

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

THAMIRES MIELLE BORBA

**DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
ACESSO E PERMANÊNCIA DE BOLSISTAS PROUNI NA PUC-RS**

Porto Alegre, 2017.

THAMIRES MIELLE BORBA

**DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
ACESSO E PERMANÊNCIA DE BOLSISTAS PROUNI NA PUC-RS**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Cidadania.

Professor Orientador:

Dr. André Ricardo Salata

Porto Alegre, 2017.

## Ficha Catalográfica

B726d Borba, Thamires Mielle

Desigualdades na Educação Superior : acesso e permanência de bolsistas ProUni na PUC-RS / Thamires Mielle Borba . – 2017.  
145 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Salata.

1. Ensino Superior. 2. Políticas Públicas. 3. ProUni. 4. Permanência. 5. Desigualdades. I. Salata, André Ricardo. II. Título.

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

THAMIRES MIELLE BORBA

**DESIGUALDADES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:  
ACESSO E PERMANÊNCIA DE BOLSISTAS PROUNI NA PUC-RS**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, para a obtenção do título de mestre.

Área de concentração: Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Cidadania.

Aprovada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017 pela Banca Examinadora:

---

Dr. André Ricardo Salata – PUCRS  
Orientador

---

Dr. Emil Albert Sobottka – PUCRS  
Membro da banca

---

Dr<sup>a</sup>. Miriam Pires Corrêa de Lacerda – PUCRS  
Membro da banca

Porto Alegre, 2017.

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta etapa, dando-me forças para seguir em frente e alcançar meus objetivos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus que me propiciou o dom da vida, dando-me forças para a conclusão desta etapa.

Agradeço, de modo muito especial, aos meus pais, Marisa e Agostinho, pelo amor incondicional e por não terem medido esforços para que eu chegasse até este momento, sempre apoiando minhas decisões e compreendendo meu isolamento na fase final do mestrado.

Agradeço aos meus irmãos, Guilherme e Ericksen, cunhadas, Cristiane e Maísa, e sobrinhos, Eduarda e Gabriel, que estiveram presentes ao meu lado durante esta longa caminhada.

Agradeço às minhas afilhadas, Luiza e Alice que ajudaram a tornar este percurso mais alegre. Agradeço também à Adriana e Luiz pelos momentos de descontração.

Agradeço ao meu orientador, Prof. André Salata, que contribuiu imensamente para minha formação, sendo paciente diante de minhas dúvidas e incentivador durante o percurso do mestrado.

Agradeço aos professores, Emil Albert Sobottka e Miriam Pires Corrêa de Lacerda por terem aceitado o convite de compor a banca examinadora.

Agradeço aos demais professores e funcionários do PPG em Ciências Sociais, particularmente à secretária Rosane pelo ótimo atendimento.

Agradeço aos meus colegas, em especial à Luana e Vagner, com quem compartilhei minhas angústias, que não me deixaram desistir e que são, em parte, responsáveis por hoje eu concluir esta pós-graduação.

Agradeço professores e colegas de graduação, figuras importantes durante minha trajetória acadêmica, o que faz com que hoje essa etapa seja possível.

Agradeço ao Dr. Cássio Klein que me ajudou a superar minhas ansiedades, fortalecendo minha capacidade diante das dificuldades.

Agradeço às minhas amigas por compreenderem minha ausência durante estes dois anos e pelas palavras de incentivo.

Agradeço aos colegas da Secretaria de Educação pelo apoio, em especial à Clarisse Schüssler pelo incentivo e carinho.

Agradeço à CAPES pela disponibilização da bolsa de estudo, o que tornou esta etapa viável.

Agradeço aos bolsistas ProUni que se dispuseram a conversar comigo e tornaram possível o desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço às demais pessoas da minha vida que, de uma forma ou de outra, fazem parte deste momento.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize”.

Boaventura de Sousa Santos

## RESUMO

As chances de inserção numa posição de maior prestígio e remuneração no mercado de trabalho estão estreitamente relacionadas aos anos de estudo acumulados, fazendo com que os indivíduos busquem o maior grau de escolaridade possível. A educação superior no Brasil se desenvolveu marcadamente excludente e desigual; contudo, uma das transformações mais marcantes das últimas décadas foi a entrada de um número significativo de jovens oriundos das classes populares na graduação. Uma das principais vias de entrada foram as políticas públicas de inclusão, neste caso o Programa Universidade Para Todos (ProUni), voltado para a concessão de bolsas em instituições privadas. Embora discorra também acerca do acesso ao ensino superior, esta dissertação apresenta como tema central a permanência de alunos bolsistas ProUni na universidade, haja vista a importância de identificar as possíveis dificuldades que estes estudantes enfrentam durante sua trajetória neste nível educacional. Para desenvolver a pesquisa utiliza-se metodologia qualitativa, com realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação posterior de questionário complementar. A amostra é composta por alunos bolsistas de cursos de prestígio médio-alto que ingressaram entre 2010 a 2014 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. A partir desta pesquisa se verificam os avanços decorrentes do ProUni, bem como os desafios que ainda permanecem.

**Palavras-chave:** Ensino Superior. Políticas Públicas. ProUni. Permanência. Acesso. Desigualdades.

## ABSTRACT

The chances of insertion in a position of greater prestige and remuneration in the labor market are closely related to the accumulated years of study, causing individuals to seek the highest degree of education possible. Higher education in Brazil has developed markedly excluding and unequal. However, one of the most striking transformations of the last decades was the entry of a significant number of youngsters from the popular classes into the graduation. One of the main avenues of entry were public inclusion policies, in this case the University for All Program (ProUni), aimed at granting scholarships in private institutions. Although it also discusses access to higher education, this dissertation presents as a central theme the permanence of ProUni scholarship students in the university, given the importance of identifying the possible difficulties that these students face during their trajectory at this educational level. To develop the research, a qualitative methodology is used, with semistructured interviews and subsequent application of a complementary questionnaire. The sample is made up of scholarship students from prestigious middle-high courses who entered the Pontifical Catholic University of Rio Grande do Sul between 2010 and 2014. From this research, the progress of the ProUni, as well as the challenges that remain, are verified.

**Key words:** Higher Education. Public policy. ProUni. Permanence. Access. Inequalities.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 01 – Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil .....	28
Gráfico 02 – Matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial) .....	29
Gráfico 03 – Nível de instrução (População ocupada de 16 anos ou mais) – Em milhões .....	30
Gráfico 04 – Vagas e Inscritos para Vagas Novas 2015 .....	31
Gráfico 05 – Contratos do Fies.....	37
Gráfico 06 – Bolsistas ProUni por região .....	43
Gráfico 07 – Bolsas ofertadas pelo ProUni .....	44

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Domicílio dos entrevistados.....	89
QUADRO 02 – Rendimento da amostra .....	89
QUADRO 03 – Troca de cursos.....	99
QUADRO 04 – Participação de atividades no último ano (2015-2016).....	107
QUADRO 05 – Dificuldades vivenciadas quanto à permanência.....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Bird	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Colap	Comissão Local de Acompanhamento e Controle Social
Conap	Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni
DMLU	Departamento Municipal de Limpeza Urbana
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FARGS	Faculdades Rio Grandenses
Fies	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
Metroplan	Fundação Estadual de Planejamento Metropolitano e Regional
PET	Programa de Educação Tutorial
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
Proext	Programa de Extensão Universitária
ProUni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
Reuni	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Sase	Serviço de Apoio Socioeducativo
SESu	Secretaria da Educação Superior
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SisFies	Sistema Informatizado do FIES
SisProUni	Sistema do PROUNI
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Ulbra	Universidade Luterana do Brasil
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS .....</b>	<b>21</b>
2.1 SURGIMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	21
2.2 A EXPANSÃO E A ENTRADA DAS CAMADAS POPULARES NO ENSINO SUPERIOR .....	26
2.3 PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS.....	38
<b>3. TRAJETÓRIAS ESCOLARES SOB A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA.....</b>	<b>47</b>
3.1 PIERRE BOURDIEU E ALAIN COULON .....	48
3.2 TRAJETÓRIAS ESCOLARES PROLONGADAS: ALGUNS ESTUDOS .....	59
3.3 PROUNI: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES.....	64
<b>4. PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE BOLSISTAS PROUNI .....</b>	<b>72</b>
4.1 METODOLOGIA .....	72
4.2 PERFIL DOS ENTREVISTADOS .....	78
4.3 REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO EMPÍRICO .....	90
4.3.1 TRAJETÓRIA ESCOLAR E ACESSO À UNIVERSIDADE.....	90
4.3.2 PERCEPÇÕES E EXPERIÊNCIA ACADÊMICA.....	98
4.3.3 EXPECTATIVAS FUTURAS E DESAFIOS .....	120
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>141</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A desigualdade é uma característica marcante em todas as sociedades modernas, sendo o Brasil um dos países mais desiguais. Apesar de muitos avanços em indicadores socioeconômicos, as consequências das desigualdades ainda são vivenciadas por milhares de indivíduos brasileiros, que dia a dia sofrem com a negação de seus direitos fundamentais. À vista disto, um dos maiores dilemas presentes na atualidade é compreender a produção da desigualdade numa sociedade que propaga, teórica e ideologicamente, os princípios de igualdade. Esta desigualdade se manifesta de múltiplas formas, a começar pela desigualdade econômica, expressa na alta concentração de rendimentos encontrada no país. Com a desigualdade econômica, compondo uma unidade indissolúvel, verifica-se a desigualdade social expressa nas hierarquias sociais. Por fim, mas não conclusivamente, a desigualdade cultural e educacional, que impõe enormes barreiras ao acesso às posições de maior *status* e poder econômico, restringindo assim a entrada de indivíduos provenientes dos estratos mais baixos da população.

