeitos, dada a proximidade das instituições de ensino às quais os alunos do ProUni tiveram acesso, o que facilitou o intercâmbio e o conhecimento do grupo estudado.

Para Wha (1994), essa técnica possui uma configuração de amostra não probabilística muito usada em pesquisas sociais. Quando os primeiros participantes de um estudo recomendam os futuros participantes, e estes, por sua vez, indicam os próximos participantes, ocorre uma cadeia de referência.

1.1.5 Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos constituem um arcabouço para a realização de uma pesquisa. Nesse sentido, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

1.1.5.1 Revisão de literatura

De acordo com Gil (2002 apud PIANA, 2009, p. 120) a revisão de literatura “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Para a autora, a principal vantagem da revisão bibliográfica é que esta possibilita ao investigador uma maior compreensão dos fenômenos existentes de forma mais

diversificada e ampla. Propicia um maior contato da pesquisadora com o tema, tanto com o que já foi produzido quanto com o que está em foco no momento atual, direcionando o aprofundamento teórico de modo mais contundente.

Para a revisão de literatura, foram analisados alguns livros do acervo da UFES e da EMESCAM de referência ao processo educacional e sociopolítico do Brasil, uma dissertação e uma tese do acervo da UFES e outros textos que abordam desde os primórdios da educação brasileira, passando pelo período da ditadura militar e pelo período de transição política, até a instituição do ProUni. Também foram utilizados bancos de dados da SCIELO e o site do Ministério da Educação.

1.1.5.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental foi feita por meio dos dados fornecidos no site do Programa Universidade para Todos, além de legislações, normas e decretos governamentais. Foram consultados alguns estudos documentais registrados em revistas eletrônicas, seminários, congressos, bem como artigos, jornais virtuais, trabalhos de produção científica e acadêmica.

Pádua (1997 apud PIANA, 2009, p.122) compreende que a pesquisa documental:

[...] é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...].

Gil (2002 apud PIANA, 2009, p. 122) valoriza a pesquisa documental por ser “Fonte rica e estável de dados”. Além de não produzir custos elevados, permite um contato direto na fonte de pesquisa em menor espaço de tempo e de modo mais profundo.

1.1.5.3 Pesquisa empírica

A metodologia utilizada para a coleta de dados foi a explanação oral dos depoimentos por meio das entrevistas. Visando coletar esses dados, foi construído como instrumento um roteiro de entrevista que foi pré-testado por Guadalupe, de forma a validar os dados

relevantes. Yin (2005, p. 104). afirma que “[...] o estudo de caso-piloto auxilia na hora de aprimorar os planos para a coleta de dados, tanto em relação ao conteúdo dos dados quanto aos procedimentos que devem ser seguidos” .

Considerando o roteiro de entrevista pré-testado, foi elaborado o roteiro de entrevista semiestruturada (APENDICE A) para os participantes beneficiários do Programa (B1, B2, B3, B4, B5 e B6) e o roteiro de entrevista semiestruturada (APENDICE B) para os participantes docentes (D1, D2, D3). De posse dos instrumentos validados, deu-se início ao agendamento para aplicação desses instrumentos.

As entrevistas foram agendadas de acordo com a escolha do participante, sendo previsto um tempo mínimo de duas horas para cada entrevista, seguindo-se o local, a data e o horário estabelecidos pelo participante. As entrevistas foram realizadas por meio de contato pessoal, com um diálogo aberto e informal, contudo, seguindo as questões previamente elaboradas com o intuito de atingir os objetivos propostos e respeitando a narrativa do participante.

A partir dessas abordagens, o percurso metodológico operacional desta pesquisa teve como referencial a *história oral de vida tópica*. Nas entrevistas, buscou-se coletar as narrativas dos sujeitos ao abordar questões pessoais e momentos vividos, compondo, assim, a *história oral de vida tópica* dos jovens beneficiários do ProUni (três bolsistas e três ex-bolsistas) e de três docentes da UFES. Essa estratégia permite entender as atitudes e a ação dos sujeitos participantes dentro do contexto histórico de suas vivências a partir da construção e desconstrução da sua própria trajetória educativa, marcando pontos positivos e negativos, traçando o seu percurso, permitindo-se abrir espaços e desconstruir conceitos, estabelecendo, assim, novos rumos.

Dominicé (1988) considera que a história de vida se dá pelas vias onde se insere o indivíduo coletivo, ou seja, primeiro no espaço da família e, depois, no espaço escolar. Aborda ele um conceito de valorização da vida como um espaço de formação do ser social em seus diversos momentos de construção pessoal e profissional. Segundo o autor,

[...] a história de vida é outra maneira de considerar a educação. Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou da pedagogia ativa, mas de considerar a vida como espaço de formação. A história de vida passa pela família. É marcada pela escola. Orienta-se para uma formação profissional e, em consequência, beneficia-se de tempos de formação contínua. A

educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida (DOMINICÉ, 1988, p. 140).

Partindo dessas considerações, é possível entender a importância da história de vida dos estudantes bolsistas e egressos beneficiários do ProUni e os relatos dos docentes, em seus aspectos social, familiar, educativo, profissional e cultural, e, ao mesmo tempo, apropriar-se de suas narrativas para entender os percursos feitos, as dificuldades encontradas e os descaminhos da inclusão universitária. Nesse sentido, Meihy e Holanda (2007) relatam que na história oral de vida, são impulsionadas as ligações entre memória, fatos históricos, narrativas e texto, moldando as relações entre os elos do passado e do presente.

Segundo Meihy e Holanda (2007), a história de vida oral pode ser completa ou tópica, dependendo do modo como o participante elabora a sua narrativa. Na história oral de vida tópica, apesar da espontaneidade da entrevista, é o investigador quem delimita as temáticas e direciona o contexto, estabelecendo um certo controle do entrevistado, em especial, quando extremamente necessário; todavia, ambas as técnicas estimulam os relatos narrados de forma livre e natural.

Antes do início da gravação das entrevistas, foram coletados os dados de identificação dos participantes, tais como nome, endereço, e-mail, idade, sexo, profissão, formação, estado civil, número de filhos, renda individual, renda familiar, curso, faculdade e período em que iniciou e terminou o curso e tempo de atuação no ensino superior, no caso dos docentes. Vale ressaltar que todo depoimento gravado foi concedido previamente pelo entrevistado.

As entrevistas foram integralmente transcritas. Os dados coletados foram analisados à luz do referencial teórico de forma a permitir um embasamento para a análise interpretativa desses dados.

1.1.6 Procedimentos para a análise dos dados

Para a análise dos dados, foi adotada a técnica da *Análise de Conteúdo*, que é pautada nos conceitos de Laurence Bardin, por caracterizar-se na descrição do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2001).

A análise de conteúdo considera o referencial teórico como primeiro passo para

posteriormente, elevar, de forma gradual, um nível mais profundo, permitindo elucidar os significados apresentados pelos sujeitos. Dessa forma, correlaciona estruturas semânticas (significante) com estruturas sociológicas (significado) dos enunciados, determinando, assim, as falas descritas, numa articulação dos relatos dos textos, e analisando-as à luz dos fatos determinantes das características dos textos (MINAYO, 2004).

Bardin (2001, p. 41) destaca a análise de conteúdo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores, quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas.

Nessa perspectiva, Bardin (2001 apud RODRIGUES, 1999, p. 21) afirma que as descrições metodológicas dessa técnica se dividem em três etapas: “[...] pré-análise; exploração do material; e tratamento dos dados obtidos e interpretação”. Seguindo estas orientações, os textos foram lidos várias vezes para avaliar se os objetivos propostos e os questionamentos descritos estavam alinhados.

Para melhor compreensão, explica-se, a seguir, o processo de sistematização dos dados. Os dados foram apresentados de forma qualitativa, analisados e sistematizados para melhor análise. Num primeiro momento, as entrevistas foram integralmente transcritas. Em seguida, foram exaustivamente lidas, com o intuito de identificar categorias temáticas que pudessem agrupar uma maior quantidade de dados.

Depois de definidas as categorias temáticas, para efeitos didáticos, foram identificadas subcategorias para cada categoria temática. Após feito isto, foram elencadas as unidades de registro, ou seja, palavras, expressões ou frases relacionadas a cada subcategoria temática.

De acordo com Bardin (2001), as unidades de registro são as palavras-chave, expressões ou frases que podem remeter o pesquisador às categorias temáticas, permitindo-lhe agrupar de forma coerente e sem sobreposição os dados coletados.

A seguir, um quadro explicativo identificam as categorias temáticas, suas respectivas subcategorias e algumas unidades de registro.

Quadro 3 - Categorias e subcategorias que orientaram a análise de conteúdo

Categoria	Definição	Subcategoria	Unidade de registro
Acesso ao ensino superior	Esta categoria refere-se aos fatos e significados que marcaram o acesso do estudante bolsista ao ensino superior.	O primeiro da família a cursar o ensino superior	Pioneiro. Primeiro. Ninguém possui diploma de nível superior. Apenas eu consegui obter o diploma superior. Sou a única da família a cursar o ensino superior.
		Inclusão social	Ele <i>inclui</i> as pessoas que não possuem recursos. ProUni é uma forma de <i>inclusão</i> . Através dele que muitos ingressam no ensino superior. Pessoas estão tendo a oportunidade de concluir o ensino superior graças ao Programa.
		Direito	É uma forma de o governo compensar e assim concede as vagas. Se fosse um direito ninguém precisaria provar tanta coisa pra conseguir uma vaga.
		Vestibular	É difícil de passar em medicina. Constrangimento de concorrer em um vestibular. Fada ao estudante de ensino público a se sentir injustiçado e humilhado por disputar vagas com estudantes treinados. Ingressar no curso superior sem ter que me sujeitar a concorrer de forma desigual com quem pode estudar em excelentes instituições. O modo seletivo do vestibular nas universidades federais brasileiras revela uma desigualdade na educação superior. Quem não estudou em boas escolas não tem chances de aprovação.
		Educação básica	Educação de base. Deveria existir uma educação pública de qualidade para todos. Frágil. Muito fraca. Precária.
Permanência	Esta categoria refere-se aos fatos que determinaram a permanência do bolsista na IES.	Desafios para dar continuidade aos estudos	Pouca estrutura. Pouco/nenhum apoio familiar. Trabalhar para arcar com os custos de manutenção. Nenhum apoio institucional;
		Aprendizagem	Pouco tempo para os estudos. Trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Pouco apoio institucional. Medo de reprovação. Novos aprendizados. Amplia conhecimento.
A relação entre ensino superior e trabalho	Esta categoria refere-se às expectativas dos bolsistas e ex-bolsistas sobre o seu acesso ao mundo do trabalho e a sua valorização profissional após a conclusão do curso superior.	Acesso ao mundo do trabalho	Com diploma é mais fácil conseguir emprego. Não consegui trabalho na minha área. Ainda estou desempregado. Consegui trabalho, mas não na minha área que desejava. Trabalho e acho que recebo um salário compatível com o meu trabalho.
		Mobilidade social	Vida boa. Uma condição financeira melhor. Melhorar de vida. Ajudar a minha família. Ter trabalho e ganhar mais.

Fonte: Elaborado pela autora

Na análise, foram consideradas, além dos depoimentos coletados, as emoções perceptíveis expressas pelos sujeitos: o som das falas emitidas, as expressões faciais, a postura, a

gesticulação, além da espontaneidade, da tensão, dos sentimentos e da receptividade que emanaram dos participantes. Esse momento foi bem agradável, pois fez com que a pesquisadora pudesse adentrar nas histórias contadas de forma mais profunda, permitindo-lhe observar as expressões contidas e *descontidas*, ora pela expressão verbal ou ora pela extra-verbal. Foram momentos significativos e reflexivos que muito contribuíram para consolidar a análise dos dados. Após a sistematização dos dados, como exposto acima, eles foram analisados à luz do referencial teórico escolhido.

1.1.7 Aspectos éticos da pesquisa

Este estudo obteve autorização e apreciação prévia do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Ciências da Saúde da Santa Casa de Misericórdia de Vitória – ES. O Comitê tem como critérios as orientações da Resolução n.º 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, a qual contém diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa que envolve seres humanos. Este estudo foi aprovado em 14 de dezembro de 2012, mediante o protocolo n.º 162/2011 (ANEXO A).

Quimelli (2005) afirma que, após delimitar quais fontes de evidências serão usadas, o pesquisador deve considerar o valor da ética na pesquisa. Robson (apud QUIMELLI, 2005, p. 74-75) afirma que “Ética refere-se às regras de conduta; tipicamente, a conformidade com um código ou conjunto de princípios. [...] ética geralmente tem como referências princípios gerais do que se deve fazer [...]”.

De acordo com Quimelli (2005), o questionamento principal é conhecer a forma adequada de como utilizar as fontes de evidências para coletar os dados, em especial, “[...] através de questionários, entrevistas e observações, sem prejudicar informantes ou, mais genericamente, ser desrespeitoso para com eles de alguma maneira” (QUIMELLI, 2005, p. 74-75).

Aos sujeitos de pesquisa foram garantidos o anonimato, a privacidade e a abertura para desistência de sua participação, se assim, posteriormente desejassem. Dessa forma, foi garantida a confidencialidade da guarda dos dados e preservação das informações repassadas. Visando assegurar o sigilo dos relatos dos participantes deste estudo, optou-se por identificá-los de forma alfanumérico: participantes bolsistas e ex-bolsistas, respectivamente (B1, B2, B3, B4, B5, B6) e participantes docentes (D1, D2 e D3).

Antes do início das entrevistas, os participantes foram informados com detalhes sobre os objetivos da pesquisa e, em seguida, todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE C).

Para Quimelli (2005):

Os participantes em um trabalho de pesquisa têm o direito de ser informados sobre os objetivos, finalidade e provável publicação dos resultados envolvidos na investigação e as potenciais conseqüências para os participantes, e dar o seu consentimento antes de participar na investigação (CÓDIGO DE ÉTICA DA BRITISH EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, apud QUIMELLI, 2005, p. 75).

As gravações e demais dados coletados ficarão armazenados, sob os cuidados da pesquisadora, por um tempo aproximado de cinco anos após a defesa da dissertação, devendo a autora zelar pela guarda do sigilo das informações prestadas.

A fim de compreender como se deu o acesso ao ensino superior brasileiro, é preciso melhor compreender o percurso histórico e os acontecimentos que emergiram e se firmaram em diferentes momentos políticos e históricos. Em seguida, passamos ao Capítulo 2, que trata do ensino no Brasil, cuja política elitista e excludente, por muitos séculos, caracterizou o sistema de educação brasileira e, portanto, precisa ser contextualizada. Tais informações fundamentam a discussão sobre a sua trajetória enquanto política educacional voltada para a democratização do ensino.

2 A DIMENSÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Chauí (2003) afirma que a missão da educação é buscar garantir os interesses coletivos da população e servir de instrumento de transformação social. No entanto, quando se vasculha o processo histórico da educação brasileira, constata-se que os interesses coletivos sempre estiveram muito distantes dela e que todas as suas fases foram determinadas pelos interesses de uma minoria. Vaz (2005) alerta que, na disputa de classes, prevaleceu um modelo educacional elitista e excludente.

Há muito a educação e a cultura assumiram um papel elitista na sociedade. Basta um olhar singular para a história da educação brasileira, bem como para as políticas públicas adotadas em cada período histórico, para isso se comprovar. Uma educação dirigida para poucos, portanto restritiva, exclusiva e excludente, enfim, uma educação que agia ou age a fim de fornecer privilégios a uma elite dominante, ora representada pela igreja, ora pela nobreza e nos últimos séculos pela burguesia. (VAZ, 2005, p. 27)

Dito isto, para a compreensão da educação na sociedade brasileira, é importante dar-se conta de que a constituição dessa sociedade decorreu por mecanismos diversos, cujas influências eram tanto de ordem externa quanto interna. Dessa forma, a educação brasileira foi aos poucos sendo organizada sobre o pilar de acontecimentos históricos, econômicos e políticos, dentro de um contexto social e religioso, de modo a concretizar o seu percurso histórico.

2.1 A GÊNESE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O fenômeno educacional no Brasil, segundo Aranha (2006), tem o seu início com a chegada dos padres jesuítas ao país devido à expansão da economia colonial em torno do engenho de açúcar por meio do trabalho escravo, a princípio, dos índios, e, depois, dos negros africanos. A intenção era difundir a religião e manter a uniformidade política. Assim, a educação assumia a função de agente colonizador, tornando os índios dóceis para o trabalho nas aldeias. Todavia, Vaz (2005, p. 29) aponta que, nos primeiros cinquenta anos da colonização brasileira, não havia escolas no país: “[...] somente depois desse tempo é que os jesuítas iniciaram seu trabalho de “instruir” e catequizar os que aqui viviam. Nesse momento, já era notório o caráter excludente da educação oferecida no país”. Essa situação é apresentada pela autora ao descrever como os padres direcionavam a formação educacional por meios

excludentes.

Enquanto as elites locais, formadas por donos de terras, senhores de engenhos e pelos filhos dos colonizadores, eram preparadas para o trabalho intelectual, perpetuando, assim, sua condição social, aos negros, mestiços e índios restavam os trabalhos braçais, próprios para os excluídos da sociedade. Mas essa visão era prontamente justificada pelos padres da Companhia de Jesus (VAZ, 2005, p. 29).

Essa opinião é compartilhada por Aranha quando afirma que a partir daí muitas escolas foram abertas. A princípio, em Salvador e São Paulo, tendo por objetivo “[...] a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra” (ARANHA, 2006, p. 140).

A categoria social à qual a pessoa pertencia indicaria o tipo de educação a receber, ou seja, voltada para o trabalho intelectual ou para o manual. Esse modelo educacional foi norteado pela divisão de classes com direitos desiguais. Os indivíduos (negros, mestiços, índios, etc.) considerados pobres eram preparados para exercer o ofício que lhes era outorgado. Cabe destacar que, assim fazendo, nenhum cidadão teria a oportunidade de alterar o seu padrão de vida, ou mesmo de sair do seu estado de pobreza.

Os jesuítas tinham o aval para atuação nas colônias, pois estavam servindo ao Rei de Portugal e a Deus e, em paralelo, ensinando o Evangelho e domesticando os povoados considerados selvagens, rebeldes e sem conhecimento; todavia, recebiam altas quantias pelo trabalho desempenhado. De acordo com Aranha (2006), era do conhecimento do governo de Portugal a importância da educação na manutenção do domínio político, e, assim, o governo não intervinha nas ações dos jesuítas, os quais ganhavam generosas doações de terras.

Xavier (1994) parafraseado por Vaz (2005) expõe sua crítica à forma como os jesuítas prepararam o caminho para os aventureiros que chegariam ao Brasil para desbravá-lo. Esse aspecto mostra que as missões se destinavam, também, aos interesses econômicos para exploração das terras e suas riquezas, fazendo uso de metodologias educacionais para atingirem seus objetivos. Para Xavier, a princípio, esses objetivos tinham por finalidade *amansar* a população e civilizá-la para receber os novos senhores que tomariam posse das terras e de tudo o que nelas existissem. Afirma o autor:

Ao mesmo tempo, os jesuítas deveriam cuidar da reprodução interna do contingente de sacerdotes, necessário para a garantia da continuidade da obra. Sua tarefa educativa era basicamente aculturar e converter ‘ignorantes’ e ‘ingênuos’, como os nativos, e criar uma atmosfera civilizada e religiosa para os degredados e aventureiros que para aqui viessem. Isso constituía uma empreitada que exigia muita criatividade no que diz respeito aos métodos de ação, considerada a heterogeneidade da clientela que tinham diante de si. [...] Tratava-se de dominar, pela fé, os instintos selvagens dos donos de terra, que nem sempre recebiam pacificamente os novos proprietários [...] (XAVIER, apud VAZ, 2005, p. 30).

Em 1549, os primeiros missionários enviados pela Companhia de Jesus chegaram, em companhia do primeiro Governador Geral do país, Tomé de Sousa. Essa missão jesuítica não tinha objetivos educacionais em sua origem. Todavia, com o passar do tempo, a educação foi efetivada por intermédio dos jesuítas e teve o seu valor como função pedagógica. Muitas ordens religiosas deixaram o seu legado; todavia, o trabalho mais relevante foi desempenhado pela Companhia de Jesus. Era primordial que os religiosos disseminassem a religião católica por determinação do Concílio de Trento, após instituir a Contrarreforma, com fins de impedir a disseminação da religião protestante.

Em 1549, na cidade de Salvador, abriu-se uma escola para o ensino da leitura e escrita. Logo em seguida, deu-se início a um [...] processo de criação de escolas elementares, secundárias, seminários e missões espalhados pelas terras brasileiras até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal (ARANHA, 2006, p. 140). Sobre esse processo, Vaz relata que os jesuítas,

[...] sob o comando do Padre Manuel da Nóbrega, [...] de imediato fundaram algumas escolas: aulas elementares na Bahia, em São Vicente, em São Paulo, a qual ficou sob a responsabilidade do Padre José de Anchieta etc. Assim, a sua primeira missão em terras brasileiras visou à catequese dos índios e à educação dos filhos dos colonos portugueses recém-chegados (VAZ, 2005, p. 32).

Aranha (2006), analisando a cronologia da educação no Brasil Colônia, indica a existência de quatro fases: a fase heroica, entre 1549 e 1570, com a catequese; a fase de consolidação, entre 1570 e 1759, com a expansão do ensino secundário nos colégios; as reformas pombalinas, ocorridas entre 1749 e 1808, com a instrução pública; e o Período Joanino, que vai de 1808 a 1822.

A instrução da elite era diferenciada e voltada para a formação específica para as letras, administração do engenho e vida religiosa. Os jesuítas, desde o século XVI, organizaram a base “[...] dos três cursos a serem seguidos após a aprendizagem de “ler, escrever e contar”

nos colégios: a) letras humanas; b) filosofia e ciência (ou artes); c) teologia e ciências sagradas [...]” (ARANHA, 2006, p. 143). No entanto, segundo a autora, já eram ofertados dois cursos (de artes e teologia) de grau superior nos colégios de Todos os Santos, na Bahia, e no de São Sebastião, no Rio de Janeiro. Ao findar o curso de artes eram apresentadas ao jovem duas alternativas: formar-se padre ou mestre ou preparar-se para as carreiras consideradas profanas das profissões liberais, tais como Direito, Medicina e Filosofia, sendo o jovem encaminhado para uma, dentre as muitas faculdades europeias. A Universidade de Coimbra, em Portugal, era a mais aceita e procurada pelos brasileiros.

Como se pôde observar, a missão proposta e estabelecida pelos jesuítas no Brasil não continha, segundo Vaz (2005), objetivos educacionais em sua concepção. À luz da discussão de Ribeiro (1998), a autora destaca o modelo de organização e planejamento educacional da Companhia de Jesus. Intitulado de *Ratio*, esse modelo foi publicado em 1599, fundamentado nos costumes e na tradição europeia. Esta cultura, importada e embutida na educação brasileira, permeia até os dias atuais nas faculdades e universidades do país, sendo instituída em todos os colégios no mundo. Essa cultura europeia foi difícil de ser assimilada pelo índio, e, assim, como expõe Ribeiro, outras estratégias foram tomadas pelos jesuítas.

Nota-se que a orientação contida no que era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus publicado em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia desta forma um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de **instruir** também o índio. Era necessário concentrar pessoal e recursos em **pontos estratégicos**, já que aqueles eram reduzidos. E tais **pontos** eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos. Verifica-se, desta maneira, que os colégios jesuítas foram o instrumento de formação da elite colonial. O plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados (RIBEIRO, apud VAZ, 2005, p. 30-31, grifos da autora).

A partir dessa análise de Ribeiro (1998) delineada por Vaz (2005), é possível perceber como os padres jesuítas eram estrategistas e tinham um grande entendimento quanto à funcionabilidade de prosseguimento do plano de trabalho educativo. Entretanto, tinham uma única meta – preparar as pessoas para uma educação refreada, condizente com os princípios da cultura europeia, já que os hábitos dos colonos, dos índios selvagens e dos negros eram considerados impróprios e inadequados para os proprietários que tomariam posse dos bens e das terras.

Somente pelos ensinamentos religiosos e culturais a população ficaria mais civilizada. Como

tinha vindo com *pacotes prontos*, com posicionamento eclesiástico, ideologias recentes e voltadas ao cristianismo, a Companhia de Jesus não esperava encontrar nessas terras as dificuldades que a princípio dificultaram o seu trabalho. Assim, todo o embasamento preparatório do professor para a educação jesuítica estava firmado no *Ratio Studiorum*, sendo essa educação constituída de quatro etapas essenciais:

Formação moral, Formação intelectual, Formação filosófica e a Complementação filosófica. Cada uma dessas etapas tinha a duração de cerca de dois anos e somente ao final o professor estaria apto a trabalhar nos colégios jesuíticos. Contudo, essa aparente sólida formação teórica e filosófica não tinha como intenção primordial acabar com as amarras da ignorância daqueles que passassem pelos bancos jesuíticos, mas, sim, cumpria simplesmente o que determinava o *Ratio* (VAZ, 2005, p. 31, grifo da autora).

Assim, os jesuítas foram desenvolvendo os seus ensinamentos começando por instituírem o deslocamento dos nativos e a criação de aldeias com várias etnias, de modo homogêneo. Construíram casas para alocar cada família, ou seja, a unidade social. Aranha (2006), parafraseando Baeta Neves, afirma que os jesuítas davam ordens aos índios, organizavam a estrutura de trabalho, de lazer, de descanso e dividiam as tarefas. Além disto, ainda estabeleceram regras de higiene, determinaram modos de comportamento e de princípios éticos e religiosos em grupo.

Segundo Aranha (2006), os nativos eram punidos com açoites, com o tronco e até mesmo com mutilações, como medida disciplinar. Não havia intervenção externa; assim, os jesuítas administravam tudo de acordo com os seus princípios. Os índios foram confinados, as tribos foram segregadas, perdurando por muitos anos essa estrutura educativa. Somente no século XVIII os jesuítas foram expulsos, e, desde então, os índios aculturados já não tinham estrutura para “subsistir moral e economicamente” (ARANHA, 2006, p. 142).

Enquanto o modelo de educação no Brasil Colônia “[...] permanecia vinculado à sua herança cultural clássico-medieval, reservando o latim, a filosofia e a literatura cristãs [...]” (ARANHA, 2006, p. 139), a Europa renascentista estava aberta ao pensamento livre, que culminou no Projeto Iluminista do século XVIII. Todavia, é no movimento Renascentista que, segundo Aranha (2006), a tradição do ensino elitizado volta à tona, caracterizando-se pelo desenvolvimento do cortesão, ou seja, o indivíduo (humano) da corte.

A submissão aos modelos da filosofia e da educação lusa consolidou, no Brasil, diversos processos de exclusão social e educacional. Afirma Vaz (2005, p. 33, grifos e nota da autora):

Essa limitação intelectual teria seu reflexo na manutenção de classes que se instalou no país e que hoje, mais de quinhentos anos depois da fundação dos Colégios Jesuíticos no Brasil, ainda pode ser detectada em um simples olhar para o “*apartheid* social⁴” no qual o país se encontra submerso [...]. Essa política da exclusão talvez tenha sido um dos maiores legados jesuítas à modernidade. A sociedade brasileira foi se formando, então, sob o estigma de submissa, de seguidora das ordens da coroa e de uma reprodutora de modelos pré-existentes nas terras lusitanas.

Para Vaz (2005, p. 33), esse reordenamento de modelos deu origem à segmentação de classes existentes no Brasil, cuja origem foi fundamentada na educação jesuítica. Contudo, afirma a autora: “Essa política da exclusão talvez tenha sido um dos maiores legados jesuítas à modernidade. A sociedade brasileira foi se formando, então, sob o estigma de submissa, de seguidora das ordens da Coroa e de uma reprodutora de modelos pré-existentes nas terras lusitanas”.

Os padres jesuítas conduziram a educação no Brasil até 1759, quando então foram expulsos por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que editou reformas lançando novos métodos educativos. Vaz (2005) relata que a reforma pombalina esteve vinculada à visão iluminista, que tinha como meta promover a educação de forma universal e leiga, ou seja, totalmente laica, desvinculada da religião.

Como não havia escolas técnicas nem superiores no Brasil, o quadro educacional se tornava pior; além disso, era vetada a atuação da imprensa. Outro agravante era que não havia livros no Brasil, sendo eles adquiridos em outros países com dificuldades. Na opinião de Ribeiro (1998 (apud VAZ, 2005, p. 35), era evidente que as “[...] Reformas Pombalinas [...] visavam, também, provocar algumas mudanças no Brasil, com o objetivo de adaptá-lo, enquanto colônia, à nova ordem pretendida em Portugal”.

Buscando inovar e estabelecer o ensino, em especial, para a elite urbana, teve destaque o Seminário de Olinda, em Pernambuco, fundado em 1798. O Seminário continha ideias iluministas embasadas nas reformas pombalinas, da Universidade de Coimbra. O Seminário de Olinda foi “[...] o germe da verdadeira escola secundária brasileira, porém constitui uma

⁴ Pablo GENTILI (2002, p. 29), em sua obra *Educar na esperança em tempos de desencanto*, escrita em parceria com Chico Alencar, aborda a exclusão social e a educacional, denominando-as de “*apartheid*” social e educacional, respectivamente (VAZ, 2005, p. 33).

exceção brilhante e efêmera” (ARANHA, 2006, p. 225). Mediante essa difusão de ideais inovadores, “Azeredo Coutinho fundou o primeiro colégio para as meninas de casa-grande e de sobrado, isto é, para as filhas de senhores de engenho e para as da elite urbana” (ARANHA, 2006, p. 225).

No entanto, Aranha (2006) esclarece que, com a chegada da família real, em 1808, ao Brasil, o modelo de aulas do tempo de Pombal foi alterado, e, assim, inicia-se a criação de escolas, em especial, as superiores, para atender aos anseios do momento. Esse período ficou conhecido como Período Joanino, com grandes inovações no campo cultural e com novas tendências educacionais. D. João VI logo criou as escolas de nível superior com o intuito de “[...] formar oficiais do exército e da marinha (para a defesa da colônia), engenheiros militares, médicos, e a abertura de cursos especiais de caráter pragmático” (ARANHA, 2006, p. 221). Escreve Ribeiro (1998 apud VAZ, 2005, p. 39):

Em 1808 é criado o curso de cirurgia (Bahia), que se instalou no Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visavam atender à formação de médicos e cirurgiões para o exército e a marinha.

Todavia, Cunha (2007) ressalta que no Brasil não foram criadas universidades, pois D. João reproduziu instituições metropolitanas. Eram instituições isoladas de ensino superior, cursos, segundo Aranha (2006), voltados para atender à segurança da nação devido às guerras, à organização militar e ao manuseio de produtos e equipamentos bélicos. Somente após a Independência outros cursos foram criados e vieram a se tornar faculdades.

Após a Independência do Brasil de Portugal, mais precisamente em 1827, D. Pedro I acrescentou os cursos jurídicos de Olinda e de São Paulo, completando-se, assim, o triângulo dos cursos profissionais superiores que dominaram por um longo tempo o cenário do ensino superior no Brasil. Em decorrência disso, o ensino superior desenvolveu-se no Estado brasileiro por meio da ampliação dessas faculdades isoladas – que compunham os cursos de Medicina, Engenharia e Direito. As faculdades foram idealizadas sob um regime fragmentado de ensino superior, com estreita integralização do ensino e com pouca participação sociocultural, com vistas apenas à formação profissional.

A existência de cursos superiores tornou ainda mais flagrante o fato de que parte expressiva

da população não tinha sequer acesso ao ensino primário. Por isso, era necessário, também, investir em métodos e infraestrutura para sanar os problemas do analfabetismo no país. A princípio, a primeira lei sobre instrução pública de 1827 não foi eficaz, pois se utilizou de métodos ingleses, cuja instrução se baseava em restringir custos e gastos e em instruir o maior número de alunos em menor tempo e com menos gastos. Fazia-se uso das atividades de monitores, também alunos, que tinham entre 10 e 12 anos de idade, para instruírem os demais colegas. A autora afirma: “Como conseqüência, os resultados da experiência foram medíocres e artificiais [...]” (ARANHA, 2006, p. 223). Assim, pela Reforma de 1834, a educação elementar, o secundário e o de formação de professores foram descentralizados, ficando sob a atribuição das províncias a iniciativa de conduzir essas modalidades e níveis de ensino. Apenas o ensino superior ficaria a cargo do poder central.

Destacam-se, no quadro a seguir, alguns colégios construídos durante o século XIX.

Quadro 4 – Alguns colégios criados no Brasil no século XIX

Colégios	Ano	Tipo de Formação	Local
Seminário de Olinda** (fundado pelo intelectual José Joaquim de Azeredo Coutinho, formado na Europa)	1800	Formação em nível secundário de padres educadores	Olinda - Bahia
Colégio Caraça	1820	Em 1856 passou a ser dirigido por padres franceses lazaristas, de metodologia avançada	Minas Gerais
Escola Normal da Corte *	1835	Formação de educadores (primeira escola fundada)	Rio de Janeiro
Colégio Pedro II (destaque da época imperial)**	1838	Servir de modelo de ensino secundário, mas serviu como instituição preparatória ao Ensino Superior	Rio de Janeiro
Colégio São Luís	1867	Formação religiosa católica	Itu, transferido depois para São Paulo em 1917
Colégio Mackenzie	1870	Formação religiosa, com inovações da educação americana	São Paulo
Colégio Internacional	1873	Formação protestante, alunos da elite brasileira e americana	Campinas, em São Paulo
Colégio Americano	1885	Formação religiosa	Porto Alegre

Fonte: Dados extraídos de Aranha (2006), *Vaz (2005) e **Ghiraldelli Júnior (2001)

Observa-se, segundo os dados acima, que as escolas e colégios possuíam uma formação voltada para a educação religiosa, sendo dirigidos por padres e por educadores religiosos no decorrer do século XIX. Essa ênfase dada à criação de colégios se estendeu no decorrer da

transição do período imperial para a República. A partir de meados da década de 1860, presenciavam-se esforços de determinados grupos no “[...] sentido de imprimir nas escolas o viés mais liberal, em implantação nos Estados Unidos, de defesa das idéias de liberdade de ensino e de consciência, bem como as novidades pedagógicas que circulavam no exterior” (ARANHA, 2006, p. 225).

Com o advento da urbanização, as cidades cresceram e a sociedade tornou-se mais complexa. Em 1888, ocorreu a abolição da escravatura, e, em 1889, foi proclamada a República. Aranha (2006, p. 221) afirma que “[...] no século XIX ainda não havia uma política de educação sistemática e planejada. As mudanças tendiam a resolver problemas imediatos, sem encará-los como um todo”.

Em 1891, impulsionando a legislação do governo republicano, foi instituída a Reforma Benjamin Constant:

No campo legislativo, o governo republicano iniciou seus dias com a Reforma Benjamin Constant (1891), dirigida ao ensino do Distrito Federal (a cidade do Rio de Janeiro). Entre outras coisas, essa reforma criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (este Ministério durou apenas até 1892) e tentou a substituição do currículo acadêmico de cunho humanístico por um currículo de caráter enciclopédico, com disciplinas científicas, ao sabor do positivismo endossado por vários republicanos. Tal reforma reorganizou o ensino secundário, primário e a Escola Normal; criou o Pedagogium, um centro de aperfeiçoamento do magistério. Benjamin Constant foi o ministro responsável pelo Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos e, talvez o que realmente tenha feito de efetivo, com alguma consequência e repercussão na prática (para o Distrito Federal), foi declarar o ensino “livre, leigo e gratuito”. Pode-se somar a seus méritos, nesse caso, o fato de ter dividido as escolas primárias em dois graus, o primeiro para crianças de 7 a 13 anos e o segundo para as de 13 a 15, e de ter exigido o diploma da Escola Normal para o exercício do magistério em escolas públicas (para as escolas particulares ele se restringiu a solicitar um atestado de idoneidade moral dos professores) (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 24-25).

As ações governamentais para o enfrentamento do analfabetismo eram urgentes, porque, de acordo com Aranha (2006), Fernando de Azevedo já alertava que, em 1890, a taxa de analfabetismo no Brasil atingia 67,2% de sua população, sendo “[...] herança do período imperial que a República não conseguiria reduzir senão a 60,1%, até 1920” (ARANHA, 2006, p. 224). Tais percentuais refletiam a falta de investimento em educação no País, tanto na formação básica quanto em cursos secundários.

Em relação à educação superior, na segunda metade do século XIX ainda era evidente que ela

estava totalmente voltada para a elite aristocrática. No entanto, com o passar do tempo, essa educação herdada sofreu impactos devido às mudanças ocorridas no âmbito do Estado. Os que não dispunham de riquezas começaram a sonhar com uma função burocrática nos aparelhos de Estado e, para isso, era necessário que os seus filhos fossem escolarizados. Os jovens das camadas intermediárias percebiam no curso jurídico uma oportunidade de ascensão política e social, período esse intitulado por Aranha (2006, p. 226) como “[...] época de ouro do bacharel, cujo prestígio vinha, sobretudo, do uso da tribuna”. O curso de Direito, em especial, ofertava uma possibilidade de atuar em tribunais como juristas e em cargos parlamentares, onde se fazia o uso da tribuna, sendo muito reconhecido nesse período, na área política.

O interesse desses jovens de camada social intermediária não era apenas de ordem jurídica; ligava-se também ao anseio de ocupar funções específicas na sociedade, ou de dedicar-se ao jornalismo. Outra importante função do diploma de curso superior era a “[...] de ‘enobrecimento’”. Letrados e eruditos, com ênfase na formação humanística, cada vez mais se distanciavam do trabalho físico, ‘maculado’ pelo sistema escravista” (ARANHA, 2006, p. 227, grifos da autora).

Essa procura persistente desde os tempos mais remotos impulsionou e vem impulsionando os jovens das diversas classes sociais a buscarem no ensino superior a oportunidade para saírem do trabalho físico e se encaminharem para o trabalho intelectual, supondo melhor valorização e remuneração. Vislumbram eles a ascensão social e melhores posições em postos de trabalho, podendo, com isso, obter a inserção social tão desejada.

Com a possibilidade de garantirem melhores ofícios e trabalhos por meio da educação, o curso superior passou a ser entendido como um título indispensável para a ascensão social. Iniciou-se, pela primeira vez, o grande interesse pela educação entendida como o único recurso para a resolutividade dos problemas do país, objetivando estender ao povo o acesso à formação do ensino elementar e também o ensino superior. Mesmo assim, até o final do século XIX, os cursos superiores permaneceram como institutos isolados, mesmo após serem transformados em faculdades. O interesse por constituição de universidades só veio a surgir no século XX, representando um marco expressivo na construção da educação superior no Brasil. No Quadro 5, a seguir, foram sistematizados dados sobre as instituições de ensino superior criadas no Brasil entre os anos de 1792 e 1941.

Quadro 5 – Principais instituições de ensino superior no Brasil até a década de 1941

Instituição	Ano	Tipo de Formação	Local
Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho 1	1792	Aulas de fortificação, artilharia, arquitetura militar, dentre outras. Formação de engenheiros e artilheiros militares.	Rio de Janeiro
Academia Real da Marinha	1808	Naval	Rio de Janeiro
Escola ou Colégio Médico Cirúrgico (curso preparatório)	a partir de 1808	Formação de médicos para a marinha e o exército.	Bahia (curso de Cirurgia) e Rio de Janeiro (curso de Cirurgia e Anatomia e Medicina)
Escola Preparatória - Criação de vários cursos com a vinda da família real	a partir de 1808	Química, Agricultura, Economia e cursos avulsos como: Matemática superior, Retórica e Filosofia, Desenho e História etc.	Bahia e Rio de Janeiro
Academia Real Militar	1810	Oficiais da cavalaria, infantaria (dois anos apenas) e oficiais da artilharia e engenharia (oito anos). Tornou-se a Escola Nacional de Engenharia posteriormente.	Rio de Janeiro
Cursos jurídicos (se tornaram Faculdade de Direito em 1854)	1827	Advogados; Direito (cursos jurídicos)	Largo de São Francisco (SP) e em Recife
As academias se uniram e foram anexadas, compondo uma instituição.	1832	Engenharia militar, naval e civil	Rio de Janeiro
Escola de Farmácia (primeira instituição de ensino superior de MG)	1839	Farmacêutico	Ouro Preto (MG)
Escola Militar	1858	Preparação para a carreira militar	Não encontrada a informação na literatura pesquisada
Escola Politécnica	1874	Preparação para a formação de engenheiros civis	São Paulo e Rio de Janeiro
Faculdade de Direito	1892	Advogado; Direito (cursos jurídicos)	Ouro Preto - MG
Escola Livre de Farmácia de São Paulo	1900	Habilitação de dentistas e parteiras. Em 1901 foram anexados à Escola os cursos de Odontologia e de Obstetrícia.	São Paulo
Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ)	1901	Agrônomo	Piracicaba - São Paulo
Escola de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia (em 1911 mudou seu nome para Escola de Farmácia e Odontologia de São Paulo)	1901	Cursos de Farmacologia e Ciências Naturais, Odontologia e Obstetrícia.	São Paulo
Faculdade de Filosofia S. Bento, fundada pela Ordem Beneditina sendo agregada à Universidade Católica de Lovaina, na Bélgica.	1908	Filósofos. Os alunos que se formavam obtinham complementação pedagógica no Instituto de Educação. Foi reconhecida em 1934 pelo governo federal. Primeiro curso regular de filosofia no Brasil que deu origem à Universidade Católica de São Paulo.	São Paulo
Escola de Obstetrícia e Enfermagem Especializada	1912	Enfermeira	São Paulo
Faculdade de Medicina e Cirurgia	1912	Médicos	São Paulo
Universidade do Paraná	1913	Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio	Paraná
Universidade Federal do Rio de Janeiro	1920	Várias faculdades isoladas e autônomas nas questões do ensino	Rio de Janeiro
Faculdade de Direito	1927	Direito	Recife e São Paulo
Universidade de Minas Gerais (UMG), atual UFMG	1927	Junção das quatro escolas de nível superior já existentes em Belo Horizonte (Medicina, Engenharia, Direito e Farmácia). O Curso Livre de Odontologia não era considerado curso superior.	Belo Horizonte
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras	1934	Professores e eruditos para o ensino secundário e superior.	Rua Maria Antonia - São Paulo

(Continua)

(Continuação)

Quadro 5 – Principais instituições de ensino superior no Brasil até a década de 1941

Instituição	Ano	Tipo de Formação	Local
Universidade Federal de São Paulo (USP)	1934	Resultou da incorporação de várias faculdades: Medicina, Farmácia e Odontologia, Educação, Agricultura, Filosofia, Ciências e Letras, Direito, Escola Politécnica, Escola de Medicina Veterinária, Escola de Belas Artes	São Paulo
Universidade de Porto Alegre	1935	Medicina, Engenharia, Direito e Economia	Porto Alegre
Faculdades Católicas do Rio de Janeiro	1941	Formaram o núcleo da Universidade Católica do Rio de Janeiro	Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados de Aranha (2006)

No findar do século XIX, registraram-se retrocessos na educação, pois o então presidente Prudente de Moraes defendia a manutenção da vida rural e desestimulava o processo de urbanização da população brasileira. Em decorrência disso, deixou de lado as ações do Estado no que se referia às questões sociais, educacionais e políticas. Mas, apesar da resistência do presidente civil, já estava em curso o processo de industrialização iniciado ainda no Império, quando começaram a ser instalados novos equipamentos (rede portuária, telégrafos, construção de ferrovias, ampliação da área urbana, etc.). Todos esses fatores, somados ao fim da escravidão, davam início a um novo momento histórico rumo à modernização produtiva e à constituição de novas relações sociais de produção no Brasil.