No Brasil há um sistema de ensino majoritariamente universal e pouco voltado ao ensino vocacional, onde as possibilidades de inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, e então seu nível de rendimentos, estão altamente relacionadas ao momento em que os mesmos interrompem sua trajetória escolar. Quanto mais anos de estudos acumulam, maiores suas chances de uma colocação em ocupações de maior prestígio e mais bem remuneradas no mercado de trabalho. Desta forma, a realidade faz com que os jovens, em busca de melhores posições, necessitem alcançar o maior grau de escolaridade possível (HASENBALG, 2003).

O eixo desta dissertação é a educação superior, nível educacional que se desenvolveu marcadamente desigual e excludente na sociedade brasileira. Cabe afirmar que sua evolução acompanhou as mudanças políticas, econômicas e sociais do país (DURHAM, 2003), mas manteve-se restrita a uma minoria. Contudo, nas últimas décadas, uma das transformações marcantes pelas quais a sociedade brasileira passou foi a entrada de um elevado número de jovens oriundos de classes populares nas universidades, considerando o Programa Universidade para Todos (ProUni) como uma das principais vias. No entanto, seria equivocados tratar a expansão do ensino superior, exclusivamente através de seu crescimento

quantitativo. É importante assinalar que o fenômeno aqui tratado é complexo e está associado a múltiplos fatores, incluindo qualitativos.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar as possíveis dificuldades vividas pelos alunos bolsistas do ProUni (que ingressaram na universidade no período de 2010 a 2014) relativas à sua permanência, de modo a contribuir para a avaliação e efetividade da política pública referida. Para alcançar esse objetivo geral, estabeleceram-se os específicos: evidenciar, a partir das percepções dos bolsistas ProUni, os entraves predominantes para alcançar a conclusão; compreender as possíveis dificuldades enfrentadas pelos indivíduos provenientes das camadas populares ao cursar o ensino superior; identificar as percepções que bolsistas do ProUni possuem do programa, sobretudo acerca de sua permanência no ensino superior; analisar as estratégias utilizadas para lidar com as possíveis dificuldades; analisar os dados e, à vista disso, assinalar possíveis contradições com os propósitos apresentados pelo governo na política pública aqui referida.

A partir dos objetivos definidos, duas questões nortearam o desenvolvimento deste trabalho: até que ponto o ProUni possibilita condições de acessibilidade e permanência aos estudantes, utilizando o caso específico de alunos bolsistas de cursos de médio-alto prestígio da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul? Dado o acesso de indivíduos das camadas populares no ensino superior, através do Programa Universidade para Todos, quais as dificuldades enfrentadas para sua permanência, especialmente em cursos de médio-alto prestígio?

Com base nestas questões, conceberam-se três hipóteses: a) os jovens das camadas menos favorecidas, beneficiários do ProUni, tendo em vista a distância entre o capital cultural (especialmente no estado incorporado) e econômico de sua família em relação àquele exigido pela universidade, poderiam apresentar dificuldades em permanecer na graduação; b) em cursos de médio-alto prestígio os bolsistas tenderiam a apresentar mais dificuldades; e c) garantir o acesso ao ensino superior não corresponde à sua democratização.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos. No primeiro apresenta-se o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, retomando-se historicamente o percurso deste nível de ensino com vistas a identificar os balizadores significativos que influenciaram no desenvolvimento da atual estrutura das instituições de ensino superior. Conforme Durham (2003), as duas

características importantes que marcam o ensino superior brasileiro são: o seu caráter tardio e o desenvolvimento de um forte sistema de ensino privado paralelo ao setor público.

Ainda, apresenta-se a expansão do ensino superior, relacionando-a, especialmente, à entrada de estudantes oriundos das camadas populares. O último item do capítulo inicial descreve detalhadamente o programa do Ministério da Educação (MEC), que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Apresento, também, alguns trabalhos desenvolvidos sobre o ProUni a partir de uma perspectiva econômica e institucional, tais como Catani, Hey e Gilioli (2006) e Almeida (2006), os quais problematizam em que medida o ProUni é um instrumento de democratização da educação superior brasileira ou um programa de estímulo à expansão das instituições de ensino superior privadas.

A partir do fenômeno exposto no primeiro capítulo, argumenta-se que a expansão do ensino superior deve estar associada à preocupação com a capacidade de permanência do público atendido. Neste sentido, a abordagem sociológica é relevante para problematizar esta temática, uma vez que é necessário analisar sua relação com a produção das desigualdades sociais (BARBOSA; GRIPP, 2014).

Até meados do século XX predominava nas Ciências Sociais uma percepção otimista da educação, atribuindo à escolarização um papel central no processo de construção de uma sociedade mais justa, moderna e democrática (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002). Nesta dissertação, no entanto, optei por dispor de teorias que foquem na reprodução das desigualdades. Por este ângulo, a base teórica para o desenvolvimento desta pesquisa, inclusive a análise e interpretação dos dados coletados, estará fundamentada nas perspectivas de Bourdieu e Coulon. Desse modo, apresentarei no segundo capítulo os conceitos centrais para a elaboração da fundamentação teórica, da realização das entrevistas e suas análises posteriores.

Bourdieu formulou, a partir de 1960, um novo modo de interpretação das desigualdades escolares, contrapondo-se a uma visão extremamente otimista quanto ao papel da escolarização, que partia do pressuposto que a escola pública e gratuita resolveria o problema de acesso e garantiria, assim, a igualdade de

oportunidade, atribuindo uma característica neutra à instituição. Sua teoria tornou-se importante na interpretação sociológica da educação. Os estudos de Alain Coulon, por sua vez, estão direcionados especialmente para o ensino superior. O autor sustenta que o problema não seria a entrada na universidade, mas manter-se nela por vários anos, considerando que o aluno precisa adaptar-se aos códigos, utilizar as instituições e assimilar as rotinas.

Na seção posterior, também no segundo capítulo, apresento, inicialmente, alguns estudos que trataram das trajetórias escolares de jovens da camada popular em instituições públicas – dada a necessidade de trabalhos que discutam o acesso bem como a permanência, haja vista que a universidade foi, durante um longo período, uma realidade distante para muitos jovens – tais como: Carneiro e Sampaio (2011), Portes (2001), Zago (2006), Almeida (2007), Pioto (2008), Nierotka e Trevisol (2016), entre outros. Apresento, igualmente, algumas investigações que discorrem sobre trajetórias prolongadas no ensino superior em instituições privadas de ensino, apontando-se duas vertentes nesses estudos: a) investigações voltadas a cursos de licenciatura ou sem distinção de cursos, presente em trabalhos de autores como Lambertucci (2007), Costa (2008), Clarissa Baeta Neves (2009), Honorato (2011), Barbosa e Santos C. (2011), Daniela do Amaral e Fátima de Oliveira (2011), Faria (2012), Abdal e Navarra (2014) e Santos A. (2016); e b) pesquisas voltadas a cursos de médio-alto prestígio, citando literatura de Estácia (2009), Anhaia (2010) e Clarissa Santos (2012).

Assim, há literatura que versa sobre acesso e permanência, mas ainda são limitadas as investigações que discursam sobre estas questões a partir da percepção dos estudantes, bem como poucas problematizam o ingresso nas carreiras tradicionais, em particular, no caso de jovens baixa renda beneficiários em instituições de ensino privado. A “maioria da bibliografia existente focaliza com maior pormenor as variáveis pessoais do estudante, por exemplo, as suas estratégias de aprendizagem e os projetos de carreira” (ALMEIDA, L. et al., 2012, p. 900).

Estimo contribuir através desta pesquisa com vistas a preencher estas lacunas ainda existentes, pois os desafios ainda permanecem quando consideramos que somente 17,7% da população brasileira de 18 a 24 anos estava matriculada na educação superior, incluindo a pós-graduação, em 2014, conforme os dados do Observatório do Plano Nacional de Educação. É relevante considerar que a

universidade se tornou um espaço ao qual, em alguma medida, quase todas as classes sociais têm acesso. Desta forma, é imprescindível versar sobre o tema da permanência, visando identificar as possíveis dificuldades vividas pelos alunos bolsistas e qual o impacto destas experiências na sua trajetória, que podem levar ao abandono ou insucesso escolar.

Além disto, em 2011, o jornal digital O Globo divulgou em sua página uma notícia<sup>1</sup> a qual afirmava que um em cada quatro bolsistas do ProUni abandona o programa. De acordo com os dados do MEC, que sustentaram a reportagem, dos 229.068 bolsistas que saíram do programa antes de concluir o curso, 102.506 abandonaram o ensino superior, equivalendo a uma taxa de 11,5%. Neste sentido, destaca-se a necessidade de discorrer sobre outras questões intrínsecas ao acesso ao ensino superior, principalmente a permanência.

Ao considerar que a proposta desta investigação é identificar as possíveis dificuldades de alunos bolsistas ProUni quanto à permanência em cursos de médio-alto prestígio, analisando outras fontes de percepções, no terceiro capítulo apresentarei a metodologia aplicada, bem como a análise dos dados coletados.

Este trabalho utilizará abordagem qualitativa. Os dados primários serão coletados com alunos bolsistas ProUni da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), instituição confessional, escolhida por: 1) adotar o ProUni desde sua criação em 2005; 2) conceder um número considerável de bolsas e 3) ser conceituada como uma tradicional instituição de ensino superior do Brasil<sup>2</sup>. Haja vista a proposta de desenvolver a pesquisa em cursos de médio-alto prestígio, selecionei os seguintes cursos: Direito, Administração, Engenharia, Psicologia, Física e Biologia. Estabeleci esse critério considerando como médio-alto prestígio aqueles cursos que se configuram por elevada taxa de candidato/vaga e que são, assim, muito procurados. Seria possível dizer que a escolha se fundamentou, também, na concepção de que estas carreiras são carregadas de um valor simbólico, sendo popularmente, conhecidas como ocupações bem-sucedidas. Trata-se, portanto, de cursos que ofereçam retorno financeiro satisfatório e *status* social.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/prouni-um-em-cada-quatro-alunos-abandona-programa-maioria-abre-mao-da-bolsa-mas-continua-estudos-diz-mec-2868441>>. Acesso em 06 de maio de 2015.

<sup>2</sup> Mais informações: <<http://www.pucrs.br/institucional/a-universidade/>>. Disponível em <http://vestibular.pucrs.br/cursos/>. Acesso em 04/03/2017.

Como instrumento e técnica de coleta, realizei entrevistas semiestruturadas. Para acessar informações não abrangidas pelas entrevistas, apliquei, após as entrevistas, um questionário fechado com vistas a complementar a técnica, coletando elementos como escolaridade dos pais, renda, tipo de residência, entre outros. Ainda, foram utilizados dados secundários retirados de fontes tais como: Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Posteriormente foi realizada a transcrição e análise das entrevistas, bem como análise dos dados do questionário.

Para contatar os bolsistas utilizei a rede social *Facebook*, através de grupos de graduação dos cursos de Direito, Administração, Engenharia, Psicologia, Física e Biologia, conforme o recorte de cursos de médio-alto prestígio. A partir da minha publicação obtive resposta de 27 (vinte e sete) estudantes; no entanto, ao explicar a metodologia (entrevista presencial), muitos declinaram ao convite e outros não se encaixavam no perfil (ser bolsista ProUni). Realizou-se 13 (treze) entrevistas, sendo três homens e dez mulheres, considerando que três delas não seriam analisadas, porque três estudantes entraram na universidade após o recorte temporal estabelecido para esta pesquisa. Por fim, a minha amostra foi composta por dez participantes: nove do sexo feminino e um do masculino; oito cursando Direito, um Administração e um Psicologia.

Ao final do trabalho serão apresentadas as conclusões a partir das reflexões decorrentes da construção desta dissertação, tendo como horizonte a real construção de uma sociedade mais justa e democrática.

## **2. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E O PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS**

Este primeiro capítulo tem por objetivo introduzir a temática que será abordada ao longo desta dissertação. Desta forma, o mesmo está subdividido em três itens, de modo a facilitar o entendimento do leitor: a primeira parte constitui o desenvolvimento do ensino superior no Brasil desde seu surgimento; posteriormente, apresentar-se-á o fenômeno da expansão deste nível educacional, especialmente pela entrada de jovens das camadas populares na graduação através das políticas públicas de inclusão; e, após versar sobre os mecanismos de ampliação do acesso ao ensino, será detalhado o Programa Universidade para Todos, política selecionada como foco para o desenvolvimento desta investigação.

### **2.1 Surgimento e Desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil**

Para compreender a problemática do acesso ao ensino superior é necessário retomar historicamente o percurso deste nível educacional no Brasil, a fim de identificar os marcos significativos que influenciaram fortemente no desenho de sua atual estrutura institucional. Conforme Durham (2003), duas características importantes marcam o ensino superior no Brasil, sendo a primeira o seu caráter tardio, e a segunda o desenvolvimento de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público. Diante disto, este item apresentará uma abordagem destacando os anos considerados mais marcantes, pois segundo Durham (2003) é possível identificar períodos a fim de explicar e entender o desenvolvimento do ensino superior.

No Brasil Colonial a grande influência educacional era desempenhada pela Igreja Católica através da chegada da Ordem dos Jesuítas. Desde 1549, aproximadamente, os jesuítas perceberam a impossibilidade de converter os índios sem que estes soubessem ler e escrever. Deste modo, os jesuítas trouxeram a moral e os métodos pedagógicos (BELLO, 2001), utilizando-os a seu favor para dominar os indígenas, tornando-se responsáveis pela catequização e educação colonizadora. Durante a Colônia, nosso país não teve nenhuma instituição de ensino superior instalada, diferentemente de Argentina, Peru e Chile, entre outros locais.

Com a chegada da família real e da corte, percebe-se uma mudança no contexto educacional brasileiro. No período do Império apontou-se a necessidade de alterar o ensino superior herdado pela Colônia, sobretudo pela emergência do Estado Nacional. A partir de 1808 os cursos e academias criados eram gerenciados pelos militares. Neste contexto surgem os primeiros cursos superiores, caracterizados em aulas avulsas e com um sentido profissional prático. Destacavam-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, bem como cursos médico-cirúrgicos do Rio de Janeiro e da Bahia, gênese das primeiras Faculdades de Medicina (OLIVEIRA, M., 2004). Desta forma, constituiu-se o primeiro período, “caracterizado pela implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa” (DURHAM, 2003, p. 2).

Conforme Marcos Oliveira (2004, p. 949), “na transição republicana, com a adesão de parte da elite intelectual aos ideais do liberalismo burguês, é atribuída à educação a tarefa heroica de promover a reconstrução da sociedade”. Nesta perspectiva, a primeira Constituição da República, de 1891, institui o sistema federativo de governo e a descentralização do ensino. Nos anos iniciais da República apenas a demanda para a ampliação da oferta de ensino de elite às classes médias foi atendida pela União, disseminando-se a ideologia da ascensão social pela escolarização (OLIVEIRA, M., 2004).

O segundo período abrange toda a Primeira República, de 1889 a 1930, no qual o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem instituições de ensino públicas (estaduais ou municipais) e privadas (DURHAM, 2003). Em 1909, surgiu a primeira instituição de ensino superior do país, a Escola Universitária Livre de Manaus, criada por inspiração do tenente-coronel do Clube da Guarda Nacional do Amazonas, Joaquim Eulálio Gomes da Silva Chaves<sup>3</sup>. A década de 20 foi marcada pelo movimento de modernização do país, através da urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização.

O período posterior se implanta em 1930 e coincide com o final da Primeira República e a instalação do governo de Getúlio Vargas. Durante esta época instituíram-se as universidades e definiu-se o formato legal ao qual todas as instituições de mesmo tipo que fossem criadas no Brasil deveriam obedecer. A

---

<sup>3</sup> Mais informações: <<http://www.ufam.edu.br/historia-da-ugm>>. Acesso em 01/04/2017.

reforma pressupunha também a regulamentação de todo o ensino superior, tanto público como privado, pelo governo.

A partir da década de 50 a sociedade brasileira sofreu com o aumento da demanda composto por um contingente excedente que não conseguia ser absorvido pelo número limitado de vagas. Nesta década o movimento estudantil lutava por uma reforma profunda no sistema educacional (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Conforme Martins (2009), instalou-se no Brasil um novo padrão de ensino superior a partir do final da década de 50. Para o autor, tal modelo procurou privilegiar, acadêmica e socialmente, uma estrutura seletiva, fazendo com que o atendimento da demanda crescente fosse realizado pela iniciativa privada.

O período do Regime Militar (1964-1980) foi notável pelo movimento estudantil organizado contra o comando do país, utilizando como fundamento a universidade pública. Conforme Durham (2003), as universidades estavam sobre forte e constante vigilância do governo militar, considerando também que alguns estudos realizados no Brasil neste período apresentaram uma convicção de que o governo estava promovendo a privatização do ensino. Contudo, a autora afirma que em números absolutos foi possível verificar um vultoso crescimento do setor público, embora o privado tenha de fato expandido significativamente.

O início dos anos 60 caracterizou-se pelo intenso movimento direcionado à reforma do sistema universitário brasileiro. Desde o final da década de 60 até a de 70, verificou-se a expansão do ensino privado, singularmente pelo surgimento de instituições de pequeno porte (MARTINS, 2009). Segundo Gatti (1992), alguns trabalhos dos anos 70 refletiam as preocupações históricas acerca do acesso ao ensino superior, levando em conta aspectos como o comportamento dos candidatos e seu desempenho já no nível superior, bem como os fatores técnicos de pesos dos exames. Contudo, a autora ressalva que tal literatura esteve mais relacionada a questões políticas-sociais do que a questões de concreto impacto social e acadêmico.

Neste período a classe média foi beneficiada haja vista o contexto econômico, enriquecendo hábitos de consumo e aumentando a demanda pelo ensino superior (SANTOS; CERQUEIRA, 2009). Um dos traços mais marcantes da década de 70 foi o aparecimento de um “novo ensino privado”, caracterizado por perfil laico e comandado por uma lógica de mercado (MARTINS, 2000, p. 46), considerando a

grande demanda a ser absorvida e que o setor público não estava preparado para atendê-la.