Ghiraldelli Júnior (2001) afirma que, mesmo com a resistência de parte da elite brasileira ao desenvolvimento industrial, em particular, dos cafeeiros, na primeira década do século XX, registra-se um crescimento significativo do setor industrial, o que muito contribuiu para pressionar os governantes a priorizarem a educação pública pela escolarização, já que esse setor exigia mão de obra qualificada.

No entanto, as novas exigências postas pelo processo de industrialização repercutiram no campo educacional e demoraram a ser cumpridas, persistindo o processo de exclusão escolar. Registrava-se, em 1920, um alto índice de analfabetismo no Brasil: quase 80% da população ainda não eram escolarizados (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001). Nesse período, somente os filhos da elite continuavam a ter acesso ao ensino superior. De acordo com esse autor, quem possuía bens e propriedades enviava seus filhos para as regiões mais ricas do País ou para a Europa a fim de estudarem e, posteriormente, eles retornavam como doutores. Assim, aos empobrecidos o ensino era negado. O processo de exclusão educacional servirá de estímulo para o surgimento de alguns movimentos importantes como se lê em Ghiraldelli Júnior (2001,

p. 20): “[...] pode-se ver durante a Primeira República dois grandes movimentos a respeito da necessidade de abertura e aperfeiçoamento de escolas: o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”. Sobre esses dois movimentos, o autor afirma ainda:

O primeiro movimento ia em um sentido quantitativo, o segundo em um sentido qualitativo. O primeiro solicitava abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdos do ensino. Tais movimentos se alternaram e em alguns momentos se somaram durante a Primeira República (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 20).

Ghiraldelli Júnior (2001) escreve que o movimento *entusiasmo pela educação* esteve associado ao trabalho das Ligas Nacionalistas, entidades que surgiram por conta da guerra e que, ao incentivarem o patriotismo, pressionavam no sentido de ampliar a escolarização no Brasil. Tais movimentos foram fundados por intelectuais, médicos e empresários industriais, que passaram a desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo.

Como o voto do analfabeto era proibido, as Ligas, principalmente a Liga Nacionalista Brasileira, com sede em São Paulo, entendiam que o analfabetismo contribuía para a permanência do governo das oligarquias cafeeiras e que à medida que as pessoas aprendessem a escrever, poderiam votar, e com isso, seria possível eleger novos governantes, uma vez que a população, também insatisfeita com os governantes da época, e sendo beneficiada com o ensino, escolheria aquele que a estaria atendendo *socialmente*. Com isso, verificou-se um confronto de interesses entre as burguesias: a industrial e a rural. Outras iniciativas se fundamentaram: a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, era constituída por vários grupos que discutiram e divulgaram a educação; e na década de 1930, foi criado o Movimento da Escola Nova. Afirma Ghiraldelli Junior (2001, p.19):

Todo o ideário pedagógico do Movimento da Escola Nova, principalmente na versão norte-americana encetada pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick, desembarcou no país, ganhando adeptos nas gerações de intelectuais jovens que se preocupavam com os problemas educacionais.

O ideário escolanovista foi ao encontro dos ideários do Otimismo Pedagógico [lá atrás nos anos 20], pois as propostas dessa vertente ideológica já visavam a reformas educacionais estaduais idealizadas por jovens intelectuais que, mais adiante, nos anos 30, foram distinguidos como *Profissionais da Educação* (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001). Desses debates, emergiu, por influência dos escolanovistas, a IV Conferência Nacional de Educação, realizada no fim de 1931, quando foram discutidas as diretrizes para a educação brasileira.

Muitos movimentos reivindicavam ensino gratuito, mas o Movimento da *Escola Nova* foi considerado o mais significativo de todos. Esse movimento impulsionou a luta pela educação diante da demanda que surgira em decorrência do desenvolvimento industrial no mundo.

Em relação aos avanços dos ideários educacionais, entendia-se que a função da educação vai além dos interesses de classe, pois assume um sentido mais humanitário, acolhedor, porém com uma atribuição social, formando indivíduos livres a partir de suas próprias capacidades, selecionados em todos os níveis sociais e expandindo as mesmas oportunidades de educação a todos.

2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE MARCARAM O ENSINO SUPERIOR NO SÉCULO XX

Somente em 1920 criou-se a primeira Instituição universitária do país, a Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº. 14.343), sendo o reitor e os diretores das unidades nomeados pelo Presidente da República.

No findar da Primeira República, foi instituída a Reforma Rocha Vaz, em 1925, que pela primeira vez, tentou ordenar um acordo entre o que se fazia nos Estados e o que se fazia na União, pelo menos quanto à promoção da educação primária e a eliminação dos exames preparatórios e parcelados. Novas alterações na regulação do ensino superior foram promovidas mediante a Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782 - A, de 13 de janeiro de 1925), cujo objetivo era reforçar o controle ideológico do governo federal sobre o aparelho escolar, numa tentativa de abafar as crises políticas e sociais que se lhe deparariam com a Revolução de 1930. Todavia, no ano de 1927, segundo Ghiraldelli Júnior (2001), foi criada a Universidade de Minas Gerais e, posteriormente, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde. Aranha (2006) ressalta a importância desse órgão para o planejamento das reformas em âmbito nacional e para a estruturação da universidade.

Mediante essa visão de um mundo em transformação (social, política, cultural e econômica), desencadeada a partir da Revolução Industrial, era necessário, também, que a escola se tornasse mais realista e próxima das questões que o mundo atravessava. Assim, foram criadas

inúmeras escolas novas e universidades em diversos países europeus, com fins de aplicarem métodos ativos, voltados para a formação integral do aluno e embasados no conhecimento e educação generalista (intelectual, moral e física) para estimular as habilidades dos alunos.

A partir da década de 1930, a sociedade brasileira passou a conhecer e a vivenciar a então chamada *Era Vargas*, que passou por três períodos: 1930, 1934, 1937 (após o golpe) até 1945. Este último período foi considerado o Estado Novo, em que Vargas se manteve como ditador do país. Vários movimentos organizados surgiram nesses períodos ditatoriais, com greves de operários revoltosos, contestando o domínio da burguesia e de todo o segmento oligárquico.

Apesar da existência de algumas universidades, elas eram simplesmente um agrupamento de faculdades, isoladas entre si, e tinham autonomia mais especificamente quanto às questões do ensino. A Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade Federal de Minas Gerais (1927) atuavam seguindo esse modelo. Quanto à organização das universidades, foi na década de 1930 que o Estado se empenhou em estabelecer maior autonomia didática e administrativa, por meio dos decretos de Francisco Campos. Assim, as universidades ficaram sujeitas a uma nova orientação, também com “[...] ênfase na pesquisa, na difusão da cultura, e ainda o benefício da comunidade” (ARANHA, 2006, p. 306).

Conforme Aranha (2006), a primeira Universidade instituída sob este novo padrão de organização, conforme o decreto federal, foi a Universidade de São Paulo (USP), implementada pelo governo de São Paulo, em 1934. A USP originou-se do agrupamento das várias faculdades isoladas que existiam em São Paulo: a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, na Rua Maria Antônia.

De acordo com Ghiraldelli Júnior (2001), em 1931, foi editada a Reforma do Ensino Superior promovida pelo Ministro Francisco Campos, com ênfase à concessão da autonomia relativa à universidade como uma preparação antecipada para a autonomia plena. Segundo Aranha (2006), a reforma de Francisco Campos, que era “[...] adepto da Escola Nova, imprimiu uma orientação renovadora nos diversos decretos de 1931 e 1932 [...]” (ARANHA, 2006, p. 305).

Cabe ressaltar, no ver de Aranha (2006), que pela primeira vez, houve um planejamento

estruturado com foco na organização nacional da educação, uma vez que as reformas passadas eram apenas a nível estadual.

Os decretos que efetivaram a reforma Francisco Campos, além dos que dispunham sobre o regime universitário, trataram da organização da Universidade do Rio de Janeiro, da Criação do Conselho Nacional de Educação, do ensino secundário e do comercial (ARANHA, 2006, p. 305).

Foi introduzido o Estatuto da Universidade Brasileira (Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1930), a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931), e normas de equiparação dos institutos de ensino superior mantidos pelos governos dos Estados para efeitos de reconhecimento dos diplomas por eles expedidos (Decreto n.º 20.179, de 06 de julho de 1931).

Posteriormente, após um ano, foi publicado em 1932 o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, assinado por 26 educadores, entre os quais Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira (ARANHA, 2006, p. 303). Segundo Ghiraldelli Júnior (2001), o Manifesto clamava pela reconstrução educacional no Brasil, embasada na necessidade de uma ampla autonomia técnica, administrativa e econômica.

Aranha (2006, p. 304), corroborando com Ghiraldelli Júnior (2001), ao analisar a função desse documento, afirma que o Manifesto “[...] defendia a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional”. A autora esclarece que uma das metas essenciais descritas no Manifesto, que supõe ser de autoria de Anísio Teixeira, é a “[...] superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite.” (ARANHA, 2006, p. 304).

Ghiraldelli Júnior (2001) complementa que, nessa época, houve grande repercussão, vindo a influenciar, posteriormente, os trabalhos da Assembleia Constituinte de 1934 e contribuindo para a criação da Universidade de São Paulo, também em 1934.

De acordo com Aranha (2006, p. 304), entre as preocupações dos escolanovistas chamava atenção o fato de que, mesmo após 40 anos da Proclamação da República, “[...] não tínhamos ainda uma escola republicana, aberta para todos”. Os escolanovistas queriam estabelecer seu

Manifesto como um modelo decisivo, “[...] reiterando a necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação, que se achava em defasagem com as exigências do desenvolvimento” (ARANHA, 2006, p. 304).

Nas décadas de 1930 e 1940, as diretrizes ideológicas que vão nortear a educação durante o Estado Novo (1937-45) eram pautadas por caráter fortemente centralizador e autoritário, trazendo sérios problemas para as instituições universitárias no Brasil. Nesse período, as universidades se tornaram vítimas de uma organização monolítica do Estado, sem nenhuma autonomia.

Iniciou-se uma nova fase com a vigência do Estado Novo, período que se estendeu de 1937 a 1945, repercutindo permanência da ditadura de Vargas. Nessa fase, outras reformas do ensino foram instituídas por intermédio do ministro Gustavo Capanema, “[...] regulamentadas por diversos decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino” (ARANHA, 2006, p. 307).

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Em 1943, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, após a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino do Ensino primário, a Lei Orgânica do Ensino Normal, a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (ARANHA, 2006, p. 307).

O ensino profissionalizante da forma como foi estabelecido criou a dualidade de ensino, ou seja, os pobres buscavam o aprendizado rápido que os preparassem para a inserção no mercado de trabalho, ao passo que a classe média e a burguesia buscavam os cursos acadêmicos, cuja projeção política, administrativa e social poderia elevá-las socialmente. Quanto a essa constituição do sistema discriminatório e seletivo, Aranha (2006) apropriando-se do texto de Romanelli (apud ARANHA, 2006, p. 309, grifos da autora), destaca:

[...] a legislação acabou criando condições para que a demanda social da educação se diversificasse apenas em dois tipos de componentes: os componentes dos estratos médios e altos, que continuaram a fazer opção pelas escolas que ‘classificam’ socialmente, e os componentes dos estratos populares, que passaram a fazer opção pelas escolas que preparavam mais rapidamente para o trabalho. Isso, evidentemente, transformava o sistema educacional, de modo geral, em um sistema de discriminação social.

Ainda de acordo com Aranha (2006, p. 246), de 1940 em diante, devido à “[...] ampliação de

oportunidades de estudo, verificou-se maior mobilidade e ascensão social, sobretudo para a classe média”.

Segundo a expressão do sociólogo americano Wright Mills, surgiu uma “nova classe média” formada pelos *white collars*, “colarinhos brancos”, ou seja, gerentes, vendedores, empregados de escritório e profissionais liberais assalariados. (ARANHA, 2006, p. 246, grifos da autora).

No período da República Populista, que se estendeu de 1945 a 1964, o país teve governantes eleitos por voto popular e caminhava rumo ao progresso. A economia internacionalizada, com implantação de empresas multinacionais, no governo de Juscelino Kubitschek (JK) o Estado de Direito ressurgiu e o desenvolvimento do país crescia rumo aos “50 anos em 5”, bandeira empenhada no governo JK. No campo educacional, o debate se estendeu para a elaboração do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), num processo extenso de treze anos para a Lei vigorar.

Em 1959, os pioneiros da educação nova, “[...] apoiados por intelectuais, estudantes e líderes sindicais, mobilizaram-se novamente, dando início à Campanha em Defesa da Escola Pública” (ARANHA, 2006, p. 310). Desse movimento, surgiu o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959), assinado por Fernando de Azevedo e mais 189 pessoas. O diferencial desse Manifesto em relação ao anterior, de 1932, se deve à valorização da política educacional. Era necessário admitir que existiam “[...] duas redes de ensino – a particular e a oficial -, mas que as verbas públicas deveriam ser exclusivas da educação popular” (ARANHA, 2006, p. 310).

Quanto à educação privada e pública, Sebim (2008, p. 78, grifos da autora) afirma que um fator impulsionador “[...] da tomada de consciência se refere à tramitação da LDB, na segunda metade de 1950. Em torno dessa lei, centravam-se as discussões sobre questões relativas à escola pública *versus* escola privada”.

A década de 1960 se iniciou com um acirrado debate sobre a educação popular, com participação efetiva de vários militantes e movimentos populares. Nesse período, Darcy Ribeiro, impulsionado pelos ideais de Anísio Teixeira, fundou a Universidade de Brasília, em 1961, concretizando o projeto de renovação universitária (ARANHA, 2006, p. 310). Também, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 4.024/61),

foi publicada; todavia, já estava ultrapassada devido às exigências do mercado, pois o País saía da sua fase de hegemonia da economia agrícola e se direcionava para as exigências do processo de industrialização.

Essa Lei permitiu a equivalência dos cursos, retirando a rigidez do sistema, possibilitando a mobilidade entre os cursos. Houve também a redução do número de disciplinas, tornando o ensino secundário menos enciclopédico. Ampliaram-se os currículos na abrangência federal, com a padronização deles. A Lei estabeleceu, ainda, uma relação generosa do Estado com o setor privado porque permitiu o repasse de recursos públicos para reformas e infraestrutura de tais escolas. Segundo Aranha (2006, p. 311, grifo da autora), “[...] essa ‘cooperação financeira’, porém, não deixava de contribuir para manter a situação de injustiça numa sociedade em que quase 50% da população em idade escolar se encontravam fora da escola”.

Aranha (2006) afirma que, nesse período, o ensino técnico não foi valorizado, tendo permanecido sem destaque no setor industrial, comercial e agrícola. A autora, considerando os estudos de Maria José Garcia Werebe, esclarece que o número de escolas era insuficiente por todo o país e não existia mão de obra especializada de operários e técnicos diplomados. Por esses motivos, muitas empresas passaram a investir em formação em serviço, visando dar oportunidades aos trabalhadores mais empenhados em concluir a formação para o exercício das funções, tão grande a necessidade urgente de trabalhadores qualificados para atender à demanda industrial.

Nesse sentido, Aranha (2006, p. 316) afirma que a reforma fora constituída de três pilares:

- educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão;
- educação e segurança conscientes – daí as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos de Problemas Brasileiros);
- educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre a escola e a comunidade.

Seguindo esses preceitos, aos poucos a educação foi direcionada aos interesses políticos e econômicos, bem como aos interesses do mercado externo, com predomínio do autoritarismo

e da restrição de liberdade ideológica, social e política e, sobretudo, com ausência de expressividade cultural, sem poder de voz.

O regime militar implantado em 1964 suprimiu os direitos políticos e civis em todo estado federativo e teve como uma de suas preocupações básicas a modernização da universidade. Assim, as universidades federais tiveram de reformular os estatutos, determinando significativas modificações em sua estrutura interna de poder.

Em 1966 a universidade brasileira foi repensada sob o foco de várias vertentes, em especial, da política externa, cujos interesses do capital externo impulsionavam ideias tecnicistas, voltadas para a qualificação e a produtividade, com uma educação atrelada às condições impostas pelo mercado. Quanto à universidade, foram adotadas três medidas oficiais: os acordos MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development), o Plano Atcon (de Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e o Relatório Meira Matos (coronel da Escola Superior de Guerra).

No tocante aos estudantes, nesse período intensificam-se entre eles as discussões sobre as funções da universidade. Cunha (2007) considera de suma relevância os seminários nacionais sobre a reforma universitária, promovidos pela União Nacional dos Estudantes (antes mesmo do golpe de 1964), na luta em definir para a universidade uma função atuante na modificação da realidade brasileira.

Para certas correntes, esse papel consistiria na formação da “intelectualidade revolucionária”. Para outras, na expressão da “consciência histórica”, consciência que levaria à ação transformadora sobre as estruturas sociais. De uma maneira ou de outra, a universidade desejada pelos estudantes só poderia ser uma universidade engajada nos problemas sociais de seu tempo (CUNHA, 2007, p. 98, grifos do autor).

Mas, apesar dessa luta dos estudantes dentro da universidade, que, posteriormente, se estenderia ao encontro da perspectiva dos trabalhadores em prol da transformação da sociedade, essa diluição “[...] deveria ser política, não física” (CUNHA, 2007, p. 103). Nesse sentido, as ações do governo militar trouxeram impactos irreversíveis na educação brasileira. Segundo Aranha (2006), as organizações consideradas subversivas em 1967 foram taxadas como fora da lei, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), sob o pretexto de permitir a atuação do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e do Diretório Central dos

Estudantes (DCE), para cada universidade. Essa medida visava a evitar a representatividade da UNE em âmbito nacional.

As escolas do grau médio foram controladas intensamente, e “[...] seus grêmios foram transformados em centros cívicos, sob a orientação do professor de Educação Moral e Cívica, cargo ocupado por pessoa de confiança da direção, [...]” (ARANHA, 2006, p. 314).

Contudo, Aranha (2006) afirma que, apesar de extinta, a UNE continuou atuando na clandestinidade e organizou um congresso no interior do estado de São Paulo (Ibiúna), com a participação efetiva de diversos estudantes, ocasião em que novecentos estudantes de diversas regiões federativas do país foram presos e interrogados. Havia a necessidade de reforma universitária urgente. Essa necessidade emergiu em todo o país e também fora dele. Em 1968, em Paris, os estudantes iniciaram, em maio, a revolta estudantil. Em São Paulo, o prédio da USP foi depredado e desativado devido ao confronto entre os estudantes da Faculdade de Filosofia da USP e os da Universidade Mackenzie, cuja tradição era conservadora e berço do Comando de Caça aos Comunistas (CCC).

Assim foi alicerçada a educação brasileira, voltada preferencialmente para uma parcela privilegiada da população, ou seja, da elite brasileira, em meio aos conflitos, revoltas e lutas. Foi com embasamento nos ideais dos “[...] *pensadores alemães que a doutrina da reforma universitária buscou seus fundamentos*” (Cunha, 2007, p. 20, grifo do autor) para construir a reforma da universidade brasileira, expressa em dois decretos-leis e na Lei nº 5.540, de novembro de 1968; todavia, *o modelo organizacional* apontado para a educação superior brasileira era norte americano. Esse período foi marcado por muitas resistências, com conflitos políticos, com imposições às instituições de ensino superior pelo governo autoritário, com impedimento à modernização do ensino superior. Nesse período, a universidade estava subordinada às corporações capitalistas, que passaram a ter suas práticas moldadas na produção industrial de organização e de avaliação da universidade em função da produtividade.

Nesse contexto, deu-se a consolidação da Reforma Universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, direcionada para o ensino de 3º grau, introduzindo diversas modificações na LDB de 1961. Segundo Aranha (2006), foi formado um grupo com pessoas escolhidas pelo presidente general Costa e Silva, num curto espaço de tempo, intitulado

Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), com fins de elaborar as diretrizes da reforma.

O projeto baseava-se nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e do Relatório Meira Matos (coronel da Escola Superior de Guerra). O Congresso não ofereceu dificuldades para aprová-lo: depois das cassações de mandatos, intimidações, não se podia esboçar nenhum tipo de oposição ao governo autoritário (ARANHA, 2006, p. 317).

O Plano Atcon se revela, segundo Sebim (2008, p. 80), “[...] como um instrumento da influência estrangeira no planejamento da política do ensino superior no Brasil. Desse modo, o projeto da Reforma aceita algumas de suas sugestões ligadas à ênfase nos princípios de eficiência e produtividade”. Por isso, a formação universitária oferecida era tecnicista e pautada nos “[...] ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade” (ARANHA, 2006, p. 317). Sendo assim, segundo a autora, ao educador competia apenas a função técnica, assistido por outros profissionais, também técnicos, cuja atribuição era conduzir conhecimento técnico e prático. Dessa forma, o ensino era adaptado de acordo com a concepção taylorista específica da visão empresarial tecnocrática, cuja meta era alcançar a eficiência e a produtividade.

Para Aranha (2006), a ditadura também *resolveu* um problema em relação aos excedentes dos exames vestibulares. Com o aumento de demanda do mercado de trabalho em decorrência da implantação das empresas multinacionais, houve necessidade de incentivar a demanda de escolarização. Nesse período, houve uma eclosão do ensino superior, chegando à década de 1970 com elevada procura de acesso aos bancos universitários devido ao crescimento industrial e à necessidade de formação profissional para ocupar frentes de trabalho.

Fialho e Fideles (2008), parafraseados por Aranha (2006), afirmam que, no decorrer da década de 1970, houve uma grande elevação do número de matrículas, de 300.000, no início de 1970, para um milhão e meio, no ano de 1980. Por isso, o critério deixou de ser a nota de aprovação, para ser aceito apenas o número de candidatos condizente com as vagas disponíveis, mediante classificação.

Desde então, em conformidade com uma política contrária aos anseios da sociedade brasileira, a reforma passou a ser “[...] autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, imposto pela política

norte-americana para a América Latina” (ARANHA, 2006, p. 316). A autora enfatiza ainda que “[...] os militares atuaram no interior das universidades, silenciando o debate e intervindo de forma violenta nos campos, cassando professores e desarticulando movimentos estudantis” (ARANHA, 2006, p. 316). Todavia, Cunha (2007, p. 168) alerta: “O projeto de uma reforma do ensino superior brasileiro, tendo em vista a democratização, nasceu e se desenvolveu nos meios estudantis”.

Segundo Aranha (2006), a reforma unificou o vestibular e aglomerou as faculdades em universidades, priorizando a produtividade e a eficiência; extinguiu as cátedras (cargo de professor universitário titular em determinada disciplina); implantou o curso básico nas faculdades para suprimir as dificuldades do 2º grau e criou cursos de curta e longa duração da série profissional. Com a reforma, foram criados, ainda, programas de pós-graduação, instituiu-se o sistema de créditos, a integração de cursos e disciplinas.

Reforçada pela ditadura e sem senso crítico e consciência política, a educação foi sendo direcionada. Aranha (2006) afirma que a escola da elite permanecia propedêutica, e as demais permaneciam com programas mal administrados e com descuido da formação geral. A elite ainda continuava mais preparada, de modo que a seletividade persistia, e, assim, as vagas das conceituadas universidades e dos melhores cursos foram ocupadas pela elite, mantendo-se o dualismo educacional.

A reforma universitária também impulsionou a privatização do ensino, pois Aranha (2006) destaca que os alunos mais pobres eram mal preparados para disputar vagas nas universidades públicas e dirigiam-se às instituições privadas, que eram consideradas de nível baixo, devido às baixas mensalidades e à superlotação das salas.

A reforma universitária de 1968 veio a consolidar todo o aparato jurídico, pois, segundo Cunha (2007, p. 203), fez com que se tornasse “[...] imperativo o que até então era apenas permitido ou sugerido, como a extinção do regime de cátedras, a obrigatoriedade do regime departamental, os cursos semestrais e outros pontos que definiram as bases do ensino superior e as diretrizes para a sua modernização”.

Na década de 1970, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Movimento Sindical do ABC paulista intensificaram as suas lutas, ocupando as ruas na luta pela democracia. Somaram-se a

eles organismos como a Ordem dos Advogados do Brasil e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A resposta dos militares a esses movimentos foi a intensificação da violência, encarceramento e morte de seus militantes.

Corbucci (2004, p. 4) destaca que, em detrimento dessas represálias, surgiu o movimento docente (MD) impulsionando a luta em defesa do processo de democratização das universidades e de sua autonomia, no início da década de 1970. O autor adverte, ainda, que “[...] o MD também ressaltava que além de cortar gastos destinados ao setor, o governo federal estava suprimindo diversas conquistas trabalhistas, frutos de anos de diálogo com os dirigentes do Ministério da Educação (MEC)”.

Quanto às fundações universitárias públicas, a partir da Lei nº 6.733/79, elas não detêm qualquer forma de autonomia para escolher seus dirigentes. Reitor e Vice-reitor são escolhidos pelo presidente da República, sem a exigência de lista sêxtupla, bem como os membros do Conselho Diretor da Universidade. Desse modo, os cargos de direção passam a ser cargos de confiança.

Inicia-se então, o processo de estagnação e sucateamento da educação pública. Os gastos com o ensino superior consumiam a maior parcela do orçamento do MEC, com despesas de pessoal. O fracasso da implantação da reforma da LDB e a promulgação da Lei nº 7.044/82, que liberava as escolas da obrigação da profissionalização, fez com que a educação se voltasse para a formação geral. Zauli (1999) citado por Sebim (2008, p. 53) afirma: “No Plano Nacional, na década de 1980, o Brasil sofreu uma crise fiscal de Estado que se evidenciou, dentre outros fatores, na deteriorização do crédito do Estado, déficit de credibilidade e mobilização estatal”.

No transcorrer desse período, ocorrem o colapso fiscal do Estado, o *deficit* público, o acúmulo da dívida externa e a cobrança da sociedade por democracia. Nesse sentido, Sebim (2008, p. 53-54) relata: “[...] Esse quadro provocou o aumento do desemprego, da pobreza e a queda dos salários. Em vista disso, em 1982, iniciou-se a campanha pelas “Diretas já”. A autora acrescenta ainda:

Em decorrência dos desequilíbrios advindos dessa crise, o governo implementou uma política de transferência de algumas de suas responsabilidades pela via de descentralização no campo das políticas públicas. O quadro de ingovernabilidade do

sistema político brasileiro culminou no surgimento da redemocratização, em meados dos anos 1980 (SEBIM, 2008, p. 54).

Fávero (1998) citado por Sebim (2008, p. 82), destaca: “Os questionamentos quanto à universidade voltaram à tona nos anos de 1980 devido ao descontentamento de docentes e reitores quanto à política do Estado relativa ao ensino superior”. Diante disso, os professores e reitores, representados por suas entidades – ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior) e Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), apresentaram propostas de reestruturação da universidade.

Segundo Sebim (2008), no ano de 1981, o CRUB apresentou um esboço preliminar que sugeria uma reformulação estrutural da universidade por meio do documento reforma Administrativa das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Em 1982, após diversos debates entre educadores e comunidade acadêmica, a ANDES apresentou uma proposta a fim de defender a implantação de um modelo único para a universidade brasileira. Essa proposta era constituída dos seguintes princípios: ensino superior público e gratuito, autonomia e democratização da universidade e unificação das condições de pesquisa, ensino e trabalho (ANDES, apud SEBIM, 2008, p. 82). A autora destaca a existência de propostas distintas do CRUB e da ANDES, pois o documento da ANDES, “[...] além de enfatizar a autonomia externa, buscou também a autonomia interna como um pré-requisito necessário para que a universidade tivesse uma gestão democrática” (SEBIM, 2008, p. 83). Mas tais propostas não tiveram eco dentro do governo, que, mesmo desgastado e sem qualquer legitimidade política, buscava, por meio de pequenas aberturas políticas, a exemplo da reforma política de 1978, manter-se no poder. Por isso, no campo educacional, não se registrou nenhuma mudança substancial até a primeira metade da década de 1980.

Com o fim da Ditadura Militar, em 1984, e com a participação popular no processo constituinte, em 1988, é que a sociedade brasileira teria a oportunidade de assistir a mudanças positivas nas políticas educacionais. A educação passou a ser contemplada como um direito universal, posto na Constituição Federal (CF) de 1988. A Carta Magna elevou a categoria ensino a integrante de um pacto social instituído como um direito à cidadania e como uma responsabilidade do Estado, firmando-se como política pública que promove a educação como direito de todos e dever do Estado, num conjunto de interação entre o poder público e a sociedade.

A nova Constituição Federal consagrou a autonomia universitária um legado jurídico, protegido pela norma de seu art. 207, que dispõe que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Quanto à autonomia, Cury (1991, p. 27) afirma que, “[...] apesar de a Constituição deixar claro que a universidade goza de todos os adjetivos propostos à autonomia, em momento algum é dito que a universidade goza de autonomia política, por não ser ela nem nação e nem Estado”.

A autonomia disposta no art. 207 é uma configuração interna da universidade para manter a sua identidade com livre escolha dentro de uma estrutura basicamente interna. Isso determina a sua constituição e demanda para se estabelecer enquanto instituição de ensino superior público.

Conclui-se, então, que a autonomia ressurgiu como um direito adquirido e confere uma liberdade de escolhas e de tomada de decisões a partir da luta de uma sociedade consciente de suas necessidades. Essa autonomia transforma a estrutura da universidade pública por meio da gestão interna, todavia, a Constituição delimita sua autonomia e atuação mediante uma participação democrática em prol de uma educação pública.

É importante destacar e relacionar o art. 207 com outros dispositivos constitucionais. Dentre eles, cabe destacar o art. 211, que estabelece as áreas de atuação prioritária dos Municípios (educação fundamental e educação infantil), dos Estados e do Distrito Federal (ensino fundamental e médio), reservando à União a organização do sistema de ensino federal e dos territórios, o financiamento das instituições federais de ensino público, além da atuação supletiva e redistributiva, de modo a garantir, de forma igualitária, as oportunidades educacionais e um padrão mínimo de qualidade do ensino. O art. 212, por sua vez, estabelece os percentuais mínimos de aplicação de receita resultante de impostos na educação pela União, pelos Estados e Municípios. No art. 206, a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, foi estabelecida como um dos princípios fundamentais do ensino.

Ao que se propõe a CF de 1988, é notória a apresentação da temática da universalidade e da

integralidade dos direitos sociais em relação à melhoria, ampliação e qualidade do ensino, cuja estrutura é bem formalizada numa concepção jurídica. Apesar dessa conquista, as políticas públicas ainda continuam como no início da República, sem planejamento em longo prazo, como paliativo e sem continuidade quando muda de governo. É fato, também, que novas legislações fizeram aumentar os gastos públicos, o que, somado ao ajuste fiscal, à crise econômica e às recomendações do Banco Mundial, inviabilizou o Estado em direcionar tais políticas, por causa da reorganização de prioridades com o intuito de atender aos interesses do capital, que transformou a educação em fonte rentável de lucro.

Diante disso, a educação vai sendo entendida como uma mercadoria, que, segundo Chauí (2003), passa a ser alocada em benefício das necessidades do mercado, ficando o ensino às margens do conceito neoliberal, que traduz a produtividade no sistema de Estado, da elite dominante e do Banco Mundial. Segundo a autora, a universidade não é mais vista na sua integralidade, tornando-se, então, uma organização social.

É notório que a educação persiste num caminho oposto àquele desejado pelos trabalhadores brasileiros. Lembra Dourado (2002) o papel fundamental que instituições multilaterais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, tiveram nesse direcionamento, já no findar da década de 1980. É possível observar, nas orientações do Banco Mundial, uma configuração neoliberal direcionada para as políticas educacionais, em consonância com o Fundo Monetário Internacional (FMI), sendo o MEC submisso às recomendações desse Banco, especialmente em relação à educação superior.

A proposta do Banco Mundial era, de por meio de arrocho fiscal, garantir que os países devedores pagassem a sua dívida externa, recurso que ajudaria os países credores a se recompor diante da crise estrutural (MANDEL, 1985) iniciada nos primeiros anos da década de 1970. Ao mesmo tempo, o Banco Mundial desejava abrir novos mercados para o capital industrial dos países desenvolvidos. Esses países necessitavam do território, de matéria prima e de mão de obra barata, tudo o que poderia ser oferecido por países como o Brasil. Idealizando o aumento de produção capitalista, o Banco Mundial utilizou-se de políticas sociais para obter os seus fins, sendo a educação a área mais privilegiada, principalmente a educação primária.

As recomendações do Banco Mundial para a educação superior, contidas no documento *La enseñanza superior: Lãs lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4), deixam nítido seu caráter neoliberal.

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguem estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino; 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, visando à busca de novas fontes de recursos junto à iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não-universitárias; entre outras.

Considerando tais orientações, Corbucci (2004, p. 14) alerta para o fato de que “[...] os governos brasileiros optaram pela deslegitimação da educação superior pública”, mesmo que “[...] no discurso reconhecessem sua importância para o desenvolvimento nacional e para a inserção competitiva do país no mundo globalizado”.

Mas, na visão de Sevim (2008), mesmo com todas as perdas configuradas na década de 1990 com a chegada do neoliberalismo ao Brasil, não se pode desconsiderar que, com a promulgação da CF, ampliou-se a atribuição do Estado no direcionamento de políticas que priorizam a universalização, a democracia, devendo suas ações estar voltadas para a implantação de políticas sociais e para a garantia, também, de ampliação das oportunidades. Com isso, no ver da autora, a Constituição de 1988 outorgou um bem inestimável, ou seja, “[...] transformou, em direito, o que antes era tratado como favor” (SEBIM, 2008, p. 57).

Teles (2001) citada por Sevim (2008, p. 57), considera, porém, que, “[...] apesar de a Constituição de 1988 afirmar direitos, ainda imperou a cultura do favor, visto que o Estado tratava no plano da caridade o que deveria ser tratado no plano do direito” [...], pois, “[...] ao pobre são reservadas a tutela, a proteção, a assistência”. Nessa mesma linha, Cunha (1974, apud SEBIM, 2008, p. 50) esclarece que “[...] a educação deve ser concebida como uma possibilidade e não uma garantia de sucesso individual [...]”. E acrescenta:

Ainda que o curso de ensino superior represente um instrumento de valorização e de prestígio sociais, a graduação se constitui apenas em um fator de consolidação da trajetória social já percorrida pela família do estudante. Dito de outra forma, em uma estrutura social definida e desigual como a brasileira, o papel da educação como

fator de mobilidade é, relativamente, reduzido e a busca da ascensão social por meio dela torna-se uma ilusão (CUNHA, apud SEBIM, 2008, p. 50).

Em síntese, perpetua-se o direcionamento do ensino superior voltado para atender às necessidades do mercado de trabalho, o que revela que a Reforma universitária em curso vivencia as mesmas questões que desencadearam a Reforma de 1968, trazendo os mesmos debates à tona. Observa-se, ainda, uma política de protecionismo destinada às classes de baixa-renda que não se configura como política de direito. O direito social é desconhecido de fato.

No início da década de 1990, com o governo Collor, a incumbência da expansão da educação superior ficou destinada à esfera privada, delegada pelo MEC, devido à participação efetiva desse setor na oferta de vagas, favorecendo, assim, a expansão do setor privado de educação. Esse avanço do setor privado deu-se pela incapacidade orçamentária das IFES, o que impedia que pudessem investir tanto na expansão de suas plantas físicas quanto na qualidade do ensino. Portanto, não houve ampliação das universidades públicas nesse período histórico, prevalecendo esses impactos, posteriormente, na educação.

A incapacidade do poder público federal de ampliar os gastos em educação, em grande medida devido ao processo de ajuste fiscal dos anos de 1990, fez com que não se conseguisse atender plenamente à crescente demanda por educação superior. Esse processo de enfraquecimento do setor público federal foi um dos elementos centrais para a forte expansão na oferta de vagas e o aumento das matrículas no setor privado, favorecidos por certa desregulação do setor, no que se refere à flexibilização dos requisitos para a criação dos cursos e instituições. Outra implicação da perda relativa de poder do papel desempenhado pela União refere-se à ampliação da participação dos estados, sobretudo aqueles de maior expansão econômica, e de alguns municípios, na oferta desse nível do ensino (CORBUCCI, 2004, p. 4).

Considerando esse crescimento da rede privada de ensino para a abertura de Cursos de Graduação, foram definidos como política, mecanismos de avaliação do ensino de graduação, com objetivo de monitorar sua qualidade e classificar os cursos ofertados. Assim, foram instituídos o Exame Nacional de Cursos ou mais popularmente conhecido como “Provão”, e a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação.

O resultado do desinvestimento público na educação e do estímulo à educação privada foi sentido em médio prazo. Corbucci (2004, p. 5) ressalta que ocorreu uma ampliação significativa da participação do setor privado de ensino no total de matrículas nos cursos de graduação, “[...] invertendo a tendência identificada ao longo do período 1990/1994, cuja

participação havia sofrido retração contínua (de 62,4% para 58,4%), de forma que, em 2002, o setor privado já respondia por cerca de 70% do total de matrículas”.

Sobre a privatização do ensino superior no Brasil, escreve Chauí (2003, p. 10):

Precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. A relação democrática entre Estado e universidade pública depende do modo como consideramos o núcleo da República. Este núcleo é o fundo público ou a riqueza pública e a democratização do fundo público significa investi-lo não para assegurar a acumulação e a reprodução do capital – que é o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” – e sim para assegurar a concreticidade dos direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade.

Vista dessa forma, a visão do Estado de democratização do ensino superior passa pelos ditames do mercado. Por isso, Corbucci (2004, p. 6) alerta para o fato de que “[...] o gasto *per capita* na educação superior, em qualquer país do mundo, é sempre maior que aquele despendido com a educação básica”. No Brasil, isso não ocorre, pois não existe um investimento amplo e prioritário destinado à educação superior. Existe ainda o desleixo para com a educação básica, deixando a desejar nessa modalidade de ensino.

Em 1994, foi eleito Presidente do Brasil Fernando Henrique Cardoso (FHC). Na gestão do seu governo, deu-se a Reforma do Estado, em face da incapacidade do Estado em gerir políticas públicas eficazes de erradicação à pobreza, além da ineficaz atuação da máquina estatal.

Nesse cenário contemporâneo, delimitado por interesses sociopolíticos no processo de Reforma do Estado na política brasileira, foi persistindo o direcionamento das políticas públicas de cunho social, cuja finalidade era minimizar o papel do Estado. Este, por sua vez, interpôs-se entre o público e o privado, e diante da sua ineficiência em gerir a democratização do ensino superior, buscou privatizá-la. (CORBUCCI, 2004)

A política de centralização da democracia universitária foi resultante das interfaces entre o público e o privado, num momento capitalista da reestruturação do Estado e da sociedade. Conforme Lima (2006), essa medida teve início com o governo FHC, numa tendência mais neoliberal, estreitando os laços entre o público e o privado. Esse novo desafio do Estado e sociedades revela os riscos e prováveis oportunidades da globalização na transformação do

Estado.

Diante de um Estado desprovido de recursos, com uma economia irregular e os gastos públicos altos, foi necessário criar uma saída para o setor educacional. A primeira medida estabelecida foi privatizar a educação, numa junção entre o público e o privado. Entendida dessa forma, o processo de Reforma não estabelece direito, recria “pacotes prontos” em servir às exigências do capital, sem levar em conta os anseios de democracia presentes na sociedade.

Em contrapartida, as colocações do Estado foram aos poucos se delimitando por meio da privatização, da terceirização e da publicização, dando origem à execução da transferência de atividades e recursos do Estado para o setor público não estatal: Organizações Sociais de Interesse Público (OSCIP) e Organização Social (OS). (BRASIL, 1997)

Aos poucos, a educação pública passa a atender aos anseios privados. Assim, em 1995, a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995, alterou o art. 16 da Lei nº 5.540/68, regulamentando o processo de escolha de dirigentes universitários.

Foi a partir da Lei Magna que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi estabelecida. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, rompeu com rígidas prescrições da legislação anterior, como descentralização e controle das atividades, financiamento da educação pública, competência normativa e executiva nos diversos sistemas de ensino, regime jurídico das instituições públicas e sua autonomia perante os governos mantenedores, entre outras. (BRASIL, 1996)

Vale ressaltar que a aprovação da Lei nº 9.394/96 foi resultado de uma iniciativa da discussão democrática da sociedade educacional. Todavia, houve uma intervenção governamental, especialmente do ministro da Educação, o senador Darcy Ribeiro, com questionamentos sobre o projeto, e assim, foi elaborado um novo projeto, alegando-se que o anterior era muito detalhista e extenso, além de corporativista. E foi mediante esse impasse que o Projeto que deu origem à atual LDB foi aprovado e, posteriormente, “[...] criticado por ser vago demais, omissos em pontos fundamentais e autoritário, não só por não ter sido precedido por debates, mas por privilegiar o Poder Executivo, dispensando as funções deliberativas de um Conselho Nacional” (ARANHA, 2006, p. 325), ou seja, sem a participação representativa da sociedade e de órgãos governamentais.

A princípio, a Lei foi considerada neoliberal, pois foram dadas atribuições ao setor privado da educação que deveriam ser de responsabilidade do Estado, sem democratização do setor educacional. A LDB desvincula a educação profissional da escola regular, conforme expressa o parágrafo 4º do art. 36:

A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

Dessa forma, segundo Aranha (2006), fica evidenciada a abertura para escolas técnicas da iniciativa privada, “[...] cujo objetivo é sempre atender às demandas do mercado e que, por isso mesmo, estão mais voltadas para o adestramento” (ARANHA, 2006, p. 325), conforme reforçado no art. 40, que assim dispõe: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 1996)

Quanto aos recursos públicos destinados, o art. 77 apresenta a oferta de subvenções e assistência financeira e técnica somente às instituições públicas, podendo, ainda, destinar recursos às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, com comprovação de fins não lucrativos.

Ainda quanto aos recursos para bolsas de estudo para alunos da educação básica, poderá ser destinada bolsa de estudo quando houver vagas insuficientes na rede pública, desde que haja comprovação de falta de recursos. Essa abertura favorece o ensino privado, pois considera as muitas vagas ociosas nas instituições privadas e seu crescimento com a busca acelerada dos jovens pelo ensino superior.