A década de 80, em termos econômicos, é de crise e instabilidade. Esta situação se reflete no ensino superior, uma vez que este apresenta estagnação; mais do que isso, as matrículas no ensino privado decrescem (DURHAM, 2003). Martins (2009) afirma que, dada a conjuntura dos anos 80, registra-se uma desaceleração da expansão do ensino superior. No entanto, é importante apontar a existência de um fenômeno do ensino privado: trata-se do alto número de cursos noturnos, abrindo precedente para uma nova demanda, na medida em que possibilitavam o acesso dos antigos egressos do ensino médio, já introduzidos no mercado de trabalho e para os quais o aumento do nível de escolaridade abarcava a expectativa de ascensão ocupacional (DURHAM, 2003).

Rosa (2014) afirma que a Carta Magna de 1988 estabeleceu um regime democrático, o qual era baseado em objetivos de promoção do princípio da igualdade através dos direitos sociais, bem como pela universalização dos serviços a serem prestados para a sociedade, entre eles a educação. A promulgação da Constituição de 1988 apresenta, segundo Carinhato (2008), um novo padrão constitucional de política social caracterizado pela universalização da cobertura e reconhecimento dos direitos. A Constituição, no art. 6º, declarou a educação como o primeiro dos direitos sociais a serem garantidos pelo Estado. O art. 205 reafirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

De acordo com Piotto (2008), foi especialmente a partir da década de 1990 que surgiram no Brasil bibliografias que utilizaram como objeto de pesquisa as trajetórias prolongadas de escolarização, singularmente de jovens oriundos das camadas populares que ingressavam no ensino superior. Tal literatura discorria sobre a influência das práticas familiares, bem como abordava questões como a permanência escolar.

O ensino privado apresentava-se como alternativa reforçada para a expansão do ensino superior por órgãos internacionais, tais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Fundo Monetário Internacional (FMI) e

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), “os anos de 1990 registraram a presença dos organismos internacionais que entraram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental”. Estes órgãos são, basicamente, caracterizados pelo empréstimo de recursos e assistência técnica, voltados para a promoção do desenvolvimento. As propostas elaboradas por estas entidades impactaram na estrutura do ensino superior dos países da América Latina, entre eles o Brasil. Observa-se esta situação desde 1964 quando, de acordo com Cunha e Góes (1985), a interferência norte-americana tomou proporções antes desconhecidas nas políticas educacionais. As diretrizes foram construídas sobre uma perspectiva essencialmente econômica, o que influenciou a introdução da educação na lógica mercadológica.

Outro marco importante que deve ser mencionado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Apesar do documento se apresentar especialmente voltado à educação básica, no artigo 43 mencionam-se as seguintes finalidades do ensino superior: estimular a criação cultural e o desenvolvimento científico e pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos; suscitar o desejo de aperfeiçoamento cultural e profissional; estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente; promover a extensão (BRASIL, 1996).

Segundo Rosa (2014), a LDB de 1996 resultou em um processo de reformulação na educação superior brasileira. “A partir de então, o número de instituições e matrículas aumentou consideravelmente, em razão do credenciamento de novas instituições, bem como da autorização e abertura de novos cursos” (ROSA, 2014, p. 243). Esse crescimento prevaleceu nas instituições privadas, embora também tenha ocorrido alargamento na rede pública. De modo amplo, argumenta-se que o documento impulsionou a expansão da educação superior no âmbito privado, garantiu mais autonomia às universidades, bem como estabeleceu maior poder de fiscalização para o Estado.

A partir do que foi exposto até aqui, observa-se que a educação superior se desenvolveu e preservou excludente. Sampaio e Oliveira argumentam que:

É importante compreender o que é a desigualdade educacional no Brasil, os fatores que a causam e como reduzi-la. É necessário olhar para essa desigualdade ao longo da história brasileira para compreender sua dinâmica e mutações; só assim poderemos fazer um bom diagnóstico da situação atual frente à desigualdade educacional e propor meios de reduzi-la (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015, p. 512).

À vista disto, apresentar historicamente o surgimento e desenvolvimento do ensino superior é relevante para compreender seu desenho atual. Não obstante, o maior interesse neste momento centra-se na expansão do referido nível educacional, ponto a ser discorrido na próxima seção, relacionando este fenômeno à entrada das camadas populares na graduação, o que possibilitou vincular um público diferenciado às universidades.

## **2.2 A expansão e a entrada das camadas populares no Ensino Superior**

A significativa expansão do ensino superior está especialmente relacionada aos governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula, período o qual busco mencionar brevemente no início desta seção para compreender a conjuntura mais recente, embora as transformações tenham se iniciado no governo Collor (1990-1992). Conforme afirma Durham (2003), no governo de Fernando Henrique Cardoso houve reformas importantes na área educacional, de modo singular no ensino básico. Já considerando os anos 2000, identifica-se um aumento significativo na elevação de matrículas no ensino médio decorrente do número de concluintes do ensino fundamental. Estes resultados impactaram no crescimento do ensino superior. Durham (2003) igualmente discorre sobre a relevância da criação de um exame nacional de cursos, conhecido como Provão, voltado para a avaliação da qualidade dos cursos.

No governo de Lula, iniciado em 2003, a primeira iniciativa foi a criação de um grupo de trabalho para analisar e apresentar propostas quanto à reestruturação, desenvolvimento e democratização das instituições federais de ensino superior. Santos e Cerqueira (2009) alegam que essa decisão foi alvo de inúmeras críticas das universidades federais uma vez que, para elas, a análise as responsabilizava por algo que não cabia somente às instituições. No que tange à política voltada para o ensino superior, Carvalho (2006, p. 7) afirmou que “no quadro de esgotamento do crescimento privado, trata-se não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos

e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes”.

O Balanço Social<sup>4</sup> 2014, elaborado pela Secretaria de Ensino Superior (SESu), elencou os avanços no ensino superior entre 2003 e 2014, conforme a lista a seguir (p. 27):

- Criação de 18 novas universidades federais;
- Criação de 173 *campus* de universidades federais em cidades do interior do país;
- Lançamento, em 2003, do Programa de Extensão Universitária (Proext);
- Criação, em 2004, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes);
- Criação, em 2004, e implantação, em 2005, do ProUni para estudantes carentes em instituições de ensino superior privadas;
- Criação, em 2006, do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que apoia universidades públicas a ofertar cursos na modalidade de educação a distância;
- Recuperação, a partir de 2003, e fortalecimento, a partir de 2006, do Programa de Educação Tutorial (PET);
- Implantação, a partir de 2007, do Reuni;
- Implantação, em 2008, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid);
- Criação, em 2008, do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAEs), para estudantes das universidades federais;
- Redesenho em 2010 do Fies, que facilita o acesso à educação superior para estudantes de baixa renda, em especial para estudantes das licenciaturas e de medicina;
- Criação, em 2013, do Programa de Bolsa Permanência para estudantes das universidades federais;
- Criação do Programa de Bolsa Permanência, para estudantes bolsistas do ProUni;
- Aprovação, em 2012, e implantação, a partir de 2013, da Lei das Cotas nas universidades federais, com previsão de reserva de no mínimo 50% das vagas, até 2016, para estudantes oriundos das escolas públicas de ensino médio;
- Lançamento, em 2014, do Programa Mais Cultura nas Universidades, que apoia projetos de arte e cultura propostos pelas universidades federais, com foco na inclusão social e no respeito à diversidade cultural.
- Democratização do acesso à universidade, com o uso dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) nos processos seletivos; e
- Expansão do ensino médico, com a criação de novas vagas e incentivo à realização de residências.

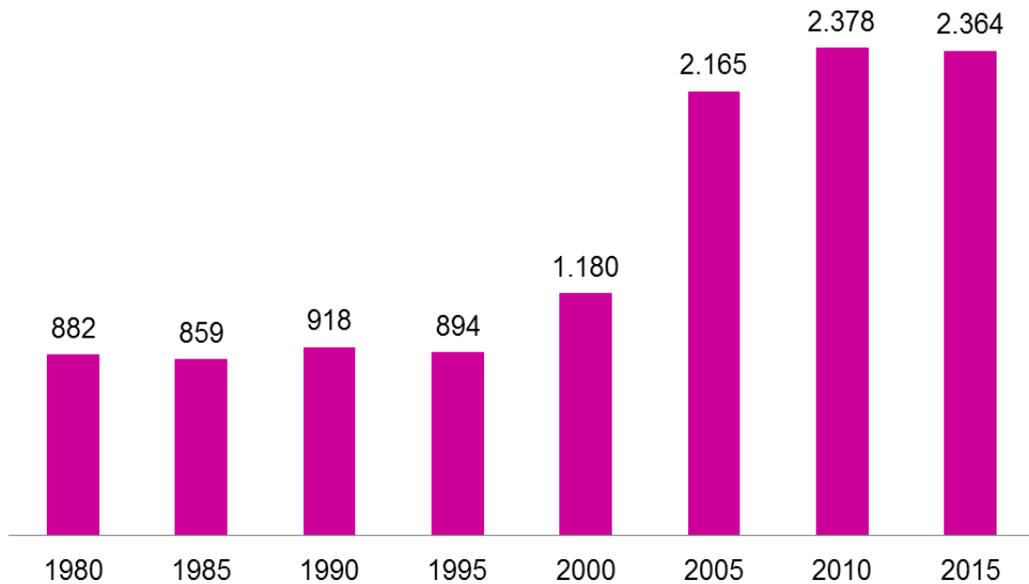
A fim de observar a alteração do número de instituições de ensino superior exibe-se a ilustração a seguir, a qual contempla sete períodos com intervalos de cinco anos entre si. O gráfico 01 apresenta um crescimento numeroso, mas é

---

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category\\_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&category_slug=dezembro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Disponível em <http://vestibular.pucrs.br/cursos/>. Acesso em 10/10/2016.

possível notar que a evolução não ocorreu de modo sequencial, reparando neste caso os anos 1985, 1995 e 2015, os quais apresentam redução em comparação ao período anterior.

Gráfico 01 – Número de Instituições de Ensino Superior no Brasil



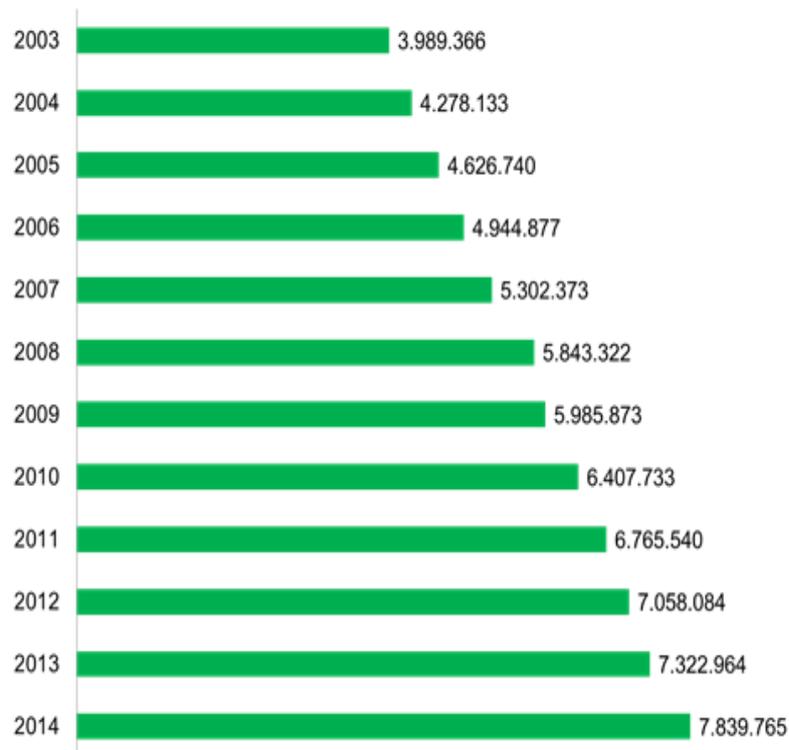
Fonte: MEC/Inep/Censo da Educação Superior.

Das 2.364 instituições de ensino superior no Brasil em 2015, 295 são instituições públicas e 2.069 são instituições privadas. Embora seja comum associar Instituição de Educação Superior (IES) às universidades, cabe registrar que são consideradas IES: universidades, centros universitários, faculdades, institutos federais e centros federais de educação tecnológica. A partir dos dados apresentados, do total de instituições brasileiras: 83,76% são faculdades, 8,25% são universidades, 6,30% são centros universitários e 1,69% são institutos federais e centros federais de educação tecnológica. Como sustenta Schwartzman, essa estratificação dos sistemas educacionais:

[...] É uma realidade, que se impõe pelas próprias limitações de recursos humanos, intelectuais e financeiros que existem entre as diversas regiões e instituições do país, assim como pelos diferentes interesses e objetivos de quem proporciona e busca a educação superior. Não é a *estratificação* que é desejável, no entanto, mas a *diferenciação* das instituições (SCHWARTZMAN, 2000, p. 9, grifos do autor).

O gráfico a seguir (02) exibe o número de matrículas no ensino superior entre 2003 e 2014, apresentando um aumento significativo. Tal crescimento está relacionado às políticas públicas de acesso, bem como ao avanço do ensino privado, os quais buscam absorver a demanda existente para este nível educacional.

Gráfico 02 – Matrículas na Educação Superior (graduação e sequencial)



Fonte: Notas Estatísticas – Censo da Educação Superior 2014, Inep.

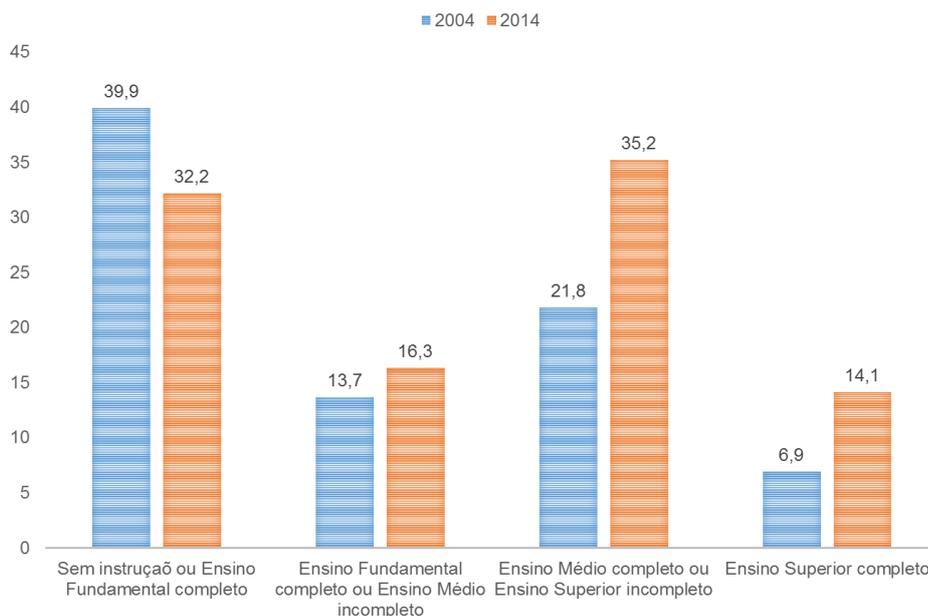
Tal expansão, vista no gráfico acima, está relacionada também às contínuas exigências de qualificação profissional e técnica que surgem ao longo do desenvolvimento das sociedades. Schwartzman (2000) argumenta que há também um fator geracional e cultural que impacta substancialmente neste fenômeno. Este fator sustenta-se no fato de que as famílias (classe média e alta) esperam que seus filhos ingressem na educação superior. Neves, Raizer e Fachinetti (2007, p. 143), por sua vez, argumentam que:

A ampliação da procura por educação superior é uma das tendências centrais na sociedade contemporânea. Entre os fatores que têm contribuído para este processo destacam-se a valorização do conhecimento científico, a defesa dos direitos sociais (mais educação), a aspiração das famílias por mobilidade social através da educação, a necessidade de aquisição de mais competências para enfrentar o mercado de trabalho, etc.

Schwartzman (2000, p. 2) reafirma que o crescimento das matrículas se deve, entre outros fatores, “aos grandes benefícios sociais e econômicos que ainda resultam da obtenção de um diploma superior”. Segundo o autor, percebe-se isto nas diferenças de renda que existem na sociedade brasileira entre os detentores e não detentores de diploma, considerando que esta situação está fortemente associada à mobilidade social (SCHWARTZMAN, 2000). Conforme o Panorama da Educação 2015, divulgado pelo Inep, o Brasil e o Chile são os países que retratam a maior diferença de renda média entre a população com educação de nível superior em relação aos que possuem nível médio (BRASIL, 2015c).

De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais, em 2014 14,1% da população ocupada (aqueles com trabalho durante toda ou parte da semana de referência, ainda que afastados) possuía ensino superior completo (IBGE, 2015). A maior parcela dos trabalhadores com carteira assinada é constituída por pessoas que possuem o ensino médio completo ou ensino superior incompleto. O gráfico 03 compara as taxas dos anos 2004 e 2014, no qual se percebe a mudança no nível de instrução, havendo redução daqueles sem instrução ou com ensino fundamental incompleto e aumento nos níveis posteriores. O mais significativo foi no ensino superior completo, embora a elevação tenha sido substancial também no ensino médio completo ou ensino superior incompleto.