Entrelaçado a isso, no ano de 1999, com o interesse em manter o preenchimento de uma parcela das vagas ofertadas pelo setor privado, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) foi instituído para atender aos alunos com baixo poder econômico. O FIES foi criado para substituir o Crédito Educativo, com fins de arcar com os custos do ensino superior, financiando até 100% do estudo na graduação, tendo como critério a matrícula em curso presencial em instituição de ensino superior privada e o Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM). No entanto, os gastos com o FIES na década de 1990 transcorreram com “[...] forte contenção orçamentária, tanto para fins de sua expansão como para sua própria manutenção.” (CORBUCCI, 2004, p.14)

A esse respeito, Gentili (1998), ao avaliar os processos de privatização, esclarece as especificidades da privatização na área educacional, quanto ao financiamento e ao fornecimento dessas atividades. Para a autora, o esquema privatista compõe-se de três modalidades institucionais: “1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); b) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e c) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).” (GENTILI, 1998, p.75)

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), que veio a ser um *plano de Estado e da sociedade*, tanto na sua concepção como na sua execução, envolvendo os três Poderes nas esferas federal, estadual e municipal. Trata-se de um conjunto articulado de esforços contínuos com que cada governo se compromete ao longo de dez anos e que devem corresponder aos recursos necessários no Plano Plurianual (1996-1999) de investimentos; nas leis de diretrizes orçamentárias e nas leis orçamentárias anuais. São objetivos do PNE: a elevação do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade da educação e a democratização da gestão do ensino público. Trata-se, dessa forma, do acesso à educação, da qualidade e da democratização do ensino, consubstanciando o direito da educação para todos e elegendo prioridades.

O decorrer da década de 1990 seguiu dentro de uma organização democrática, com políticas sociais voltadas para os investimentos do mercado e para as demandas do capitalismo contemporâneo. Na gestão de FHC, foram impulsionadas as políticas de Reforma do Estado [que já vinham sendo desenvolvidas desde o início da década de 80] e foi implementado o Programa Renda Mínima. Iniciaram-se, então, as parcerias existentes do Estado com os setores privados, tornando-se a marca dessa gestão de governo. A Reforma do Estado revelou a ineficiência do Estado em efetuar suas ações, principalmente em relação à administração das políticas públicas.

Nesse período, houve uma ampla meta a ser seguida, direcionada pelo Banco Mundial principalmente ao ensino, pois a economia estava condicionada à oferta e à demanda do

mercado diante dos anseios de capitais estrangeiros e de acordo com a necessidade de crescimento dos seus investidores. A esse respeito, Carneiro e Novaes (2008, p. 720) afirmam: “[...] as políticas do governo FHC indicam, portanto, a intenção de promover a atuação do Estado com vistas a consolidar um modelo de regulação voltado à interação com outros agentes reguladores, como, por exemplo, o mercado.”

Em relação às políticas públicas voltadas à educação superior, foram elas impactadas pelas políticas sociais e econômicas em decorrência do neoliberalismo. Houve uma transferência de atribuições destinadas ao setor privado, diminuindo-se os gastos do Estado. Assim, os setores da economia seguiam as recomendações do Banco Mundial. Este, por sua vez, passou a estabelecer as políticas necessárias ao país.

Carneiro e Novaes (2008), partindo da visão de Silva Junior (2005) quanto à política de reforma de FHC, destacam que esse governo “[...] redesenhou o Estado e a sociedade civil, prospectando para o primeiro a condição de Estado enxuto e forte, sob o domínio de uma ideologia gerencial, e gerando um novo paradigma de políticas públicas, cuja oferta se dá no âmbito da sociedade civil” (CARNEIRO; NOVAES, 2008, p. 719). Segundo os autores, FHC seguiu a reorientação das políticas para o ensino superior, em especial, do BIRD, e adotou várias medidas quanto à regulação do ensino, cujo interesse visava promover transformações fundamentais no sistema. Carneiro e Novaes (2008) apropriando-se das análises de Sampaio (2000) ressaltam que a extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) foi a sua primeira medida adotada, pois o Conselho era alvo de críticas nos diversos setores da sociedade em virtude de sua atuação muito situada no cerne no *lobby* empresarial. Dessa forma, foi possível centralizar no MEC o poder de tomar decisões, direcionando a essa instituição, o delineamento das políticas educacionais.

Nesse período, houve alteração relevante na legislação educacional, conforme afirmam esses autores:

A Lei nº 9.131/95, que altera dispositivos da LDB/61, revoga as atribuições e competências do CFE, extingue o mandato de seus membros, ao tempo em que institui o Conselho Nacional de Educação (CNE), composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, como órgão de assessoramento do Ministério da Educação (MEC). (CARNEIRO; NOVAES, 2008, p. 719)

Houve um fortalecimento entre regulação e avaliação, amparadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), expressas em seu art. 46. Nesse mesmo ano, dá-se início ao Exame

Nacional de Cursos (ENC), que se tornou um dos principais instrumentos de avaliação, mais conhecido popularmente como *Provão*. (CARNEIRO; NOVAES, 2008)

Duas características fundamentais marcaram a política de ensino superior do governo FHC:

A primeira diz respeito ao incentivo à expansão privada, o que pode ser evidenciado pelo elevado incremento do número de matrículas no setor. A segunda, e mais significativa para o presente estudo, se refere ao esforço do governo em estabelecer um aparato normativo de regulação que visava se alinhar aos principais processos avaliativos (CARNEIRO; NOVAES, 2008, p. 720-721).

Ao concluir o seu mandato, FHC deixou para o seu sucessor políticas destinadas à regulação do sistema de ensino superior e um fértil aparato voltado para a expansão de cursos e de instituições de ensino superior privadas.

No governo Lula, o MEC articulou novas medidas direcionadas à educação superior, por meio da revisão de políticas de regulação desse sistema. Apesar de continuar mantendo o desenvolvimento de um padrão com destaque na avaliação, novos instrumentos foram incorporados. Um deles foi a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, conhecida como Lei da Inovação, que dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo; e a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos (ProUni), as parcerias público-privado e o REUNI/Universidade Nova. Por último destaca-se a nova Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata do sistema de cotas nas universidades públicas federais, incluindo os recortes por renda per capita e pelo critério étnico-racial.

Apesar de se constatar maior investimento do governo na educação pública brasileira, inclusive com a construção de novos campos universitários em regiões onde não existiam universidades públicas, observa-se que o bolo do investimento ficou muito aquém do que a educação superior necessitava; por isso, tanto as novas quanto as velhas universidades continuaram a funcionar de forma precária: com estrutura inadequada, número reduzido de funcionários e professores e baixos salários. Por isso, foi um governo que registrou [durante os dois mandatos] muitas greves e paralisações.

Observa-se, na gestão governamental da presidenta Dilma, uma continuidade da política

educacional presente na gestão anterior. Porém, é importante registrar que a adoção da política de cotas raciais, somando-se às cotas sociais, garantiu maior presença de pobres e negros dentro das universidades públicas. Isto vem desagradando frontalmente a burguesia e a classe média alta, implicando mudanças importantes no que tange ao acesso daqueles que historicamente foram excluídos do ensino superior público do país, iniciando a construção de uma nova paisagem dentro dos campos universitários, o que tem possibilitado à universidade pautar temas antes ignorados pelos que ali estavam.

Por outro lado, presencia-se, também, neste governo, a elaboração de estratégias para a inserção de jovens em faculdades privadas com educação financiada pelo Estado. O governo amplia o orçamento para investimento no pagamento de bolsas para estudantes poderem acessar o ensino superior, já que, mesmo com a política de cotas, muitos não conseguirão entrar na universidade pública. O ProUni tem ampliado a presença de estudantes de baixa renda em faculdades privadas; no entanto, a sua permanência continua sendo um dos grandes desafios, já que eles precisam continuar trabalhando para sobreviver. Além disso, muitos estudantes acabam por fazer cursos diferentes daqueles desejados, o que também é fator de desestímulo.

Posto isto, constata-se que a democratização da educação brasileira, que foi construída sob patamares elitistas dominantes, constitui, ainda, uma tarefa árdua e de longo prazo. Muitos avanços foram obtidos, resultantes das lutas de parte da sociedade brasileira; no entanto, para que ela seja educação para todos, assumindo o seu caráter integral e universal como posto na Constituição de 1988, muitas lutas ainda terão que ser travadas.

3 A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL

O processo de redemocratização no Brasil ainda permanece num passado bem recente e busca preencher espaços ainda não construídos. De acordo com Moehlecke (2002), existem questões que não foram resolvidas, porém, são alvos de embates e lutas. A autora faz menção a uma delas, cuja referencia é a permanência de condições adscritas: “[...] isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política” (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Estudiosos revelam informações sistematizadas sobre a discriminação e a desigualdade social ainda existente, tanto em nível internacional quanto no Estado brasileiro. Contudo, as discussões se acirraram, e, existe a necessidade em solucionar problemas, criando condições para enfrentar as dificuldades no cotidiano das pessoas, bem como equalizar a crise do Estado. Na tentativa em sanar os problemas, surgiu a política de Ação Afirmativa, muito conhecida como “política de cotas”, “reserva de vagas”, “ação compensatória”, e fazem parte da prioridade da política atual (MOEHLECKE, 2002). Nesse sentido, cabe ressaltar a importância em conhecer o processo histórico, social e econômico que fizeram desse tipo de política uma nova perspectiva, principalmente, no sistema educacional brasileiro, conforme abordaremos a seguir.

3.1 AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NOS CONTEXTOS INTERNACIONAL E NACIONAL

Segundo Feres e Zoninsein (2006), o primeiro país a implantar as políticas de ação afirmativa foi a Índia, em todo o seu território nacional. A sua independência da Inglaterra e a homologação da primeira Constituição em 1950 trouxeram para o país uma responsabilidade em implantar medidas protetivas destinadas a certos grupos minoritários. Silva (2009), partindo das análises feitas por Feres e Zoninsein (2006) e Silva (2002), esclarece que a nova sociedade política “[...] optou por regulamentar medidas especiais para inclusão no cenário político indiano (Parlamento), nas Universidades e em serviços públicos para os *Dalits* ou

intocáveis, que mais tarde se estenderão para outros segmentos minoritários.” (SILVA, 2009, p. 44)

Cabe ressaltar, segundo Silva (2009), que, além da Índia, outros países também implantaram ações afirmativas visando à proteção social de grupos discriminados. Dentre eles, destacam-se: União Soviética, Alemanha, Nigéria, Malásia, Colômbia, Canadá, Israel, Argentina, Cuba, África do Sul. Referindo-se à *discrimination positive* (discriminação positiva) e à *action positive* (ação positiva), como são denominadas na Europa, Moehlecke (2002, p. 199) ressalta:

Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão ação ou discriminação positiva. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Européia (Centro Feminista de Estudos e Assessoria, 1995, Estudos Feministas, 1996).

Na antiga União Soviética, por exemplo, de acordo com Silva (2009), 4% das vagas da Universidade de Moscou foram reservadas para moradores da Sibéria. Já na Malásia, segundo o autor, o Estado instituiu políticas de proteção aos Buniputra, a maior etnia do país, que vivia “sufocada pelo poder econômico chinês e indiano.” (SILVA, 2009, p. 44). As mulheres foram alvos das AA na Alemanha e na Nigéria, e os indígenas, na Colômbia.

Moehlecke (2002, p. 199) assevera: “Nesses diferentes contextos, a ação afirmativa assumiu formas como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.” A autora afirma ainda:

Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais, e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Apesar de a Índia ter sido o país pioneiro na elaboração e na efetivação das ações afirmativas, os EUA ainda persistem como sendo o centro da política de ações afirmativas, sendo vistos como referências teórico-metodológicas e práticas mais expandidas mundialmente, sobretudo no Brasil. Cabe ressaltar que, em se tratando da América Latina (WEDDERBURN, 2007), as

políticas de ação afirmativa foram orientadas pelas regionalidades culturais, econômicas e sociais.

Nos EUA, o termo *ação afirmativa* foi utilizado pela primeira vez pelo presidente John F. Kennedy, fazendo menção às medidas que têm como meta assegurar “[...] que os candidatos sejam empregados e que no emprego sejam tratados independentemente de raça, cor, credo religioso ou origem nacional.” (TOMEI, apud SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 9)

Apesar dos registros sobre a sua longa história de segregação racial, foi somente nos anos de 1960 que, nos EUA, ocorreram ações governamentais com vistas à construção da equidade entre as raças.

A partir de então, líderes anti-segregacionistas iniciaram a luta por ações estatais que assumissem uma postura ativa, não mais apenas vinculada ao legislativo através da revogação das leis racistas, mas por ações que melhorassem as condições da população negra, retornando, na medida do possível, a igualdade que por tanto tempo não puderam ter. (SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 10)

Tais lutas foram importantes para a supressão de leis de caráter segregacionista no país. O movimento negro se destacou como um dos atores coletivos mais importantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. Escreve ele: “É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições [de vida] da população negra” (MOEHLECKE, 2002, p. 198). Dessa forma, no governo de John Kennedy, deu-se início à implantação das ações afirmativas. Mesmo após a morte de Kennedy, continuaram ocorrendo aprovações de leis pelo Congresso nacional a fim de combater a discriminação racial, tão impregnada naquela sociedade.

Após sua morte [de Kennedy], o congresso cria leis denominadas Leis dos Direitos Civis, que traziam possibilidades para que a sociedade exigisse do Estado medidas concretas de combate à discriminação racial. Através de diversos conflitos e negociações entre movimento negro estadunidense e Estado, resultaram em um conjunto de políticas apoiado pela Suprema Corte denominado, posteriormente, de ação afirmativa ou discriminação positiva (SILVA, 2009, p. 45).

Silva (2009) relata que tiveram destaque duas justificativas utilizadas pelo governo americano para implantar as políticas afirmativas nesse país: reparação e justiça social. Nesse sentido, o autor alerta: “[...] A reparação nos remete ao passado de escravidão enfrentada pelos negros, e

as perdas de milhares de vidas devido aos castigos e trabalhos excessivos.” (SILVA, 2009, p. 45)

Diante dessa realidade, escreve Guérios (2011, p. 6) que “[...] as ações afirmativas devem ser voltadas a implementar a igualdade material entre os seres humanos que no passado sofreram discriminações, não podendo o Estado quedar-se cego e inerte a estas distinções arbitrárias [...]”. Dessa forma, é possível entender os argumentos apresentados pela autora ao dizer que as ações afirmativas têm como objetivo reduzir os efeitos das discriminações que, ao longo da história, resultaram por marcar, de maneira permanente, grupos sociais discriminados em razão do sexo e da raça/etnia e que, hoje, em decorrência de acontecimentos passados, têm sua existência marcada pela exclusão.

O Presidente Lyndon Johnson, sucessor de Kennedy, em um discurso proferido no ano de 1965, argumenta sobre a importância da ação afirmativa, por meio de metáforas. Disse ele que, “[...] não se pode pegar um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo das cadeias, conduzi-lo, logo em seguida, à linha de largada de uma corrida, dizer ‘você é livre para competir com os outros’, e assim pensar que se age com justiça.” (SILVA, 2009, p. 46).

Carnoy (apud SIQUEIRA; BARBOSA, 2010) registra que a maior ascendência desde então da população negra nos EUA ocorreu entre os anos de 1960 e 1970. De acordo com Gomes, “Nessa nova postura, passa o Estado a levar em conta tais fatores [raça, cor ou sexo] no momento de contratar seus funcionários ou de regular a contratação por outrem, ou ainda, no momento de regular o acesso aos estabelecimentos educacionais públicos e privados.” (GOMES, 2007, p. 54, grifos do autor)

O modelo estadunidense de políticas de ação afirmativa influenciou o governo brasileiro e o movimento negro brasileiro pelo fato de haver similaridades históricas entre as duas realidades. Silva aponta algumas delas:

A primeira, de maneira resumida, se daria pelas similaridades históricas no que diz respeito à escravização de negros e seus descendentes, tornando-se os maiores importadores de mão de obra escrava de todo Continente Americano. Poderíamos citar também o domínio econômico, político e cultural estadunidense em nível mundial, inclusive do movimento negro dos EUA. E finalmente, o valimento da academia norte-americana nas pesquisas brasileiras, principalmente no final da Guerra Fria (SILVA, 2009, p. 45).

Esta também é a opinião de Siqueira e Barbosa (2010, p. 9) quando afirmam: “As políticas de Ação Afirmativa adotadas atualmente no Brasil, a passos curtos, espelham-se em demais experiências implementadas por outros países”. Porém, mesmo que o Brasil se inspire na experiência americana, Siqueira e Barbosa (2010, p. 7) enfatizam que “[...] cada sociedade adere aos instrumentos da ação afirmativa em momentos, parâmetros e intensidades diferentes”.

Além das particularidades no processo de adoção de ações afirmativas, não se pode esquecer que há aqueles que protagonizam nos territórios nacionais a luta pelas ações afirmativas. No caso brasileiro, o sujeito coletivo mais importante que lutou pela implantação de cotas, assim como ocorreu nos EUA, foi o movimento negro, exatamente por ser composto por aqueles que são os principais alvos do racismo.

A despeito de toda a luta travada anteriormente à CF de 1988, a ideia de democracia no Brasil iria se radicalizar com a Carta Magna. Nascimento (2006 apud SILVA, 2009, p. 30) tece as seguintes considerações acerca dos movimentos sociais, nessa conjuntura:

[...] Impulsionados pela luta contra o neoliberalismo e as conquistas adquiridas com a Constituição Cidadã de 1988, diversos movimentos sociais passaram a cobrar do Estado brasileiro melhoria salarial, a democratização do ensino, políticas para jovens, mulheres, deficientes, entre outras. A par dessa conjuntura, o movimento social negro através de suas organizações realizou grandes manifestações nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, ato de protesto contra a discriminação racial e desigualdade de oportunidades enfrentadas pela população negra brasileira, mesmo depois de se passarem 100 anos pós-abolição da escravatura.

Silva (2009) destaca a contribuição de Nascimento (2006) a essa discussão quando retrata a importância das manifestações e dos protestos antirracistas na década de 1990. Impulsionados por essas lutas, o governo brasileiro e os órgãos políticos passaram a perceber a existência do racismo e da desigualdade enraizada na sociedade brasileira. Essa foi a primeira vez que o Estado reconheceu em público não apenas o racismo, mas, sobretudo, as suas trágicas implicações. Assim, admitiu as suas seqüelas, que conduziram a população negra ao estado de pobreza em meio ao processo de urbanização e desenvolvimento industrial do país (SILVA, 2009).

Fazendo referencia aos impactos positivos dos movimentos de rua protagonizados pelo Movimento Negro, escreve Silva (2009, p. 30):

No mesmo dia da marcha, o então presidente Fernando Henrique Cardoso cria o primeiro Grupo de Trabalho Interdisciplinar (GTI), com a missão de realizar uma sinopse da situação brasileira, e assim, formular e implementar políticas que garantissem à população negra o direito igualitário de acesso aos bens produzidos socialmente [...].

A Marcha Zumbi dos Palmares+10 aconteceu num momento histórico e social bastante diverso. O autor também pontua que diferentes governos assumiram outras posturas em relação às reivindicações do movimento, dentre eles, o presidente Lula, do Partido dos Trabalhadores (PT). Nessa gestão, muitas discussões acerca das políticas afirmativas foram impulsionadas, tendo como destaque, o sancionamento da Lei 10.639², de 9 de janeiro de 2003, a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão federal, que tem como competência, a elaboração e coordenação de políticas de combate à desigualdade racial, bem como o estabelecimento de uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR). (SILVA, 2009)

A Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, busca garantir a equidade e a valorização histórica da Cultura Afro-Brasileira e a importância dessa diversidade no âmbito escolar, constituindo um marco histórico na educação brasileira. O Plano Nacional de Implementação dessa Lei destaca: “Ela simboliza, simultaneamente, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.” (BRASIL, 2004, p. 9).

A Lei 10639/2003 e, posteriormente, a Lei 11645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (BRASIL, 2004, p. 3).

Segundo a UNESCO/OREALC (2007), foi relevante o entendimento do Ministério da Educação em instituir Diretrizes voltadas para uma política comprometida com a garantia de direito à educação de qualidade para a sociedade brasileira.

O Ministério da Educação, seguindo a linha de construção do processo democrático de acesso à educação e garantia de oportunidades educativas para todas as pessoas,

² A lei nº. 10.639 de 9 de janeiro de 2003, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passando a manter no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e determina outras providências.

entende que a implementação ordenada e institucionalizada das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para a Diversidade Etnicorracial é também uma questão de equidade, pertinência, relevância, eficácia e eficiência (UNESCO/OREALC, apud BRASIL, 2004, p.11).

O Conselho Nacional de Educação, em atendimento às reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do movimento negro, preocupando-se com os desafios a serem enfrentados, se dispôs junto a essas entidades, a intensificar o direcionamento das ações a serem desenvolvidas nas instituições de ensino, cujos princípios estavam voltados para a equidade, a diversidade, a promoção da igualdade e para uma educação universal. Dessa forma, o Conselho elaborou pareceres e resoluções conduzidas pelo Ministério da Educação, com a finalidade de encaminhar os sistemas de ensino público e privado, bem como as instituições educacionais. Por meio de orientações contidas nesse Plano Nacional, seria possível implementar uma atenção especial à incorporação da diversidade etnicorracial no cotidiano escolar (BRASIL, 2004).

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003 (BRASIL, 2004, p. 10).

Dessa forma, com a regulamentação da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), apresentada, a princípio, pela Lei nº. 10.639/2003, tornou possível estabelecer um maior comprometimento com a valorização da história do negro, constituindo políticas universais empenhadas com a garantia do direito à educação qualificada e comum a todos, de forma que a “[...] diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar.” (BRASIL, 2004, p. 9)

Quanto às reivindicações do movimento negro e suas lutas posteriores, cabe destacar a divisão de ideias dentro do próprio movimento, que veio a enfraquecê-lo do ponto de vista ideológico e político. Outro aspecto abordado se reporta ao fato de que lideranças e tendências dentro do

movimento alinhavam-se a determinadas correntes e partidos políticos, o que contribuiu para, em alguns momentos, dividi-las, fragilizando a sua força enquanto um sujeito coletivo.

Por este e outros fatores, o movimento social negro não teve a mesma força que a primeira, exatamente porque ficou dividido entre aqueles que apoiavam o governo e outros contra o governo Lula. Isso impediu o movimento social negro de realizar uma manifestação nos moldes da marcha Zumbi de Palmares – contra o racismo pela cidadania e a vida, de 1995 (SILVA, 2009, p. 30).

De acordo com Silva (2009), Cardoso (2002) afirma que as Marchas *Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida* (1995) e *Zumbi dos Palmares+10*, ocorrida em 2005, foram eventos muito significativos. Parafrazeando esse autor, Silva (2009) faz as seguintes considerações a respeito da Marcha de 1995:

[...] A primeira contou com uma ampla articulação nacional, que aglutinou cerca de 30 mil pessoas rumo ao Congresso Nacional em Brasília. Esta ação marca uma diferente postura do movimento social negro brasileiro, caracterizando até esse período mais como movimento de denúncia e repúdio, agora também passa a exercer o papel de um movimento propositivo. Evidente que não deixou de denunciar, mas passa mais efetivamente agora também a propor políticas de promoção da igualdade racial (SILVA, 2009, p. 30).

Para Rosemberg ([20-], p. 1) “A reivindicação pelo acesso ao ensino superior para a população negra, indígena e egressa da escola pública constitui uma mobilização política cuja visibilidade, nas últimas décadas, talvez seja apenas suplantada pela do Movimento dos Sem-Terra”. A autora, com base nas concepções de Guimarães (2004), esclarece que existe uma importante diferença de luta por direitos e equidade, na atualidade, se comparada com outros momentos históricos. Hoje são os negros, empobrecidos, os mestiços, os afrodescendentes que lutam pelo seu pertencimento e por sua história.

O que há de novo (...) [neste cenário político] – como informa Antônio Sérgio Guimarães – é que ao contrário dos anos 1960, não foram as classes médias brancas mobilizadas em torno de ideais socialistas e empenhadas numa política de alianças de classes, pretendendo-se, no mais das vezes, os porta-vozes de camponeses e operários, que tomaram a cena política. Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definem como ‘negros’ e se pretendem porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes de escravos africanos, trazidos para o país durante (...) a escravidão (ROSEMBERG, [20-], p. 1, grifos da autora).

A luta organizada do movimento negro e de outros movimentos de direitos humanos pela instituição de cotas raciais nas universidades públicas brasileiras repercutiu no Supremo Tribunal Federal (STF), que, em abril de 2012, considerou, por unanimidade, que a reserva de

vagas em universidades públicas com base no sistema de cotas raciais é constitucional. Dessa forma, vincula-se uma política compensatória à discriminação por condição de raça. O Poder Judiciário reconhece que existe um passivo do Estado brasileiro com a população negra no campo educacional, que, por sua vez, afeta outras dimensões de sua vida, como a sua inserção no mundo do trabalho, suas condições de salário e, por conseguinte, o seu acesso aos bens necessários à sua subsistência. Corroborando o STF, Siqueira e Barbosa afirmam que a discriminação positiva deve integrar duas áreas estratégicas: o mundo do trabalho e a educação. No que se refere ao trabalho, os autores escrevem:

A atuação destas políticas no mercado de trabalho divide-se em outros dois grupos: medidas de “justiça afirmativa” e medidas de “preferência afirmativa”. As medidas de “justiça afirmativa” compreendem incentivos e treinamentos de capacitação para as minorias, dando condições para que elas entrem no mercado de trabalho. Já as medidas de “preferência afirmativa” englobam atividades de privilégio àqueles que encontram-se às margens da sociedade, reservando determinadas vagas para pessoas que se situem dentro daquele grupo tido como merecedor das políticas de ação afirmativa (SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 7, grifos dos autores).

Os autores detectam as interfaces entre educação e trabalho, pois é nos bancos escolares que profissionais são preparados e qualificados para ingressar no mundo do trabalho. Dessa forma, a educação segue a demanda posta pela incorporação de novas tecnologias no processo produtivo, preparando a força de trabalho para novas funções.

O objetivo maior das políticas voltadas especificamente para o mercado de trabalho “não é submeter os empregadores à pressão desnecessária, forçando-os a contratar ou promover trabalhadores não-qualificados, mas garantir que dêem passos decisivos para a promoção da igualdade no emprego” (TOMEI, apud SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, p. 7, grifo da autora).

Por fim, Guérios ressalta a dimensão política da ação afirmativa, quando esta se coloca dentro dos aparelhos de Estado como uma imposição para a redução das desigualdades, tendo em vista a inserção das minorias em todas as esferas da sociedade (GUÉRIOS, 2011).

Em relação à situação brasileira, Gomes (2007) admite que o país ainda está dando os primeiros passos para compreender todo o seu percurso histórico que deu origem às desigualdades existentes, bem como fomentar discussões sobre essa temática. Afirma o autor: “O Brasil, país com a mais longa história de escravidão das Américas e com uma inabalável tradição patriarcal, mal começa a admitir, pelo menos em nível acadêmico, a discussão do tema” (GOMES, 2007, p. 54).

3.2 CONCEITO DE AÇÃO AFIRMATIVA

Muitos são os pressupostos que envolvem os debates e as políticas de ação afirmativa. Buscando sintetizar uma melhor compreensão entre as distintas contribuições de autores já referenciados, apropriamo-nos do entendimento de Moehleck (2002, p. 203) quanto à ação afirmativa, como sendo,

[...] uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Paulatinamente, várias interpretações são dadas para conceituar ações afirmativas dada a imensidão de sua proposta, sendo considerada por vários autores como um espaço de contestação no campo político. Para Bergmann (1996), ação afirmativa é desenvolver um planejamento e atuação de forma a promover a representatividade de determinados grupos de pessoas, ou seja:

[...] aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos – em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...] Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com funcionários dele encarregados [...] (BERGMANN, 1996, p. 7).

Ações Afirmativas não devem ser confundidas com atos de benevolência e assistencialista da sociedade e do Estado, mas, sim, como direitos. É um mecanismo pelo qual se contemplam as necessidades de grupos minoritários, conforme enfatiza Gomes (2007, p. 51, grifo do autor):

As ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

De acordo com Gomes, a “[...] a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.” (GOMES, 2007, p. 51).

Piovesan (2007), analisando a questão do combate a discriminação como medida emergencial para programar o direito à igualdade, afirma que só isso não basta. É necessária uma junção de ações simultâneas no sentido de reprimir e, também, promover:

Faz-se necessário combinar a proibição da discriminação com políticas compensatórias que acelerem a igualdade enquanto processo. Isto é, para assegurar a igualdade não basta apenas proibir a discriminação, mediante legislação repressiva. São essenciais as estratégias promocionais capazes de estimular a inserção e inclusão de grupos socialmente vulneráveis nos espaços sociais. Com efeito, a igualdade e a discriminação pairam sob o binômio inclusão-exclusão. Enquanto a igualdade pressupõe formas de inclusão social, a discriminação implica a violenta exclusão e a intolerância à diferença e à diversidade. O que se percebe é que a proibição da exclusão, em si mesma, não resulta automaticamente na inclusão. Logo, não é suficiente proibir a exclusão, quando o que se pretende é garantir a igualdade de fato, com a efetiva inclusão social de grupos que sofreram e sofrem um consistente padrão de violência e discriminação (PIOVESAN, 2007, p. 40).

Nesse contexto, as ações afirmativas caracterizam as medidas de proteção no sentido de garantir a eficácia da igualdade. No dizer de Piovesan (2007), é necessário garantir e promover a inclusão social de pessoas que ainda sofrem a discriminação e, conseqüentemente, são excluídas e vivem em estado de vulnerabilidade.

Neste sentido, como poderoso instrumento de inclusão social, situam-se as ações afirmativas. Estas ações constituem medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos (PIOVESAN, 2007, p. 40).

A autora acredita que as ações afirmativas são formatos de políticas compensatórias com vistas a contornar as condições resultantes de um passado discriminatório. Nesse sentido, são imprescindíveis ao projeto democrático. Moehlecke também vincula as AA à democracia, ao afirmar que

[...] a ação afirmativa estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham no mérito individual e na igualdade de oportunidades seus principais valores. Desse modo, ela surge como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito (MOEHLECKE, 2002, p. 200).

Ratificando essa ideia compensatória, a Ação Afirmativa consiste na instituição de uma forma de *justiça compensatória*, ou seja, numa forma de compensar os agravos adquiridos ou sofridos por pessoas que foram discriminadas e excluídas de direitos e oportunidades no passado. Logo, seus descendentes devem usufruir de direitos que não foram obtidos pelos seus ancestrais, e assim, compensa-se o dolo sofrido no passado por meio de benefícios concedidos posteriormente.

Contins (1996, p. 210) destaca a contribuição dessa forma de justiça compensatória: “[...] Promovendo, assim, oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação. Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho.”

Cabe ressaltar que ações afirmativas também se intitulam como políticas de identidade e/ou políticas multiculturalistas. Em relação às políticas multiculturais globais, Feres e Zoninsein (2006) afirmam que elas apontam para a inclusão de populações indígenas, com vista a garantir-lhes seus direitos às terras tradicionais; o patenteamento da posse dos conhecimentos da flora, da fauna e da cultura tradicionais (produtos alimentícios, medicamentos, entre outros); a atenção para com o fluxo migratório (referindo-se aos povos seminômades, a exemplo da tribo Guarani); e, por fim, o controle comercial e investimentos internacionais aplicados em bens e serviços culturais. (SILVA, 2009)

Partimos do pressuposto de que as políticas de ação afirmativa são um conjunto de políticas estabelecidas pelo Estado ou órgãos privados, com ações voltadas para a inclusão social e econômica de segmentos sociais historicamente desprovidos de posses sociais em decorrência de sua raça, cor, credo religioso, condição física, psíquica e social. O entendimento de Sarmiento (2007 apud SIQUEIRA; BARBOSA, 2010, P. 6-7) muito se aplica ao contexto deste estudo e contribui para elucidar o conceito de Ação Afirmativa:

Ação afirmativa são medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial, através da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável, e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como mulheres, os de deficiência, os indígenas ou os afrodescendentes, e incidir nos campos mais variados, como educação superior, acessos a empregos privados ou a cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos.

Entendemos que a política de ação afirmativa é um modelo que busca promover a igualdade entre as pessoas e, ainda, intenciona reduzir as desigualdades sociais em busca de maior inclusão e acesso à educação, em especial, aos bancos universitários. Essa acessibilidade se estende atualmente àqueles que buscam obter o título universitário, mesmo que seja por meios de programas de governo, cujas ações afirmativas se fazem presentes para garantir direitos já constituídos.

Dito isto, a política de ação afirmativa aplicada à educação brasileira possibilitou diferentes formas de se trabalhar a inserção de pessoas no processo educacional, a exemplo do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) – que, na visão de Siqueira e Barbosa (2010), constitui uma *justiça afirmativa* – e da política de cotas, com vistas a garantir-lhes o acesso ao ensino superior.

Moehelecke (2002) entende que, entre as diversas características, a ação afirmativa também abarcou métodos e ações que assumiram contornos diferentes, sendo o mais notório, o sistema de cotas. Esse sistema, segundo a autora, consiste em instituir um determinado número ou percentual de vagas a ser ocupado em área específica por grupo(s) determinado(s), podendo ocorrer de modo proporcional ou não, e mais ou menos maleável.

Apesar de se revelarem diversos conceitos acerca das políticas de ação afirmativa, os autores aqui citados têm algo em comum: acreditam que elas têm um papel importante para democratizar o acesso a diferentes serviços e espaços de grupos historicamente marginalizados. No caso da educação, a ação afirmativa se mostra como uma possível solução para reduzir o problema que se mantém presente na política educacional brasileira, em especial, no ensino superior. No entanto, tais autores não podem perder de vista que as diferenças existentes numa sociedade de classes, quando transformadas em desigualdade, são alimentadoras de uma lógica que se alimenta e necessita dela [da desigualdade]. O capitalismo pode até reconhecer que os sujeitos sejam iguais diante da lei, mas, daí a investir a sua energia para construir as condições para que essa igualdade se efetive na prática, é outra questão. Como é possível que pessoas sejam iguais em um sistema que se construiu exatamente a partir da desigualdade?

3.3 A IMPLANTAÇÃO DAS COTAS NO BRASIL

A primeira política de cotas implantada no Brasil foi a Lei de Cotas de Imigração, instituída por Getúlio Vargas, em 1934, devido ao elevado número de imigrantes e ao desemprego que culminou no êxodo rural. O país vivia um colapso da crise econômica mundial em decorrência da quebra da Bolsa de Valores de Nova York no ano de 1929, motivo pelo qual houve uma enorme entrada de imigrantes no Brasil em busca de oportunidades de trabalho (BORGES, 2011).

Assim, o processo de industrialização brasileira foi intensificado, em especial, na região Sudeste, que recebeu o maior número de mão de obra nordestina devido ao fato de a atividade de agroexportação ter sofrido com a crise, gerando essa migração. A região Sul não sofreu tanto esse impacto, pois tinha uma economia voltada para o mercado interno. De acordo com Borges (2011, P.1),

[...] o desemprego gerado pela crise mundial estimulava a migração pelo país. Em 1934, percebendo que o número de empregos não era suficiente para ocupar a mão-de-obra disponível no país, o governo Getúlio Vargas criou a Lei de Cotas de Imigração e passou a controlar a entrada de estrangeiros, para evitar que o índice de desemprego aumentasse e provocasse instabilidade social. Segundo essa lei, a cada ano só poderiam entrar no país 2% do total de imigrantes dos 50 anos precedentes, por nacionalidade. Por exemplo, de 1885 a 1934 cerca de um milhão de italianos haviam entrado no Brasil; em 1935 poderiam entrar 2% desse contingente, ou seja, apenas 20 mil. Essa lei não foi aplicada aos portugueses, cuja entrada permaneceu livre.

Ainda segundo Borges (2011), a aplicação da Lei de Cotas tinha uma imposição, sobretudo, ideológica e não se restringia apenas à questão numérica, pois só era permitido entrarem no país os imigrantes que não eram politizados.

Se o imigrante demonstrasse simpatia aos movimentos anarcossindicalista ou comunista, por exemplo, era impedido de entrar no país. Além disso, 80% das pessoas aceitas eram obrigadas a trabalhar na zona rural. Com essas medidas, ficavam assegurados a manipulação ideológica e o controle social, já que os trabalhadores nordestinos que iam para São Paulo e para o Rio de Janeiro sujeitavam-se a situações de trabalho geralmente rejeitadas pelos imigrantes europeus, que eram mais organizados e politizados. De 1929 a 1945, período marcado pela crise mundial e pela Lei de Cotas, a entrada de imigrantes no Brasil não foi numericamente significativa (BORGES, 2011, p. 1).

A seguir, a implantação da política de cotas se deu na educação brasileira, com a origem da Lei nº 5.465 de 3 de julho de 1968. Regulamentada pelo Decreto nº 63.788 de 12 de dezembro de 1968, a famosa Lei do Boi ficou conhecida por garantir o acesso de filhos de fazendeiros às universidades.

A Lei dispunha sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola, sendo direcionada para as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, cuja reserva de 50% de vagas era destinada a candidatos agricultores ou filhos destes (que fossem proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias na zona rural) e 30% a agricultores ou filhos destes (proprietários ou não de terras, desde que residissem em cidades ou vilas que não tinham estabelecimentos de ensino médio).

Ao abordar a Lei do Boi, o advogado Gondin (2013, p. 1) faz um esclarecimento pontual ao frisar que “[...] existiu uma lei de cotas para brancos nas universidades e ninguém nunca falou nada contra ela, porque beneficiava brancos e ricos, filhos de fazendeiros, os quais ingressavam nas faculdades de agronomia e veterinária, a princípio, sem vestibular.”

De acordo com Gondin (2013), a Lei do Boi fora assim intitulada justamente por favorecer apenas filhos de fazendeiros e criadores de gado, para ingresso nos Cursos de Agronomia e Veterinária. Entretanto, valia para todos os demais cursos, o que tornava a Lei seletiva à classe elitizada, uma vez que a população trabalhadora nesse período era, em sua maioria, analfabeta e sem recursos para possuir terras. Diante disso, o acesso ao ensino superior era preferencialmente para as classes sociais abastadas, cujo conhecimento deveria ser um legado. A Lei vigorou até dezembro de 1985, quando, então, foi revogada pelo presidente José Sarney por meio da Lei nº. 7.423/85.

No Brasil, são estas as principais políticas de cotas instituídas: cotas para pessoas com deficiências destinadas à inserção no trabalho; cotas de gênero; cotas raciais, e por fim, as cotas socioeconômicas. As cotas sociais deram impulso para a abertura de políticas de AA no país, em especial, o sistema de reserva de vagas implantado nas instituições universitárias, que tem sido alvo de discussões e divergências na atualidade. Mais recentemente, foram aprovadas as cotas raciais, abrindo a possibilidade de maior inserção da população negra nas universidades.

No que tange à educação superior brasileira, o sistema de reserva de vagas teve início com as cotas para negros, pardos e índios, sendo instituído pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), seguida pela Universidade Estadual Norte Fluminense, em 2001, logo após a promulgação da Lei nº. 3.708, de 9 de novembro de 2001, que "[...] institui cota de até cinquenta por cento para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense". Já no projeto de Lei 3.627/2004 destacava-se a proposta para uma fortuita lei sobre a política de cotas (LEÃO, 2012).

A Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira instituição de ensino superior pública federal a implementar políticas de ação afirmativa, às quais previam uma reserva de vagas para estudantes negros e, num menor percentual, para estudantes indígenas.

Atualmente consideram-se políticas de AA o Sistema de Seleção Unificada (SISU), gerado pelo MEC (Ministério da Educação), que oferece vagas em instituições públicas de ensino superior, considerando a participação do ENEM. Foi instituído ainda, o Programa Universidade para Todos (ProUni), cujo sistema de cotas sociais concede bolsas de estudo de forma integral e parcial em instituições privadas de ensino superior. Criado pelo Governo Federal e voltado para estudantes de baixa renda, o Programa oferece por meio da Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, além das bolsas, isenção de impostos para as faculdades que aderirem a ele. As bolsas são integrais e parciais para estudantes com renda familiar de até três salários mínimos por pessoa.

Por fim, tem destaque atualmente, a Lei de Cotas [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012], destinada a alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas. Esses estudantes possuem direito a $\frac{1}{4}$, ou seja, 25% das vagas em todas as universidades e institutos federais. Metade dessas vagas será reservada para estudantes com renda mensal familiar de até um salário mínimo e meio. Serão ainda considerados os critérios raciais de estudantes índios e negros.

3.4 O SISTEMA DE POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS RACIAIS E SOCIAIS NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

O ingresso nas instituições universitárias pela população mais excludente se tornou um dos problemas e temas mais relevantes a serem enfrentados pela educação superior no Brasil. De acordo com Amaral e Oliveira (2011), essa situação envolve a ampliação do acesso a esse nível de ensino para atender também à demanda que corresponda à população que concluiu o ensino médio e que almeja dar prosseguimento aos seus estudos. Entretanto, essa população não possui condições favoráveis e nem lhe são destinados meios para ingressar nesse nível de ensino.

[...] As dificuldades de acesso às instituições públicas podem ocorrer devido a um número reduzido de IES públicas, a uma elevada relação candidato/vaga; a uma formação deficiente na educação básica, que dificulta a aprovação nos complexos e exigentes exames de seleção das instituições de ensino superior públicas, dificuldades em conciliar trabalho e estudo, e diferentes outros aspectos que tornaram as instituições públicas o não espaço da população de baixa renda, em especial egressa das escolas públicas das redes municipais e estaduais. O acesso e a permanência no ensino superior privado são dificultados pelo custo das mensalidades que podem gerar altas taxas de evasão, impossibilitando a permanência desses estudantes no ensino superior (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 26).

Diante dessa necessidade, o governo busca atender às proposições do Plano Nacional de Educação (PNE), que fora aprovado em 2001, para ampliar o acesso ao ensino superior. A meta proposta era colocar 30% dos jovens brasileiros de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010. Mas a situação brasileira é crítica, como nos diz Amaral e Oliveira (2011, p. 26): “No entanto, a Síntese dos Indicadores Sociais divulgada no final de 2009 pelo IBGE revelou que 13,7% da população na faixa etária de 18 a 24 anos está matriculada na educação superior”.

Esses dados revelam que a meta estabelecida é grande diante dos desafios a serem enfrentados. Os números revelam um alarmante quadro, pois mostram que a maioria desses jovens está fora do ambiente acadêmico e sem acesso para inclusão nessa modalidade de ensino. Diante disso, a implantação de cotas para o ensino superior vem se mostrando uma política eficaz para combater as desigualdades e a discriminação social da população excluída no âmbito da educação superior.