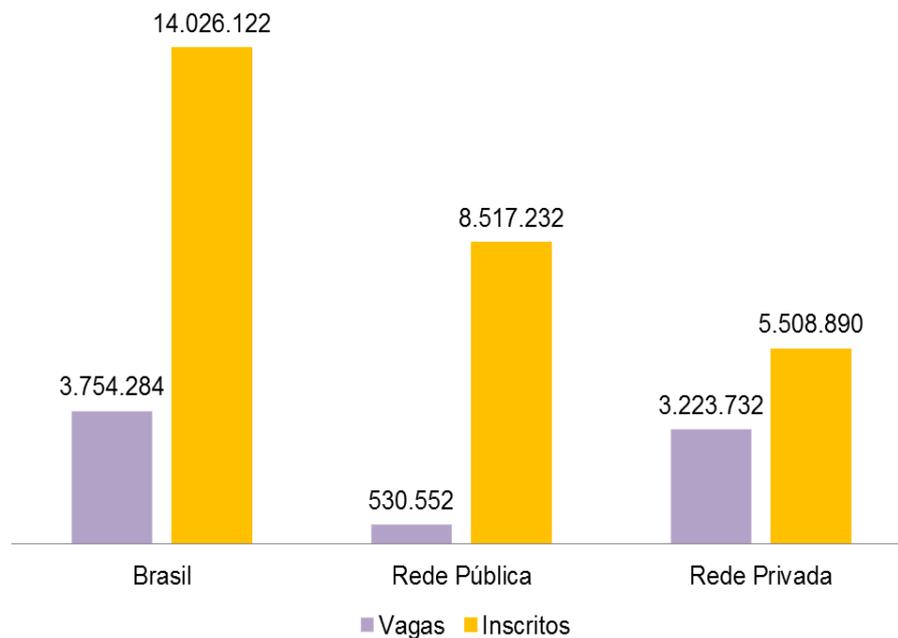
Gráfico 03 – Nível de instrução (População ocupada de 16 anos ou mais) – Em milhões



Fonte: Síntese de Indicadores Sociais 2015, IBGE.

Conforme a Sinopse do Censo da Educação Superior, em 2015 foram oferecidas 3.754.284 vagas novas<sup>5</sup> em todo território brasileiro, considerando-se 191.443 vagas para o estado do Rio Grande do Sul (INEP, 2016). Observa-se que as inscrições para o processo seletivo, conforme se exibe no gráfico 4, ocorrem predominantemente no ensino público. Estacia (2009, p. 16) afirma que é possível existir “inúmeros jovens, sobretudo nas classes menos favorecidas, com talento e disposição para realizar estudos de nível superior, mas que atualmente são barrados pelo sistema de ingresso”. Faria (2012) afirma que poucos estudantes oriundos da escola pública conseguem ingressar na graduação em instituições públicas, o que está relacionado à história da educação superior brasileira que evidencia a persistente predestinação de uma elite ocupar lugares relevantes no contexto social.

Gráfico 04 – Vagas e Inscritos para Vagas Novas 2015



Fonte: MEC/Inep/Sinopse Censo da Educação Superior 2015.

Embora o número de inscritos seja maior na rede pública, o mesmo não ocorre com as matrículas que em 2015 registraram 8.027.297 em cursos de graduação presenciais e à distância. Neste cenário, 1.952.145 são abrangidas pela rede pública e 6.075.152 pela rede privada. No caso do sul do país, estas matrículas

<sup>5</sup> De acordo com o Inep, considera-se como processo seletivo para vagas novas: Enem, vestibular, avaliação seriada e outros.

correspondem a 1.311.201, sendo 317.204 da rede pública e 993.997 da rede privada. As universidades detêm o maior número de matrículas de graduação, o que corresponde em 2014 a 53,2%; o segundo lugar fica com as faculdades, abrangendo 28,1%; em terceiro os centros universitários, com 16,9%; e, por fim, os institutos e centros federais de educação tecnológica, com 1,8% das matrículas. Nota-se também a evolução do número de cursos, que em 2010 totalizavam 29.507, enquanto que em 2015 correspondiam a 32.028. A maioria dos cursos estava centrada no bacharelado, seguido pela licenciatura e, por último, no grau tecnólogo.

É necessário compreender que a expansão do ensino superior acarreta o que alguns autores denominam “massificação do ensino”. Tal fenômeno tornou-se central em estudos educacionais, sobretudo ao problematizar as consequências deste fenômeno (CARDOSO; AMORIM; LACERDA, 2014). A massificação é considerada como aumento de oportunidades de ingresso, mas “não se reduz a uma simples expansão do número de matrículas. É um processo muito mais amplo e complexo, trazendo imbuído consigo uma série de implicações para o trabalho acadêmico” (ARRUDA, 2011, p. 505). Nesta perspectiva, ainda é preciso considerar que a universidade massificada é um espaço ao qual todas as classes sociais têm acesso, mesmo que não tenham as mesmas chances (CARDOSO; AMORIM; LACERDA, 2014).

Conforme o Relatório Técnico do MEC:

No âmbito do direito, a igualdade jurídica, segundo a qual a lei deve ser igual para todos, é hoje confrontada com experiências e estudos que demonstram sua insuficiência para, por si só, tornar acessíveis aos indivíduos socialmente desfavorecidos as oportunidades de que gozam os socialmente privilegiados (BRASIL, 2013, p. 29).

Brocco e Zago (2014, p. 2) ainda afirmam: “a democratização do ensino, em todos os seus níveis, vem sendo discutida [...] como uma necessidade do estabelecimento de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência de estudantes, especialmente os de baixa renda”. Martins argumenta que, mediante o processo de expansão, “houve a incorporação de um público mais diferenciado socialmente” (MARTINS, 2000, p. 42). Neste sentido, nota-se a importância da criação de políticas públicas, singularmente aquelas voltadas para inclusão de indivíduos que se encontram à margem da educação superior. Schwartzman (2000, p. 17) alerta que “a política de educação superior pública gratuita já é socialmente

injusta, e poderá ficar mais injusta ainda se o sistema não se ajustar aos diferentes perfis dos estudantes que estarão buscando educação superior”. Portanto, é importante refletir sobre a concepção de políticas públicas, especialmente as educacionais, a fim de compreender o desenvolvimento de iniciativas governamentais enquanto mecanismos de inclusão – neste caso de acesso à universidade.

O estudo das políticas públicas, enquanto área do conhecimento, nasce como subárea da Ciência Política e é constituída por diferentes caminhos, sendo um deles buscar compreender como e por que os governos optam por determinadas ações (SOUZA, 2006). A autora ainda observa que as políticas públicas precisam incorporar à sua organização outros elementos, como os indivíduos, instituições, interações, ideologia, interesses em comum, crenças e valores. Além disto, é importante estimar o caráter conflituoso que perpassa as políticas públicas desde sua elaboração até implementação e avaliação (SOUZA, 2006). Obviamente, existem inúmeras concepções em torno do conceito de política pública, mas utilizo aqui aquela que julgo mais adequada às minhas propostas iniciais.

Höfling apresenta as políticas públicas sociais, conhecidas, sobretudo, como as de educação, saúde, habitação e previdência. Segundo a autora, as políticas sociais são voltadas para a “redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico” (HÖFLING, 2001, p. 31). Referente às políticas educacionais, Adão de Oliveira (2010, p. 04) afirma:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Gripp (2014) afirma que parte dos estudos sobre educação no Brasil discursa sobre a relação entre as decisões políticas e a esfera econômica. As críticas tangentes a este enfoque estão direcionadas para a influência estruturante que seria exercida pelas instituições políticas na elaboração das políticas públicas. Gripp ainda argumenta:

É comum se pensar as políticas sociais como socioeconomicamente determinadas, como respostas do Estado às mudanças que ocorrem na sociedade. Os institucionalistas históricos nos mostram como essa visão dominante nos estudos sobre as políticas impede uma análise abrangente e mais acurada da história e da atual configuração das políticas sociais (GRIPP, 2014, p. 178).

Contudo, o foco desta dissertação está nas políticas públicas educacionais, ponderando que as políticas atuais de inclusão social, pautadas na reflexão acerca da inclusão e equidade, se colocam como os novos desafios para o ensino superior (NEVES; ANHAIA, 2014). Depois de formuladas, estas políticas são desmembradas em planos, programas, projetos, pesquisa e outros, elaborados a fim de responder às determinações legais e atender a uma demanda social específica.

Neves e Anhaia (2014) apresentam os três princípios que nortearam historicamente a definição das políticas públicas: 1) “mérito herdado”, 2) igualdade de direitos e 3) igualdade de oportunidades. Segundo as autoras, desde os anos 2000 as políticas são delineadas sobre o terceiro princípio, discutindo sobre: a redistribuição de oportunidades; a reprodução do capital cultural, capital social e mobilidade.

Nesta perspectiva, faz-se necessário mencionar aqui as ações influentes no ensino superior, recentemente conduzidas pelo governo federal. Cita-se, inicialmente, o Plano Nacional de Educação (PNE), que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional de determinado período. O documento vigente, de 2014 a 2024, está com as metas estruturadas em quatro grupos, sendo o último referente ao ensino superior. Uma meta do plano é:

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

Outra iniciativa foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o qual tem o propósito de ampliar o acesso e permanência dos alunos no ensino superior, mediante melhor aproveitamento da estrutura existente nas universidades federais (MEC, 2007). O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, apresentando medidas adotadas pelo governo federal para retomar o crescimento

do ensino superior público, criando condições para que as universidades federais promovessem a expansão física, acadêmica e pedagógica. As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas.

Embora não seja uma política pública de inclusão, tomo a liberdade de expor brevemente a implantação do Exame Nacional do Ensino Médio, uma vez que, desde de 2009, o exame pode possibilitar o acesso ao ensino superior através do ProUni para instituições privadas ou do Sistema de Seleção Unificada (SiSu) para instituições públicas. O exame foi criado em maio de 1998 pela Portaria MEC Nº 438 e é uma avaliação de desempenho dos estudantes, tanto de escolas públicas quanto particulares do ensino médio. Os resultados dos alunos geram dados que são analisados pelo governo com vistas a melhorar as políticas públicas de educação, servindo também como boletim de desempenho individual. O jornal digital G1<sup>6</sup> informou que, em 2016, 5.848.619 candidatos fizeram as provas do Enem.

Até 2012 as universidades federais podiam delinear suas políticas afirmativas, dada sua autonomia, mas a política de reserva de vagas por questões étnicas, raciais ou sociais, popularmente conhecida como cotas, deveria ser empregada por todas instituições federais de ensino, buscando a diminuição da exclusão histórica dos grupos minoritários. O preconceito à população negra, índia e pobre reforçam a desigualdade nas condições de acesso à educação, impactando em sua representatividade no nível superior. De acordo com o Balanço Social (2014) da Secretaria de Ensino Superior, em 1997, aproximadamente 1% dos jovens negros frequentavam a universidade. Dez anos depois, em 2007, esta taxa alterou-se para 2,8%.

A política de reserva de vagas, instituída pela Lei nº 12.711/2012, prevê a reserva de vagas para grupos minoritários na educação superior. Estabelece-se reserva de 50% das vagas de universidades federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública. Ainda, 50% dessas vagas devem ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos por pessoa. A regulamentação desta política pública

---

<sup>6</sup> Para mais informações: <<http://g1.globo.com/educacao/enem/2016/noticia/2016/11/abstencao-no-enem-2016-foi-de-30.html>>. Acesso em 15/01/2017.

estabeleceu que a proporção de vagas deve ser, no mínimo, igual à soma da porcentagem de pretos, pardos e indígenas da população da unidade da federação (estado) do local de oferta de vagas da instituição. Ainda, a proporção deverá estar de acordo com os dados do Censo Demográfico, regularmente publicado pelo IBGE.

Conforme Clarissa Santos (2011, p. 23), “muito embora seja comum a associação das ações afirmativas à adoção de ‘cotas’, os mecanismos de compensação das desigualdades não se restringem à reserva de vagas”. A expressão teve origem nos Estados Unidos, a partir dos anos 60, quando os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas, baseado especialmente no movimento pelos direitos civis, cujo objetivo era a extensão da igualdade de oportunidades para todos (MOEHLECKE, 2002).

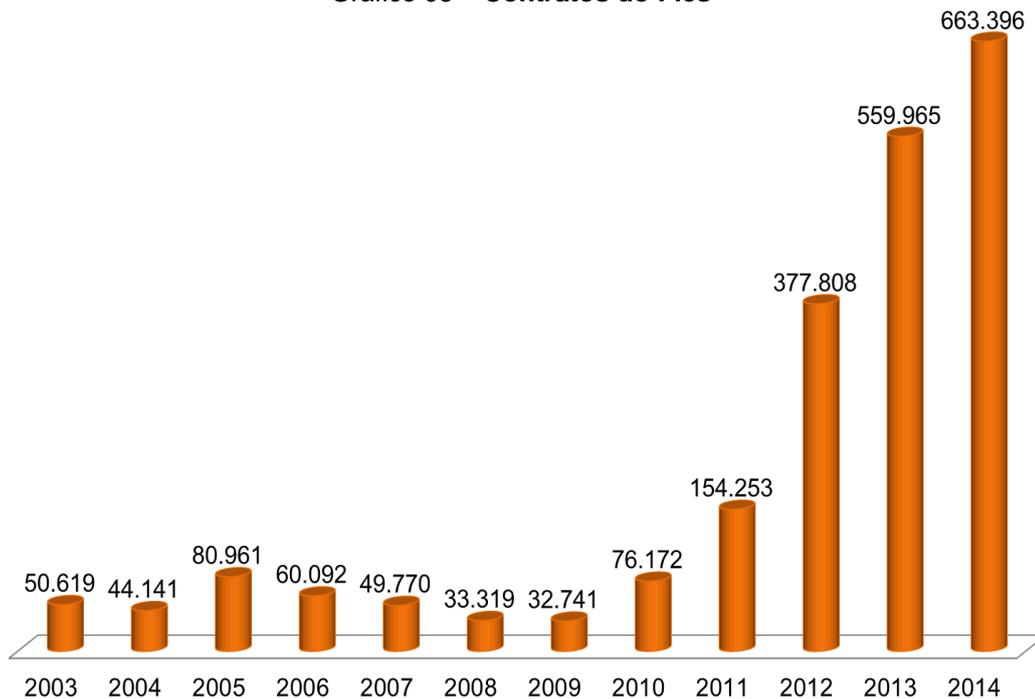
Assim, introduz-se a ideia da necessidade de assegurar acesso a determinados bens a grupos inferiorizados. Neste sentido, parte da literatura utiliza o termo “ações compensatórias”, pois estas buscam “corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado” (MOEHLECKE, 2002, p. 203). Cabe admitir que a ação afirmativa deve estar interligada à uma política mais ampla de igualdade de oportunidades. Moehlecke (2002) ainda problematiza a adoção de políticas de ação afirmativa no Brasil, a fim de compreender se caracterizaria a garantia de um direito ou o estabelecimento de um privilégio. Apesar de sua relevância, este não é o ponto central deste trabalho.

Outra política governamental, direcionada para inclusão social no ensino superior, e que provocou forte impacto na expansão do mesmo, é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies). Este foi criado em 1999 por Medida Provisória, posteriormente convertida na Lei nº 10.260/2001 e é destinado a financiar a graduação em instituições privadas. As inscrições são feitas exclusivamente pelo sistema informatizado (SisFies) e ocorrem, basicamente, em quatro etapas: inscrição no sistema de seleção, inscrição no SisFies, validação das informações na instituição de ensino e contratação do financiamento no agente financeiro (Banco do Brasil ou Caixa Econômica Federal). Pode participar do Fies o estudante que: tenha renda familiar mensal bruta, por pessoa, de até dois salários mínimos e meio; tenha participado de alguma edição do Exame Nacional do Ensino

Médio a partir de 2010 e obtido nota mínima de 450 pontos na média, e nota na redação superior a zero; e que não tenha concluído o ensino superior. O valor a ser financiado pode variar entre 50% a 100%, haja vista que o reembolso se inicia após o período de carência (dezoito meses após a conclusão do curso). Ainda, o Fies pode ser combinado com bolsa parcial do ProUni.

As vagas ofertadas obedecem aos seguintes critérios: disponibilidade orçamentária e financeira; prioridade dos cursos com conceitos 4 e 5 no Sinaes; cursos das áreas de saúde, engenharia, licenciatura e pedagogia; relevância social. A seguir se apresenta o gráfico 05 com a evolução de contratos entre 2003 e 2014, no qual se constata um aumento de mais de 1000% (mil por cento) na quantidade de contratos, embora não tenha sido linear, observando-se o ano de 2004 e o período entre 2006 e 2009, nos quais se verifica uma baixa nos números.

Gráfico 05 – **Contratos do Fies**



Fonte: Balanço Social SeSu 2014, Portal MEC.

De acordo com a reportagem “MEC discute reformulação no Fies e quer ampliar número de vagas” de Yara Aquino, do site Educação UOL<sup>7</sup>, o ministro Mendonça Filho afirmou que o MEC discute a reformulação do Fies, buscando

<sup>7</sup> Para mais informações acessar: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2016/07/15/mec-discute-reformulacao-no-fies-e-quer-ampliar-numero-de-vagas.htm>> Acesso em 16/07/2016.

garantir a sustentabilidade do programa e ampliação do número de vagas ofertadas. Ainda conforme o ministro, a discussão terá a participação das instituições privadas de ensino, do Banco do Brasil e da Caixa Econômica, especialistas e acadêmicos, além da possibilidade de participação de bancos privados no financiamento. Registra-se que o Fies Turbo ainda não foi lançado, permanecendo sob estudo e análise da viabilidade, considerando que a expectativa era janeiro de 2017.

Assim, nas últimas décadas, uma das transformações marcantes pelas quais a sociedade brasileira passou foi a entrada de um alto número de jovens oriundos de classes populares nas universidades, considerando como principais vias as políticas públicas, entre elas o Programa Universidade para Todos. As ações aqui citadas podem ser consideradas como políticas públicas de inclusão escolar, partindo da definição apresentada por Matiskei, como: “[...] projetos que ampliem as possibilidades de acesso e inserção social dos diferentes grupos marginalizados” (MATISKEI, 2004, p. 186 e 187). Dada a impossibilidade de detalhar todas as iniciativas educacionais, a fim de evitar tornar-me exaustiva, esta dissertação limita-se a abordar detalhadamente o ProUni que concede bolsas de estudo integrais e parciais em instituições privada, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

### **2.3 Programa Universidade para Todos**

Arelaro afirma que “o Estado buscará ‘parceiros’ para dividir sua responsabilidade educacional, tanto com relação ao atendimento da demanda e da oferta [...] quanto com relação à qualidade” (ARELARO, 2007, p. 917). No Brasil a oferta de vagas no ensino superior é compartilhada com a iniciativa privada. Um dos mecanismos utilizados para tal finalidade é o ProUni, uma ação na qual os recursos para sua execução são provenientes de renúncia de receita do governo federal. Haja vista que “a sociedade civil também apoiou o programa, assim como os formandos no ensino médio público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares” (CARVALHO, 2006, p. 9), admite-se o ProUni como uma importante ferramenta para a democratização do ensino superior, singularmente pela inclusão de indivíduos historicamente excluídos deste nível educacional.