A adoção de vagas nas universidades brasileiras teve início nas instituições estaduais do Rio de Janeiro em 2000:

Nas universidades, a adoção de reserva de vagas começa em 2000, com a aprovação da lei estadual 3.524/00,⁴ de 28 de dezembro de 2000. Esta lei garante a reserva de

45% das vagas, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro para estudantes das redes públicas municipal e estadual de ensino. Esta lei passou a ser aplicada no vestibular de 2004 da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). A lei 3.708/01,⁵ de (9 de novembro, a confirmar) 2001, institui o sistema de cotas para estudantes denominados negros ou pardos, com percentual de 20% das vagas das universidades estaduais do Rio de Janeiro. Esta lei passa a ser aplicada no vestibular de 2002 da UERJ e da UENF. Outras universidades, tais como a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) também aderem a tal sistema, tendo como critérios os indicadores sócio-econômicos, ou a cor ou raça do indivíduo (COTA RACIAL, [20-]).

Para César (2004, p. 8), “[...] as cotas fazem parte de um pacote de ações afirmativas legitimadas pelo governo federal através do Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002”. Daí surgiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal, bem como a Lei nº. 10.678, de 23 de maio de 2003, “[...] que criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial para o cumprimento de tratados internacionais ratificados pelo Brasil no combate à discriminação racial [...]” (CÉSAR, 2004, p. 8).

Para Silvério (2007), a instituição das cotas nas universidades brasileiras é uma forma de reparação exigida pelos negros brasileiros, bem como por demais grupos excluídos, no sentido de pertencimento do que lhes é devido, essencialmente quanto à intelectualidade e à ascensão social.

Os negros brasileiros, assim como outros grupos postos à margem pela sociedade, resistem ao plano de ideais, papéis, condutas que se lhes pretende impingir. Afirmam e querem ver confirmadas sua história e sua cultura, tal como as herdaram e vêm reconstruindo em dolorosas relações que lhes são impostas. Pretendem ter reparadas as injustiças de que são vítimas e assim receber as condições devidas a todos os cidadãos de tomar parte da elite intelectual, científica, política. É neste quadro que deve ser interpretada a exigência dos negros brasileiros, descendentes dos africanos que para cá foram trazidos escravizados, por reparações, por políticas de ações afirmativas, por metas, tais como cotas nas universidades (SILVÉRIO, 2007, p. 146).

Na concepção de Rosemberg (2013), no Brasil existem quatro tipos de experiências de AA destinadas para o acesso de egressos do ensino médio público, negros e indígenas:

[...] a) aulas ou cursos preparatórios para acesso ao ensino superior e de reforço (melhoria do desempenho acadêmico); b) financiamento dos custos para acesso (inclusive no pagamento a taxas para o vestibular) e permanência no ensino superior; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior via metas, cotas, pontuação complementar etc; d) criação de cursos específicos para estes segmentos raciais, tais como a licenciatura para professores indígenas da Universidade Federal de Roraima (ROSEMBERG, [20-], p. 1).

Ao analisarem as políticas de AA de acesso ao ensino superior, Santos e Santos ([20-]) discutem a Universidade brasileira como um espaço favorável para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à reparação da discriminação sociorracial por meio de AA de acesso à educação superior. Não se pode desconsiderar, porém, que o panorama do ensino superior brasileiro no início do século XXI, no que diz respeito aos índices de acesso dos estudantes negros às instituições superiores, pública e privada, é alarmante. Esses dados são enfatizados por Faceira (2004) a partir de estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Segundo estudos do IPEA de 2001, menos de 2% de estudantes negros estão matriculados nas universidades públicas e privadas, e, dentre essas pessoas, apenas 15% concluem o ensino superior. Ainda de acordo com esse instituto, caso a educação brasileira continue progredindo no mesmo ritmo de hoje, em 13 anos pessoas brancas devem alcançar a média de oito anos de estudos, sendo que as negras só atingirão a mesma meta daqui a 32 anos (FACEIRA, 2002, p. 5).

Também Jaccoud e Theodoro (2007) analisam os índices alarmantes referentes ao acesso de estudantes negros ao ensino superior quando comparado com o de estudantes brancos, na mesma faixa etária.

Com efeito, o grosso da população negra com acesso ao sistema escolar se concentra no ensino fundamental. Dados mais recentes do IBGE (2003) mostram que, tomando-se o grupo de 15 a 17 anos, enquanto 60% dos estudantes brancos nesta faixa etária cursavam o ensino médio, no caso dos negros esse percentual contemplava apenas 32% do total dos estudantes desta raça/cor. No que se refere à educação superior, a situação é ainda mais restritiva. Na faixa dos 20 aos 24 anos, 53,6% dos estudantes brancos estavam na universidade, enquanto que para os negros, esse percentual era de até 15,8%. Esses últimos dados engendram um outro aspecto importante que diz respeito à distorção idade-série, índice que mede a distância entre a situação real do estudante, em termos da série cursada, e a situação ideal, tendo em vista sua idade. Neste sentido, em 2001, 44% dos estudantes negros na faixa dos 20 a 24 anos cursavam o ensino médio e 34,2%, o ensino fundamental. Os negros com acesso ao sistema educacional se concentram nos extratos inferiores – sobretudo ensino fundamental – com altos índices de defasagem idade-série (THEODORO; JACCOUD, 2007, p. 108-109)

Geraldo (2010) também faz menção a esses dados relevantes da desigualdade racial no ensino superior e aponta os questionamentos apresentados pelo Instituto: “[...] o que fazer com os 98% que não entram e o que fazer com os 2% que conseguem entrar?” (GERALDO, 2010, p. 122). O autor alerta para os desafios postos às políticas de cotas: não adianta apenas pensar na vaga, mas também em se criarem as condições para a permanência desse cotista na universidade pública.

No mais, a globalização e os avanços tecnológicos impõem uma necessidade de reestruturação educacional que atenda ao mercado competitivo. Nesse mercado, o fator educacional é essencial para a abertura de espaço de trabalho e para a inclusão de pessoas nesse espaço. E a educação superior é uma porta que se abre aos jovens provenientes de camadas populares. Entretanto, devido a esse aquecimento de oferta e de procura no mercado de trabalho, é a população adulta que retorna aos bancos escolares, principalmente, às universidades. E essas pessoas, na maioria das vezes, são chefes de família, ou seja, necessitam ter renda. Essa busca pela educação superior se dá, pois, segundo Amaral e Oliveira (2011, p. 23):

[...] devido ao aumento do número de concluintes do ensino médio e à necessidade de aquisição de competências para enfrentar um mercado de trabalho instável, e cada vez mais seletivo e excludente, bem como às transformações das ocupações e profissões, trazendo de volta para os bancos escolares uma população adulta. Destacamos também que o interesse pelo ingresso no ensino superior se relaciona às expectativas de melhoria de vida, crescimento da renda e ascensão social atribuídas a uma escolarização de nível superior.

Nelson Inocêncio, coordenador do núcleo de estudos afro-brasileiros da UnB, em entrevista ao Portal R7 Notícias/Educação, afirmou: “O momento é propício para a comemoração e também para o debate [...]” (INOCENCIO, apud BIBIANO, 2012). E esclarece: “Antes das cotas, a paisagem do campus era digna de uma instituição européia. Não se viam negros nas salas de aula. É impossível manter uma estrutura segmentada como essa em um País que tem 50,7% de população negra” (INOCENCIO, apud BIBIANO, 2012).

Nesse aspecto, o sistema de cotas para acesso à universidade pode “[...] proporcionar aos brasileiros que estiveram por cinco séculos fora de qualquer processo emancipador, ascenderem na pirâmide social brasileira” (CÉSAR, apud SANTOS; SANTOS, 2013, p. 6). De acordo com os autores, esse processo instigador “[...] elevou vozes contrárias que tentavam proteger a posição social de prestígio alcançada, com o argumento que as cotas provocariam baixa qualidade do ensino superior, além da possibilidade de acender ou acirrar problemas entre brancos e negros” (SANTOS; SANTOS, 2013, p. 6).

Foi nesse momento de embates e controvérsias que, no findar de 2002, vários programas foram implantados em algumas universidades brasileiras visando ao ingresso nesse nível de ensino. As primeiras universidades a apresentarem determinado programa de cotas foram a

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) e a Universidade do Estado Bahia (UneB). A partir daí, a maioria das universidades brasileiras passou a adotar programas de cotas, tendo algumas delas optado pelas cotas sociais; no entanto, outras, como é o caso da UFBA, aderiu ao sistema de cotas raciais (SANTOS; SANTOS, 2013).

3.5 O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

O ProUni surgiu a partir do processo de Reforma da educação superior sob a denominação *Universidade do Século XXI*, com o objetivo, no ver de Corbucci (2004), de democratizar o acesso ao ensino superior e incluir a universidade no projeto do Plano Nacional. O Programa foi criado por meio da Medida Provisória (MP) nº 213/2004 e foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 (BRASIL, 2004). A partir dessa nova medida, teve início a busca acelerada por vagas em instituições privadas do ensino superior.

3.5.1 A fundamentação do ProUni

Um dos fatores que propiciaram a criação do ProUni foi a imensa quantidade de faculdades privadas no Brasil e a paralisação das universidades públicas. Por um longo período de tempo, não se presenciou a implantação de novas universidades no território nacional. Além disso, elas se concentram, em sua grande maioria, em regiões urbanas, dificultando o acesso de quem vive em pequenas cidades e no campo. A não criação de mais vagas nas universidades públicas levou uma grande parte da população a buscar o ensino privado. Mais ainda, criou um nicho importante para os empresários do ensino, porque têm uma clientela garantida. Para muitos, a faculdade privada é a única possibilidade de cursar o ensino superior. Sobre o grande número de IES no Brasil, Morais (2011, p. 4) comenta que:

[...] segundo dados do MEC divulgados no final de 2009, [...] há hoje no Brasil 2.252 instituições de ensino superior, das quais 236 públicas e 2.016 privadas, ou 90% do total. Assim, não há como reverter esse cenário do contexto universitário a curto prazo, devendo o governo aprimorar o ProUni, enquanto instrumento no combate a desigualdade.

Vale ressaltar também, segundo Corbucci (2004), que tal medida buscou suprir o elevado

número de vagas excedentes nas instituições privadas, que, ao se verem com vagas ociosas e ao observarem a elevada procura de educação superior por estudantes de camadas populares, passaram a cobrar do MEC um posicionamento. Dessa forma, parte do fundo público brasileiro destinado à educação tem financiado, direta ou indiretamente, o ensino privado no País.

O ProUni foi implantado no governo de Luís Inácio Lula da Silva. Para Moraes (2011, p. 4), a gestão desse governo “[...] promoveu diversas políticas públicas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior, democratizando-o à população, em especial, a de baixa renda, historicamente, excluída do acesso aos melhores empregos e remunerações por falta de escolaridade”. Porém, esse processo de democratização do ensino superior, não inclui a dinâmica da distribuição de vagas nas universidades públicas, que, até pouco tempo, continuavam sendo frequentadas majoritariamente pelos filhos das classes médias e alta, como assinalado por Rosemberg (2013).

O Programa, como política de Ação Afirmativa, destina-se ao candidato que atender às seguintes condições: ter cursado o ensino médio completo em escola pública; ou ter cursado o ensino médio completo em escola privada com bolsa integral; ou ser egresso do ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada (na condição de bolsista integral da respectiva instituição); ou ser professor da rede pública de ensino básico em efetivo exercício, integrando o quadro permanente da instituição e concorrendo a vagas em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Nesse caso, a renda familiar por pessoa não é considerada. Há a reserva de vagas aos estudantes autodeclarados indígenas, negros ou deficientes.

Em relação à demanda indígena, Moraes (2011, p. 7) destaca que o ProUni foi o primeiro programa de acesso a essa população, abrindo-se uma oportunidade à juventude e a líderes indígenas para conseguirem ingressar no ensino superior, “[...] podendo assim contar com indígenas formados em biologia, medicina, direito, em licenciaturas, possibilitando aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades e competências, contribuindo com o desenvolvimento do lugar onde moram”.

Quanto à acessibilidade dos estudantes portadores de necessidades especiais, Moraes (2011) esclarece que o Programa se mostra ainda incompleto, pois o MEC não especificou as

atribuições a serem cumpridas, bem como as ações a serem implantadas para favorecer a permanência, o acompanhamento e a inserção do estudante com deficiência. Nas palavras de Morais (2011, p. 10-11),

[...] não existe nenhuma exigência por parte do MEC, em relação à IES, que recebam um deficiente, no que se refere ao acompanhamento, planejamento e execução de ações em prol dos mesmos, apontando para a superficialidade em que ocorre a “inclusão” do portador de necessidades especiais. Como não se tem normas a serem cumpridas, nem um auxílio, ou ajuda de custo previsto no Programa, na grande parte das Instituições de ensino superior, não ocorre à adequada integração na comunidade acadêmica.

Nesse sentido, Morais (2011, p. 10), afirma: “São situações como essa que evidenciam a fragilidade e a imaturidade do ProUni enquanto instrumento que se propõe a, efetivamente, vencer as barreiras das desigualdades, demonstrando, assim, que ainda precisa amadurecer muito”. Entretanto, apesar dessas lacunas ainda existentes, o autor apresenta os méritos do Programa nesse quesito, assegurando que:

[...] o Programa tem contribuído para que o avanço nas políticas públicas direcionadas à democratização de acesso e à permanência deles se torne possível, propiciando condições para que os alunos portadores de necessidades especiais tenham melhores condições de vida, com inserção no mercado de trabalho e acesso a níveis mais elevados do ensino (MORAIS, 2011, p. 9).

O Programa trata da concessão de bolsas de estudos (integral e parcial), em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. As bolsas são concedidas aos estudantes provenientes de famílias em situação econômica desfavorável. São ofertadas cotas para afrodescendentes, indígenas e deficientes, buscando romper o paradigma do acesso dos estudantes carentes, ao ensino superior. Acabar com a pobreza passou a ser um desafio da educação brasileira. Nesse sentido, o ProUni como política pública de AA, objetiva uma inclusão educacional e social, apesar da concessão de tributos às IES privadas por meio de renúncia fiscal.

O MEC, por sua vez, diante dos anseios e dos interesses na rede privada, estabeleceu essa parceria, estatizando, assim, as vagas nas instituições privadas. Em contrapartida, as instituições ficam isentas do recolhimento de impostos e tributos das receitas oriundas do seu trabalho desenvolvido na educação superior (CORBUCCI, 2004). No que se refere às políticas públicas de cunho social, as IES privadas têm destaque devido aos fundos de investimento destinados ao financiamento da educação em parceria com o Estado.

Visando garantir ao estudante bolsista o prosseguimento do Curso, o ProUni estabeleceu a Bolsa Permanência, criada pela Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005, cujo benefício de R\$300,00 mensais é destinado exclusivamente aos estudantes com bolsa integral e em curso, aos que estejam matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração. Esses cursos devem ter uma carga horária média igual ou superior a seis horas diárias de aula, mediante a confirmação dos dados cadastrados pelas IES junto ao Ministério da Educação.

Cabe destacar que o recebimento do benefício depende dos recursos orçamentários do MEC, ficando o bolsista à mercê dessa condição. De acordo com Moraes (2011, p. 8), “[...] a bolsa é uma forma de garantir a permanência de jovens que não têm condições de conciliar o trabalho com o estudo em razão dos cursos que exigem dedicação integral”.

Considerando as inúmeras dificuldades pelas quais passam as famílias para que seus filhos possam estudar, além das despesas para manutenção dos gastos diários com moradia, alimentação, material didático, transporte, vestuário, entre outros, supõe-se que esse valor seja insuficiente. Moraes (2011, p. 8) ressalta que “Esse auxílio atende a mais de 2.500 bolsistas, ou seja, em torno de 0,05% do total de participantes do programa, o que é insuficiente diante das realidades socioeconômicas apresentadas”.

Além da Bolsa-Permanência, existem outras ações conjuntas de incentivo e permanência, como: MEC/CAIXA, MEC/FEBRABAN e FIES. Existe uma cooperação técnica entre o Ministério da Educação e a Federação Brasileira de Bancos (FEBRABAN). Assim, 10% das vagas são direcionadas para Programas de estágios.

O FIES financia até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa, sendo muito procurado pelos estudantes. Em relação à FEBRABAN, após a formalização do convênio, as IES bancárias [bancos parceiros do Programa e ligados à FEBRABAN] que estejam vinculadas à instituição de ensino de seu Estado, destinam 10% de suas vagas em programas de estágio para estudantes bolsistas do ProUni. Os acadêmicos bolsistas do ProUni podem estagiar nesses bancos, de modo que o valor recebido possa contribuir para as despesas pessoais.

A articulação do ProUni com o FIES é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Dessa forma, o ProUni juntamente com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e com a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, por meio dos IFES, ampliam significativamente o número de vagas na educação superior. Assim, contribuem para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação, que previa a oferta de educação superior a pelo menos 30% dos jovens de 18 a 24 anos, até o período de 2011.

Nesse quesito, Amaral e Oliveira (2011, p. 31) ratificam que o ProUni já pode ser considerado uma política pública. E esclarecem: “[...] As ações afirmativas permitem que uma maior diversidade de alunos possa ter acesso ao ensino superior privado, no caso do ProUni, privado”.

Morais faz alguns questionamentos quanto à permanência do estudante bolsista do ProUni, em face das medidas tomadas pelo MEC, ao comentar que,

[...] as ações promovidas pelo MEC ainda são muito precárias e ineficientes diante do número de estudantes atendidos. Ao ingressar em um curso superior, mesmo sendo a mensalidade da universidade gratuita, somente isto não dá condições de manutenção e continuidade dos estudos, já que existem gastos com meios de transporte, alimentação, compra de livros, fotocópias, custos de moradia, quando proveniente de outra região, etc., que acabam por inviabilizar a permanência do bolsista (MORAIS, 2011, p. 7).

Para a pesquisadora Rosemberg, a proposta da Ação Afirmativa no sistema educacional não deve se restringir apenas à questão do acesso. Nessa concepção, a autora afirma:

A perspectiva da AA na educação não é apenas ampliar o acesso de negros, indígenas e egressos da escola pública aos níveis educacionais, mas também sua permanência e sucesso. Para tanto, são necessárias ações complementares. Tais ações envolvem um projeto político-educacional e recursos materiais e humanos. Esta é uma questão séria que devemos enfrentar (ROSEMBERG, 2013, p. 19).

Morais (2011), fazendo uma análise do processo de criação do programa, apresenta três finalidades que, simultaneamente, se revelam, também, como uma alternativa para cada destino-alvo, ou seja: interesses do governo, empresários da educação e a população. Ele alerta para o fato de que o ProUni “[...] atendeu os interesses do governo, ao não aumentar diretamente os gastos públicos, aos empresários da educação, ao receberem isenção de alguns

impostos federais, e à população, que teve a oportunidade de sonhar em ingressar no ensino superior.” (MORAIS, 2011, p. 4).

Em relação à iniciativa de isenção fiscal, cabe ressaltar que “[...] para alguns críticos da proposta, o Estado estaria comprando vagas já existentes e ociosas, e ao mesmo tempo oferecendo um serviço de qualidade duvidosa” (CORBUCCI, 2004, p. 13).

Ao comentar sobre os benefícios do Programa em decorrência da renúncia fiscal, Moraes (2011) faz uma defesa à aplicação dos critérios de isenção se comparados às vagas ofertadas no ensino superior público. O autor afirma:

Para fins de comparação com as vagas geradas no ensino superior público, o custo anual por aluno beneficiado pelo Programa Universidade para Todos (ProUni) foi de R\$ 418,32 em 2007. Esse valor decorreu da renúncia fiscal estimada pela Receita Federal em R\$ 126,05 milhões e da informação do Ministério da Educação (MEC), segundo a qual 302.321 pessoas tiveram, naquele ano, acesso ao ensino universitário da rede privada por meio de bolsas de estudo (MORAIS, 2011, p. 5).

Apesar das controvérsias em torno do ProUni, o programa é considerado, por alguns autores, uma medida necessária para promover o acesso ao ensino superior daqueles que se veem impedidos por causa da baixa renda ou de outras condições desfavoráveis. Sobre essa situação, Moraes (2011, p.2) destaca:

Dessa forma, o ProUni consiste numa política pública voltada à garantia do acesso, permanência e inclusão dos beneficiados no mundo acadêmico, dando oportunidade de estudo a segmentos que, historicamente, tiveram dificuldade de acesso à educação superior.

Essa definição é compartilhada por Faceira (2004, p. 1), quando descreve o programa e sua função:

O ProUni como política pública de ação afirmativa desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) tem sua lógica interna de inclusão socioeducativa associada à política de renúncia fiscal pela União, destinando bolsas de estudos em instituições de ensino superior privadas para parcela da população caracterizada pela sua situação socioeconômica, etnia e cultura.

Entretanto, considerando outros aspectos relativos à característica social do Programa, Catani, Hey e Gilioli (2006, p. 8) expressam um entendimento questionador, ao afirmarem:

O Prouni é comumente visto como mais uma política pública, particularmente por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes, traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente.

Ao fazer uma reflexão sobre as AA e as políticas de inclusão social promovidas pelo ProUni no âmbito universitário, Morais (2011, p. 1) apresenta os objetivos do programa: “Ampliar o acesso ao ensino superior à população de baixa renda, dando condições de acesso, permanência e posterior acesso ao mercado de trabalho”. Contudo, o autor faz um alerta, explicando a situação econômica que existe nas universidades públicas, com gastos alarmantes e vagas ociosas, bem como a localização geográfica que dificulta o acesso.

As universidades públicas, além de vagas caríssimas, devido à infra-estrutura, contratação de pessoal docente e técnico-administrativo, necessária ao ensino presencial, encontram-se concentradas maciçamente nas capitais, o que, de certo modo, inviabiliza o acesso a grande parte da população. Contemplar apenas essa oportunidade de acesso é restringir enormemente as possibilidades de oferta de ensino superior que abarquem as diferentes realidades existentes na nação brasileira. Em comparação a isto, o investimento público em relação à formação de professores para a educação básica, por meio do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2007, com a instalação de 297 pólos de ensino, com 60 mil vagas, teve um gasto previsto pelo governo de R\$ 167 milhões (MORAIS, 2011, p. 4).

Nesse sentido, Morais afirma que é evidente o alcance do ProUni, tendo atingido suas metas, visto “[...] que abrange todos os estados, e milhares de municípios, muitos distantes da capital, em que só existem IES privadas, com muitas vagas ociosas. São faculdades com infra-estrutura, quadro de professores e administrativo, com vagas excessivas” (MORAIS, 2011, p. 5).

Buscando sistematizar o processo de inscrição de modo a favorecer o estudante, o MEC buscou alternativas para facilitar essa fase. Além das alternativas já existentes, foram feitas parcerias com instituições objetivando realizar a inscrição de candidatos em locais mais próximos de sua residência. Foi estabelecida pelo Programa uma Rede de Parceiros, composta pelas seguintes instituições: FUNAI, por meio de suas administrações Executivas Regionais, e os Centros de Integração Empresa-Escola (CIEE), além dos pontos de presença do Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC). A finalidade da Rede de Parcerias do Programa é colocar à disposição do candidato um maior número de postos para realização da inscrição, em especial, àqueles que não possuem computador.

3.5.2 O processo de seleção

O processo de seleção deverá beneficiar a população indígena e negra em igual proporção populacional. Serão beneficiados os candidatos que atenderem ao critério socioeconômico, com bolsas integrais ou parciais. Deverão ser beneficiados com as bolsas integrais os brasileiros que não possuem diploma de curso superior, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Quanto às bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), são destinadas aos estudantes com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos, não portadores de diploma de curso superior e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Quanto à reserva de bolsas de estudos, aos candidatos autodeclarados indígena são solicitados outros documentos que devem ser apresentados pelos bolsistas, além dos que já são exigidos a todos os demais selecionados pelo Programa. São eles:

[...] a declaração do povo/grupo/comunidade indígena a qual pertence, ou de uma organização indígena, atestando a condição étnica do candidato, assinado por, ao menos, cinco lideranças reconhecidas pelo seu povo e o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (MORAIS, 2011, p. 7).

Ocorre uma pré-seleção, como afirmam Amaral e Oliveira (2011, p. 28):

[...] O estudante a ser beneficiado pelo ProUni será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou outros critérios a serem definidos pelo MEC, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato.

O sistema de classificação geral de mérito se dá por meio da nota obtida no ENEM e a obtenção de pelo menos 45 pontos na média [entre a redação e a prova objetiva]. Quanto ao ENEM, Baroni esclarece que o exame tem sido avaliado por determinados educadores, técnicos e até mesmo pelo Ministério da Educação como sendo um tipo de substituto apropriado para os vestibulares: “[...] Por ser, em geral, uma prova mais conceitual e de construção de relações entre as diversas disciplinas, supõe-se que substitua com vantagens os vestibulares, tradicionalmente mais ligados a conteúdos específicos” (BARONI, 2010, p. 97).

3.5.3 Os impactos e a abrangência do ProUni: as estatísticas oficiais nos Estados federativos e no Espírito Santo

Desde a sua implantação até o processo seletivo do segundo semestre de 2013, o ProUni atendeu mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais. Esses dados são apresentados pelo Programa³, contribuindo para a diversidade de informações e sua aplicabilidade. O ProUni juntamente com o FIES, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa de Apoio REUNI, a UAB e a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, conforme destaca o site do Programa.

A maior incumbência pelo ingresso em massa da população afrodescendente foi atribuída ao ProUni, quando ofertou, no início de sua efetivação, o total de 46 mil bolsas de estudo destinadas ao sistema de cotas. Isso representou 41,5% das 112 mil vagas colocadas à disposição pelo Programa (MORAIS, 2011).

Morais (2011) relata que o ProUni contribuiu para que as populações afrodescendentes passassem a fazer parte dos dados estatísticos dos que estão no ensino superior. No ano de 2010, com a política de cotas e com o Programa Universidade para Todos, de acordo com o autor, ampliou em quase 50 mil o número de alunos negros nas universidades brasileiras.

As estatísticas indicam que o número de bolsas ofertadas pelo ProUni tem crescido. Em 2013/1, 1.032.873 estudantes se inscreveram para o processo seletivo da bolsa do ProUni, e em 2013/2, 436.941 estudantes efetivaram suas inscrições.

A Oferta de Bolsas por Ano (considerando a junção das parciais e integrais de 2005 a 2013/2) demonstra a efetividade do programa e a grande demanda por bolsas de estudo do ProUni, pois vem crescendo a cada ano o número de bolsas concedidas para atender à elevada procura. Essa representatividade foi assim expressa em seus respectivos anos: 2005 (112.275 bolsas ofertadas); 2006 (138.668); 2007 (163.854); 2008 (225.005); 2009 (247.643); 2010 (241.273); 2011 (254.598); 2012 (284.622) e 2013 (252.374).

³ Cujo endereço eletrônico: <http://www.prouniportal.mec.gov.br>.

Fazendo uma análise a partir do primeiro semestre de 2011, verifica-se um total de 162.491 bolsas ofertadas, sendo 82.702 bolsas integrais e 79.789 parciais. Em 2011/2 foram destinadas 45.137 bolsas parciais e 46.970 bolsas integrais, totalizando 92.107 bolsas ofertadas. Esses dados revelam que a procura por bolsas parciais está cada vez mais equivalente à procura pelas integrais, talvez pela dificuldade em conseguir a bolsa integral, o que levaria os alunos a investirem em bolsas parciais para obterem pelo menos parte da bolsa de estudo nesse ano. Em 2012, houve um predomínio da bolsa integral. Em 2013/2, os dados revelam que houve uma procura maior pela bolsa integral, tendo havido a oferta de 55.693 bolsas integrais e de 34.352 bolsas parciais, totalizando 90.045 bolsas ofertadas.

Em relação ao *Tipo de Bolsa*, o ProUni de 2005 a 2013/2 concedeu 8733.648 bolsas integrais e 400.017 bolsas parciais. Ou seja, um percentual de 69% bolsas integrais e de 31% bolsas parciais, conforme destacado no site do SISPROUNI. (BRASIL, 2014)

Ao analisar o *Bolsista pela Categoria Gênero/Sexo*, no período de 2005 a 2013/2, verifica-se que o sexo feminino ultrapassou em 4% o masculino, totalizando 663.861 bolsistas do sexo feminino, com um percentual de 52%; o sexo masculino atingiu 48%, ou seja, 609.804 mil alunos.

Quanto à categoria *Bolsista por Raça*, no período de 2005 a 2013/2, verifica-se o total de 593.027 alunos da raça branca (46,6%); 473.976 da parda (37,3%); 159.053 da preta (12,5%); 22.716 da amarela (1,8%); 1.706 da indígena (0,1%), e 23.187 não informaram (1,8%). (BRASIL, 2014)

Avaliando as *Vagas ofertadas por Região do país*, de 2005 a 2013/2, observa-se um número elevado na oferta de vagas para a região Sudeste, sendo esta a mais contemplada, com 51% do total de vagas, o que corresponde a 649.286 bolsistas nessa região. Cabe destacar que a região Sudeste é responsável por grande parte da produtividade do país e é também uma região composta por uma camada da sociedade mais elitizada, considerando-se a história do Brasil e a realidade contemporânea.

A região Sul fica em segundo lugar, com 239.639 bolsas (19%); o Nordeste, com 191.899 bolsas (15%); o Centro-Oeste, com 122.507 (10%), e a região Norte, em último lugar, com 70.334 bolsas, correspondendo a 6% da fatia total. Considerando a necessidade e a carência

de acesso ao ensino, à saúde, aos bens de consumo e ao trabalho, nas regiões mais pobres do país, observa-se que, justamente nessas regiões mais necessitadas e empobrecidas, houve uma oferta de vagas reduzida.

Considerando a *Modalidade de Ensino*, verifica-se que 1.095.480 bolsistas escolheram o modo presencial (ou seja, 86%) e 178.185 optaram pela Educação a distância (EAD), o que corresponde a 14%. Em relação ao *Turno do Curso* escolhido pelos candidatos do ProUni, observa-se que a procura é elevada para o horário noturno, totalizando 813.936 estudantes (74%); 206.531 estudantes escolheram o período matutino, ou seja, 19%; 40.639 (4%) estudantes optaram pelo período integral e 34.374 (3%) aderiram ao horário vespertino.

O *Número de Bolsistas por Categoria Administrativa de IES* revela que as instituições com fins lucrativos têm maior representatividade, totalizando 56%. As entidades beneficentes de assistência social ficam em segundo lugar, com 27%, e as instituições sem fins lucrativos não beneficentes chegam a 17% do número total de bolsistas, desde o início do programa, em 2005, até o segundo semestre de 2013.

De acordo com o sítio do ProUni, os dados declarados na Ficha de inscrição do candidato (de 2005 até 2013/2) revelam que o *Número de Estudantes Bolsistas com Deficiência* chega a 1%, ou seja: 8.568 estudantes, sendo 1.265.097 compostos pelos demais bolsistas, cujo percentual corresponde a 99%.

Os dados ainda destacam o *Número de Estudantes Bolsistas, Professores da Educação Básica Pública*, que alcançou um total de 10.664, ou seja, apenas 1%, enquanto o número dos demais bolsistas atingiu 1.263.001 (99%).

Na região Sudeste, o *Número de Bolsistas por Unidade Federativa* foi elevado, em relação ao das demais regiões, havendo, em Minas Gerais, 155.558 bolsistas; no Rio de Janeiro, 81.923; no Espírito Santo, 20.707.

No Estado do Espírito Santo, as estatísticas oficiais revelam que o número de bolsistas desde a criação do Programa até o segundo semestre de 2013 foi de 14.402 estudantes contemplados. Para o segundo semestre de 2013, o ProUni ofertou 955 bolsas integrais e 292 bolsas parciais, totalizando 1.247 bolsas.

Por fim, essas análises indicam que o ProUni propunha ser uma via para a democratização da educação superior brasileira. Entretanto, a proposta apresentada pela Reforma Universitária vem sofrendo várias alterações desde o Projeto inicial, sob influência das IES particulares e beneficentes. Observamos que os benefícios propostos não foram expandidos, pelo contrário, foram reduzidos. O Programa vem se tornando atrativo às IES privadas, favorecendo a ampliação dessas instituições por meio do entrosamento entre o governo e os organismos mantenedores do sistema privado de ensino. Sua estrutura se reserva a conceder benefícios, e não direitos fundamentados no assistencialismo da política social.

No capítulo 4, são apresentadas as narrativas dos participantes (bolsistas e ex-bolsistas) do ProUni, revelando as interfaces do ingresso no ensino superior e suas vivências.

4 HISTÓRIAS DE VIDA TÓPICA DE BOLSISTAS E EX-BOLSISTAS DO PROUNI

Usando da estratégia *história de vida tópica*, os relatos obtidos foram organizados de modo a permitir conhecer o processo que conduziu bolsistas e ex-bolsistas do ProUni ao ensino superior e as suas experiências no ambiente universitário.

4.1 HISTÓRIAS DE VIDA

A seguir, os relatos dos beneficiários do Prouni foram assim descritos:

4.1.1 A história do bolsista B1: entre perdas e ganhos, B1 conclui o curso de Serviço Social

O entrevistado B1 é um jovem de 25 anos de idade muito receptivo. Demonstrando uma enorme vontade de expor suas ideias, começou a narrar um pouco da sua história de vida. Possui cinco irmãos, sendo o sexto filho mais novo de uma família numerosa. Residia com os pais num distrito bem afastado da cidade de Baixo Guandu, onde estudou. Relembrou momentos de sua infância difícil, a necessidade de trabalhar para ajudar a família e a falta de recursos financeiros para prosseguir os estudos. B1 destacou a dificuldade enfrentada, em especial, no momento em que esteve desempregado.

Estar desempregado é difícil. [...] não tenho como pagar a passagem e alimentação também. A dificuldade maior foi isso, é a condição. Você tem que lutar muito! É diferente se você é de uma classe abastada, você não precisa pagar nada. [...] A gente que vem de família de baixa renda precisa ser forte pra enfrentar todas as dificuldades (B1, 2012).

Seu pai é lavrador, e sua mãe dona de casa. Após concluir o ensino médio, conseguiu um trabalho como agente comunitário de saúde, na cidade onde morava. Sempre estudou em escolas distantes da sede do município onde residia.

Eu cursei o primeiro grau em Baixo Guandu mesmo, em Patrimônio, um distrito do município, mais afastado. O período eu não lembro. Eu formei em 2001. Fiz o ensino fundamental e o ensino médio na sede do município, na Escola José Damaceno Filho, de 2002 a 2004, em Mascarenhas, um distrito mais afastado (B1, 2012).

Ponderou sobre o período em que cursou o ensino fundamental, em que a qualidade da educação recebida foi melhor. Ele não gostou muito do ensino médio, que julgava deficiente em qualidade, e considerou o ensino ruim, porque não aprendeu tudo o que deveria. Relatou que os conteúdos ensinados eram frágeis e sempre ficava faltando alguma coisa: *“Meu ensino médio foi muito ruim, o ensino fundamental foi um pouco melhor, [...]”* (B1, 2012). Recordou que, quando foi cursar o pré-vestibular, teve dificuldades para acompanhar as matérias devido à deficiência de conteúdos recebidos nas séries anteriores. Lá, ele conheceu e aprendeu conteúdos que não foram vistos, precisou se adaptar a essa realidade e começou a estudar matérias que nunca tinha estudado no ensino médio: *“[...] mas, por exemplo, quando eu fui fazer o pré- vestibular, eu fui estudar coisas que eu nunca tinha visto no ensino médio”* (B1, 2012).

O tempo passou e teve vontade de ir para a faculdade. Daí em diante, a sua decisão de ingressar no ensino superior se deu de forma rápida. A princípio, fez inscrições para vários cursos em diversas faculdades que ofertavam a vaga do ProUni. Nesse mesmo período, foi aprovado na UFES, no curso de Geografia, mas ele não queria isso. E, para fugir do que não gostava, recusou a vaga. Foi quando conseguiu ser aprovado para o curso de Serviço Social de uma faculdade privada em Vitória.

Vim pro curso de pára-quedas. Me inscrevi pra várias faculdades que disponibilizavam a vaga do ProUni. Eu me inscrevi para várias, passei na Emescam. Nesse ínterim, também passei numa vaga na UFES, pra um curso que eu não queria, que era Geografia, né, aí eu vim prá Emescam e fugi do curso de Geografia. Eu não queria, e aí eu gostei do curso e acabei ficando aqui e surgiu essa vaga na Emescam e eu vim (B1, 2012).

Apesar da distância, B1 resolveu investir nos seus estudos. Ficou feliz quando soube do resultado, muito embora não fosse esse o curso desejado. Sonhava em cursar Psicologia na Universidade Federal, mas não fora aprovado. De qualquer forma, teria que trabalhar ao dia e precisaria estudar à noite, ou seja, teria que buscar um curso noturno. E justificava sua busca por uma bolsa do ProUni: *“[...] Eu conseguiria curso superior somente pela UFES, porque eu não tenho como pagar faculdade, mas fora isso, eu não teria como passar, não. Se não fosse o ProUni, eu não tinha como estudar”*. Ele seria a primeira pessoa da família a ingressar num curso superior. Ficou contente, apesar de saber das dificuldades que enfrentaria. A princípio, poderia morar com um irmão e sua família na cidade de Serra e, depois, teria que arrumar um trabalho para ajudar no custeio pessoal e dos estudos. Estava ciente de que, se não

agarrasse essa oportunidade, seria mais difícil ingressar numa Instituição Federal, pois não tinha condições de competir com os demais estudantes, mais preparados. Quando veio residir com o irmão, ainda não trabalhava. Assim, na primeira etapa do curso [primeiro semestre], teve mais tempo para se dedicar aos estudos. Passava horas estudando. Tinha uma rotina diária e era muito dedicado ao curso.

Assim, a primeira parte do curso eu não estava trabalhando, eu estudava mais, eu era mais dedicado. Mas, depois passei a trabalhar e tenho uma carga de estudo menor. Eu passava a maior parte do dia estudando, sempre foi assim, nunca fui muito organizado, mas eu tinha uma rotina (B1, 2012).

Começou a trabalhar com alguns serviços que definiu como “bicos”, para não ficar dependendo exclusivamente do irmão e da cunhada. Foi em busca de emprego; todavia, foi muito difícil conseguir uma colocação profissional. Então, foi buscar alternativas em concurso público para auxiliar administrativo no município de Serra, tendo sido aprovado. Começou a trabalhar nessa função, o que muito contribuiu para a manutenção de suas despesas até o término do curso. O momento mais difícil foi quando o seu pai faleceu. Sua família estava toda no interior de Baixo Guandu, e ele ficou em dúvida se continuaria o curso. Com a família distante e sem saber o que fazer, B1 só pensava na mãe e nas dificuldades financeiras. Teve muitas inquietações ao tomar a decisão: “*Eu não sabia se voltava para lá [Baixo Guandu] ou se continuava no Curso*” (B1, 2012).

Considerando-se o pioneiro na família a cursar o ensino superior, B1 relatou que sempre recebeu o apoio de todos da família. Por ser o filho mais novo, havia uma preocupação no sentido de que pelo menos o filho caçula tivesse acesso à educação superior: “*De certa forma sou o primeiro. São seis filhos e somente eu estou no ensino superior. Familiar de nível superior não tem nenhum; não que eu conheça*” (B1, 2012). Ele destacou a experiência e a convivência na Instituição onde estudava como sendo diferente em se tratando do próprio Curso: “[...] *como o nosso curso é mais novato e diferente da área da saúde, fica um pouco à parte e não é tão valorizado*” (B1, 2012). Afirmou existir uma situação negativa para os bolsistas na IES onde estuda: “[...] *quando chega a época do termo de atualização da bolsa [renovação da bolsa do ProUni], quase não tem divulgação, [...] coloca uma folhinha lá e a data passa e não é divulgado [...]*” (B1, 2012).

B1 pretende continuar residindo no Estado do Espírito Santo juntamente com o irmão, em busca de um novo emprego. No período da realização da entrevista, continuava a trabalhar na Prefeitura Municipal de Serra na função de Auxiliar Administrativo e aguardava a colação de grau, que estava próxima. Disse estar preparado para buscar o primeiro emprego como Assistente Social e deseja dar continuidade aos estudos. Almeja prestar concurso público. Ademais, anseia cursar Psicologia na Instituição Federal. Para B1, estudar é um direito, e o curso superior é uma possibilidade de mudança de vida: *“Pra mim, positivo mesmo é terminar esse curso. E negativo, eu até esqueci, acho que é o que a gente traz para gente”* (B1, 2012).

4.1.2 A história da bolsista B2: fazer Medicina foi sempre o seu grande sonho

Neta de fazendeiros do interior de Minas Gerais, B2 cresceu nessa localidade. O seu pai gostava de viver com seus próprios recursos e cursou até a quarta série primária. Sua mãe concluiu os estudos e formou-se professora. B2 perdeu o pai logo cedo, aos 10 anos de idade, ficando sob a responsabilidade de sua mãe e de seu avô materno a sua educação e cuidados. Iniciou um curso de Odontologia em uma universidade federal em Minas Gerais; todavia, não se identificou com o curso e desistiu do mesmo. Sua família sempre a incentivou a prosseguir em seus estudos: *“Minha família sempre me incentivou, não pelo curso de Medicina, mas eles sempre me incentivaram buscar alguma coisa, mas a profissão de médica sempre fui eu mesma que busquei”* (B2, 2012).

B2 achou que demorou muito para ir atrás dos seus sonhos. Sempre estudou em escola pública, por isso recorreu à bolsa do ProUni. Relatou que o ensino do interior era deficiente para conseguir aprovação em uma universidade pública. Foi aprovada no curso de Medicina em uma IES muito distante de sua cidade, mas não quis e acabou desistindo. Quando surgiu o ProUni, fez pré-vestibular objetivando se preparar para a prova do ENEM. Foi aprovada no curso de Medicina de uma faculdade privada, em Vitória. Apesar da distância, B2 ainda acha o Estado do Espírito Santo melhor: *“Aqui é longe, mas ainda é melhor”* (B2, 2012). Em sua opinião, o curso de Medicina é reconhecido e valorizado no Brasil; por isso, destacou que estar cursando Medicina é um sonho conquistado com a ajuda do ProUni.

B2 relatou que sente muita falta da família e pensou nas dificuldades para estudar em Vitória. O avô materno e a mãe ajudam com as despesas pessoais, e, aos poucos, ela foi ajustando a sua vida em outra cidade. Contou que, apesar da distância, a família está sempre presente em

seus pensamentos: “[...] sempre pensei em meus pais, distante da família, sem vê-los, penso nas dificuldades para estar aqui, mas, financeiramente eles me ajudam. Minha mãe e meu avô mandam dinheiro pra mim, e, aos poucos, vou me adaptando melhor” (B2, 2012). Considerou que a IES onde estuda é bem estruturada e as pessoas são muito receptivas.

[...] até o momento não tive nenhuma experiência ou dificuldade. Nem de relacionamento com as pessoas ou entrosamento aqui, nem em relação ao ProUni e com os colegas daqui. De positivo, eu achei a recepção da escola em relação aos alunos bolsistas, eles são muito receptivos, eles explicam e tiram dúvidas, tem uma equipe que você pode procurar se tiver algum problema, até se for psicológico, isso é positivo (B2, 2012).

Não se sente diferente por ser bolsista, pois todos os estudantes possuem o mesmo nível de aprendizagem e os professores tratam os alunos sem distinção, com muita cooperação: “[...] Das experiências de outros bolsistas que me contam, aqui é tudo organizado. Eles aqui disponibilizam informações e qualquer dúvida pode ir lá e perguntar e eles ajudam” (B2, 2012). Em se tratando de formação superior, B2 relatou que é a primeira pessoa da família [referindo-se aos parentes de primeiro grau] a ingressar no curso superior. Apenas alguns familiares mais distantes possuem formação superior e alguns primos e tios mais próximos. Ponderou que a vida desses familiares é melhor, com boas condições financeiras, e que procura se espelhar nesses exemplos, pois, assim como eles, almeja ter melhores condições de vida para si e sua família. Quando foi entrevistada, a bolsista B2 residia num apartamento alugado pela família próximo à faculdade onde estuda. Contudo, B2 procurava outras estudantes para alugar apartamento e dividir as despesas.

4.1.3 A história da bolsista B3: o ProUni foi uma oportunidade não esperada

Foi no Ceará que a bolsista B3 passou parte de sua vida, tendo estudado o ensino fundamental na Escola Davi Vieira da Silva e o ensino médio na Escola Dom III. Veio ao Espírito Santo a passeio e acabou gostando muito do Estado. Nesse período, conheceu um rapaz com quem se casou e, assim, acabou permanecendo no Espírito Santo. Posteriormente, arranhou um trabalho como auxiliar administrativo e, apesar de permanecer seis anos sem estudar, desejava ingressar no ensino superior.

B3 fez a prova do ENEM e prestou vestibular para o curso de Serviço Social mesmo sem ter a certeza de que faria uma boa prova: “Eu sempre quis fazer Serviço Social e tudo foi

acontecendo naturalmente. Eu fiz o Enem mesmo sem ter me preparado para a prova, mas fiz por fazer mesmo e acabei passando [...]. E foi assim que cheguei ao ProUni, tudo foi muito rápido” (B3, 2012).

B3 relata que o seu desempenho na prova do Enem foi uma surpresa positiva: “[...] fiz a prova do Enem só por fazer mesmo, e então veio o resultado que eu tinha conseguido a bolsa do ProUni no curso que eu havia escolhido. Fiquei muito feliz, é uma oportunidade” (B3, 2012). Relatou que ainda não encontrou nenhuma dificuldade para dar continuidade aos estudos e que tudo foi acontecendo gradativamente, pois recebeu ajuda dos familiares com os quais residia. Por ser seu curso de Serviço Social em horário noturno, ela trabalha durante o dia, e isso a ajuda a manter os gastos pessoais e do curso. Apesar de trabalhar em horário integral, B3 refere que o trabalho não atrapalha o seu desempenho nos estudos. Afirmou obter produtividade e bom desempenho nos estudos: “Bom, eu ainda não encontrei dificuldade alguma. Pra mim, tudo correu bem” (B3, 2012).

B3 divorciou-se logo após o início do curso e foi morar com os tios no município de Serra. Relatou que a IES onde estudava é boa, porém possui falhas na divulgação sobre renovação da bolsa de estudos e os alunos ficam sempre mal informados. É a primeira pessoa da família [refere-se aos parentes de 1º grau] a fazer um curso superior. Possui primos que concluíram a graduação, mas não tiveram influência em suas escolhas, pois não conviveu com eles. Na ocasião da entrevista, B3 trabalhava nas Casas Bahia como auxiliar administrativo e residia com os tios. Ansiava concluir o curso em dezembro de 2012 e buscar trabalho na área escolhida, conforme disse: “Já faz seis anos que vim prá Vitória. Vamos ver o que poderá acontecer. Espero melhorar, é claro, e poder atuar na minha área com melhor remuneração” (B3, 2012).

Depois de um tempo de realização da entrevista, fizemos contato com B3 para saber se ela havia concluído o curso. Ela informou que concluiu o Curso no final de 2012, continuou residindo com os tios e disse estar muito feliz por ter vencido mais uma etapa importante de sua vida.

4.1.4 A história da ex-bolsista B4: ProUni, sinônimo de discriminação e de pobreza

Filha de pais separados, a ex-bolsista B4 é capixaba e sempre residiu na Serra com a mãe e o

irmão mais novo. A mãe era gerente de um restaurante-bar em Vitória e sempre foi a mantenedora do lar. B4 não conviveu com o pai, sendo a figura paterna assumida pela mãe com o apoio dos avôs maternos. Sempre estudou em escola pública. Fez o ensino fundamental na Escola Municipal de Ensino Fundamental Serrana e o ensino médio na Escola Estadual Clóvis Borges Miguel. Para B4, ambas são escolas boas e de referência nessa cidade.

A entrevistada relatou que sempre foi estudiosa e gosta muito de História Geral. Quando fez a inscrição no ProUni, não tinha muita informação sobre como funcionaria o processo de seleção de candidatos. A princípio não tinha interesse em Comunicação Social, então, resolveu se candidatar a uma vaga no curso de Medicina. B4 disse que esse curso tinha um investimento elevado, entretanto, observava que ele dava um retorno financeiro maior e imediato. Pensava que, se o governo lhe dava a oportunidade de estudar gratuitamente, deveria escolher o melhor.

Dessa forma, realizou as três primeiras inscrições para o curso de Medicina em três Instituições de ensino diferentes, nas quais as bolsas ofertadas pelo ProUni eram de 100%. A quarta opção foi para a bolsa de 50%, também para o curso de Medicina em uma dessas três instituições citadas. O curso de Comunicação Social foi a sua quinta e última opção, cuja bolsa naquela época era de 50% e, mesmo assim, não era para a habilitação com que B4 tinha mais afinidade. Mesmo assim, teve que se contentar com a habilitação de Publicidade e Propaganda, em vez da de Jornalismo, que desejava.

Quando houve a aprovação no curso de Comunicação Social numa IES de Vitória, B4 ficou muito feliz. Muito embora não fosse exatamente o que queria, entendeu como sendo uma grande oportunidade. Conseguiu a bolsa do ProUni de 50%, e o restante seria custeado com o seu trabalho sem comprometer a renda de sua família.

Relatou ela que, no começo, não se organizou, pois tudo foi muito rápido. Logo teve que deixar o seu trabalho de vendedora de uma loja de roupas para dar prosseguimento aos estudos e foi morar em Vila Velha, perto da faculdade, com uma colega com quem dividia as despesas. Posteriormente, foi fazer um estágio remunerado no Banestes, trabalhando no serviço *Posso Ajudar*, e vendia bombons para custear moradia, transporte e alimentação. Estudava e fazia as atividades nos momentos em que isso era possível. Não foi fácil para B4 estudar com dificuldades financeiras, além da distância da família, tendo muitas vezes

vontade de desistir. Sua família não podia ajudar. Conheceu pessoas que a ajudaram bastante, fez muitas amizades que permaneceram ativas e acha isto muito positivo e especial.

As vivências, os momentos que vivi foram especiais. Lembro-me de estudar na casa de amigos e das brincadeiras, da falta de dinheiro e da colaboração dos colegas. De pegar roupa emprestada, da cantina, dos professores e as características de cada um. Isto não volta mais e tenho saudades (B4, 2012).

B4 disse que passou por muitas dificuldades: “[...] *Pra ser inclusa eu precisei me atolar fundo nisso e deixar para trás a minha casa simples e a minha família. Isto dói muito*” (B4, 2012). Relatou ela que as dificuldades foram várias, mas a principal foi ficar longe de casa, arcar com gastos de moradia, alimentação, não sobrando dinheiro nem para comprar roupas. O pior para B4 era que a sua bolsa era de 50%, e ela tinha que arcar com o restante do pagamento da mensalidade.

[...] A minha sorte é que, apesar de vir de uma família pobre, minha família é composta de pessoas bem dedicadas, batalhadoras e que não ficam pra trás. Todos são inteligentes. Digo isto porque parece que o sentido de pobreza para a maioria da sociedade é que além da pobreza, elas, também, são dotadas de incapacidade para desempenhar tarefas, e não possuem condição intelectual (B4, 2012).

A entrevistada recordou alguns acontecimentos vividos na instituição, fazendo menção também à solidariedade dos amigos, ao medo e ao isolamento da família.

São muitas histórias que seriam mal contadas, porque nunca me sobrou tempo para ter tempo para fazer a história acontecer. Digo que foi uma experiência sem igual, de muita batalha mesmo. Recordo do corre-corre, dos amigos muitos solidários. Tudo isto deixa saudades (B4, 2012).

B4 não tinha muito tempo para conversar e vivenciar aquele momento da vida estudantil. Começou a fazer um curso de aperfeiçoamento gratuito, mas não prosseguiu porque não tinha tempo para participar e se dedicar ao curso: “*Isto deixa um vazio porque eu tinha que me desdobrar muito mais. [...]. Isto é negativo, pois gostaria de conhecer as pessoas e trocar experiências*” (B4, 2012). Disse que fazia tudo muito rápido porque não tinha muito tempo para interagir e participar das atividades culturais e eventos sociais.

Não dava para me envolver muito porque eu fazia um estágio no Banestes e vendia bombons. Quase não sobrava tempo para me dedicar aos estudos e conhecer mais de perto as pessoas. Isto foi ruim. Foi bom conviver e conhecer pessoas tão diferentes e vi o mundo com outros olhos e percebi o quão enorme ele é. Vi que nem tudo é como os meus pais me ensinaram e às vezes tudo é muito difícil (B4, 2012).

Destacou os aspectos positivos enquanto esteve na IES e disse que teve acesso a bons livros e a bons professores. Ficou apaixonada por cinema e propaganda devido às aulas. Também fez amizades duradouras. Relatou que chorou muito ao pegar o canudo e que foi muita felicidade junta: “[...] *Ter acesso a bons livros e professores. Ficar apaixonada por cinema e propaganda. Fazer amigos para sempre. Chorar ao pegar o canudo. É muita coisa junta. São emoções fortes, de tudo um pouco*” (B4, 2012). Lembrou, também, dos momentos de tristeza e de falta de apoio da Instituição de ensino:

Acho que o que mais me chamou a atenção foi a falta de apoio da faculdade, de não ser ouvida e entendida nos momentos difíceis, do isolamento da família, o medo de tudo um pouco. Acho que a instituição ainda estava muito despreparada para receber o aluno do ProUni, e isto era aparente. Às vezes, parecia que a gente era um intruso naquele lugar. Ter perdido dias de aula porque o processo de matrícula atrasou por conta do ProUni. Ter sido identificada por um diretor da Instituição de ensino como bolsista ao fazer uma reivindicação. Atrasar os 50% da mensalidade e ficar desesperada ao fim de cada semestre para pagar (B4, 2012).

B4 reforçou a forma como a Instituição atuava junto aos alunos bolsistas, sempre com cobranças e pouca receptividade. Contou que os bolsistas do ProUni não gostavam que os outros soubessem que eles eram bolsistas, pois sentiam-se discriminados, sendo inclusive vítimas da violência simbólica institucional.

Mas ser aluno do ProUni naquela época era sinônimo de discriminação, de ser pobre, desfavorecido, não merecedor de estar ali. Hoje é diferente, todo mundo quer ter uma bolsa do ProUni e fala abertamente. Mas, antes, era um segredo guardado a sete chaves. Nós éramos cobrados o tempo todo para que não ficassemos reprovados. Eu tinha medo de perder a bolsa caso ficasse reprovada em alguma disciplina. Parecia uma lavagem cerebral, tinha que dar satisfações quanto ao rendimento, e por aí vai. As pessoas faziam um ritual⁴, não existia uma interação, uma proximidade. Sabia de muitas histórias até piores que a minha [...]. Bom, as dificuldades são tantas, é uma luta grande para tentar mudar de vida. A coordenadora do ProUni era uma pessoa boa, mas não se envolvia muito afetivamente com os alunos bolsistas (B4, 2012).

Ao falar sobre a educação da família, a entrevistada disse que havia apenas uma tia com formação superior e outra que iniciava sua formação na área do Direito. Ambas são irmãs de sua mãe. “[...] *Elas não possuíram representatividade [não compartilharam naquele momento, não foram solícitas] durante o curso, mas se tornaram grandes parceiras na minha vida profissional*” (B4, 2012).

⁴ A entrevistada B4 se refere ao fato de todo mês haver uma reunião na IES para o repasse de informações sobre o Programa, possíveis alterações e cobranças quanto ao rendimento acadêmico do bolsista.

Durante a entrevista, B4 contou que o seu irmão está cursando Engenharia Civil numa instituição privada e que a sua mãe podia arcar com os custos pessoais e da faculdade. Entretanto, ponderou que, na época em que estudava, não recebeu ajuda da mãe, pois ela não tinha como contribuir. Relatou a entrevistada, que ela serviu de exemplo para o irmão levar adiante o gosto pelos estudos. O tio de B4 [irmão de sua mãe], já com 36 anos de idade, ingressou no curso de Engenharia Civil, montou uma pequena empresa de prestação de serviços e assessoramento em sua área de atuação [topografia] e presta serviços para uma grande empresa da construção civil, em Vitória.

Para B4, o conhecimento que adquirira e essas novas perspectivas se deveram à sua vontade em fazer diferente e à necessidade de mudar de vida com a conquista do diploma de curso superior. Sua mãe, juntamente com um sócio, montou um restaurante-bar em um bairro de área privilegiada em Vitória-ES, e B4 contribuiu muito na construção do marketing do novo empreendimento familiar.

B4 casou-se com um estudante de Educação Física e moraram em Vila Velha na casa da sogra até o término do curso. Antes mesmo de colar grau, conseguiu um trabalho como Gerente de Marketing numa IES de Minas Gerais, onde atuou com afinco, tendo o seu trabalho reconhecido pela Instituição.

A ex-bolsista B4 deu início a um curso de Pós-Graduação em sua área de trabalho e saiu da IES em Minas Gerais. Em sequência, B4 foi convidada para assumir o cargo de Coordenadora de Marketing em uma agência de propaganda em Vitória. Disse ter um salário condizente com o trabalho que realiza e se sente valorizada profissionalmente. À época da entrevista, B4 morava em imóvel alugado no bairro Jardim da Penha, em Vitória, mas estava se organizando para comprar um imóvel financiado.

Ainda não tenho casa própria, mas adquiri um bom emprego, reconhecimento profissional, possuo o meu carro e moto, fiz vários cursos, investi no meu currículo e no curso que o meu esposo está concluindo, que é de Educação Física. Hoje, eu atuo como Coordenadora de Marketing de uma agência de propaganda. Gosto muito do que faço e sou bem sucedida (B4, 2012).

Não se contentando, B4, juntamente com o esposo, abriu uma empresa na área de eletrotécnica em parceria com um amigo, sendo responsável pelo marketing do empreendimento.

A despeito de suas conquistas educacionais e profissionais, a ex-bolsista ressaltou que enfrentou dificuldades de acesso à Pós-Graduação na Universidade Federal pelo fato de ter feito o seu Curso em uma Instituição privada.

Por ter estudado em uma instituição particular, tenho dificuldade em continuar com meus estudos e fazer um Mestrado na federal. As universidades federais dão preferência aos seus alunos e ex-alunos. Mas eu vou estudar na federal. Quero fazer o curso de História, que sempre foi a minha paixão e, depois, passar no Mestrado, na UFES. E isto eu vou batalhar pra conseguir, se Deus quiser (B4, 2012).

Naquele período, B4 estava tentando ser aprovada na UFES no Curso de História. Fez o Enem [2011] e desejava obter um excelente resultado. *“Quero, sim, estudar na federal; este é o meu sonho. Acho que lá é diferente, a gente se sente em casa mesmo. Você tem um suporte, é como se eu não ficasse devendo nada a ninguém, entende? Mas, de algum modo, o ProUni contribuiu muito”* (B4, 2012). Informou ela que pretendia dar continuidade aos estudos, mas considerava a IES privada diferente da IES pública. Sentia dificuldade em ingressar em cursos das IES públicas.

Fizemos contato com B4 um tempo depois de realização da entrevista para saber se havia sido aprovada no curso de História (diurno) na UFES. Ela nos disse que sim, mas teve que desistir devido ao trabalho. Entretanto, B4 frisou que estava muito feliz por essa aprovação, justificando sua alegria: *“[...] eu precisava provar para mim que eu sou capaz de passar numa Universidade Federal, porque, com a Bolsa do ProUni, era como se alguém tivesse me dado alguma coisa e me sentia como sem mérito algum, apesar de achar que sou uma pessoa capaz”* (B4, 2012).

Relatou que não iria desistir e que faria um novo processo de seleção para disputar a vaga no curso de História, no horário noturno. Estava confiante em que seria aprovada novamente, pois iria estudar bastante para esse fim. Ela disse que pretende, ainda, ser aprovada no Mestrado na UFES. A entrevistada fora promovida no trabalho e assumira o cargo de Coordenadora de Mídias BI na mesma empresa onde trabalha, e estava realizada e confiante.

4.1.5 A história da ex-bolsista B5: *“Quem não possui curso superior, às vezes, está melhor do que quem possui.”*

A ex-bolsista B5 residia em Vila Velha, onde sempre estudou em escolas públicas, desde a sua infância, tendo concluído o ensino fundamental e médio. Trabalhava como vendedora em uma loja de sapatos. Disse que sempre desejou fazer um curso superior e já sabia qual o curso certo para sua vida. Sua família não possuía recursos financeiros. O pai é pedreiro, e a mãe é dona de casa. Ela possui cinco irmãos. As condições econômicas não favoreciam a subsistência da família, por isto precisava contribuir nas despesas do aluguel, da alimentação e do vestuário. O dinheiro que B5 recebia, destinava-o integralmente para as despesas, pois sempre desejou oferecer uma vida melhor para sua família.

Quando fez a inscrição no Programa Universidade para Todos (ProUni), em 2005, não tinha muita informação sobre como funcionaria o processo de seleção de candidatos. Resolveu se candidatar para um curso que pudesse dar um retorno financeiro mais imediato, por isso escolheu a área de Publicidade e Propaganda: “[...] *Porque venho de uma família muito pobre e ninguém possui diploma de nível superior*” (B5, 2012). Foi dessa forma que a vida acadêmica de B5 começou. Viu no ProUni a possibilidade de obter o título universitário. Para B5, o ProUni ajudou muito, mas “[...] *talvez seja um Programa que aumenta o que a gente sente sobre nós mesmos*” (B5, 2012).

Quando iniciou o curso, as dificuldades eram muitas, e ela não tinha, na maioria das vezes, dinheiro para o lanche e passagens. Continuou trabalhando na loja de sapatos, mas teve que deixar o trabalho para se dedicar aos estudos devido ao estágio obrigatório do curso. Muitas vezes chegou a pensar por que estava ali e o que iria fazer. Apesar de ter conseguido a bolsa integral do ProUni, B5 teve que trabalhar em atividade informal para manter os gastos com moradia, alimentação e transporte, além de ter que continuar contribuindo para a renda familiar, pois a família dependia dela economicamente.

A ex-bolsista B5 passou por muitas dificuldades no decorrer do curso. Todavia, fez muitas amizades, tinha uma boa interação com os amigos no seu cotidiano estudantil: “[...] *Todos os meus colegas eram pessoas boas [...]*” (B5, 2012).

Contou que não sobrava tempo para se dedicar ao curso e fazer amigos: “[...] *Faltou uma troca, pois não podia desfrutar daqueles momentos acadêmicos. Era uma vida corrida, não dava para interagir e desenvolver outras atividades na faculdade*” (B5, 2012). Detalhou os momentos felizes junto aos amigos, os momentos de estudo, a solidariedade e a generosidade

dos colegas: “*Vivíamos pegando coisas emprestadas e éramos unidas. Existiam dificuldades, mas, também, alegrias*” (B5, 2012).

A ex-bolsista B5 recordou os momentos negativos marcados por sentimentos de apreensão, de medo e pela falta de preparo da IES para com as questões que envolviam o ProUni e os estudantes bolsistas:

Trago as lembranças em que senti medo por estar longe de casa, da falta de dinheiro, do afastamento da família. O fato de depender da bolsa e não poder ficar reprovada me deixava apreensiva. A situação de dependência constante e a saudade da família. [Senti] o despreparo das pessoas, dos funcionários e dos colegas para lidarem com as situações que envolviam os bolsistas e o ProUni (B5, 2012).

B5 participava das reuniões com os alunos do ProUni, às quais onde quase todos não queriam comparecer. Primeiro, porque eram cobrados; segundo, porque se sentiam discriminados e tinham vergonha. A Coordenadora cobrava muito o desempenho nas avaliações e a frequência. B5 ficava preocupada com a reprovação em alguma disciplina. Sempre sentia que estava devendo algum favor à Faculdade. Relatou que a pessoa responsável pelo ProUni parecia gostar do que fazia, mas não existia uma interação mais afetiva. Fazia de tudo um pouco para não parar o curso, mas a coordenadora e a direção não se envolviam muito nessas questões, embora soubessem das dificuldades dos alunos bolsistas. Ressaltou que a IES sempre lhe solicitava uma grande quantidade de documentos; que eram muitas cobranças. Devido ao envolvimento restrito da IES com os alunos do ProUni, B5 entendeu que os responsáveis pelo Programa não foram capacitados para desenvolver essa tarefa e, por isto, não se mostravam tão receptivos com os estudantes bolsistas diante das suas dificuldades, de modo a ajudá-los no decorrer desse processo.

B5 concluiu o curso no tempo certo. Em seguida, casou-se e teve um filho. Desde a conclusão do curso, B5 esteve desempregada e nunca conseguiu emprego em sua área de formação. Reside em Fundão e vive da renda do esposo, que atua como representante comercial. “*Ele não tem curso superior, mas é quem paga todas as contas e mantém a família*”. Considera que está muito difícil ter uma oportunidade de trabalho em sua área. “*Hoje me considero mais frustrada do que antes, pois adquirir mais conhecimento e capacitação para atuar na área que escolhi, mas não tenho emprego*” (B5, 2012). P5 não busca mais trabalho, porque considera que já esgotou todas as suas expectativas em obter um emprego na área de Comunicação Social.

Antes eu tinha um trabalho, mesmo sendo algo mais simples e, de certa forma, me contentava com a vida que levava. Hoje, gostaria de trabalhar, ser uma profissional da área de Comunicação Social, ter oportunidade de explorar coisas novas e colocar em prática o que aprendi, mas sei que isso não é possível. O mercado está mais seletivo, poucas ofertas de trabalho para quem tem curso superior e o profissional é explorado. Se eu tivesse condições financeiras hoje, eu criaria o meu próprio negócio (B5, 2012).

Afirmou ser hoje uma pessoa mais crítica e reflexiva: *“Aprendi muito, adquirir conhecimento e conheci pessoas incríveis. Uso este aprendizado no meu dia a dia e contribuo com orientações à minha família em muitas questões” (B5, 2012).*

4.1.6 A história da ex-bolsista B6: buscando oportunidades e inovando

B6 é filha de pais separados, possui uma irmã, e sua família é bem organizada e unida. Estudou no extinto Colégio Nacional, com bolsa de estudos de 100% devido ao fato de sua mãe ser funcionária da instituição na função de professora. Concluiu o ensino médio nesse Colégio no ano de 2003, quando perdeu a bolsa de estudos, pois sua mãe fora demitida. Em 2004, iniciou no Projeto de Pré-vestibular comunitário da UFES, também denominado Universidade para Todos, com bolsa de estudos, pois pretendia estudar Comunicação Social. Fez o vestibular na UFES tendo como opção de escolha o curso de Jornalismo. Fez inscrição também para o vestibular do Rio de Janeiro, optando por Jornalismo e Publicidade. Entretanto, não se contentando, a ex-bolsista B6 submeteu-se a outro vestibular para o curso de Comunicação Social na FAESA. A sua última tentativa foi na Faculdade Salesiana, para o curso de Nutrição. Ambas são instituições localizadas no Espírito Santo. Esperava ser aprovada na UFES, mas foi desclassificada. Fora aprovada na FAESA, mas, nesse período, a sua mãe não possuía uma renda estável e não tinha como arcar com os custos da mensalidade. Então, B6 deixou de lado essa possibilidade de ingresso no curso superior.

Três meses se passaram e, em março de 2005, surgiu uma oportunidade de obter uma bolsa de estudos de 70% no curso pré-vestibular do COC [instituição de ensino] em Vitória, por intermédio de sua mãe, que como pedagoga, conseguira com um amigo esse desconto especial, tendo que arcar com apenas 30% do curso. Logo começou a frequentar as aulas no COC, mas isso não durou muito, pois teve uma surpresa que a deixou muito contente: recebeu, por e-mail, um comunicado do ProUni. Apesar da desconfiança, acessou a mensagem, que para sua surpresa, era o comunicado sobre uma bolsa do ProUni de 100%

para estudar na FAESA como suplente reclassificada. Foi à FAESA e, após ser informada de que era verdade, providenciou todos os documentos necessários, tendo a liberação da bolsa de estudo do ProUni em março de 2005. Entrou atrasada, mas conseguiu se adaptar rápido. Argumentou que, se não tivesse conseguido a bolsa do ProUni, teria que trabalhar para pagar os estudos e ainda seria necessário recorrer ao orçamento da família, o que na época seria um sacrifício.

Proveniente de uma família que possui curso superior, B6 tem na figura materna um exemplo de dedicação. Sua mãe atua na área educacional como pedagoga. Sua irmã fez curso pré-vestibular custeado pela mãe e foi aprovada em Comunicação Social – Jornalismo, na UFES.

B6 relatou que sempre quis fazer curso superior, pois os familiares que possuíam curso superior ocupavam melhores postos de trabalho e eram mais bem remunerados: *“Eu via como o curso superior era importante para os meus familiares: eles tinham trabalhos fixos melhores, boas oportunidades, tinham menos dificuldades financeiras”* (B6, 2012). Relatou, ainda, não ter tido muitas dificuldades para prosseguir nos estudos, pois sempre estudou em boas escolas.

Apesar da bolsa integral de 100%, B6 precisava arcar com o custeio de permanência no Curso. Sua mãe a ajudava no custeio de livros, cópias, passagens e lanches. No curso de Publicidade e Propaganda, teve muitas oportunidades, em especial quando foi inserida no Projeto *Agência e Propaganda*, que funcionava como um laboratório dentro da Instituição de ensino, ou seja, uma experiência que associava a prática à teoria.

[...] eu atendia o perfil do Curso e fiquei muito feliz. Eu entrei com isso, abri inscrição para o projeto de Agência [Projeto instituído pelo curso]. Com a convivência [orientação] de dois professores, eu atendia a demanda interna da faculdade [fazia campanhas internas, propagandas], e, assim, fui aprendendo. Essa oportunidade me ajudou a conseguir o meu primeiro estágio em parceria com o Tribunal de Justiça (B6, 2012, grifos nosso).

Permaneceu um ano e meio no Projeto *Agência e Propaganda*. Transcorrido um ano do desenvolvimento desse Projeto, foram indicadas duas pessoas para um estágio, sendo B6 uma delas. Esse primeiro estágio, no Tribunal de Justiça, foi essencial para a formação de B6, que destacou: *“[...] foi uma porta para eu ter acesso ao ambiente de trabalho”* (B6, 2012). Recebeu o passe escolar por um ano e meio devido ao estágio. Ia para a casa do pai [na Vila

Rubim] para almoçar, pois era perto da Faculdade onde estudava. E, assim, conseguia economizar: “*Eu não almoçava na rua, num Shopping, porque era muito caro*” (B6, 2012).

B6 estudava pela manhã e à tarde ia para o estágio no Tribunal de Justiça. Permaneceu no Tribunal de Justiça por dois anos. Esse estágio no Tribunal de Justiça lhe rendeu uma indicação para o segundo estágio, na Empresa Sucesu, indicação essa, feita por uma amiga que acabara de sair do Tribunal de Justiça. B6 contou que sua amiga foi residir em Londres e, assim, ela assumiu a vaga dela. “*Ela me indicou prá eu ir prá lá também. Eu fui prá Sucessu [Sociedade de usuários de tecnologia da informação], uma empresa. Eu entrei na vaga dela pelo Projeto Janela*” (B6, 2012).

Onde estagiava antes, recebia um ticket para o almoço que a ajudava bastante. Na Sucessu, tinha um ticket de R\$ 5,00 para almoçar, e isto ajudava no gasto com lanche e almoço. Nesse novo estágio, B6 atuou por aproximadamente oito meses: “[...] *não me recordo muito bem, mas, foi mais ou menos isso. Eu saí de lá pra colar grau e tive que sair, porque já era graduada*” (B6, 2012).

O convívio na instituição de ensino onde estudou, segundo ela, foi bom, porque contou com bons professores e estabeleceu inúmeros contatos. Para ela, as pessoas eram muito agradáveis, o que propiciou intensa troca de conhecimentos. “*É muito bacana, são profissionais que eu tenho muito respeito. Eu digo que eles foram o presentinho da FAESA que eu trouxe, e os colegas também*” (B6, 2012). Recorda que os gestores do ProUni na IES onde estudou não eram receptivos e participativos: “*Ficavam no canto deles, quase não tinha contato*” (B6, 2012).

O primeiro emprego de B6 foi na Prefeitura Municipal de Vitória, na Secretaria de Trabalho e Renda. Apesar de o trabalho não ser na sua área profissional, B6 gostava de lidar com as pessoas, tendo permanecido nesse trabalho por dois anos. Posteriormente, foi trabalhar na empresa Quatro Ps como Analista de Mídias Sociais. “*Lá tive um aprendizado enorme que permite hoje pegar outros tipos de trabalho que faço e outros free lances*” (B6, 2012).

Até o período dessa entrevista, B6 não tinha conseguido um trabalho com vínculo formal e realizava trabalhos de *freelance* e fazia serviços de assessoria na área de Publicidade e Propaganda. Ela montou a *Alegrar - Doces e Delícias* em sua casa, tendo como sócia a sua

irmã e uma amiga da família. Era um empreendimento informal [confeção de doces e bombons artesanais], ou seja, um ramo completamente diferente da sua área de atuação. Apesar de exercer essa atividade, B6 buscava, sobretudo, uma colocação no mercado de trabalho em sua área. Apesar de tudo, estava confiante em seu novo empreendimento, fruto de sua experiência, conhecimento e dedicação.

4.2 TECENDO CONSIDERAÇÕES SOBRE AS HISTÓRIAS DE VIDA TÓPICAS

Foi possível constatar, a partir dos relatos feitos pelos entrevistados, que os usuários do ProUni são marcados por trajetórias diversas e que o curso superior trouxe diferentes impactos para as suas vidas. No entanto, também foi possível perceber que, dentro dessa diversidade, há fatos comuns que os aproximam. Listaremos alguns aspectos a seguir, que avaliamos serem elucidadores para a compreensão dos desafios postos ao cotidiano do sujeito bolsista.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que a maioria registrou ser o primeiro da família a cursar o ensino superior. Aqueles que não foram os únicos integram um grupo familiar muito característico. Há apenas um caso em que a bolsista é filha de mãe que tem curso superior.

Um segundo aspecto observado é que, para os bolsistas que residem no interior, o acesso ao ensino superior continua sendo um desafio, porque têm que estudar longe de casa com pouco recurso financeiro. Poucos conseguiram contar com o apoio financeiro familiar; por isso, precisaram estudar à noite para continuar trabalhando, caso contrário, também ficaria comprometida a sua permanência na IES. Por causa disso, alguns registram que, apesar de construírem relações de amizade durante o curso, não conseguem usufruir do ambiente universitário, pela falta de tempo. Nesse cenário, poucos têm tempo para investir nos estudos, comprometendo a qualidade de sua formação profissional.

Observa-se, ainda, que parte deles não fez o curso que desejava, mas o que foi possível. Há alguns, inclusive, que sonham em cursar a universidade pública para frequentarem o curso idealizado. Uma das entrevistadas conseguiu ser aprovada na UFES, mas, pelo fato de não poder parar de trabalhar, teve que desistir do curso.

Outra questão observada é que o curso superior não garante o acesso ao emprego. Alguns declararam continuar desempregados, e com maior dificuldade em conseguir trabalho, mesmo após a conclusão do curso. Alguns continuam no setor informal, seja fazendo algum tipo de atividade artesanal para geração de renda, seja atuando como *freelance*.

A despeito de alguns entrevistados relatarem ter se sentido bem no ambiente escolar, apareceu, na fala dos entrevistados, a decepção com a falta de preparação do ambiente da IES para receber os alunos bolsistas. Relatam descaso, violência institucional, preconceito e atos de discriminação. Essa questão será melhor discutida no próximo capítulo deste estudo.

Por fim, se alguns veem o ProUni como direito, outros insistem em afirmá-lo como uma concessão: “*O governo dando a oportunidade de estudar gratuitamente*”. Tal crença pode determinar a postura do estudante dentro da IES, porque acredita que, se está ali, é porque não foi capaz o suficiente de conseguir uma vaga numa IFES, o que pode afetar inclusive a sua autoestima e a forma como estabelece as suas relações com os professores e colegas, reafirmando relações de poder já postas no ambiente escolar.

5 PESQUISA EMPÍRICA: O PROUNI E OS SEUS DESAFIOS À INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL

Aqui serão apresentadas algumas categorias temáticas que contribuíram para a sistematização e análise dos dados coletados. Foram três as categorias temáticas: a) acesso ao ensino superior, composta pelas subcategorias: o primeiro da família a cursar o ensino superior, inclusão social, direito, vestibular, educação básica; b) permanência, composta pelas subcategorias continuidade e aprendizagem; c) trabalho, composta pelas subcategorias acesso ao mundo do trabalho e mobilidade social. Este estudo buscou conhecer os significados construídos pelos sujeitos, alicerçado nas categorias temáticas.

5.1 ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Travassos e Martins (2004), que discutem o acesso à saúde, escrevem que o conceito de acesso é complexo e, na maioria das vezes, empregado de um jeito impreciso, levando os usuários dos serviços a terem dificuldades de entender de forma plena o conceito. Escrevem elas:

É um conceito que varia entre autores e que muda ao longo de tempo e de acordo com o contexto. A terminologia empregada também é variável. Alguns autores, como Donabedian, [...] empregam o substantivo acessibilidade – caráter ou qualidade do que é acessível, [...] enquanto outros preferem o substantivo acesso – ato de ingressar, entrada [...] (TRAVASSOS; MARTINS, 2004, p. 191).

Travassos e Martins afirmam que há autores que divergem em relação ao enfoque do conceito: “[...] uns centram-no nas características dos indivíduos; outros focam-no nas características da oferta; alguns em ambas as características ou na relação entre os indivíduos e os serviços (oferta)” (TRAVASSOS; MARTINS, 2004, p. 191). E mais, “há também discordâncias sobre se a avaliação de acesso deve concentrar-se nos resultados ou objetivos finais (goals) [...]” (TRAVASSOS; MARTINS, 2004, p. 191).

Diante das controvérsias acerca do entendimento do que seja acesso, trazemos aqui o que a Constituição Federal determina como acesso no âmbito da educação. O direito universal à educação foi reconhecido pelos arts. 206 e 208 da Constituição. Esse direito deve ser garantido com a criação das condições para o ingresso e a permanência na escola, devendo ser garantido o acesso aos “[...] níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, como reza o art. 208 (BRASIL, 1988). A partir do que é definido pela Carta Magna do País, entende-se, então, como acesso o ingresso e a permanência na escola, mas não só isso, a garantia de um ensino qualidade.

Nesse sentido, o discurso governamental é o de que o ProUni foi criado para garantir o acesso ao ensino superior de uma maioria que foi historicamente excluída, por condição de raça, de classe, entre outras. Esta foi também uma das funções mais importantes reconhecidas pelos entrevistados: que o ProUni possibilita o acesso ao ensino superior. Na visão dos usuários do Programa, eles foram os únicos da família a conseguir fazer um curso superior.

5.1.1 O primeiro da família a cursar o ensino superior

Sobre o fato de ser o (a) primeiro (a) da família, B1, B2, B3 e B5 relatam:

Ah, eu sou o pioneiro, então, assim, minha família sempre me apoiou, como sou o filho caçula eu sempre tive o cuidado para que pelo menos o filho caçula tivesse um acesso. De certa forma sou o primeiro. São seis filhos, somente eu estou no ensino superior. Familiar de nível superior não tem nenhum; não que eu conheça (B1, 2012).

Não, ainda não. Família do núcleo não, apenas familiares mais distantes já possuem curso superior. Tios e primos mais próximos. Na profissão não, mas, assim de me espelhar, a gente sempre tá querendo melhorar, eles têm uma vida boa, uma condição financeira melhor e a gente procura se espelhar (B2, 2012).

Somos quatro filhos e eu sou a primeira filha a ter curso superior. O meu irmão iniciou agora, ele está cursando administração. Acho que, quando a gente segue em frente, os outros da família se sentem mais encorajados prá prosseguir também. É como se você servisse de estímulo para os demais (B3, 2012).

Venho de uma família sem recursos e ninguém possui diploma de nível superior [...] Apenas eu consegui obter o diploma superior (B5, 2012).

Apenas B6 possui familiares de primeiro grau com formação superior:

Minha mãe é pedagoga e minha irmã fez Comunicação social – Jornalismo. Ela fez cursinho pré-vestibular, minha mãe pagou prá ela. Ela passou na UFES. Eu via como o curso superior era importante para os meus familiares. Eles tinham

trabalhos fixos melhores, boas oportunidades e menos dificuldades financeiras (B6, 2012).

A valorização dada ao diploma de nível superior pelos estudantes, cujas famílias são de classes populares e, portanto, de baixa renda, é descrita em estudo feito por Mongim (2010), em que a autora relata que, para esses estudantes, a obtenção do diploma de curso superior se assemelha a receber um troféu, um mérito adquirido de grande valor, sendo uma das maiores conquistas de suas vidas.

Então, foi assim que tudo começou. Vi no ProUni uma possibilidade de obter o diploma de curso superior (B4, 2012).

[...] porque venho de uma família muito pobre e ninguém possui diploma de nível superior (B5, 2012).

Costa (2011) afirma, em entrevista, que o ProUni tem possibilitado a quebra do ciclo de exclusão educacional, possibilitando a grupos que nunca acessaram o ensino superior terem condições de frequentar uma IES. Escreve ele: “*Vários desses alunos são os primeiros membros de suas famílias, em muitas gerações, que têm diploma de ensino superior*”. E ainda acrescentou: “*Isso gera um impacto muito grande na família e na comunidade*” (COSTA, 2011).

B5 revela que o seu esforço busca quebrar o ciclo de exclusão educacional em que seu grupo familiar está envolvido. Tal esforço é reconhecido por membros da família:

Resolvi me candidatar em um curso que pudesse dar um retorno financeiro mais imediato, por isso a área de publicidade e propaganda, porque venho de uma família muito pobre e ninguém possui diploma de nível superior. As condições econômicas não favoreciam e o dinheiro que recebia era todo para ajudar nas despesas de casa. Para a minha família foi motivo de orgulho, pois sou a única da família e por parte de familiares a cursar o ensino superior. Isto foi gratificante para eles, pois entenderam que a educação que não tiveram acesso foi um direito estendido a mim (B5, 2012).

Conforme destaca Mongim (2010), esses jovens traçam caminhos diferentes dos seus pais:

Esses estudantes [bolsistas do ProUni] vêm construindo percursos escolares singulares, se comparados aos seus pais e irmãos. Filhos de trabalhadores dedicados a atividades não qualificadas, próprias ao mercado de trabalho urbano, representam, em geral, a primeira experiência familiar de ingresso no curso superior (MONGIM, 2010, p. 16).

Costa (2013), em seu estudo, esboçou a realidade das famílias dos jovens quanto à

escolaridade dos seus pais. Os pais de quase todos os jovens ouvidos pela pesquisa (90%) não possuíam diploma universitário, segundo o levantamento realizado. Em entrevista ao *SEU JORNAL*, a autora comenta: “*Eles são os primeiros universitários da família. Isso traz uma elevação do conhecimento e uma série de perspectivas e, sem sombra de dúvidas, se reflete na sua inserção no mercado de trabalho*”.

No entanto, o papel de acesso ao ensino superior exercido pelo ProUni é qualificadamente problematizada pelos docentes entrevistados, que acreditam que o caminho usado para garantir esse direito se coloca sob suspeição à medida que esses estudantes não têm, como aqueles que estão nas universidades públicas, a garantia da qualidade do ensino e, muitas vezes, a segurança de sua permanência e, por conseguinte, da finalização do curso.

5.1.2 O ProUni como uma política de inclusão social

Inicialmente, foi perguntado aos sujeitos de pesquisa se eles entendiam o ProUni como uma política de ação afirmativa que promovia a inclusão socioeducacional. A despeito das ressalvas apresentadas sobre o Programa, eles foram unânimes em responder positivamente. Destacaram o ProUni como sendo uma política governamental de inclusão social que tem por finalidade compensar a falta de investimentos na educação. Reafirmaram a importância do Programa como um instrumento de inclusão social. Partindo dessas premissas, apresentamos, a seguir, as considerações de nossos entrevistados:

Em parte sim. Ele inclui as pessoas que não possuem recursos, tem a questão racial e a dos índios, também. Mas acho que o governo deveria melhorar a educação pública (B2, 2012).

Sim, eu acho que o ProUni é uma forma de inclusão porque é através dele que muitos ingressam no ensino superior, inclusive eu (B3, 2012).

B3 e B2 reconhecem a importância do Programa; no entanto, B2 destaca a importância da educação pública. Também, na fala a seguir, B4 entende que a via mais correta de ingresso no ensino superior seria a pública. Avalia o Programa como um meio tardio e acredita que o ProUni tenha surgido especialmente para amenizar os desacertos presentes no decorrer da história da educação brasileira:

Com certeza, o ProUni é uma política de inclusão social e permite o acesso mesmo que seja pela via que considero errada. Várias pessoas estão tendo a oportunidade

de concluir o ensino superior graças ao Programa. Todavia, ele veio já tarde, e é lamentável o motivo pelo qual ele surgiu e foi criado, que foi para corrigir as falhas do passado, da discriminação, da desigualdade social, do poderio dos ricos, onde a classe pobre não tinha acesso a nada, a não ser ficar esperando o que sobraria para os seus filhos [...] (B4, 2012).

Creio que sim, mas ela é paliativa (B5, 2012).

B5 acredita que o Programa constitui uma iniciativa governamental de caráter paliativo, ou seja, que, em médio prazo, o ensino público deve ser fortalecido, dispensando medidas de caráter compensatório. Esta também é a visão da entrevistada D3:

[...] as políticas de ação afirmativa devem ter caráter apenas provisório. É preciso reduzir o quadro de desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais que historicamente assolam o Brasil (D3, 2012)

Para B4, o ProUni, como ação afirmativa na área educacional, é necessário para aqueles que não dispuseram de suporte financeiro para pagar pelo ensino de qualidade ao longo de sua trajetória educacional.

Acho que é um mal necessário. Por que falo isto? Porque, bom seria que não precisássemos de políticas afirmativas para se ter direitos que já estão garantidos na Constituição. Eu concordo, em parte, porque não vejo alternativa para a desigualdade que ainda persiste e parece que não acaba porque a garantia de direitos no Brasil não existe de fato, ela é paliativa, não pertence a todos. Por outro lado, eu não concordo. Preferia ter estudado em uma instituição pública, e ter orgulho de ter conseguido através da educação pública. Infelizmente, a qualidade ruim no ensino fundamental e médio não me tornou apta a competir com outros jovens financeiramente favorecidos que pagaram boas escolas e fizeram cursinhos que os prepararam para a prova do Vestibular (B4, 2012).

De acordo com a antropóloga Maggie e Fry (apud MONGIM, 2010, p. 20, grifos da autora), “[...] quando se fala em ‘tratar desigualmente os desiguais’, o que está em questão são as desigualdades superáveis como as que dividem pobres e ricos. Deve-se ‘tratar desigualmente os que têm menos, os pobres’, para que deixem de ser pobres”. Porém, a questão posta é: Será que medidas de caráter afirmativo no âmbito da educação possibilitarão a esses jovens romper as barreiras impostas pela sua condição de classe? Acredita-se que o acesso ao ensino superior pode contribuir na redução das desigualdades sociais, mas não na mudança da sua condição de classe.

Considerando a desigualdade e a situação de pobreza em que vivem muitos brasileiros, a totalidade dos entrevistados considera as ações afirmativas importantes devido à grande

diferenciação de classes sociais existente no Brasil. Isto justifica, então, a criação de ações que favoreçam a inclusão de pessoas na educação, segundo eles.

Em relação à sua chegada ao ensino superior, vejamos o que colocam os bolsistas e ex-bolsistas. Os beneficiários do Programa afirmaram, em seus relatos, que o ProUni acelerou e/ou garantiu o seu ingresso no ensino superior, diferenciando-os dos outros membros da família, que não tiveram ou não usufruíram da mesma oportunidade.

Representa a oportunidade de cursar Medicina, um curso que é reconhecido e valorizado. Eu acho muito importante, necessárias. Antigamente não tinha esse embasamento, hoje é uma diferença. Tem gente que sempre teve um sonho, mas não tinha oportunidade e até com idade avançada e nunca teve oportunidade. Hoje até quem parou de estudar voltou. Esse tipo de política pública é importante, como a bolsa aqui da Emescam e o ProUni (B2, 2012).

A princípio, eu não me organizei. Como já disse, tudo foi muito rápido. Consegui a bolsa e agarrei essa oportunidade. Embora não fosse o que queria, enxerguei como uma grande oportunidade. Logo tive que deixar o trabalho para estudar, [...] (B4, 2012).

[...] Quando houve a aprovação de minha inscrição fiquei bastante feliz e senti que era uma grande oportunidade (B5, 2012).

Porque as oportunidades estão cada vez mais difíceis prá quem tem [oportunidade]. E quem não tem, pior ainda (B6, 2012).

Para B2, conforme diz acima, o ProUni objetiva compensar desigualdades educacionais tão evidentes na história brasileira, principalmente aquelas relacionadas aos cursos considerados elitizados. Determinados cursos antes considerados exclusivos às pessoas de classe média e burguesa, hoje recebem pessoas cujas famílias não possuem nenhum integrante com curso superior. Essa realidade se faz presente na família de B2, pois foi aprovada no curso de Medicina. A família de B5 não possui nenhum integrante com formação superior, motivo pelo qual mostra, em suas palavras, enorme satisfação.

A gente pensa que vai conseguir e corre atrás e, de repente, as coisas vão acontecendo, e com o ProUni foi assim. Tudo foi muito rápido e, quando vi, eu já estava lá, no banco da faculdade. Foi muito bom (B5, 2012).

Para os entrevistados, ainda que sejam poucas as vagas concedidas, o ProUni constitui uma iniciativa importante no campo das políticas sociais. As falas dos entrevistados revelam a iniciativa do Programa em disponibilizar vagas em cursos de graduação para determinado grupo social, cujo acesso fora negligenciado no decorrer da história. Todavia, cabe ressaltar que a maioria dos entrevistados aceitou frequentar o curso ofertado pelo Programa, e não o

que desejava, na maioria das vezes, dada a oferta de vagas distribuídas por região. Tal questão revela que o processo de inclusão no ensino superior ocorre de forma enviesada, já que muitos adentram por caminhos que não os conduzem à profissão desejada, o que pode levá-los, durante e após a conclusão do curso, a viver frustrações pessoais e profissionais. No entanto, mesmo assim, os bolsistas e ex-bolsistas reconhecem a importância do programa e valorizam a oportunidade de ter tido acesso a uma faculdade.

Corroborando os relatos acima, Moraes (2011, p. 2) afirma:

O ProUni consiste numa política pública voltada à garantia do acesso, permanência e inclusão dos beneficiados no mundo acadêmico, dando oportunidade de estudo a segmentos que, historicamente, tiveram dificuldade de acesso à educação superior.

Conforme destaca Mongim (2010, p. 18) “[...] O aumento da demanda por esse nível de ensino é claramente percebido através das diferentes estratégias construídas para ampliar o acesso às universidades”. Na visão da autora, o ensino superior, no Brasil, vem experimentando reordenamentos como resultado de “[...] lutas políticas em prol da diminuição do quadro de desigualdades socioeconômicas da população, merecendo destaque o implemento de políticas de bolsas de estudo e de cotas articuladas às ações afirmativa”. (MONGIM, 2010, p. 18).

A ex-bolsista B6 destaca que sempre valorizou o curso superior e, se não fosse o Programa, seria mais difícil para ela esse acesso. B6 ainda faz uma narrativa das condições de maior carência de uma colega de classe, bolsista do ProUni.

Eu já tinha esse reconhecimento de como era o curso superior, mas sem o ProUni eu teria mais dificuldade, mas iria tentar o curso superior mesmo assim. Tinha uma pessoa mais carente na sala e, se não fosse pelo ProUni, com certeza ela não teria nenhuma condição de estar ali. Ela tinha mais dificuldades (B6, 2012).

É comum observar que, para o beneficiário do ProUni, o acesso ao espaço do ensino superior é entendido como uma grande conquista, e isto é relatado, também, pelo estudante B3, quando afirma que estar em um curso superior é a concretização de um ideal que se tornou realidade.

Não é nada fácil, mas a pessoa precisa buscar o que deseja. Prá mim, é a realização de um sonho (B3, 2012).

Essa condição de almejar o curso superior e de transpor as barreiras que limitam esse acesso é também compartilhado pelos outros bolsistas e egressos do ProUni. Tal questão também é observada pelos coordenadores de cursos de IES privadas, em suas práticas educativas, conforme destaca Sebim (2008) em pesquisa realizada. A autora apresenta as concepções de coordenadores em relação à problemática do acesso ao ensino superior. Um dos seus entrevistados afirmou que “[...] o ensino superior é direito de todos e dever do Estado e, se o Estado não abre vagas na rede pública, ele abre na rede privada e não importa onde o ensino é oferecido, o que importa é oferecê-lo” (SEBIM, 2008, p. 143).

Contrapondo-se ao posicionamento acima, um dos docentes por nós entrevistados, entende que determinadas políticas são implantadas como forma de compensar a incapacidade do Estado de garantir uma educação satisfatória em todos os níveis de ensino.

[...] algumas políticas sociais na verdade são feitas para suprir uma deficiência do sistema do Estado para com a educação brasileira. Não precisa disso para garantir direito básico da pessoa, como saúde e educação. O governo tem que usar um artifício, uma medida emergencial, e muitas vezes [essas medidas] tornam-se definitivas para forçar e suprir o direito social. E aí entra o ProUni e outras medidas de base. Eu acho que todos têm o direito à oportunidade de fazer o curso superior, se quiserem, é claro. Aí sim, poderiam fazer. O que não quer dizer que todos devem fazer o curso superior (D1, 2012).

Outro aspecto, abordado por Morais (2011), diz respeito à questão étnico-racial. O ProUni contribuiu, segundo ele, para que as populações afrodescendentes passassem a fazer parte dos dados estatísticos dos que estão no ensino superior. No ano de 2010, com a política de cotas e com o Programa Universidade para Todos (ProUni), aumentou, de acordo com Morais, em quase 50 mil o número de alunos negros nas universidades brasileiras.

O relato da docente D1 trata da contradição que envolve o ensino superior no Brasil na atualidade. De fato, é muito difícil que algumas gestões governamentais deem conta de implementar políticas para superar, em curto prazo, todo o processo de exclusão educacional imposto a uma grande parcela populacional. No entanto, o caminho encontrado, primeiro, pelo Governo Lula e, agora, pelo Governo da Presidenta Dilma, que é o ProUni, ao que parece, não constitui uma ação provisória, até que novas universidades públicas sejam construídas, para abrigar essa maioria.

Telles (2001), ao abordar a questão acima, afirma que a via de entrada se faz por meio de uma

política social específica aos grupos populacionais a que se destina, recriando um direito não adquirido, mas imputado pela ação social que contempla tal medida. Conforme destaca Telles (2001), aos empobrecidos é destinado o assistencialismo, e isso não se firma enquanto direito e recria ainda mais a desigualdade. Isto ficou evidente, em relato anterior, na fala do professor D1.

Essa ação emergencial foi tomada no governo Lula e se estende no governo de Dilma. Campos (2010) relata no sítio da Wikipédia, que, nesse período foram criadas e consolidadas 14 novas universidades federais e construídos mais de 117 *campi* universitários. Estes, de acordo com o autor, foram distribuídos pelo interior do País, somados à criação e a ampliação de Escolas Técnicas e Institutos Federais. De acordo com dados do MEC (apud, MORAIS, 2011, p. 4), “[...] há hoje no Brasil 2.252 instituições de ensino superior, das quais 236 públicas e 2.016 privadas, ou 90% do total”.

Apesar da construção de algumas universidades públicas, a forma como o atual governo tem lidado com a educação superior no Brasil tende a reforçar cada vez mais o ensino superior privado, tornando-o uma possibilidade – às vezes única – para aqueles que trabalham e para aqueles que não conseguem ser contemplados pelas cotas sociais e raciais nas universidades. Nesse sentido, somado à falta de recursos e a necessidade de trabalho, além da redução de vagas nas IES públicas, o ensino superior cresceu ao encontro das IES privadas. Isto ocasionou o aumento dessa rede de ensino, com elevada oferta de vagas ociosas, favorecendo a entrada rápida em cursos superiores. Com o acesso mais facilitado, foi grande a busca por essas instituições, principalmente pelos estudantes mais pobres.

Valente e Helene (apud CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 9) asseveram, porém: *"O que o ProUni faz é aumentar as isenções fiscais para IES privadas que, com poucas exceções, não prestam contas de como as usam, remuneram de forma ilegal seus sócios, não têm transparência na concessão de bolsas e maquiagem balanços"*. Por isso, para B4, o ProUni constitui uma forma de recriar desigualdades:

A história é triste e hoje eles querem consertar o passado. Acho louvável, mas será que não recria ainda mais a desigualdade? Não sei, mas às vezes surge essa dúvida. Será que não estamos sendo enganados de novo? Qual o interesse em conceder a isenção de impostos fiscais às instituições privadas? Por trás disso deve ter algo que favorece aos grandes empresários da educação privada. Dá prá desconfiar, não é mesmo? [Mas, eu acho que] Até certo momento, o ProUni inclui sim, [...] (B4,

2012).

Sebim (2008), considerando os índices do INEP de 2006, esclarece que a quantidade de IES privadas se sobrepôs à das IES públicas de forma abrupta, em nível nacional.

Em 1996, o ensino superior era composto de 22,9% instituições públicas e 77,1% instituições particulares. Já em 2004, houve uma redução pela metade do percentual de instituições públicas, isto é, 11,1%; em contrapartida, as privadas aumentaram para 88,9% (SEBIM, 2008, p. 126).

É relevante destacar que, em face dessas questões, o ProUni, ao ser criado, favoreceu as IES privadas em detrimento das IES públicas, em consequência da escassez de investimento no ensino público. Para Sebim (2008, p. 126), condicionam a falta de acesso ao ensino superior os “[...] fatores socioeconômicos, a não-universalidade do ensino médio e a reduzida quantidade de vagas no ensino superior público”.

Em relação à escassez de vagas nas universidades públicas, podemos verificar tal questão quando se comparam o número dos inscritos para os cursos e as vagas oferecidas pela Universidade Federal do Espírito Santo: em 2005, foram 25.683 candidatos para 2.805 vagas; em 2013, foram 18.646 inscritos para 4.266 vagas. Em 2014, o vestibular teve 25.621 candidatos na disputa pelas 4.162 vagas distribuídas em 79 cursos, no entanto foram aprovados 3.770 candidatos. Os números aqui apresentados revelam que a maioria dos jovens brasileiros sonha com uma vaga na universidade pública; porém, ela só é possível para [muito] poucos.

5.1.3 Direito ou concessão? Eis a questão

Quanto a constituir o acesso ao ensino superior no Brasil um *direito*, os entrevistados relataram que deveria ser um direito, mas que, na prática, esse direito passou a se tornar uma concessão do governo.

Direito à educação que o ser humano tem. Bem, é um direito agarrado com unhas e dentes, porque não é facilitado, não é só a vaga, tem todo um suporte para aluno se manter na vaga. Isto é uma das dificuldades para que tenha o ProUni. É bom né, correto, correto, assim, não entendo dessa forma, mas eu entendo que é uma concessão do govern, suprindo uma falha grave na sociedade, que é a falta de acesso da classe trabalhadora. Não tem uma universidade federal enorme prá colocar todo mundo lá. No Estado, só temos uma universidade federal, não vai caber todo mundo lá. Assim, de um jeito ou de outr,o é o governo tentando suprir essa falha, é uma forma do governo suprir essa falha (B1, 2012).

É uma concessão do governo. Eu entendo que você não entra no ensino superior por uma via, o governo te oferece outra, mas ao mesmo tempo as instituições ganham com isto. Ou seja, fica tipo aquela contradição. A faculdade pública é ocupada por alunos de escolas privadas e as faculdades privadas ficam com os alunos de escola pública. É uma forma de o governo compensar e assim concede as vagas (B2, 2012).

A educação do ensino superior é um direito e o ProUni é uma concessão do governo que afirma esse direito. Eu entendo dessa forma (B3, 2012).

Não, porque se fosse um direito ninguém precisaria provar tanta coisa pra conseguir uma vaga. O que ocorre é que a classe média baixa e a pobre está se esforçando muito para se igualar à classe privilegiada, principalmente para que os filhos não passem pelas dificuldades que os seus pais passaram. A educação no Brasil é precária, pouco investimento, um descaso. Acho que a educação como um todo deveria ser um direito. Só que não adianta nada uma educação ruim. O Governo precisa disponibilizar e investir no ensino superior, mas preparar os alunos da rede pública de forma a competir de igual com quem tem dinheiro [para investir na educação particular], ou possibilitar a eles mais acesso através de cotas sociais para que cheguem à educação superior com a cabeça erguida. E então eu pergunto: um direito ou uma concessão? Eu diria, uma retaliação (B4, 2012).

Fica evidente que o entrevistado B1 tem como referência a educação como um princípio de direito, independentemente do modo como o Estado vai intervir nesse processo, pois permite uma possível proposta de mudança, ao afirmar:

Estudar é um direito, ter um curso superior, prá mim, é uma realização, uma possibilidade de mudança (B1, 2012).

Sebim (2008) destaca, em sua pesquisa, que, em se tratando da garantia à universidade, um de seus entrevistados, também compartilha da universalidade do acesso ao *curso superior*: “[...] o curso superior deve ser universal, obrigatório para todos, e com o ProUni, os estudantes de escolas públicas têm a oportunidade de mostrar que são bons e, com isso, o ensino superior só tem a ganhar” (Professor 9, apud SEBIM, 2008, p. 143).

Todavia, outro de seus entrevistados, de acordo com Sebim, tem uma opinião divergente. Ele alerta para a falta de compromisso do Estado para com o todo o processo educacional, pois “[...] a partir do momento em que o Estado se exime de sua responsabilidade com a educação, as oportunidades são menores e o ingresso a esse nível fica mais restrito, o que provoca uma elitização ainda maior” (Coordenador 2, apud SEBIM, 2008, p. 142).

Para o nosso sujeito de pesquisa D1, o ensino superior tem deixado de se constituir um direito, pois a qualidade do ensino público deixa a desejar devido à falta de investimentos, em

especial, em recursos humanos, ou seja, nos profissionais da educação. Segundo o entrevistado D1, a educação brasileira garantida pela Carta Magna.

Na verdade não é direito, porque se você for olhar na prática, o direito está só no papel. O pobre não pode pagar por uma educação de qualidade (D1, 2012).

Comungando a opinião de D1, o entrevistado D2 afirma que realizar o curso superior não é um direito de fato: “[...] *É uma estratégia [governamental]. Se fosse direito teria que ter uma vaga para todos. Uma faculdade integral, se não tem vaga para todos não é um direito*”. (D2, 2012).

Para a nossa entrevistada D3, o ensino superior precisa se tornar um direito extensivo a toda população brasileira: “*Acho que deve se constituir em direito para todos os cidadãos brasileiros*” (D3, 2012). Isso também foi constatado por Sebim (2008) na fala de um de seus entrevistados quanto à sua entrada no ensino superior:

[...] é crescer na vida né ter uma oportunidade que os meus pais não tiveram que eu to tendo agora e também, assim, igual eu falei, o ProUni representa tudo, e o ensino superior mais ainda, né?! Ter uma oportunidade que muitos não têm [...] (Estudante Bolsista de Serviço Social 13, apud SEBIM, 2008, p. 144, grifos da autora).

Essa situação expressa pelos estudantes é também confirmada de D3, nosso sujeito de pesquisa. Ela faz um esclarecimento sobre os estudantes beneficiários do ProUni, ao constatar que,

[...] para eles e seus familiares, a bolsa do ProUni constitui-se na grande possibilidade de ingresso no curso superior. Muitos, inclusive, que não concebiam como possível o ingresso em uma Universidade Federal, viram no ProUni a grande oportunidade de ingresso na faculdade (D3, 2012).

Entretanto, é possível entender os questionamentos destacados pelo entrevistado D1 quando faz este alerta: “[...] *esqueceram de abrir curso técnico e não vai ter vaga pra todo mundo que tem curso superior. Nem todos querem fazer curso superior. Um quer ser médico, outro quer ser pesquisador e outros não querem nada disso*” (D1, 2012). Há ainda aqueles que se sentem bem realizados em sua escolha, que não foi necessariamente, a formação superior: “[...] *Outros estão satisfeitos, querem fazer um curso técnico e querem trabalhar*” (D1, 2012).

Na visão de D3, a falta de acesso ao ensino ainda persiste, em especial, para as famílias mais empobrecidas, apesar das políticas implementadas, pois “[...] *esta parcela da população brasileira esteve (e ainda está de certa forma) excluída das possibilidades de acesso ao ensino de um modo geral, e do ensino superior, em particular*” (D3, 2012).

Afirma o entrevistado D1: “[...] *Essa abertura é para forçar uma parcela da sociedade sem recursos a entrar no ensino superior devido às metas a serem cumpridas, e, às vezes, fazem um curso que não possuem nenhuma aptidão*” (D1, 2012).

Heloísa Helena (2006, apud MOREIRA, 2010, p. 3) destaca, com profundidade, essa visão peculiar dada ao Programa: "O Prouni é uma usina de benefícios para os empresários e um instrumento para o marketing eleitoral, mas operacionaliza a política de apartheid educacional e de mercantilização da educação superior”.

De acordo com Moreira (2010), o Programa não traz soluções para garantir a educação como direito.

Como política de inclusão, portanto, pode ser caracterizada como uma ação imediatista, visto que tanto os beneficiários, quanto os representantes do governo concordam que tal medida não soluciona as questões da qualidade do ensino básico e ainda o da educação como direito, conforme reza o texto constitucional e ainda a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (MOREIRA, 2010, p. 4).

Cabe ressaltar que a política educacional no Brasil voltada para a inclusão, apesar de seus méritos, se mantém, ainda, compensatória. Entendemos que apenas o ingresso no ensino superior não assegura a efetividade para resolver as questões que implicam o acesso a esse nível de ensino. É necessário dar condições ao estudante para que ele se mantenha no curso, e essa situação se aplica tanto ao ensino público quanto ao privado, conforme alerta Moraes (2011), sendo esta apenas uma saída para a garantia do acesso à educação. Esse direito implica ações que contemplem medidas concretas para garantir o acesso à universidade visando à redução das desigualdades sociais e econômicas. No caso do ProUni, a ação é imediata, pois, visa solucionar problemas presentes no sistema educacional por meio da concessão de bolsas de estudo, tendo nas ações afirmativas, a possibilidade de articular a ação política para instituir o direito social há muito negligenciado.

5.1.4 A seleção desigual do vestibular

O vestibular foi uma questão abordada pela maioria dos entrevistados. Os estudantes bolsistas relataram que se sentem felizes por estarem cursando o ensino superior pelo fato de acharem impossível serem aprovados no vestibular de uma instituição. Torna-se aparente essa questão na fala de B2, que fora aprovada no curso de Medicina, e de B4 e B5, no curso de Comunicação Social. Segundo B2, o seu curso tem difícil aprovação no vestibular devido à grande concorrência, por ser muito valorizado no mercado de trabalho. Cabe ressaltar que o curso de Medicina é considerado um curso elitizado por muitos.

Com certeza, foi uma oportunidade de passar em um curso muito reconhecido e difícil de passar que é a Medicina (B2, 2012).

Para B4 e B5, existe uma seleção desigual para aqueles que não podem pagar por uma educação básica de qualidade.

*Para mim, ingressar no curso superior foi uma oportunidade de ingressar em um curso sem o constrangimento de concorrer em um vestibular de instituição federal, que fada o estudante de ensino público a se sentir injustiçado e humilhado por disputar vagas com estudantes treinados a fazer a prova e com conhecimentos gerais e estruturas familiares e financeiras que proporcionassem a eles superioridade no processo seletivo. **O sistema de seleção do vestibular nas instituições federais no Brasil é injusto e coloca um nivelamento desigual para aqueles que não estudaram em boas escolas, não tiveram bons professores, e isto sem falar na condição social na qual as pessoas de baixa renda vivem** (B4, 2012, grifo nosso).*

*Ah, prá mim foi uma forma de ingressar no curso superior sem ter que me sujeitar a concorrer de forma desigual com quem pode estudar em excelentes instituições. O modo seletivo do vestibular nas universidades federais brasileiras revela uma desigualdade na educação superior. **Quem não estudou em boas escolas não tem chances de aprovação.** Sem esse investimento não dá para estudar na federal. E são as pessoas pobres que nunca conseguem entrar numa universidade federal e que vão gastar o pouco que têm na faculdade particular (B5, 2012, grifo nosso).*

A forma seletiva do vestibular nas universidades brasileiras difere da de muitos países. As condições desiguais ocorrem pela divisão de classes pela falta de acesso a uma educação qualificada. No Brasil, a falta de investimentos na educação pública é a principal causa de um sistema educacional deficiente que coloca o estudante oriundo dessa educação em condição desigual em relação à daqueles que vêm das escolas privadas de nível médio – que, na maioria das vezes, contam com maior qualidade de ensino – para competir por uma vaga em uma universidade pública.

Para finalizar, Sebim (2008, p, 126) alerta: “[...] importa frisar que a escassez de vagas nas IES públicas e as condições materiais de muitos estudantes impedem o seu ingresso ao curso superior”.

5.1.5 A educação básica ineficaz

A fragilidade da educação básica no sistema público de educação foi abordada pelos bolsistas e ex-bolsistas de forma muito explícita, revelando a importância de investimento na educação básica como uma forma de o aluno adquirir conhecimento com qualidade e eficácia, de forma a não depender de programas de governo de modo assistencial, a exemplo do ProUni, o que poderia lhe dar mais liberdade em suas escolhas e mais condições para concorrer às vagas em universidades federais em situação de igualdade com os demais candidatos.

*Eu creio que as dificuldades no acesso ao ensino superior seja a própria **educação de base**, e o jeito como a sociedade é organizada. Hoje os cursos técnicos estão mais bem remunerados que o curso superior. Os professores não estão bem remunerados. Tem que criar condições para o aluno se manter na faculdade (B1, 2012, grifo nosso)*

*[...] o ProUni é uma política que compensa, mas não deveria ser assim. Acho que **deveria existir uma educação pública de qualidade a todos**. Eu acho que não era preciso existir o Prouni; como falei, o ideal é que existisse ensino superior de qualidade para todos em universidades federais (B3, 2012, grifo nosso)*

A maioria dos bolsistas e ex-bolsistas compartilha essa opinião quanto ao modo desigual de concorrência no processo de vestibular brasileiro. Os beneficiários do Programa relatam a falta de igualdade do sistema de seleção e veem no ensino superior uma forma de mudar a estrutura econômica e social da família.

O professor D1 alerta para uma questão importante: a classe social vai determinar quem vai ser aprovado nos exames de vestibular da Universidade Federal. Essa condição é descrita como sendo um divisor entre os alunos pobres e os alunos que possuem recursos financeiros para custear uma educação mais qualificada na instituição privada.

Quem não tem poder aquisitivo não pode pagar [curso preparatório e escolas mais qualificadas], ele não pode competir no vestibular com os alunos que vêm de uma instituição particular (D1, 2012).

Por ser a única Instituição pública do Estado do Espírito Santo, a UFES tem um vestibular bem concorrido. Os cursos de maior prestígio social são de acesso mais exclusivo a estudantes que vêm de famílias de extratos sociais elitizados. Esse agravante é ainda pior se comparado à questão do número de vagas ofertadas, pois não houve uma ampliação no número de vagas ofertadas. Diante dessa problemática, amplia-se a concorrência de forma desigual aos demais estudantes que vêm de uma educação pública deficiente que os coloca em condições desiguais de concorrência no processo seletivo de vestibular. Em consequência disso, a quantidade de inscritos nos vestibulares é maior que as vagas oferecidas.

Mesmo que o governo afirme que o ProUni consiste numa política para garantir a inclusão socioeducacional, foi possível constatar, a partir de dados divulgados pelo próprio governo no sítio do Sisprouni, que, em 2013, mais de um milhão de estudantes se inscreveram para concorrer a uma das 162 mil bolsas de estudo oferecidas. Conclui-se, assim, que 838 mil estudantes não conseguiram a bolsa.

Santos e Santos ([20-], p. 5) afirmam que “[...] a democratização do acesso à educação superior ainda se configura como um problema não resolvido, sendo um misto de mérito e privilégio: mérito intelectual e privilégio econômico”. Conforme esclarecem esses autores, pesquisas realizadas por estudiosos dessa temática têm demonstrado que essa discriminação velada tem limitado o acesso ao ensino superior no Brasil, pois o pouco acesso é restrito aos níveis de ensino anteriores, ficando a educação superior limitada apenas para aqueles que conseguem superar as dificuldades. Essa limitação caminha na contramão da democratização do ensino, pois

[...] vai acarretando que as populações a quem é separado o pior, as migalhas, seja [sic] retida nos níveis anteriores e, por isso, tem sido a frente de ação de intelectuais, dos movimentos sociais, como se pôde observar intensamente no Brasil desde o Século XX [...] (SANTOS; SANTOS, [20-], p. 5).

Fica evidente que a divisão de classes recria, também, uma divisão dentro do sistema educacional que vem de longos anos. A falta de investimento na educação básica, a falta de acesso e as péssimas condições sociais e financeiras de determinados grupos sociais, são fatores determinantes de uma educação que sofre precarização. Por esse motivo, os estudantes de camadas populares consideram o ProUni um meio de acesso ao ensino superior que se fortalece enquanto política de inclusão por melhores posições profissionais, cujas

qualificações são obtidas por meio do ensino. Isto fica evidente na fala de B4 e B5 ao referirem que os estudantes de classe social elevada estudam em melhores instituições, cujo ensino é diferenciado, o que permite uma melhor colocação no vestibular e a consequente aprovação.

A partir dessa lógica, entendemos que os estudantes de grupos sociais de baixo poder aquisitivo paralisam os estudos para imergir no mundo do trabalho, abandonando o sonho de ingressar na universidade. Consideramos, também, as dificuldades enfrentadas em conciliar os estudos com o trabalho, além das deficiências da qualidade da educação básica do ensino público, o que diminui as chances de aprovação desses estudantes no sistema de vestibular.

Ratificando a fala de B4, B5 e D1 quanto à forma de acesso ao ensino superior pelo sistema de vestibular, B2 acrescenta:

Acesso ao ensino superior eu teria, mas seria mais difícil. Eu teria que estudar mais, seria mais difícil. Teria que ficar mais anos estudando. O ProUni foi uma oportunidade prá eu conseguir mais rápido, apesar que eu demorei muito (B2, 2012)

Nesse aspecto, segundo Moreira (2010),

[...] não se pode negar que, com a ampliação do ensino médio durante as últimas décadas e a impossibilidade de esses jovens terem acesso ao ensino superior de qualidade engendra-se uma equação perversa, segundo a qual os já prejudicados alunos que não puderam pagar o ensino médio privado, caso não ocupassem as vagas oferecidas via ProUni teriam, por via de consequência, de esperar a ampliação das vagas nas universidades públicas ou o ensino básico de qualidade para todos. (MOREIRA, 2010, p. 11).

Para alguns de nossos entrevistados, o Programa constituiu a única alternativa para que o acesso ao ensino superior se concretizasse, mesmo que fosse por uma via “diferente” e com as dificuldades existentes, como é descrito por B1:

Tive acesso ao ensino superior. Isso por si já é um grande ganho. Então, como eu disse, ou ficava sem o ProUni ou era a universidade federal. [...] preciso trabalhar, como vou estudar na universidade pública? Tem os gastos com moradia, alimentação, materiais e fica difícil longe da família. Mas, eu não tenho condições e o ProUni me deu o acesso, mas eu também entendo que o ideal seria que tivéssemos a mesma condição. É um direito de todos, né? (B1, 2012).

Acreditamos que existe uma desigualdade presente na educação brasileira. Isto ficou evidente

no capítulo 2 deste estudo. A citação de B4 ao referir-se à desigualdade de classes sociais revela esta situação: os jovens oriundos das classes médias altas que puderam pagar, ao longo de sua trajetória educacional, por uma educação de qualidade [ensino privado nos níveis fundamental e médio] vão estudar em IES públicas federais. Entretanto, os jovens trabalhadores, pobres e negros que estudam em instituições públicas precisam recorrer às políticas assistenciais quando chega a hora de concorrer a uma vaga no ensino superior.

É notório para os beneficiários do ProUni que é uma forma compensatória do governo balancear a questão da desigualdade socioeducacional de forma a estabelecer uma política de inclusão mais rápida na educação brasileira, em especial, no ensino superior, voltada para aquela parcela mais empobrecida.

5.2 DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA

A separação da categoria *permanência* da de *acesso* ocorreu apenas para fins didáticos. Entendemos que inserção e permanência constituem elementos inexoráveis ao que compreendemos por acesso.

Quanto às dificuldades de permanência, a bolsista B2 relata a ausência da família, pois reside em Minas Gerais. Sabe das dificuldades pelas quais a família passa para que ela esteja cursando Medicina no Espírito Santo.

Ah, eu sempre pensei em meus pais. Distante da família, sem vê-los, penso nas dificuldades para estar aqui, mas financeiramente eles me ajudam. Minha mãe e meu avô mandam dinheiro pra mim e aos poucos vou me adaptando melhor (B2, 2012).

Para se manter no curso, B2 conta com a ajuda do avô e da mãe, pois o pai é falecido. O valor recebido é destinado para o pagamento do aluguel e para a alimentação. Conta com a bolsa permanência de R\$300,00 do ProUni, e isso contribui para a compra de material didático, cópias e lanches. O valor recebido é irrisório diante das demandas que o aluno apresenta durante a realização do curso. Sobre este assunto, escreve Constantino:

Em junho de 2005, o governo anunciava um "pacote de bondades" para a área educacional, que incluiria a criação, por meio de Medida Provisória, da bolsa-permanência do Prouni. Previa-se que apenas 4.000 estudantes com bolsas integrais seriam beneficiados (CONSTANTINO, apud CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 7, grifo dos autores).

O autor se refere ao art. 11 da Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005, que estabelecia a criação de bolsa-permanência de R\$ 300,00 para bolsistas integrais do ProUni matriculados em cursos em tempo integral. Em 2006, o MEC, com a instituição da Portaria nº 526, estabeleceu os mecanismos de fiscalização, bem como os cursos a serem contemplados com a bolsa permanência. São eles: Agronomia, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharias, Farmácia, Fisioterapia, Informática, Medicina, Odontologia e Veterinária. Para tal, os cursos deveriam possuir “[...] ao menos 6 semestres de duração e média mínima de 6 ou mais horas de aulas diárias” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 8).

De acordo com Catani, Hey, Gilioli (2006), até a finalização da versão da Lei nº. 11.096 de 13 de janeiro de 2005, o ProUni passou por várias alterações, fruto de exigências das IES privadas e beneficentes. Isso resultou em modificações contidas no Programa original, contribuindo para a redução dos benefícios que deveriam fazer parte de sua proposta.

[...] o parco teor cidadão do Prouni, manifesto quando do lançamento da proposta, foi ainda mais tolhido, pois os benefícios e sua amplitude se reduziram. Representou, também, um estímulo à ampliação das IES privadas (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 1).

Já a ex-bolsista B6, apesar de ter contado com bolsa de 100%, relatou que necessitava da bolsa permanência para arcar com outros custos, porém não podia ter direito à bolsa. O que a ajudou foi uma pequena contribuição da empresa onde estagiava e que lhe permitia pagar as refeições quando não almoçava na casa do seu pai.

Eu tinha bolsa 100% [bolsa integral do ProUni], mas eu precisava arcar com custos. O passe escolar, por um ano e meio recebi porque tinha estágio. [...] eu gastava com almoço e lanches. Eu ia prá casa do meu pai na Vila Rubim, pertinho da Faculdade e almoçava lá. Era uma economia prá mim. Eu estudava pela manhã, saía às 11h30, e às 13h eu tinha que estar no Tribunal [onde fazia estágio]. Eu [às vezes] almoçava na rua, [porque] num Shopping era muito caro. Na Sucessu [onde fez outro estágio] eu tinha um ticket de R\$ 5,00 para almoçar. Minha mãe arcava com as despesas com livros, xerox, passagens e lanches (B6, 2012).

Os problemas cotidianos enfrentados por B6 revelam o esforço de bolsistas para frequentar o curso superior. No ver de Catani, Hey e Gilioli (2006), o ProUni não considera a permanência

do estudante, aspecto primordial que revelaria a função democratizante do Programa.

Em suma, o ProUni promove uma política pública de acesso à educação superior, pouco se preocupando com a permanência do estudante, elemento fundamental para sua democratização. Orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios e não direitos aos bolsistas (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 1).

Dificuldades outras também foram relatadas pelas entrevistadas B4 e B5, egressas do ProUni.

*Logo tive que deixar o trabalho para estudar e, posteriormente, fui fazer um estágio remunerado no Banestes [no Posso Ajudar] e vender bombons para custear moradia, transporte e alimentação, pois vim de uma cidade mais distante e precisei morar com uma colega e dividir as despesas. Estudava e fazia as atividades nos momentos que dava. **Era muito difícil, muitas vezes tive vontade de desistir.** As dificuldades foram várias, mas a principal foi ficar longe de casa, arcar com gastos de moradia, alimentação. Roupas, nem pensar em ter. E o que é pior é que a minha bolsa era de 50%, e eu tinha que ainda arcar com o restante do pagamento da mensalidade. Minha família não podia me ajudar. As dificuldades foram muitas, e acho que esta pesquisa, então, daria uma tese [risos]. [...] mas, depois que você entra na faculdade parece que é ali que você vai descobrir que você realmente é desigual, porque a gente percebe que as dificuldades a serem enfrentadas são enormes (B4, 2012, grifo nosso).*

Para eu ter esse acesso, tive que comer o pão que o diabo amassou com o rabo e ainda fiquei longe da minha família, fui morar em república, não tinha dinheiro pra nada (B5, 2012).

De acordo com Moraes (2011), essa série de acontecimentos vividos por grande parte dos estudantes beneficiados pelo ProUni “[...] reflete a limitação imposta pelas condições econômicas dos bolsistas, ocasionando, na maioria das vezes, a evasão ou desligamento voluntário, quando não conseguem um emprego ou estágio que contribua no pagamento das despesas” (MORAIS, 2011, p. 7).

Os problemas financeiros pelos quais a família passa e as dificuldades para permanência no curso superior foram compartilhadas de forma significativa pelos entrevistados B1, B4, B5 e B6 em vários momentos. Essas deficiências, vivenciadas pela maioria dos beneficiários do ProUni como decorrência das condições socioeconômicas da família, fazem com que parte desses estudantes desista de prosseguir os estudos.

Acho que um dos pontos mais negativos do Prouni é isso. Por exemplo, se você é de uma família que não tem muitos recursos materiais para se manter em um curso, ou se o aluno tiver que ir estudar, não dá pro aluno ter condição porque ele vai estudar preocupado com a situação em casa, com as coisas que precisa adquirir e não tem o dinheiro. Como vai comprar o material? O aluno fica preocupado como ele vai pagar as coisas e como vive a sua família (B1, 2012).

Na fala de B1, observou-se essa vontade de desistir diante das dificuldades em conciliar os estudos com a sua escassez de recursos. Além do mais, também ficou preocupada com as dificuldades de subsistência enfrentadas por sua família, o que também pode ter comprometido o seu nível disponibilidade intelectual e emocional para investir na realização do curso.

Catani, Hey, Gilioli (2006), ao discutirem sobre a característica do ProUni como objeto de democratização do ensino superior, questionam sua ação inventiva de um ensino superior para todos, pois o Programa se mostra ineficaz ao facilitar o acesso aos bancos universitários sem oferecer a cobertura de permanência. Dessa forma, o direito não se efetiva, o que pode ser comprovado nos próprios dados divulgados pelo MEC trazidos aqui por Moraes (2011, p. 8):

[...] 752 mil bolsas (parciais ou totais) foram concedidas desde que o programa foi criado em 2004. Dessas, 420.548 continuam ativas, ou seja, com estudantes matriculados nas faculdades, e 138.368 já se formaram. As demais 193.194 bolsas (25% do total) foram encerradas.

Diante dessa situação, o MEC apresenta várias causas para justificar a desistência do aluno:

A evasão aparece como a terceira causa mais comum, responsável pelo abandono de 28.063 estudantes do programa. Entretanto, o MEC não considera como evasão casos em que os bolsistas solicitam o desligamento do ProUni (62.964 estudantes), quando ocorre a inexistência da matrícula (19.981) ou há esgotamento do prazo de utilização da bolsa (9.909) (MORAIS, 2011, p. 8).

Corroborando Catani, Hey e Gilioli (2006), Moraes (2011) enfatiza que muitos são os problemas enfrentados pelos estudantes e também os desafios a serem enfrentados pelo Programa.

Nossos entrevistados asseveram que as condições de permanência não são garantidas pela instituição e nem pelo poder público. É devido a essas dificuldades financeiras e sociais que a política de inclusão no ensino superior por meio do ProUni não define nem garante um padrão educacional de qualidade nem a permanência nos cursos ofertados. Essa situação é também expressa pelo entrevistado D3:

No entanto, o ProUni não garante a qualidade dos cursos, nem a permanência dos estudantes na faculdade, uma vez que precisam arcar com outras despesas, como passagem, compra de livros, cópias, etc. Melhor seria se estes estudantes pudessem estudar em IES pública e de qualidade (D3, 2012).

Nesse sentido, Torres (2004), partindo de estudos de Garlet et al. (2010), esclarece com exatidão o que vem a ser a gratuidade do ensino no âmbito do direito constitucional:

A gratuidade do ensino deve compreender não só a ausência de taxas ou mensalidades, mas a garantia de reais condições de estudo, por meio de sistemas e mecanismos que permitam ao aluno condições de alimentação, transporte, moradia e disponibilidade de material de estudo (TORRES, apud MORAIS, 2011, p. 8).

A solução para essa falta de estrutura na vivência acadêmica que envolve esses jovens de baixa renda ao ingressarem em instituições privadas não é levada a cabo pelas instituições e pelo Governo. Assim, depara-se com realidades que não são comuns aos outros jovens que lá estudam. B1 também fala sobre as diferenças entre alunos pobres e os da classe média alta que frequentam as mesmas salas de aula, e que, no entanto, dispõem de condições materiais muito distintas:

*Para o aluno que tem melhores condições é menos complicado, ele está melhor alimentado, vem de carro, tem tempo maior para se dedicar aos estudos, participar dos projetos de extensão, das atividades, não quer dizer que ele não tenha dificuldades relacionadas à sua vida pessoal, ou ao conteúdo das matérias, mas é de recurso mesmo que estou falando, é diferente. Isto faz toda a diferença. **Ele não tem que se preocupar que vai ter que pagar o almoço ou que a família está passando por dificuldades para que ele esteja aqui.** Para esse aluno é menos complicado. É diferente. Não é fácil (B1, 2012, grifos nossos).*

Não sei, acho que também exclui em algum momento, ou se não exclui, cria ou recria a desigualdade quando ela é reforçada pelo sistema. Eu sou cidadã brasileira, logo acho que já deveria estar inclusa, pensei que fosse assim. O tempo vai passando e a gente cresce e percebe que a sua vida não é igual á de fulano ou beltrano, e aí descobre que na verdade você é diferente, sua casa é diferente, suas roupas não são da mesma qualidade, a comida que você come é regrada, os lugares que você pode frequentar não são os mesmos de outras pessoas, e por aí vai. É que só sente isto quem vive (B4, 2012, grifos nossos).

Os apontamentos feitos por B1 e B4 nos remetem aos escritos de Marx, quando este discorre sobre a importância da base material para todas as pessoas das diferentes classes sociais. Para ele, o lugar que se ocupa nas chamadas relações sociais de produção (infraestrutura), ou seja, se o indivíduo vende a sua força de trabalho (trabalhador/proletário) ou se ele compra e explora a força de trabalho de outrem (proprietários dos meios de produção/burguesia), determina o seu lugar de classe e o modo como vive (superestrutura). Numa sociedade capitalista, as condições de vida dos burgueses contam com uma base material infinitamente mais ampla do que a daqueles que vivem da venda da sua força de trabalho. Essa base material, na visão do autor, irá determinar outras dimensões da vida. Escreve o grande Marx:

Na produção social de sua existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um dado grau de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que lhes determina o ser; ao contrário, seu ser social determina sua consciência (MARX, 2008, p. 24).

Também para Maggie e Fry, a sociedade burguesa é por natureza excludente, pois o problema é que “[...] a sociedade é dividida em classes e é aí que reside a fonte de toda a desigualdade” (MAGGIE E FRY, apud MONGIM, 2010, p. 20).

No caso da educação, numa sociedade capitalista e em tempos neoliberais, esse lugar de classe irá determinar não só o acesso à universidade, mas também o nível de disponibilidade do estudante para a aprendizagem, por exemplo. Ou seja, um estudante que tem que se preocupar cotidianamente se terá recurso para pagar a passagem, alimentar-se, vestir-se, comprar livros, denota que parte do seu tempo e de sua energia serão gastos com outras coisas que não a educação.

Outra questão observada pelos entrevistados é que o aluno bolsista precisa trabalhar e tem dificuldades de vivenciar o espaço acadêmico. A vida acadêmica, para muitos estudantes, é o momento de descoberta, de troca, de participação social. O movimento estudantil, por exemplo, que tem uma presença maior nas universidades públicas, tem sido um espaço rico de produção de lideranças e de formação política. Esses exercícios de participação podem trazer um diferencial importante para a vida do estudante nos âmbitos pessoal e profissional. No entanto, os nossos entrevistados não conseguiram desfrutar de uma experiência mais coletiva no universo estudantil.

Tive acesso a um curso, mas não podia me fazer incluída, participar dos momentos agradáveis e me dedicar ao curso. Isto é negativo, pois gostaria de conhecer as pessoas e trocar experiências. Era tudo muito rápido, pois não tinha muito tempo para interagir e participar de atividades culturais e eventos sociais. Não dava para me envolver muito porque eu fazia um estágio no Banestes e vendia bombons. Quase não sobrava tempo para me dedicar aos estudos e conhecer mais de perto as pessoas. Isto foi ruim. Foi bom conviver e conhecer pessoas tão diferentes e vi o mundo com outros olhos e percebi o quão enorme ele é. Vi que nem tudo é como os meus pais me ensinaram. E, às vezes, tudo é muito difícil (B4, 2012).

Para Morais (2011, p. 9), “[...] é necessário realizar uma triagem socioeconômica destes

bolsistas, buscando atender as necessidades específicas apresentadas por cada um [...]”. O autor afirma que somente assim a IES poderá avaliar e efetivar suas ações de modo a contribuir para manter a permanência e reduzir as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no decorrer do curso.

Devido à sua atribuição enquanto instituição social, “[...] o papel da IES, seja pública ou privada, não pode e nem deve se limitar a apenas conceder gratuidade de ensino, haja vista a responsabilidade social que possui” (MORAIS, 2011, p. 7).

Quanto às ações concedidas pelo MEC para a permanência do bolsista do ProUni, Moraes (2011, p. 7) esclarece que “[...] ainda são muito precárias e ineficientes diante do número de estudantes atendidos”.

Outro aspecto abordado por Moreira (2010, p. 11) diz respeito à qualidade do ensino: “[...] Evidentemente que a questão da qualidade das instituições que freqüentam, e da permanência nessas instituições são aspectos importantes a serem considerados, [...]”. Nesse sentido, o fato de o Programa não ter enfrentado a questão da qualidade do ensino nas IES, leva Catani, Hey, Gilioli (2006), a afirmar: “[...] Na melhor das hipóteses, constituiu-se em um programa assistencialista que prioriza apenas o acesso do estudante ao ensino superior” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 4).

Nessa mesma linha, Telles (2001), ao se apropriar das considerações de Sposati, assegura existir um distanciamento entre a cidadania e justiça, persistindo justamente o contrário, ou seja, a existência da **não cidadania**: “[...] São os pobres, figura clássica da destituição. **Para eles, foi reservado o espaço da assistência social**, cujo objetivo não é elevar condições de vida, mas minorar a desgraça e ajudar a sobreviver na miséria” (TELLES, 2001, p. 26, grifo nosso).

Isso se revela nas palavras de B4, quando ela desabafa que viu a sua pobreza **despida** para que pudesse conseguir a bolsa do ProUni e se sentiu perdida sem saber como conduzir suas ações.

Mas parece que, para ter esse acesso, a pessoa de classe social menos favorecida está sempre tendo que buscar alternativas para se colocar na mesma situação que os demais. Quero dizer, as pessoas que têm dinheiro, certo? Prá dizer a verdade,

*acho que significa matar um leão a cada dia. [...]. Por isto, acho que o **ProUni ajuda e muito, mas, talvez, seja um programa que aumenta o que a gente sente sobre nós mesmos** (B4, 2012, grifo nosso).*

Fazendo o mesmo percurso, a exemplos de B1 e B4, a ex-bolsista B5 retratou o sentimento do seu estado de pobreza, ao relatar:

*Quando, no início, fui entregar as documentações solicitadas, me senti constrangida **porque, ao invés de mostrar apenas os meus documentos, precisava provar que eu era pobre.** [...] Não que eu tenha vergonha disso, sabe, mas é que parece que o pobre para tentar ser igual à pessoa que pode mais, ele precisa passar por uma série de rituais. Ele precisa provar tanta coisa, ele precisa vasculhar a sua pobreza ainda mais. E acho que isto é que me fere e me deixa triste mesmo. Eu estou ali, querendo sair da condição de pobreza, e o tempo todo eles [o governo, o Estado] estão querendo me mostrar que ela realmente existe. E o que é pior é que parece que estou devendo alguma coisa prá alguém. Sei que isso é necessário para evitar fraudes, mas eu sou brasileira; **se eu tivesse uma educação pública de qualidade não seria necessário passar por isto** (B5, 2012, grifos nossos).*

Os nossos entrevistados acima denunciam o processo de revitimação a que são submetidos para conseguirem matricular-se nas IES. A longa lista de documentação, que, às vezes, não está disponível, leva o estudante a um nível de tensão, porque, caso não consiga reunir a papelada exigida, sua matrícula ficará comprometida.

Retomando a discussão sobre a permanência, os autores Catani, Hey e Gilioli (2006), citando Takahashi, relatam que o questionamento quanto à permanência dos bolsistas no decorrer do curso também foi abordado, inclusive, pelos representantes das instituições de ensino privado.

Um dos pontos criticados por representantes das instituições e dos estudantes [no PL] é a renda *per capita* exigida, de um s.m., o que impossibilitaria o estudante de se manter na universidade (TAKAHASHI, apud CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 4, grifo do autor).

Considerando estudos de Gois (2004), Catani, Hey, Gilioli (2006) revelam que o Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes constatou que cerca de 35% dos alunos que estão no último ano do ensino médio ou que já o concluíram (3,7 milhões num total de 10,5 milhões) são provenientes de famílias sem recursos financeiros, residentes em imóveis alugados, cuja renda familiar é destinada exclusivamente para as precisões básicas de primeira necessidade. Em famílias que vivem na extrema pobreza, essa realidade é ainda pior, pois os recursos que possuem não cobrem nem as despesas com as suas necessidades primárias. Esses dados, segundo Catani, Hey, Gilioli (2006), são apresentados por Gois (2004) ao abordar as condições de vida desses estudantes:

Vêm de famílias em que a renda média nem sequer é suficiente para comprar eletrodomésticos de primeira necessidade, como geladeiras, ou que comprometem mais de 40% do orçamento familiar com aluguel. Além disso, uma família com renda de R\$ 1.000 a R\$ 1.200 "consome 82% de seus recursos com despesas essenciais como alimentação, habitação, transporte, higiene, saúde e vestuário. Em famílias no extremo mais pobre (renda mensal inferior a R\$ 400), o orçamento familiar é insuficiente para cobrir essas despesas básicas". (GOIS, apud CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 7, grifos dos autores).

Segundo Catani, Hey, Gilioli (2006, p. 7), a problemática da permanência é “[...] fator essencial das políticas de educação superior, pretendia ser simplesmente delegada à iniciativa privada”.

Quanto às formas de o ProUni promover mecanismos de permanência dos bolsistas, B1 questiona a fundamentação da prática diária do Programa, ao frisar que não adianta o governo apenas conceder as vagas e inserir as pessoas nos cursos superiores.

[...] como eu estava falando, não é só a vaga. Se o aluno não puder se manter, a política não vai ter a efetividade que ela deveria ter e precisa. Precisa criar condições para o aluno se manter. Eu entendo que universalizar não é só criar vagas. Deve dar condições para que o aluno se mantenha na vaga. Como no ensino fundamental, o governo ele mantém o aluno (B1, 2012).

Quando B1 e B5 falam sobre alimentação de qualidade, é marcante a sua ênfase, porque essa é uma necessidade humana básica, que está em primeiro lugar, pois por meio dela se mantém a vida, o que reforça as afirmações de Marx já expostas neste trabalho sobre a importância das condições materiais de existência para as outras dimensões da vida. No caso da alimentação, por exemplo, um organismo mal nutrido, com *deficit* no padrão nutricional, está sujeito às infecções e doenças, às debilidades físicas e psíquicas, e, sem esse suporte, ele não corresponde aos estímulos que recebe, em especial, a aprendizagem em sala de aula e fora dela (nos estágios). São essas dificuldades que se colocam em primeira instância para os beneficiários do ProUni e que, muitas vezes, impulsionam a desistência do curso, conforme destaca com exatidão o bolsista B1:

Educação não é só criar faculdades, mas é dar condições para estar nela, não somente nos cursos ditos com menor prestígio, mas nos cursos que geram prestígio também. Esses cursos demandam mais gasto, mais tempo, não maior dedicação porque todos os cursos precisam de dedicação para ser um bom profissional, mas dinheiro para os gastos e coisas assim. Deveria ter mais apoio do governo pra esses alunos. Justamente parte do período da faculdade eu estava desempregado. Estar desempregado é difícil, como eu moro com os meus pais [e contribuía na renda familiar] não tenho como pagar a passagem e alimentação também. A dificuldade

*maior foi isso, e a condição, você tem que lutar muito, é diferente, se você é de uma classe abastada, você não precisa pagar nada. A pessoa chega aqui só prá estudar, sem preocupação. A passagem, material escolar, alimentação e onde vou morar, como que fica isto? É aquilo que eu falei, **você tem que lutar muito para ficar no curso superior**. A gente que vem de família de baixa renda precisa ser forte prá enfrentar todas as dificuldades (B1, 2012, grifo nosso).*

A esse respeito, Catani, Hey, Gilioli (2006) alertam: “Até como mera política assistencialista o Prouni é fraco, porque espera que as IES privadas ‘cuidem’ da permanência do estudante. Abre o acesso à educação superior, mas não oferece mais do que um arremedo de cidadania de segunda classe aos contemplados” (CATANI, HEY, GILIOLI, 2006, p. 9, grifo dos autores).

5.2.1 Aprendizagem

A dificuldade de apreensão do conteúdo pode se constituir em fator de desestímulo do aluno em dar continuidade aos estudos. No entanto, a maioria expressou não ter tido dificuldades na absorção de conteúdos, apesar do pouco tempo de dedicação ao curso, pois precisava trabalhar.

Em se tratando de aprendizagem, a ex-bolsista B6 relatou não ter tido dificuldades, pois sempre estudou em boas escolas. Cabe esclarecer que B6 sempre teve bolsa de estudos, pois sua mãe é pedagoga e atuava em escolas privadas, e, assim, conseguia esse benefício. Sua fala revela que os alunos bolsistas possuem um bom coeficiente de aprendizagem e que o fato de ser bolsista do ProUni não significa que o aluno não detenha o conhecimento. B6 afirma que todos os seus colegas bolsistas do Programa nunca tiveram problemas de aprendizagem.

Não tive muitas dificuldades de aprendizagem, tinha estudado em uma escola boa. Vejo que, na minha turma, éramos três bolsistas do ProUni e nenhum dos três tiveram problemas com aprendizagem. Não tive maiores dificuldades (B6, 201).

Para muitos desavisados, a inteligência é mais tratada como resultante de esforço individual e o vestibular constituiria um instrumento de medida que seleciona quem tem competência intelectual para cursar o ensino superior. Logo, de acordo com essa concepção, o ProUni passa a ser visto como um **empurrão** oferecido aos estudantes pobres pelo governo, sendo destinado a quem não consegue ser aprovado numa instituição federal, seja pela sua pouca inteligência, seja por falta de esforço suficiente que lhe garanta um bom desempenho no processo seletivo. Esse tema foi destacado pelas ex-bolsistas B4 e B5. Convergindo com a

opinião de B5, a ex-bolsista B4 enfatiza a capacidade intelectual dos integrantes da família como uma forma de mostrar que a condição de pobreza não caracteriza a inexistência de capacidade intelectual, ao mesmo tempo em que critica o preconceito existente por uma parte da sociedade.

A minha sorte é que, apesar de vir de uma família pobre, minha família é composta de pessoas bem dedicadas, batalhadoras e que não ficam prá trás não. Todas são inteligentes. Digo isto porque parece que o sentido de pobreza para a maioria da sociedade é que, além da pobreza, elas também são dotadas de incapacidade para desempenhar tarefas, e não possuem condição intelectual (B4, 2012).

[...] acho que foi uma forma de dizer que também somos capazes (B5, 2012).

Esses relatos são destacados por Mongin (2010) quando afirma que existem críticas quando se trata da inclusão dos alunos contemplados pelo ProUni: “Também são desqualificados sob a etnocêntrica alegação de incapazes, pouco preparados para o ensino superior e responsáveis por baixar o nível discente nas faculdades privadas” (MONGIM, 2010, p. 23).

Essa crítica, com argumentos apresentados por alguns atores sociais, é descrita por alguns beneficiários do Programa. Eles acreditam que são vistos como sendo incapazes e relatam que há os que dizem que foram aprovados sem mérito. Mas, contrapondo-se à idéia que se tem acerca dos usuários do ProUni, bolsistas e ex-bolsistas falaram, neste estudo, que os seus aprendizados foram para além do conteúdo acadêmico.

Para B1, de alguma forma a pessoa vai ser incluída nos espaços; todavia, acredita que não seja sempre assim. Para B2, B3, B5 e B6, a pessoa adquire mais conhecimento para direcionar a vida em todos os seus aspectos.

Acho que sim, não apenas no sentido educacional, mas ganha mais experiência na sociedade. A pessoa sabe mais se dirigir ao problema, consegue resolver melhor as coisas. O estudo dá essa possibilidade, capacidade. Altera porque desenvolve não só o processo cognitivo, mas o processo que ele tem de melhorar, de mudar a sua vida (B1, 2012).

Com certeza, possibilita uma mudança na vida das pessoas, e do ponto de vista da educação dá outra visão de mundo, mais aberta. Depois que ele (o aluno) entra na universidade, é outra perspectiva de vida. Uma perspectiva de crescer (B2, 2012).

Sim, com certeza, principalmente, no sentido de agregação de saber, as pessoas agregam valores quando se tem um nível de ensino superior (B3, 2012).

Possibilitou uma mudança em relação às questões culturais, sociais e educacionais, pois o conhecimento que adquiri trago comigo e me servirá para toda a minha vida

[...]. Quanto ao respeito e valorização pessoal, o curso superior trouxe um conhecimento geral, me fez enxergar muitas coisas. Acho que as pessoas conseguem perceber essa diferença em minha vida (B5, 2012).

Ah, eu acho que mudou a minha visão de mundo, a expectativa de vida, me sinto mais preparada (B6, 2012).

Em vista do que foi exposto na seção 5.2 e suas subseções, consideramos que o ProUni prioriza o acesso desses estudantes à educação superior e não sua permanência. Conforme já foi discutido, sem o suporte financeiro para garantir a subsistência do bolsista, há o comprometimento físico, psicológico e intelectual, o que por conseguinte, desestimula o aluno em sua aprendizagem, levando-o, muitas vezes, à desistência do curso.

5.3 ENSINO SUPERIOR E TRABALHO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?

Para a maioria dos bolsistas e ex-bolsistas, há uma relação direta entre ensino superior e inserção profissional. “[Estudar] *É necessário para ser competitivo no mercado. O curso superior é importante, e, por isto, eu busquei fazer*”, disse B6. Este também é o pensamento de Heringer (2002), que acredita que a elevação no nível escolar para determinadas pessoas permite idealizar certa ascensão social.

Para um grande contingente da população, o aumento da escolaridade é visto como o principal caminho de mobilidade social ascendente dos indivíduos. Diante deste quadro, ganha ainda mais importância a análise das oportunidades educacionais de brancos e negros no Brasil, e, principalmente, sobre a relação entre este desempenho e a alocação dos dois grupos no mercado de trabalho, [...] (HERINGER, apud SANTOS; SANTOS, [20-], p. 5).

Conforme relata B4, no decorrer do curso teve a oportunidade de se aprimorar por meio de estágios, que favoreceram o seu aprendizado. Isso, segundo ela, possibilitou o seu ingresso no mundo do trabalho, cuja remuneração foi elevada, considerando o trabalho que tinha antes da graduação.

Durante o curso superior, tive oportunidade de ingressar em estágios que possibilitaram a inserção no mercado de trabalho, o que proporcionou uma melhoria salarial significativa (B4, 2012).

Nesse sentido, a ex-bolsista B4 acredita que o ProUni diminui as desigualdades socioeconômicas existentes, mas acha que o Programa deveria constituir uma forma de garantia para acessar o primeiro emprego.

Acho que o ProUni contribui reduzindo a desigualdade, mas acredito que o Programa devia ampliar o acompanhamento para garantir o acesso ao primeiro emprego. Nem todos têm a mesma sorte que eu tive (B4, 2012).

Diferentemente de B4, a ex-bolsista B5 encontra-se desempregada desde o término do curso de Comunicação Social, há cinco anos:

Não, pois na minha área está muito difícil ter uma oportunidade de trabalho. Hoje me considero mais frustrada que antes, pois adquiri mais conhecimento e capacitação para atuar na área que escolhi, mas não tenho emprego. Hoje sou dona de casa, vivemos da renda que o meu esposo recebe como representante comercial. Ele não tem curso superior, mas é quem paga todas as contas e mantém a família. Antes eu tinha um trabalho, o mesmo sendo algo mais simples, e de certa forma me contentava com a vida que levava. Hoje gostaria de trabalhar, ser uma profissional da área de Comunicação Social, ter oportunidade de explorar coisas novas e colocar em prática o que aprendi, mas sei que isso não é possível. O mercado está mais seletivo, poucas ofertas de trabalho para quem tem curso superior e o profissional é explorado. Se eu tivesse condições financeiras, hoje eu criaria o meu próprio negócio. A educação não tem valor no Brasil. Quem não possui curso superior, às vezes, está melhor do quem possui (B5, 2012).

Acredito que não, pois não adianta ser incluso num curso superior e não conseguir ascender socialmente e mudar o seu padrão de vida. Sinto-me impotente, pois não depende mais de mim. É uma realidade presente na vida de muitos brasileiros, e eu não sou a única. [...] Para a minha família, foi um sonho que eles não puderam realizar, mas depois ficaram frustrados por eu não conseguir trabalho. Não entenderam essa situação. Eles achavam que seria um passaporte para melhorar e ter um futuro melhor, mas não foi bem assim (B5, 2012).

B5 ainda fala que gostaria de “[...] estar no mesmo lugar que outras pessoas estão, com melhores condições de vida [...]” (B5, 2012). Ela sempre achou que o título universitário poderia abrir espaço para ocupar melhores postos de trabalho, com salários mais significativos, e assim, reduziria as dificuldades enfrentadas pela família. Todavia, isso não ocorreu porque ainda não conseguiu trabalho.

B6 também reconhece que o curso pouco mudou a sua vida e diz: “Não alterou nada até o momento” (B6, 2012). Entretanto, afirma: “[...] foi uma forma de eu ter curso superior e ter um trabalho melhor” (B6, 2012), pois acredita que o curso superior lhe trará oportunidades de trabalho.

A situação de B5 e B6 vai ao encontro da realidade de outros profissionais de nível superior no Brasil. Os dados sobre desemprego no Brasil revelam que mesmo aqueles com diploma de nível superior têm dificuldades de encontrar trabalho, em particular quando se trata de

mulheres. É o que revela o Instituto de Pesquisa de São Paulo. Segundo esse Instituto, a taxa de desemprego “[...] das mulheres adultas mais escolarizadas (que possuíam o ensino superior completo), tal como a dos homens, era três vezes menor do que a daquelas que possuíam até o ensino médio incompleto, mas 38,6% superior à dos homens com esse mesmo nível de ensino” (SÃO PAULO, 2014, p. 1). Nesse caso, o fator gênero aparece como importante para se entender por que mulheres têm mais dificuldades de acessar o mundo do trabalho do que homens: mulheres engravidam e, por isso, têm direito à licença maternidade e faltam mais ao trabalho, por causa de suas responsabilidades familiares.

Essa questão já era evidenciada, desde períodos remotos, por Gafafer (1945), por Nogueira (1980) e por Forssman (1989). Mais recentemente, foi discutida por Marques Neto (2006), entre outros. Os estudos desenvolvidos por esses autores evidenciaram um índice maior de absenteísmo entre mulheres que entre homens. Marques Neto divulga o resultado de estudos realizados por Pietro, em 1968, quando este último constatou que, do total de ausências, 69% correspondiam a empregados do sexo feminino.

Dessa forma, as empresas acabam por priorizar a contratação da força de trabalho masculina. Por isso, em 2013, segundo o IBGE (2014), a taxa de desemprego foi maior entre as mulheres (9,3%) do que entre os homens (6%).

Já em relação à escolaridade, entre trabalhadores com ensino médio incompleto a taxa de desemprego chegou a 12,7%; entre os trabalhadores com superior incompleto, 7,8%; entre aqueles que possuem nível superior completo, o desemprego foi de 4%. Mas, apesar de o maior percentual de desemprego estar entre os menos escolarizados/qualificados, o receio de não conseguir trabalho para aqueles que possuem o diploma do ensino superior é maior do que o de outros trabalhadores; foi o que a pesquisa “Termômetros da Sociedade Brasileira”, revelou. De acordo com o estudo, “[...] o medo de ficar desempregado entre os diplomados atinge os 81,9 pontos (em uma escala de 0 a 100), bem acima da média brasileira, que é de 74,5 pontos” (CONFEDERAÇÃO... 2012, p. 1).

Se o medo do desemprego se revela na fala dos ex-bolsistas, entre aqueles que ainda não concluíram o curso existe uma expectativa positiva DE conseguir emprego na sua área profissional e com boa remuneração.

Ainda não possibilitou mudanças, mas, com certeza, ainda vai acontecer. Concluo o curso agora em dezembro e depois eu vou à procura de trabalho na minha área. Vamos ver o que poderá acontecer. Espero melhorar, é claro, e poder atuar na minha área com melhor remuneração (B3, 2012).

Essa necessidade de obtenção do diploma superior tem levado esses estudantes a identificarem o ProUni como sendo um meio de inclusão não apenas educacional, mas, sobretudo, de inclusão no mundo do trabalho, mesmo que não seja no curso pretendido. Isso revela todo o esforço feito pelos estudantes, que, passando por dificuldades no decorrer do curso, transferem ao diploma uma representatividade grandiosa.

O professor D2 esclarece que o clima favorável ao ProUni em relação à formação de nível superior se dá também pelo fato de haver alguns vazios no mundo do trabalho provocados pelas preferências daqueles que tiveram acesso ao ensino de melhor qualidade e que, por sua condição de classe, não se submetem a qualquer tipo e relação de trabalho.

Como que o ProUni convence o apoio a ele? Pela produção de mão de obra. A construção civil está sem profissional. Falta engenheiro, não tem técnico em edificações. [...] A engenharia atende quem hoje? Os alunos de baixa renda? Os engenheiros elitizados, de classe elevada, não vão para o canteiro de obras, vão para os editais de licitações de prefeituras, bancos, montam uma grande empresa, montam seu negócio, não tocam um projeto (D2, 2012).

Em relação à demanda apresentada no mercado de trabalho, no Brasil, o entrevistado D2 acredita que a área da educação é uma das mais importantes:

O Brasil precisa de mão de obra qualificada no serviço de infraestrutura, construção civil, na educação para formar professores nas disciplinas de física, química, etc... Mas o Brasil não tem como fazer hoje promessas no campo da educação. Por exemplo: nós vamos sair de 6,8 de escolarização para 9, e o Brasil não consegue fazer isso por falta de mão de obra. Não falta dinheiro para fazer escolas; falta dinheiro é para formar professores. Como é que você vai levar professores para os cantões do Brasil? Você paga um professor e ele vai para um lugar que não tem vida social. Isso depende da qualidade de educadores. Apenas 1% das cidades brasileiras possui isto [...] (D2, 2012).

Também, na opinião de D2, o fortalecimento da economia cria novas necessidades de formação profissional:

[...] o foco é com o sujeito, logo você vai ter um grupo social com uma melhor qualidade de vida. [...] Hoje, o Brasil caminha em passos largos para o crescimento econômico. O Brasil precisa formar professores para as disciplinas como Física, Química, Biologia e Matemática. Ele [o governo] não tem como cumprir metas por falta de mão de obra. Para a produção de mão de obra, o curso que mais cresceu

no REUNI foi o curso de Engenharia – a cultura do trabalho: estou investindo num cara que vai trabalhar (D2, 2012).

Já para D1, há uma ansiedade no País por abertura de novos cursos, porque são vistos pela iniciativa privada como fontes de lucro; no entanto, eles não respondem à demanda que o mercado apresenta:

Não adianta abrir muitos cursos, por exemplo, como abriu, recentemente Segurança do Trabalho. A menina faz esse curso e achando que vai ter emprego, e não vai ter emprego prá todo mundo nessa área porque não tem vaga no mercado. Tem que ser de acordo com o mercado que está carente de profissional. E esqueceu-se de abrir curso técnico, e não vai ter vaga pra todo mundo que tem curso superior (D1, 2012).

De acordo com José Márcio Camargo (apud CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO INSPER, 2012, p. 1), “[...] quando um empresário fala que falta mão de obra qualificada, ele não está se referindo a um universitário, necessariamente. Ele está se referindo a um trabalhador que tenha ensino secundário com alguma especificação”. Para Clemente Ganz Lúcio (apud CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO INSPER, 2012, p. 1), “O Brasil passa por um processo de elevação da escolaridade média generalizada. Entretanto, a quantidade de pessoas que chegam ao mercado de trabalho com pelo menos o ensino médio completo se descolou da demanda do mercado por esse trabalhador, que cresceu menos”. No ver de Lúcio, “As empresas precisam de pessoal com formação técnica, da área de engenharia ou correlatas. Esse profissional falta no mercado de trabalho” (apud CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO INSPER, 2012, p. 1).

Importante ressaltar que o tipo de demanda de mão de obra apresentada pelo mercado diz respeito também ao estágio de desenvolvimento do capitalismo, um período em que se formam os grandes oligopólios e que, para garantir cada vez mais o lucro, busca substituir o trabalho vivo pelo trabalho morto (ANTUNES, 1999). Ou seja, a adoção de maquinários cada vez mais sofisticados que demandam um pequeno número de trabalhadores para manuseá-los. Dessa forma, vão se construindo dois universos dentro do mundo do trabalho: trabalhos que exigem mão de obra extremamente qualificada, com alta remuneração salarial; outros, em que os trabalhadores assumem funções pouco qualificadas, com salários baixos, em relações extremamente precarizadas, sendo alguns, inclusive, submetidos à forma de trabalho escravo. Apesar de parecerem antagônicos, separados, um universo de trabalho alimenta o outro, um depende do outro.

Segundo Gentili (2010, p. 4), para esses que estão no universo do trabalho precarizado, sobram, apenas,

[...] os trabalhos do setor informal, biscates e empregos mal remunerados em micro e pequenas empresas. Considerando elementos postos pelas relações de classe numa sociedade extremamente desigual, assimétrica e excludente como a nossa, verifica-se que tais adolescentes enquanto um segmento social bem específico encontra-se em grande desvantagem social para se apresentar em postos de trabalhos melhor remunerados e com mais perspectiva de qualidade de vida. Socialmente, para se ter acesso a uma escolaridade consistente, a produção e consumo culturais relevantes e emancipadores e a um emprego de qualidade e regular, tais jovens dependem, quase exclusivamente, da intervenção dos governos na produção das políticas públicas e do Estado capitalista na regulação dos processos produtivos e da reprodução ampliada do capital.

Nesse sentido, Gentili (2010) chama a atenção para a questão da reprodução do capital e do trabalho e suas condições atuais, ao expor sobre a fragilidade e a fragmentação a que a classe trabalhadora é exposta, sujeita às cobranças de qualificações ao assumir os postos de trabalhos: “Aos jovens sem escolarização, disciplina para o trabalho, aportes subjetivos e ideológicos para a submissão ao padrão de sociabilidade que interessa às relações de produção, sobra muito pouco” (GENTILLI, 2010, p. 4).

5.3.1 Ensino superior, trabalho e mobilidade social

Importante observar que a maioria dos nossos entrevistados vincula o curso à ascensão profissional. Para B3, é a concretização de um sonho, pois “[...] a pessoa precisa buscar o que deseja, para melhorar a sua qualidade de vida” (B3, 2012). Também B1 afirma o seu desejo de ajudar a sua família:

Inserção social, ah, acho que é mais relacionado à renda, mesmo que, após a conclusão do curso, a pessoa pense em conseguir um trabalho melhor, mas, em relação à coisa material e renda, vou ver depois que eu me formar. No momento, tudo está como era antes. De uma maneira ou de outra, você acaba sendo incluído. Agora pensar se isso é a melhor forma, não é a melhor forma não (B1, 2012).

Nos relatos, emergiu o desejo de mudança no padrão de vida, apontado por todos os entrevistados bolsistas e ex-bolsistas do Programa.

Para ter a certeza que não terei que viver como os meus pais, que tiveram muitas dificuldades para manter tudo em casa. Sabe, não é fácil ser pobre e estar nessa condição de lutar o tempo todo para sobreviver e tentar ao mesmo tempo estar em

algum lugar, ou talvez tentar estar no mesmo lugar que outras pessoas estão, com melhores condições de vida e com acesso a bens, moradia, lazer, cultura e alimentação de qualidade. [...] Sei lá, acho que o ProUni foi a minha tábua de salvação naquele momento. Precisava dele prá mudar a minha realidade de vida (B5, 2012, grifo nosso).

De acordo com a maioria dos entrevistados, a obtenção do diploma universitário possibilita a garantia de melhores condições de vida, acesso a bens materiais e determinados produtos e serviços a que seus pais não tiveram acesso. As palavras de B4 confirmam esse aspecto importante da formação superior.

Concluindo o curso superior tive oportunidade de melhorar meu salário, o que colaborou para a melhoria financeira e da qualidade de vida para minha família. É claro que não ganho tanto dinheiro, mas melhorou muita coisa, em especial, [quanto]aos conhecimentos adquiridos, ao círculo de amigos e às oportunidades de trabalho. Melhorou minha renda familiar possibilitando comprar bens e investir mais na minha qualificação com cursos na área e de idioma (B4, 2012).

B2 afirma que, apesar de ainda estar cursando Medicina, o ProUni alterou a sua vida com possibilidades de ter melhores perspectivas. Poder estar em um curso superior é uma forma de garantir condições de vida mais favoráveis à família.

O ProUni alterou minha realidade de vida, deu perspectiva de vida, de mudar e crescer. A gente sempre tem a expectativa de crescer, mas, a partir dessa oportunidade que eu tive, é uma garantia. Dar uma vida melhor prá minha família, contribuir (B2, 2012).

Para a ex-bolsista B5, a mudança no padrão financeiro da família não ocorreu de fato; todavia, diz ter adquirido um *status* quanto à interação social, cujo reconhecimento surgiu de imediato no meio familiar e se estende aos demais espaços.

E eles se orgulham de mim e confiam em minhas sugestões. Alterou a visão do ponto vista social, pois favoreceu o conhecimento e, também, a interação com as pessoas (B5, 2012).

Sebim (2008, p. 153), ao analisar o ProUni como sendo uma possibilidade de alterar a realidade de vida desses jovens e de suas famílias, afirma:

Atualmente, a política educacional, nos países capitalistas, se constitui em uma política pública, por ser implementada pelo governo, visando a atingir objetivos que a sociedade não alcançaria sem a intervenção estatal. Ela é também uma política social, se sua finalidade for alcançar setores da sociedade a fim de melhorar suas condições de vida, por meio do acesso a bens e serviços por ela ofertados.

A autora aponta a importância das políticas públicas na área educacional e destaca a relevante atribuição do Estado em estabelecer critérios para reduzir as diferenças sociais ainda existentes na sociedade. Para Sebim (2008), a política educacional passa a se consolidar, também, como política social, dado o seu objetivo de alcançar metas de melhoria das condições de vida e o acesso a bens e serviços ofertados.

Para a egressa B4, o ProUni é um meio de estar em situação favorável para buscar alternativas de melhoria das condições financeiras da família.

É uma forma de me colocar em situação de igualdade e ao mesmo tempo obter uma oportunidade para alterar o meu padrão de vida e, também, proporcionar melhores condições financeiras à minha família. [...] Foi uma oportunidade de fazer diferente e mudar a projeção de vida da minha família, [...] (B4, 2012).

Contudo, na visão de B1, a mudança em sua vida seria a partir de sua atitude, pois entende que o ProUni é uma forma de ingresso no ensino superior, mas não credita ao ProUni esse fim, ou seja, o de alterar a realidade de vida. Todavia, afirma que o Programa tem seus méritos por proporcionar algo diferencial, conforme nos relata:

Não, olha só, eu ia buscar uma mudança de qualquer forma. Não é o ProUni. O ProUni é um meio, não o vejo com essa finalidade. Eu entendo que o curso superior trouxe isto, uma mudança, mas o ProUni em si não trouxe isto. Te dá um “plus”, trouxe algo diferente, sim. (B1, 2012).

O caso da psicóloga Estela Franzin, 30 anos, ex-bolsista do ProUni graduada em 2011, é semelhante aos dos nossos entrevistados, sendo assim descrito: “*Minha mãe era doméstica. Então, eu nunca tive oportunidade de estudar uma língua diferente e fazer uma escola com mais conteúdo*” (apud COSTA, 2013). Ao avaliar histórias como a de Estela, a pesquisadora Fabiana Costa revela que essas narrativas trazem uma perspectiva de mobilidade social, ou seja, “*Se não fosse um programa como esse, teríamos menos um milhão de jovens graduados hoje. Independente das críticas, ele tem uma relevância social importantíssima*” (COSTA, 2013).

A ex-bolsista B3 fala do orgulho de seus pais:

Em relação à ascensão social, eu creio que os meus pais estão mais felizes e mais orgulhosos pelo fato de ter uma filha se formando num curso superior (B3, 2012).

Ademais, o fato de não quererem viver como os seus pais é relevante, conforme descreve B5:

Para ter a certeza que não terei que viver como os meus pais, que tiveram muitas dificuldades para manter tudo em casa (B5, 2012).

A bolsista B5 teme viver como os seus pais e passar pelas mesmas condições de sobrevivência. Diz que conviver com a pobreza, tendo que lutar para sobreviver e para tentar melhorar as condições de vida é difícil. Estuda para ter a certeza de que poderá ter uma vida diferente da dos seus pais.

Sabe, não é fácil ser pobre e estar nessa condição de lutar o tempo todo para sobreviver e tentar ao mesmo tempo estar em algum lugar, ou talvez tentar estar no mesmo lugar que outras pessoas estão, com melhores condições de vida e com acesso a bens, moradia, lazer, cultura e alimentação de qualidade. (B5, 2012).

Segundo o depoimento de B4, o Programa traz contribuições que se estendem também à família do bolsista.

Com certeza que sim. Para mim o ProUni foi uma porta que se abriu quando eu mais precisava de ajuda [...] Hoje sou independente, por meio da profissão conquistada com o ProUni, a qual trouxe uma mudança no nosso padrão de vida (B4, 2012).

Para finalizar, gostaríamos de recuperar Marx, quando este afirma que o trabalho é fonte de humanização, elemento fundamental de produção do ser social. É por meio do trabalho que o sujeito transforma a natureza e transforma a si mesmo, ou seja, o trabalho confere às pessoas um mérito pessoal e grupal de valorização da dignidade humana. No entanto, na sociedade capitalista, ele passa a ter outras funções, inclusive a de mobilidade socioeconômica. Esse significado do trabalho também altera as funções no ensino: educação não é para formar o sujeito generalista, que compreende a realidade na sua totalidade, mas para formar o especialista, aquele que investe a sua energia para conhecer uma pequena parte do todo, levando-o a conhecer profundamente algo e a desconhecer o todo onde esse algo se insere. Esse processo leva a um conhecimento descontextualizado e alienante. O trabalho no contexto do capitalismo assume outras funções e determina as condições de vida das pessoas. Nesse sentido, o trabalho, que, na visão marxiana, liberta o ser humano; na sociedade capitalista, aliena-o, transforma-o em indivíduo subordinado.

A crença de que o trabalho contribui para a mobilidade social está, porém, ameaçada. É o que nos diz Castel (1998, apud SEBIM, 2008, p. 146), quando afirma que, “[...] devido às transformações do mundo do trabalho, o ensino superior hoje não é mais garantia de trabalho nem de ascensão social”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino superior brasileiro tem sido contemplado com políticas de Ação Afirmativa, numa tentativa de sanar os problemas sociais da população, cuja discriminação e desigualdade se fizeram constantes no processo histórico do país.

Este estudo evidenciou a relação articulada entre a constituição da desigualdade social/racial e a política de AA do ProUni, buscando compensar as negligências do passado, em que a população pobre e ex-escravista ficou à margem da sociedade. A questão social, racial e étnica das famílias brasileiras, em sua prática, é motivo para o direcionamento de ações que possibilitem reduzir as diferenças existentes na sociedade de forma a aniquilá-las ou tornar a igualdade comum a todos.

As características assistencialistas dos programas de governo e das políticas públicas revelaram a abrangência à população alvo, ou seja, àquela a quem se destina esse tipo de ação como uma política de combate à discriminação social e étnico-racial. Nisso se aplica o ProUni enquanto política de recorte social/racial, pois se mostra uma política assistencialista, como nos mostra esta pesquisa. Entretanto, o estudo nos mostrou que o ProUni é articulado como uma medida política compensatória, mesmo que, na prática, os direitos não são sejam efetivados nem garantidos com equidade em sua totalidade.

Apesar de recentes, as Ações Afirmativas surgem em meio às discussões e entraves por parte da sociedade e dos estudiosos. Seguem ganhando adesão, embora com controvérsias, pois, de acordo com alguns beneficiários do ProUni, a existência do Programa vem ampliando ainda mais a desigualdade quando se exige do estudante a comprovação de renda, ou seja, o seu passaporte de pobreza, recriando a existência de uma política assistencialista.

Ao vincular o Programa a essas questões, reforça-se a existência de uma política social que não se efetiva enquanto direito, ao passo que os estudantes provenientes de extratos populares ficam à mercê desse tipo de medida, sem, contudo, haver uma política de inclusão no ensino superior universal. Nisso vemos a configuração neoliberal, que se destina a fazer as pessoas acreditarem que precisam desse tipo de medida para ter acesso ao ensino superior.

A realidade social, cultural e financeira de alguns desses jovens cujas famílias não possuíam nenhum familiar com diploma universitário sofreu alteração após a inserção no ensino superior. Cabe ressaltar, porém, que nem todos os entrevistados tiveram essa mesma experiência. Surge, então, a constatação de que o título universitário *não* é sinônimo de ascensão social para os jovens provenientes de classes populares. O espaço do trabalho ainda ficou distante para alguns entrevistados, mesmo após a obtenção do diploma de nível superior. Já o conhecimento e o saber cultural, que propiciam a esses jovens [bolsistas e ex-bolsistas] ampliar a visão de mundo e almejar novos horizontes, se fizeram presentes em todos os momentos da vida acadêmica e subsistem após a conclusão do curso.

Esse aspecto é destacado por Chauí (2003) ao afirmar, que, a missão da educação é buscar garantir os interesses coletivos da população e servir de instrumento de transformação social. Existe a necessidade de considerar as diferentes classes sociais que compõem uma sociedade e sua trajetória histórica. Partindo desse contexto, destaca-se que a constituição da sociedade brasileira decorreu de diversos mecanismos que delinearão a construção da educação mediante um modelo elitista e excludente. Tal processo é também apontado por Vaz (2005) como uma educação voltada para as classes dominantes.

Assim, configurou-se, no Brasil, uma educação elitista, voltada para o trabalho intelectual com fins de obter a força de trabalho mecânico (técnico/industrial). A necessidade de inserir os filhos no mundo do trabalho desde a infância favorece o abandono da escola e revela o elevado número de jovens que não estão nas universidades. A herança de analfabetismo deixada desde a década de 1920 mostra a ineficácia de políticas voltadas para legitimizar o direito ao ensino superior. A herança do período colonial, deixada em 1890, impulsionou a realidade das famílias brasileiras na atualidade, conforme nos mostraram Aranha (2006) e Cunha (2007). Nesse período, somente os filhos da elite continuavam a ter acesso ao ensino, favorecendo a exclusividade do acesso destes ao ensino superior. Assim, se deu o processo de educação seletiva adotada no Brasil.

Seguindo o modelo norte-americano e as recomendações de organismos multilaterais, entre os quais o FMI, a educação foi se moldando voltada para sanar dificuldades emergenciais, sem uma projeção mais consistente e eficaz, tornando-se populista. A educação deixou de exercer a sua função como instituição social para se tornar uma organização social. Aos poucos, foi perdendo sua autonomia e a visão democrática de ensino e reproduzindo a posição de *status* e

de privilégios de camadas sociais, especificamente, no ensino superior brasileiro.

Cabe destacar as Reformas educacionais e suas principais articulações voltadas para o mercado de trabalho, em consonância com o BIRD. Quanto às reformas voltadas para o ensino superior, estes ocorreram num contexto de muitos debates e lutas, em especial, no período da ditadura militar instalada no Brasil, tendo como agentes desse processo a UNE, a sociedade civil, os movimentos sociais e os movimentos negros do país.

Constatamos que o Estado, fragilizado, não conseguiu gerir a democratização do ensino superior, e assim, o foi privatizando (CORBUCCI, 2004). Em contrapartida, as colocações do Estado foram, aos poucos, se delimitando por intermédio da privatização, da terceirização e da publicização, dando origem à execução da transferência de atividades e recursos para via de setor público não estatal designado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Diante disso, aos poucos, a Reforma transformou a educação num setor de serviços não estatais ao transformar a universidade em uma organização social. Assim, para Chauí (2003), a educação deixou de ser uma instituição social ao ser delimitada por medidas provisórias e emendas constitucionais guiadas pela visão mercadológica. Aos poucos, a educação pública foi se desviando dos seus reais interesses em conformidade com a Reforma instituída e passou a atender aos anseios privados, sem poder de se autoregular.

Em se tratando da autonomia universitária, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se veicula nessas contradições: reafirma constantemente a posição peculiar da universidade pública no corpo da administração indireta, mas revela certo descomprometimento com suas condições de sobrevivência, favorecendo as instituições privadas e discriminando processos autônomos. Não abandona, porém, a posição da concessão de privilégios para instituições públicas e privadas. Dessa forma, seguindo um projeto neoliberal, a Reforma do Estado foi implantada, contribuindo para a crescente privatização do ensino superior no Brasil.

Do conjunto de normas que regulam as reformas voltadas ao ensino superior, podemos destacar a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior; a Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, ou seja, Lei da Inovação, que dispõe sobre os incentivos e à Pesquisa Científica e Tecnológica no ambiente produtivo; a

Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que institui o Programa Universidade para Todos e regula as parcerias público-privado; Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI/Universidade Nova), e a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata do sistema de cotas nas universidades públicas federais, incluindo os recortes por renda *per capita* e étnico-racial.

A configuração neoliberal do Banco Mundial juntamente com o FMI direcionou as políticas educacionais no Brasil, ficando o MEC submisso às recomendações desse Banco no que concerne à educação superior. Contudo, muitas alterações vêm ocorrendo na área educacional, entre elas a nova Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação.

Nesse processo, observamos que as políticas públicas têm relevância a partir do momento em que são articuladas para alcançar metas prioritárias. Entretanto, a abrangência de ações eficazes de combate às desigualdades sociais e de redução da pobreza nem sempre revelam a garantia de direitos, podendo gerar impactos negativos devido ao caráter assistencial dos Programas. Essa particularidade surge para atender determinada população em curto espaço de tempo, benevolência que não é entendida como sendo um direito de fato, mas, sobretudo, como um ajuste necessário para equilibrar a aparente condição social de grupos específicos que vivem à margem da sociedade.

Quanto à falta de acesso à escolarização e ao mercado de trabalho, constatamos que a divisão de classes sociais e a distribuição de renda desigual estabelecem os limites entre aquele que obterá sucesso educacional e aquele que vai desistir no meio do caminho. A exclusão social e a falta de oportunidade às pessoas mais empobrecidas tornam redundante o fracasso do sistema educacional.

No que concerne aos direitos sociais, há uma redução do espaço público em função dos interesses econômicos (SEBIM, 2008). Por fim, entendemos que a posição das políticas educacionais no Brasil ecoa, ainda, como ação essencial na construção da hegemonia das políticas neoliberais impostas sobre a sociedade. O processo desmembrado O neoliberalismo comprometeu a educação pública em todos os seus níveis e admitiu a ideia já em curso de que educação superior constitui um bem da elite brasileira. A Reforma que transformou a universidade de uma instituição social numa organização social, conforme explica Marilena Chauí (2003), está voltada para uma educação rápida, com fins de atender ao mercado

competitivo, em acolhimento às recomendações do Banco Mundial, como foi destacado pelos docentes entrevistados.

O estudo nos conduziu à conclusão de que o ProUni constitui-se um mecanismo de Ação Afirmativa por acelerar o acesso ao ensino superior brasileiro à população de baixa renda e a grupos étnicos considerados minoritários, apesar de configurar uma política compensatória. Sob a lógica capitalista de organismos multilaterais, o Programa se fortalece na medida em que gera impactos na população alvo. As críticas ao Programa são devidas ao investimento no sistema de ensino privado, ao passo que a educação pública necessita de recursos. Podemos considerar que essa situação gera conflitos e divergências na sociedade, uma vez que a educação pública qualificada está em falência e bem distante da realidade de muitos brasileiros.

O que foi apontado até aqui nos leva a considerar que a política neoliberal está presente na educação superior brasileira e que a implantação de políticas afirmativas não apenas compensam perdas do passado, mas, sobretudo, são influenciadas pelo capitalismo, que direciona a educação de acordo com a demanda do mercado de trabalho. Assim, as IES públicas perdem a autonomia, ficam com vagas ociosas e sem recursos para novos investimentos. Daí resulta a crise e a ineficácia na educação superior pública. Além disso, esses impactos desembocam no direcionamento da política interna brasileira condicionada às políticas de proteção social.

Assim sendo, os relatos feitos nos dá o entendimento do ProUni sob dois aspectos: o da discriminação/desigualdade, no sentido de ter sido condicionado e direcionado à IES privada, e o da política social assistencialista, por não garantir uma educação igualitária.

No que concerne à ação afirmativa direcionada aos grupos minoritários (pobres, negros e índios), concluímos que essa ação visa reconhecer e corrigir as desigualdades ainda existentes. Sob a lógica do capital, o ProUni tem buscado reduzir as desigualdades sociais que circula os jovens negros, pobres, indígenas e pessoas com deficiência, mas a igualdade na educação superior não se configura como um direito universal.

Para Silvério (2007), a instituição das cotas nas universidades brasileiras é uma forma de reparação exigida pelos negros brasileiros, bem como por outros grupos excluídos, no sentido

de pertencimento do que lhes é devido, essencialmente quanto à intelectualidade e à ascensão social.

As histórias de vida revelaram a valorização dada ao Programa, pois a maioria dos participantes deixou a residência e a família para prosseguir no Curso, mesmo passando por dificuldades financeiras e emocionais. Ao relatarem suas histórias, foi possível observar que os estudantes bolsistas e ex-bolsistas trabalhavam e contribuíaam para a renda familiar antes de iniciar o curso e que de decisão em deixar a casa dos pais para estudar se deu em meio a dúvidas, indecisões e percalços. As vivências no decorrer do curso, para a maioria, ocorreram de modo paralelo, sem muito envolvimento cultural e social devido ao fato de trabalharem em serviços informais a fim de contribuíaem no pagamento dos gastos do curso. O apoio da família, bem como a educação recebida dos pais foi essencial para se manterem firmes em suas escolhas até o término do curso. Suas histórias nos revelam que, apesar das barreiras enfrentadas, os beneficiários do ProUni trazem em seus relatos dados importantes e comuns a todos: o sentimento de que deles depende a construção de suas conquistas, o desejo de aprimoramento do saber e a necessidade de mudar a vida da família. São movidos pelo desejo de não quererem viver como os seus pais, que passaram por muitas dificuldades na vida. Seus relatos apontam não apenas fragmentos de conteúdos, mas, sobretudo, histórias que ainda não tiveram fim, pois estão em busca de conhecer novas perspectivas e outros saberes. Como disseram: *“A educação é a base de tudo”*, e, ao que tudo indica, essas histórias não terminam por aqui.

Assim, consideramos que as ações afirmativas estão centradas na universidade por ser esta um espaço de representação da ascensão social e da constituição do direito à educação. Diante desse quadro, é possível entender as proposições apresentadas por Amaral e Oliveira (2011) ao enfatizarem que a procura desenfreada pelo ensino superior pelas classes populares se deu pela expansão da educação, e, sobretudo, pela necessidade de buscar melhores condições quanto à ascensão social e à qualidade de vida. Nos discursos dos sujeitos foi destacada essa necessidade. As autoras nos apontam vários motivos para essa procura, entre os quais, a instabilidade no mundo do trabalho, as exigências de qualificação e formação profissional, que foram descritas pelos entrevistados, revelando a necessidade de obter o título universitário como perspectiva de ascensão social.

Este estudo evidenciou que o título universitário não garante *status* e posição social diferenciada de forma a ampliar a renda familiar e alterar o padrão de vida da família. Contudo, pode causar impacto quanto à influência cultural e social, de modo a alterar a realidade de vida dessas famílias, que passam a adotar hábitos de consumo de pessoas com poder aquisitivo diferenciado. Apesar das divergências, a análise demonstrou que o ProUni é uma medida necessária [no momento], para promover o acesso ao ensino superior àqueles que se veem impedidos devido à sua condição social e econômica. Entretanto, a maioria dos entrevistados almejava estudar na IES pública, além do fato de que nem todos fizeram o curso desejado.

Ficou evidente que ter uma bolsa do ProUni não garante o suprimento das necessidades para manter-se no curso. A maioria dos entrevistados trabalha, seja de modo informal, seja de modo formal, muitas vezes em atividades caseiras e desfavoráveis. Ainda assim, todas as entrevistadas ex-bolsistas concluíram o curso no tempo previsto e sem reprovações, apesar de conciliarem o trabalho com o estudo, o que revela a capacidade intelectual dessas jovens, que, mesmo estando em condições desfavoráveis [dentro de uma IES privada], conseguem ultrapassar as barreiras dessas desigualdades. Percurso semelhante foi vivenciado pelos docentes, que, ao iniciarem o curso superior, passaram por situações semelhantes quanto às dificuldades encontradas, mesmo estudando em IES pública. Todavia, para estes, não existia o ProUni e o acesso era ainda mais difícil, pois, também vieram de famílias de classes populares.

O ProUni, segundo Moraes, contribuiu para que as populações afro-descendentes passassem a fazer parte dos dados estatísticos dos que estão na universidade. Portanto, “[...] aumentaram expressivamente sua participação no ensino superior, só no ano de 2010, com a política de cotas e com o Programa Universidade para Todos (ProUni), aumentou em quase 50 mil o número de alunos negros nas universidades brasileiras”. (MORAIS, 2011, p. 6-7)

Quanto à existência de outras formas de democratização do ensino superior que não sejam com políticas semelhantes à do ProUni, os participantes deste estudo reforçaram, em seus depoimentos, a importância de valorizar o ensino público, de garantir o direito à educação, de expandir as cotas sociais, de capacitar os docentes e de investir na educação básica.

Concluimos que a maioria dos entrevistados considera o ProUni um mecanismo de

democratização do ensino superior, considerando que o Programa contempla estudantes cujas famílias não dispõem de recursos financeiros para custearem os estudos dos filhos. Para os docentes, existem ações a serem realizadas, entre as quais destacaram as seguintes:

Melhorar as condições da escola pública, investir na capacitação dos docentes e na qualidade da educação pública (D1, 2012).

Mudar o sistema de vestibular. No sistema classificatório [atual] - os cursinhos enriquecem. Sou favorável à progressão direta do ensino médio para o ensino superior (D2, 2012).

Sim, como assinalei anteriormente, as políticas de ação afirmativa devem ter caráter apenas provisório. É preciso reduzir o quadro de desigualdades sociais, econômicas e étnico-raciais que historicamente assolam o Brasil (D3, 2012).

Nossa pesquisa indica que as ações afirmativas caracterizam-se como medidas de proteção, mas não promovem, ainda, a igualdade. Ressaltamos a necessidade de garantir e promover a inclusão social de pessoas que ainda sofrem a discriminação e, que conseqüentemente, são excluídas e vivem em estado de vulnerabilidade. É preciso que o Estado assegure a ampliação e a qualidade da educação pública para esta seja um direito de todos os cidadãos brasileiros, sem passar pela via do assistencialismo.

A escola continua sendo o espaço onde ocorre a troca do saber e a formação humana do ser social. É por meio da educação que o homem se liberta para a construção de novas ideologias; nela ele se confunde e se encontra, independentemente da classe social a que o indivíduo pertence. Essa noção de pertencimento na educação, em especial, no ensino superior, vai além dos conceitos estabelecidos, pois a educação se mantém como objeto de transformação social, mesmo que seja por mecanismos retraídos. Por isso, a representatividade do ProUni para esses jovens é tão evidente, uma vez que constitui uma forma de realizar o desejo dos seus pais: “*Estudar os filhos*” e, também, desses jovens, que relatam: “*Não querer viver como os seus pais*”.

Finalizando, ficamos com as falas dos docentes, pois constituem todo um conjunto do que representa este estudo e suas concepções:

Não acho que o ProUni seja um meio adequado de acesso ao ensino superior. Acho que deve ter vagas para todos. Vários países têm essa experiência, tem que ser automática a saída do ensino médio para o superior. Algumas carreiras têm que ser pelo currículo de quem já está atuando e gosta. Cada instituição deveria ter o seu sistema de vestibular, porque esses cursinhos aí manipulam e ganham muito

dinheiro porque a quantidade que essas pessoas preparam é maior que o número de vagas ofertadas. Eles cobram um valor alto sem a garantia de vaga. Vagas para a universidade, com saída automática do ensino médio para a faculdade. É isso que deveria acontecer. Você dá objetividade para a formação técnica e entra para o trabalho e vai apreendendo as atividades. Quem quer ser um chefe de cozinha entraria para faculdade com a experiência prática e objetiva. A nossa faculdade precisa ter um diferencial. Os cursos superiores foram criados para desenvolverem o país no período industrial com uma cabeça medieval – ou seja, ter um curso para acalantar um sonho. Na verdade o curso é para servir a sociedade, ser um bom profissional, uma pessoa eficiente. Isto é o que deveria acontecer. Mas o pensamento da sociedade medieval é este: tem professores que ficam dentro de um gabinete, e ficam escrevendo artigos que nem são lidos, e não participam de nada, não colaboram com a sociedade, não se relacionam com as pessoas e acabam loucos (D2, 2012).

Em relação ao ProUni, ressaltamos as falas dos docentes:

Mas isto faz parte do projeto neoliberal do Consenso de Washington, que diz como o governo deve tratar a educação, repassando para o privado, seguindo a cartilha desses organismos multilaterais com relação às questões sociais. Não foram os governos Dilma e FHC que estabeleceram isto; eles dependem dos organismos multilaterais. As políticas sociais seguem essas orientações (D1, 2012).

É bom, mas cria expectativas que não dá conta. Nesse momento está dando mais um socorro para as faculdades “capengas” do que para “alunos capengas”. Eu vejo que tem mais faculdade privada precisando de ajuda, e o que elas oferecem para o ProUni - cursos de baixa qualidade, não vejo grandes coisas, poucas instituições têm ofertado cursos de valor. Conheço alunos que foram bem, mas ainda está muito longe de se tornar, do ponto de vista ideológico, de oferecer mão de obra especializada que o mercado precisa (D2, 2012).

Considero-as, na atual conjuntura, como políticas fundamentais diante dos propósitos em torno da ampliação do acesso ao ensino superior. Sou especialmente favorável às cotas raciais, por considerar extremamente perverso o processo de discriminação e exclusão ao qual vêm sendo submetidos os negros em nosso país. No entanto, considero importante agir para além das cotas. É preciso investir em políticas de permanência no ensino superior dos estudantes cotistas, garantindo que não apenas ingressem, mas também que possam concluir com dignidade este nível de ensino. Também considero fundamental que sejam empreendidas políticas verdadeiramente comprometidas com a valorização da escola pública e com toda forma de combate ao racismo. Melhor seria se estes estudantes pudessem estudar em IES pública e de qualidade (D3, 2012).

Quanto ao ProUni, concluímos com este estudo que não se constitui um elemento democrático no sentido de permitir escolhas, propiciar acesso à educação básica qualificada, ter professores bem remunerados e preparados para exercer as suas funções. O Programa não objetiva o ensino público, todavia, é uma medida que permite o acesso ao ensino superior de segmentos sociais que, em detrimento de suas necessidades e da falta de uma educação pública universal, se vêem impossibilitados de ingressarem nas universidades públicas.

Os entrevistados, beneficiários do ProUni, veem a universidade pública como um direito universal, como sendo ainda um bem precioso a ser adquirido. Apesar de estarem estudando ou de terem concluído a graduação em IES privada, elevam a instituição pública num patamar diferenciado. Aqueles que ingressaram em cursos que, a princípio, não foram de suas escolhas ainda nutrem o desejo de estudar na universidade pública, conforme expressaram o bolsista B1 e a ex-bolsista B4. Nisto, compreendemos que o ProUni deixa lacunas que o ensino privado não preenche, ou seja, o direito social do ensino público gratuito e universal.

Compreendemos, ainda, que existe uma necessidade de consolidar uma política pública que não seja um “remendo”, mas que constitua, sobretudo, um mecanismo que atenda às diversidades da população, tornando o ensino acessível a todos. Esse modelo educacional, almejado pelos entrevistados, transfere à universidade pública uma valiosa finalidade: constituir-se o berço que embala todos os jovens brasileiros, independentemente das condições em que vivem.

Apesar do sucateamento da universidade pública, esta, por sua vez, continua sendo elemento significativo para os estudantes brasileiros, cuja representatividade é vivenciada também pelos docentes em suas práticas. Por fim, compreendemos e acreditamos, conforme Chauí (2003), que a educação pública continua sendo objeto de transformação social e que as políticas de Ações Afirmativas e o Programa ProUni colaboram para evitar o caos que o passado deixou nas entrelinhas da nossa história, sobretudo na educação superior.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. M. **Avaliação da técnica de amostragem “respondent-driven sampling” na estimação de prevalências de doenças transmissíveis em populações organizadas em redes complexas**. 2009. 99 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP, Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias dos egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**; Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 21-42, jan./mar. 2011.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. ver. e atual. São Paulo: Moderna, 2006.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia**. Washington, D.C, 1995.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2001.

BARONI, J. M. B. **Acesso ao Ensino Superior Público**. 2010. 175 f. Tese (Doutorado em Educação]. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action**. Ney York: Basic Books, 1996.

BIBIANO, B. Pioneira em sistema de cotas, Unb tem mais de 11% de alunos negros. **R7 Notícias**. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/pioneira-em-sistema-de-cotas-unb-tem-mais-de-11-de-alunos-negros-20120425.html>.Sítio R7>. Educação, 25 abr. 2012. Acesso em: 9 maio 2013.

BORGES, J. A. Lei de Cotas, de Imigração. Disponível em: <<http://arcadenoe.eco.br/profiles/blogs/lei-de-cotas-de-imigracao#.U3gaa7e5fIU>>. **Rede Social Arca de Noé – A Defesa civil somos todos nós**, 10 abr. 2012. Acesso em: 15 maio 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 52/2006 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

_____. Ministério da Administração e da Reforma do Estado. Organizações Sociais. **Cadernos MARE da Reforma do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1997.

_____. Ministério da Ciência e Tecnologia. Lei nº. 10.973, de 2 de dezembro de 2004.

Dispõe sobre os incentivos à inovação e à Pesquisa Científica e Tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/legis/leis/10973_2004.htm>. Acesso em: 25 nov. 2009.

_____. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 3 mar. 2014.

_____. _____. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 20 mar. 2014.

_____. _____. **Anteprojeto de Lei da Reforma da Educação Superior**. Brasília, DF, 6 dez. 2004.

_____. _____. Lei nº. 5.465, de 3 de julho de 1968. Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícolas. Revogada pela Lei n. 7.423 de 1985. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jul. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm>. Acesso em: 15 ago. 2013.

_____. _____. Lei nº. 9.192, de 21 de dezembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 1995. Seção 1, p. 21817. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9192.htm>. Acesso em: 3 jan. 2013.

_____. _____. Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 15 dez. 2013.

_____. _____. Portaria nº. 1.132, de 2 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a instituição das Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos - PROUNI. **Diário Oficial da União**, DF, 2 dez. 2009. Seção 1. p. 17. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Legislacao/portaria_1132_de_02122009_conap_compilada.pdf>. Acesso em: 11 out. 2013.

_____. _____. Lei nº. 11.180, de 23 de setembro de 2005. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 set, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11180.htm>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. _____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. _____. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=231634>>. Acesso em: 5 dez. 2009.

_____. _____. Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção p. 3. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/Lei_10.861.htm>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. _____. Lei nº. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da [República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 5 dez. 2009.

_____. _____. Medida Provisória nº. 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 set. 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2009.

_____. _____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007. Disponível em: <<http://pde.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jun. 2011.

_____. _____. Projeto de Lei nº. 59, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 dez. 2009.

_____. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 10 mar. 2004. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/arquivos/leiafrica.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. _____. SISPROUNI. 2014. Disponível em: <<http://www.sisprouni.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

CAMPOS, A. Com Lula e Dilma, juventude deixou de ser invisível. In: _____. **Carta maior**. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=8&id_Noticia=139081>. Acesso em: 4 mar. 2014.

CAMPOS, A. Lula é o presidente que criou mais universidades no Brasil. **Hora Popular**, 2010. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Governo_Lula>. Acesso em: 4 mar. 2014.

CARNEIRO, B. P. B.; NOVAES, I. L. As comissões próprias de avaliação frente ao processo de regulação do ensino superior privado. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, nov. 2008.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**. Educação: políticas públicas afirmativas e emergentes, Campinas: CEDES, v. 27, n. 96, out. 2006.

CARVALHO, J. C. O ProUni como política de inclusão: estudo de campo sobre as dimensões institucionais e intersubjetivas da inclusão universitária junto a 400 bolsistas no biênio 2005-2006. **GT: Política de Educação Superior**, PUC, RJ, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3336--Int.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2011.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. de. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? DOSSIÊ: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA. **Educ. rev.**, n. 28, Curitiba, July/Dec. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602006000200009&script=sci_arttext> e <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602006000200009>>. Acesso em: 17 mar. 2012.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO INSPER. **Salário para quem tem curso superior encolhe**. São Paulo, 25 maio 2012. Disponível em: <<http://insper.edu.br/blogdocpp/salario-para-quem-tem-curso-superior-encolhe/>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

CESAR, R. C. L. Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a UERJ, a Unb e a Uneb. 2004. Disponível em: <<http://www.politicadacor.net>> e <<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/leitura-extra/dl03.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, dec. 2003.

CHAVES, V. L. J. O público e privado na educação superior brasileira: a privatização da universidade pública. IN: SILVA, M. A.; SILVA, R. B. **A idéia de universidade**: rumos e desafios. Brasília, DF: Líber, 2006.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. Graduados temem mais o desemprego do que trabalhadores sem nível superior. In: _____. **Termômetros da sociedade brasileira**. São Paulo, 23 dez. 2012, 2h 12. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impresso.graduados-temem-mais-o-desemprego-do-que-trabalhadores-sem-nivel-superior,977078,0.htm>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

CONTINS, M.; SANTANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p.209-20, 1996.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

COSTA, F. Inclusão: ProUni promove salto econômico e social. **SEU JORNAL**, 29 jan. 2013. Entrevista concedida ao jornal à TVT. Disponível em: <http://www.pt.org.br/noticias/view/inclusao_prouni_promove_salto_economico_e_social_mostra_pesquisa>. Acesso em: 23 mar. 2013.

COSTA, L. C. ProUni forma 174 mil jovens com graduação em seis anos. **Portal Brasil**, 20 jul. 2011. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/07/20/prouni-forma-174-mil-jovens-com-graduacao-em-seis-anos>>. Acesso em: 20 set. 2011.

COTA RACIAL. Wikipédia. Disponível: <http://www.pt.wikipedia.org/wiki/Cota_racial. [20-]. Acesso em: 24 mar. 2014.

CUNHA, L. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. São Paulo: UNESP, 1983.

_____. **A universidade reformada**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

_____. **A universidade temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

CURY, C. R. J. A questão da autonomia universitária. **Universidade e Sociedade**, ano 1, n. 2, nov., 1991.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-62, jul. 2002.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p.131-53.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-52, set. 2002.

FACEIRA, L. S. **Programa Universidade Para Todos: política de inclusão acadêmica e social?** Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/files/07/06.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2013.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Org.). **Ação afirmativa e universidade**: projetos nacionais em perspectiva comparada. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

FIALHO, D. S.; FIDELES, L. L. As primeiras faculdades de Letras do Brasil. **Revista HELB**, Brasília DF, Ano 2, n. 2, p.1, 2008. ISSN 1981 6677.

FORSSMAN, S. Primary health care and occupational health services in developing countries. **East African Newsletters**, Suppl. 3, p. 53-54, 1989.

GAFAFER, W. M. **Division of Occupational Health**. Public Health Service D.C. Federal. Security Agency, Washington, 1945.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do

neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILLI, R. M. L. Juventude, violência, vida social. In: ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIAIS, 5, 2010, Vitória, **Trabalho apresentado...** Vitória: UFES, 2010.

GERALDO, A. G. **Os egressos do Prouni e cotas no mercado de trabalho: uma inclusão possível.** 2010. 162-180 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDIN, P. **A Lei do Boi. Correia neles.** Disponível em: <<http://correianeles.com.br/?p=21570>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

GOMES, J. B. B. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. parte I, p. 47-82.

GUÉRIOS, P. B. A busca da minimização das desigualdades através de ações afirmativas. **Conhecimento Interativo**, São José dos Pinhais, PR, v. 5, n. 1, p. 113-122, jan./jun. 2011.

GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades@. Espírito Santo.** Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=320220&search=espirtosanto|fundao|infograficos:-dados-gerais-do-municipio>>. 2014. Acesso em: 21 mar. 2014.

_____. **Trabalho e Educação: Análise dos resultados.** Rio de Janeiro, 2013.

LEÃO, F. **O sistema de cotas brasileiro para negros e índios: uma análise social e constitucional.** 2012. Disponível em: <<http://www.grossipaiva.com.br/2012/06/o-sistema-de-cotas-brasileiro-para-negros-e-indios-uma-analise-social-e-constitucional/>>. Acesso em: 15 maio 2014.

LIMA, K. S. L. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: SILVA JUNIOR, J. R.; OLIVEIRA, J. F.; MANCEBO, D. (Org.). **Reforma universitária: dimensões e perspectivas.** Campinas: Alínea, 2006. p. 43-58.

MANDEL, E. **O Capitalismo tardio.** São Paulo: Nova Cultura, 1985.

MARQUES NETO, A. D. **Absenteísmo nas empresas.** 2006. 42f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Administração) - Centro Universitário de Brasília - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas - FASA, Brasília, DF, 2006.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História oral: como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2007.

MINAYO, S. C. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Makron Books, 1999.

MINAYO, M. C. de S.; **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONGIN, A. B. **Título universitário e prestígio social: percursos sociais de estudantes beneficiários do Prouni**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Federal Fluminense. Niterói: RJ, 2010.

MONTEIRO, J. V. **Fundamentos da política pública**. Rio de Janeiro: IPEA/INPES, 1982.

MORAIS, F. A. A. O Prouni e a promoção da inclusão social. **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 92, set 2011. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10252&revista_caderno=27>. Acesso em: 15 out. 2013.

MOREIRA, L. P. Programa Universidade para Todos: novas possibilidades de investigação. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO, 4. Congresso Luso Brasileiro, 4 Congresso do Fórum Português, 2010, Elvas; Cáceres e Mérida. Política e Administração da Educação. **Cadernos ANPAE**, 2010. v. 9.

MUNANGA, K. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, D. P. **Absenteísmo - Doenças: aspectos epidemiológicos**. 1980. 242 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 1980.

OLIVEIRA, V. S. **O “entusiasmo pela educação” na primeira república: uma perspectiva de progresso político-social no Brasil**. 2011. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0212.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

PAIM, H.; SOARES, C. Taxa de inscrição do Enem deve ser paga até esta quarta-feira. **Enem 2014. Educação**, maio 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/05/taxa-de-inscricao-do-enem-deve-ser-paga-ate-esta-quarta-feira.html>>. Acesso em: 29 maio 2014.

PENROD, J. et al. A discussion of chain referral as a method of sampling hard-to-reach populations. **Journal of Transcultural nursing**, Tuscaloosa, v. 4. n. 2, p. 100-107, Apr. 2012.

PIANA, M. C. A construção do perfil do assistente social no cenário educacional. São Paulo: UNESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PINTO, P. G. H. R.; CLEMENTE JUNIOR, P. E. Políticas públicas e políticas identitárias: uma etnografia da adoção das cotas na UERJ. In: _____. **Direitos negados**. Rio de Janeiro: SEDH-RJ, 2004.

PIOVESAN, F. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, parte I, p. 35-46.

PROGRAMA DE HISTÓRIA ORAL. CPDOC. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>>. Acesso em: 15 maio 2013.

QUIMELLI, G. A. S. Considerações sobre o estudo de Caso na pesquisa qualitativa. In: BOURGUIGNON, J. A. (Org.). **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa, Paraná: Todapalavra, 2009.

RODRIGUES, M. S. P.; LEOPARDI, M. T. **O método de análise de conteúdo: uma versão para enfermeiros**. Fortaleza: Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura, 1999.

ROSEMBERG, F. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão**. Disponível em: <<http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao-por-fulvia-roseMBERG/view>>. Acesso em: 28 set. 2013.

SANTOS, M. C. E. M.; SANTOS, P. C. M. A. **Universidade e política de cotas: o acesso e a permanência do cotista na Universidade do Estado da Bahia**. Disponível em: <<http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307670542ARQUIVOUNIVERSIDADEPOLITICADECOTAS.pdf>>. [20-]. Acesso em: 10 set. 2013.

SÃO PAULO. **Inserção feminina no mercado de trabalho: desemprego e escolaridade**. SEADE, São Paulo. Disponível em: <<https://www.seade.gov.br/produtos/mulher/index.php?bole=05&tip=03>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

SEBIM, C. C. **Representações sociais do Programa Universidade para Todos (ProUni): (sobre)vivências no ensino superior**. 2008. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2008.

SILVA, C. D. **O Papel da gerência de raça na implantação das políticas afirmativas no Município de Vitória/ES**. 2009. 113 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de curso de Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, 2009.

SILVÉRIO, V. R. Ações afirmativas e diversidade étnico-racial ações afirmativas e diversidade étnico-racial. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. parte II, p. 141-164.

SIQUEIRA, J. L.; BARBOSA, M. S. **Ação afirmativa: um retrato atual de sua implementação no estado democrático de direito**. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 6, 2010, Faculdade Sete de Setembro, 2010.

TAXA de inscrição do Enem deve ser paga até esta quarta-feira. 2014. Disponível em: <<http://www.gl.globo.com/educacao/enem/2014/noticia/2014/05/taxa-de-inscricao-do-enem-deve-ser-paga-ate-esta-quarta-feira.html>>. Acesso em: 29 maio 2014.

TELES, V. S. **Pobreza e cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, parte II, p. 105-120.

TORNIELLO FILHO, S. **Decisão do STF sobre cotas gera polemica**. Disponível em: <<http://www.tribunadabahia.com.br/2012/04/28>>. Acesso em: 22 fev. 2014.

TRAVASSOS, C.; MARTINS, M. Uma revisão sobre os conceitos de acesso e utilização de serviços de saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.20, Sup 2: S190-S198, 2004.

VAZ, F. A. B. **Formação de professores no Paraná**: a escola normal primária de ponta grossa (1924-1940). 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti, Paraná, 2005.

WORLD HEALTH ASSOCIATION. Division of Mental Health. **Qualitative research for health programmes**. Geneva: WHA, 1994.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005. parte IV, p. 307-334.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZONINSEIN, J. Minorias Étnicas e a Política do Desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e universidade**: experiências nacionais comparadas. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.

ANEXO

ANEXO A - Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa



Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP)
Parecer Consubstanciado de Projeto de Pesquisa

Protocolo N°: 162/2011	Data de Entrada: 01/12/2011	Data do Parecer: 14/12/2011
------------------------	-----------------------------	-----------------------------

Grupo da Área Temática (segundo a Folha de Rosto do MS): Grupo III: fora da área temática especial
--

Título do Projeto: Adequado A RELAÇÃO DO PROUNI E MUNDO DO TRABALHO: A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE EX-BOLSISTA DO PROUNI. Comentário:
--

Pesquisador Responsável: MRFA

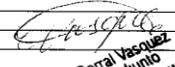
Sumário e objetivos do Projeto: Trabalho de dissertação de mestrado do curso de Políticas Públicas e Desenvolvimento Local - EMESCAM. Pretende estudar o papel do Programa Universidade para Todos na inserção do aluno de baixa renda no ensino superior. Objetivo Geral: Investigar a inserção de egressos/ex-bolsistas do PROUNI de uma unidade educacional no universo de trabalho. Metodologia proposta para o trabalho de campo: Aplicação de um questionário com perguntas abertas e fechadas no total de 37 ex/bolsistas. Sorteio de dois alunos dos cursos de medicina e serviço social para realização de dois Estudos de Casos.

Autores, Local e Condições da Pesquisa	Parecer
1. Autores	Lattes não atualizado (> de 6 meses)
2. Local da instituição de origem	Emescam
a) Projeto elaborado por patrocinador	Não
b) Projeto aprovado no país de origem	Não necessita
3. Local de realização da maior parte da pesquisa	Outro (citar no comentário)
4. Condições de realização da pesquisa	Adequadas
Comentários sobre os itens acima:	
3. Local da realização a combinar entre o pesquisador e pesquisado.	

Introdução (justificativa): Adequada Comentário:

Objetivos geral e específicos: Adequada Comentário:
--

Sujeitos da pesquisa, métodos utilizados e aspectos éticos	Parecer
1. Delineamento experimental	Adequado
2. Tamanho e cálculo da amostra	Adequado
3. Seleção equitativa dos sujeitos da pesquisa	Não se aplica
4. Sujeitos da pesquisa pertencentes a grupos especiais	Não
5. Critérios de inclusão e exclusão	Adequado
6. Relação risco-benefício	Não se aplica
7. Monitoramento da segurança e dos dados	Adequado


 Dr. Elieardo Corral Vasquez
 Coordenador Adjunto
 Comitê de Ética em Pesquisa
 EMESCAM



EMESCAM

Tradição e Conhecimento em Saúde

8. Avaliação bioestatística dos dados	Comentário
Comentários sobre os itens acima: 2. Na folha de rosto encontra-se o número de 200 pacientes como sujeito da pesquisa. Porém no corpo do trabalho, foi informado o total de 37 ex/alunos a serem pesquisados. 8. Não foi mencionado como será feita a análise dos dados quantitativos.	
Cronograma de execução do projeto de pesquisa	Comentário
Comentário: O cronograma está de acordo, a aprovação do Comitê de Ética, porém no mês 7, não foi mencionado nenhuma atividade.	
Fontes de financiamento do projeto	Não é financiado
Comentário:	
Referências Bibliográficas (citadas e listadas)	Adequado
Comentários: Rever no final as referências, algumas não seguem as normas da ABNT.	
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	Comentário
Comentário (linguagem, garantias do sujeito da pesquisa, dados sujeito/pesquisador/CEP, etc): Faltou o endereço e telefone do pesquisador responsável	
Autorização de consulta do arquivo (estudo retrospectivo)	Não se aplica
Comentário:	

Comentários Gerais sobre o Projeto
O projeto é viável e meritório.

Recomendação do Colegiado do CEP após Parecer do(s) Revisor(es) Ad hoc
Não Procedente

Dr. Elísario Corrêa Adorno
 Coordenador Adjunto
 Comitê de Ética em
 Pesquisa
 EMESCAM

Procedimento a Seguir:
<p>Se Aprovado, a secretaria do CEP emite certificado, a ser entregue mediante data e assinatura de recebimento pelo Pesquisador Responsável ou por um dos membros listados como colaboradores.</p> <p>Se Pendente, o Pesquisador Responsável (exclusivamente este) deve entregar, no prazo máximo de 60 dias, uma carta assinada e datada, na qual deve conter explicitamente os pontos pendentes que foram acatados, incluídos, excluídos ou modificados no texto de acordo com a solicitação do(s) revisor(es) <i>Ad hoc</i> ou a justificativa do porque tais pontos não foram acatados. Anexar uma cópia do projeto impressa mostrando as partes alteradas em negrito. A carta resposta será analisada pela Coordenação do CEP, a qual decidirá se o agora o projeto se encontra em condições de certificação ou se ainda há necessidade de cruzar a resposta com o(s) revisor(es) <i>Ad hoc</i>.</p> <p>Se Reprovado, o Pesquisador Responsável poderá elaborar um novo projeto contemplando todos os pontos levantados pelo(s) revisor(es) <i>Ad hoc</i> e protocolar o mesmo para uma nova análise, a qual necessariamente não será feita pelo(s) mesmo(s) revisores. O Pesquisador Responsável também tem o direito de contestar a Reprovação, com argumentos detalhados e por escrito, num prazo máximo de 15 dias e, neste caso, será (serão) indicado(s) novo(s) revisor(es) os quais terão um prazo de 30 dias para revisar o projeto.</p> <p>Se Não Procedente, é emitido um parecer esclarecendo que o referido projeto não necessita passar de análise e julgamento do CEP, pois não utiliza Seres Humanos como Sujeitos de Pesquisa (sejam eles sadios ou doentes).</p>

APÊNDICES

APÊNDICE A - Instrumento 1 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Bolsistas e Ex-Bolsistas

Ficha:

Data:/...../.....

DADOS PESSOAIS

- Nome
- Endereço
- Idade
- Sexo
- E-mail
- Telefone
- Estado civil
- N° de filhos
- Profissão
- Área de atuação
- Renda individual
- Renda familiar
- Curso
- Faculdade
- Ano em que iniciou o Curso

TÓPICOS PARA A HISTÓRIA DE VIDA

- Fale um pouco sobre a sua história educacional, quando e onde cursou o primeiro e segundo graus e suas escolhas.
- Por que ter acesso ao ensino superior? E o que isso significa para você?
- Como você chegou ao ProUni e qual a representatividade do Programa na sua vida?
- Você acha que o ProUni é uma política de inclusão social?
- Quais as dificuldades que você enfrentou para fazer o curso universitário?
- Você considera o ProUni uma política de ação afirmativa?
- Qual a sua opinião acerca das políticas afirmativas? Você concorda com elas?

- O que você acha das políticas de cotas raciais e sociais nas universidades públicas brasileiras?
- Você acha que no Brasil o acesso ao ensino superior constitui um direito?
- Quanto à sua experiência com o ProUni, fale um pouco sobre as situações históricas que tenham marcado a sua trajetória na IES onde estuda/estudou.
- O que você acha da Gestão do ProUni nessa Instituição?
- A vivência acadêmica proporcionou impacto na sua qualidade de vida?
- Em se tratando de ascensão social, você acha que o ProUni permite uma melhor possibilidade de oferta de trabalho?
- Você acha que o ProUni possibilita uma mudança social para você e sua família?
- Você acha que ter um diploma de nível superior pode promover a sua ascensão social e de sua família? Altera a percepção sobre si mesmo? Interfere na sua autoestima?
- Você possui algum familiar com formação superior? Qual a representatividade dessa pessoa na sua vida, em paralelo às suas aspirações?
- Para você, existem outras formas de democratizar o acesso ao ensino superior que não seja com políticas semelhantes à do ProUni?
- Em se tratando da temática abordada, existe algo que não tenha mencionado, mas que você gostaria de acrescentar?

APÊNDICE B – Instrumento 2 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Docentes

Ficha:

Data:/...../.....

DADOS PESSOAIS

- Nome
- Endereço
- Idade
- Sexo
- E-mail
- Telefone
- Estado civil
- Profissão
- Formação
- Função e área de atuação
- Instituição em que atua
- Tempo de atuação no ensino superior

TÓPICOS SOBRE A HISTÓRIA PROFISSIONAL E AS CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO SUPERIOR, O PROUNI E AÇÕES AFIRMATIVAS**a) Considerações pessoais e profissionais**

- Fale um pouco sobre sua atuação no ensino superior.
- Você estudou em instituição pública ou privada?

b) Direito social e política de ação afirmativa

- Na sua visão, por que ainda uma parcela da população brasileira necessita de políticas específicas como as cotas sociais e raciais e o ProUni para ter acesso ao ensino superior?

- Qual a sua opinião acerca das políticas afirmativas? Você concorda com elas?
- Você acha que o ProUni é uma política de ação afirmativa?
- Você acha que o acesso ao ensino superior no Brasil constitui um direito?

c) Concepções quanto ao ProUni e o sistema de cotas

- Considerando as suas experiências como docente do ensino superior, você acha que o sistema de política de cotas racial e social reduz ou amplia a desigualdade social?
- O que você acha das políticas de cotas raciais e sociais nas universidades públicas brasileiras?
- Como você avalia a importância do ProUni na vida de jovens cujas famílias são de baixa renda?
- Em sua opinião, você acredita que o ProUni é uma forma adequada de acesso à universidade pela classe trabalhadora brasileira? Por quê?
- Existem outras formas de democratizar o ensino superior que não seja com políticas semelhantes à do ProUni?
- Em se tratando do objeto em estudo, existe algo que não perguntei, mas que gostaria de acrescentar?

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da Pesquisa: Prouni: desafios ao processo de inclusão socioeducacional no Brasil.

Instituição envolvida na Pesquisa: Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia - EMESCAM

Orientadora da Pesquisa: Prof^a. Dr^a. Gilsa Helena Barcellos.

Orientanda: Márcia Rita Fernandes Alves

O presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido visa convidar à participação na pesquisa intitulada “Prouni: desafios ao processo de inclusão socioeducacional no Brasil”. O projeto será desenvolvido junto à Instituição de Ensino Superior – EMESCAM e tem como objetivos: a) compreender eventos sociopolíticos que marcaram a história da educação superior no Brasil; b) elencar as políticas educacionais no Brasil; c) analisar o ProUni como uma política de Ação Afirmativa; d) identificar, nas histórias de vida de bolsistas e egressos do ProUni, fatos que marcaram a experiência educacional e o acesso ao ensino superior; e) conhecer a percepção de docentes de IES pública e de estudantes bolsistas e ex-bolsistas do ProUni sobre o Programa Esta pesquisa não é financiada por nenhuma instituição. Busca realizar um estudo científico, usando um instrumento para coleta de dados por meio de um **Roteiro de entrevista semiestruturada**, cuja finalidade é levantar informações que possibilitem atender aos objetivos supracitados. As informações coletadas subsidiarão a elaboração dos relatórios parcial e final da pesquisa, bem como a elaboração de Dissertação e artigos científicos pela pesquisadora, os quais deverão ser apresentados ao Mestrado em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local da EMESCAM.

São direitos garantidos pelo presente termo:

- a. garantia do sigilo quanto aos dados fornecidos pelos entrevistados que de alguma forma firam a privacidade do/a participante;
- b. liberdade de desistência;
- c. acesso a esclarecimentos, a qualquer tempo, de informações contidas na pesquisa;
- d. direito de não responder questões da entrevista
- e. direito de solicitar que determinados trechos da entrevista não sejam publicados

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da EMESCAM.

Qualquer dúvida sobre a pesquisa poderá ser esclarecida junto à pesquisadora responsável por ela, pelo tel: (27) 99604-2358. Questões relacionadas aos aspectos éticos poderão ser esclarecidas junto ao Comitê de Ética da Emescam (27-33343586).

Eu, _____, portador(a) da identidade nº _____, declaro estar ciente deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, fornecido pelo pesquisador e, voluntariamente, concordo em colaborar para a realização da pesquisa supracitada, tendo ciência de que uma cópia deste termo ficará arquivado com a pesquisadora.

Vitória-ES. _____ de _____ de 2013.

Assinatura do entrevistado (a)

Assinatura da pesquisadora