O programa foi criado em setembro de 2004 pelo governo federal através de uma Medida Provisória e Institucionalizou-se pela lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. De acordo com o MEC, na página institucional do programa<sup>8</sup>, o mesmo é dirigido aos estudantes brasileiros egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais. A instituição de ensino superior, que ofertar o ProUni, recebe, em contrapartida a isenção fiscal de: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social; Contribuição para o Programa de Integração Social (BRASIL, 2005).

O processo seletivo do ProUni é composto por duas fases: processo regular e processo de ocupação das bolsas remanescentes. No processo regular pode se inscrever quem participou da edição Enem do ano imediatamente anterior e que obteve, no mínimo, 450 pontos na média das notas das provas, e nota acima de zero na redação. Para concorrer às bolsas remanescentes, o candidato deve atender a uma das seguintes condições: ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública; ou participar do Enem, a partir da edição de 2010, e obter, em uma mesma edição do referido exame, média das notas nas provas igual ou superior a 450 pontos e nota superior a zero na redação.

Em ambos os processos as inscrições são gratuitas e efetuadas exclusivamente pela internet. De acordo com a página institucional do Programa Universidade para Todos, as Instituições de Ensino Superior participantes devem oferecer acesso gratuito à *internet* a todos que desejarem, viabilizando condições mínimas para se inscrever no programa. Contudo, os editais de seleção da política pública atribuem ao estudante a responsabilidade da realização de sua inscrição, conforme o item 7.3 do edital Nº 1, de 08/01/2016: “O Ministério da Educação não se responsabilizará por inscrição via internet não recebida por quaisquer motivos [...], sendo de responsabilidade do **estudante** acompanhar a situação de sua inscrição” (BRASIL, 2016a, grifo do autor).

Para efetuar a inscrição, ainda conforme o Edital Nº 1, de 8 de janeiro de 2016, o estudante deverá: informar sua senha e inscrição do Enem do ano anterior; dados cadastrais (tais como *e-mail* e telefone) e duas opções de instituição de

---

<sup>8</sup> Página institucional do ProUni: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 04/05/2016.

ensino, em ordem de preferência, indicando local, curso, turno, tipo de bolsa e modalidade. A realização da inscrição implica na concordância, por parte do candidato, com as normativas e editais vigentes do programa. Depois de concluir sua inscrição, o candidato pode modificar sua opção de bolsa durante o período de comparecimento à instituição de ensino para comprovação das informações prestadas na inscrição. No entanto, ao confirmar a alteração ou o cancelamento da inscrição, a bolsa volta a ser disponibilizada pelo sistema para inscrição de um novo candidato.

Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%) a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. Além disso, o candidato deve satisfazer os requisitos mencionados no parágrafo referente ao processo seletivo. Cabe ressaltar que a conclusão da inscrição assegura ao candidato apenas a expectativa de direito à bolsa, estando sua concessão condicionada à comprovação do atendimento dos requisitos exigidos para ser bolsista. Após a entrega da documentação, a instituição de ensino deve verificar a autenticidade das informações prestadas, concluindo a aprovação ou reprovação do candidato. Para certificar-se da veracidade das informações prestadas, a instituição de ensino pode solicitar ao inscrito outros documentos que julgar necessários, além daqueles previamente estabelecidos.

Todavia, o programa é alvo de muitas críticas, tendo em vista que o acesso do aluno à universidade não configura sua democratização, ignorando a conveniência de ferramentas que possam garantir a permanência do estudante (SILVA; OURIQUE, 2012, p. 223). Para tal finalidade, o Ministério da Educação instituiu a Bolsa Permanência. De acordo com as informações fornecidas na página institucional, este é um benefício com o valor destinado exclusivamente ao custeio das despesas educacionais do beneficiário. Destina-se aos estudantes matriculados em cursos presenciais com no mínimo seis semestres de duração e cuja carga horária média seja igual ou superior a seis horas diárias de aula. O valor da Bolsa Permanência é definido em edital publicado pela SeSu do MEC, considerando que em 2015 correspondia a R\$ 400,00. Os jovens habilitados a receber a Bolsa Permanência devem providenciar a abertura de conta corrente individual e dirigir-se à coordenação do ProUni na instituição em que está matriculado, levando

documentos para que seja efetivado seu cadastro no sistema e assinado o Termo de Concessão de Bolsa Permanência. O termo assegura apenas a expectativa de direito ao recebimento mensal da bolsa, ficando seu efetivo pagamento condicionado à disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação. Ainda, o pagamento está condicionado à atualização mensal da relação de bolsistas a serem beneficiados, a ser efetuada pela coordenação do ProUni em cada instituição de ensino superior.

O MEC também disponibiliza no portal do ProUni o *Manual de orientação ao bolsista*<sup>9</sup>, que apresenta as principais informações ao beneficiário. Este documento, com versão atualizada em outubro de 2015, informa que o aluno pode utilizar sua bolsa durante o período equivalente a duas vezes o prazo do curso informado nos sistemas do Ministério da Educação. Porém, ao concluir a graduação a bolsa é encerrada, ou seja, não é permitido utilizar o tempo restante para outros cursos ou especialização. Além do mais, em cada semestre frequentado, o aluno bolsista deve ser aprovado em, no mínimo, 75% das disciplinas em que estava matriculado. Caso isso não ocorra, o estudante está sujeito a ter seu benefício encerrado.

Quanto à avaliação, de acordo com o Balanço Social da SeSu (2014, p. 50):

No contexto da expansão da oferta do ensino superior no país, a avaliação é uma ação necessária para garantir a regulação e a qualidade dos cursos. A avaliação pode ser entendida como um processo que objetiva identificar os resultados alcançados em comparação aos objetivos propostos para uma determinada realidade.

À vista disto, foi criado um mecanismo pela lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. O documento define como objetivos da avaliação: promover a responsabilidade social das IES, respeitando sua identidade institucional e autonomia; orientar a expansão da oferta e identificar o mérito e o valor das instituições, áreas, cursos e programas nas dimensões do ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação. Este sistema de avaliação é formado, conforme a página institucional do Inep<sup>10</sup>, por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, considerando assim todos os aspectos (ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, etc.). Ainda, conta com uma série de instrumentos

---

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/manual\\_bolsista\\_prouni.pdf](http://prouniportal.mec.gov.br/images/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf)>. Acesso em 21/03/2016.

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinaes>>. Acesso em 03/02/2017.

complementares: auto avaliação, avaliação externa, Enade, entre outros. Os resultados possibilitam delinear um panorama da qualidade dos cursos e IES. As informações obtidas são utilizadas pelas IES para orientação da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; pelos órgãos governamentais para orientar políticas públicas e estudantes, pais, instituições acadêmicas e público em geral, para orientar suas decisões quanto à realidade dos cursos e das instituições. Assim, os resultados são utilizados para elaboração do panorama da qualidade, bem como para a orientação das políticas públicas definidas na área educacional.

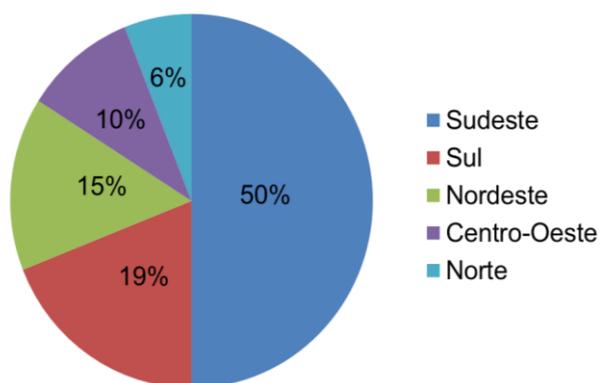
Ainda com vistas à avaliação, a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni (Conap) foi criada pelo MEC a partir da evidente necessidade do acompanhamento e controle social do programa, buscando seu constante aperfeiçoamento. Suas atribuições estão na Portaria Nº 301, de 30 de janeiro de 2006, a qual apresenta também suas competências. Ainda, há comissões locais da Conap que têm por finalidade aprimorar as relações acadêmicas entre os bolsistas e as instituições de ensino, considerando que as IES estão mais próximas a esta realidade. Portanto, todos os estabelecimentos que participam do ProUni devem instalar uma comissão local, habitualmente denominadas de Colap (Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social).

Em 24 de maio de 2016 estava prevista a primeira conferência nacional, que tinha como tema a “Avaliação dos 10 anos do Programa Universidade para Todos”. O evento, promovido pelo MEC, foi organizado em quatro eixos: perfil de bolsistas e critérios de ingresso/permanência dos mesmos; cotas raciais e para pessoas com deficiência, e vagas para formação de professores da rede pública; avaliação, monitoramento e supervisão do ProUni; e democratização da educação superior pelo ProUni. Este evento despertou-me grande expectativa, considerando que acreditava que o mesmo traria significativas considerações sobre a política pública. No entanto, até o dia 13 de janeiro de 2017, havia apenas uma publicação referente ao evento, uma notícia *online*, publicada no portal da Sociedade Educacional Três de Maio (instituição localizada no interior do Rio Grande do Sul). Contudo, o relato é pequeno, composto por apenas dois parágrafos.

Dados disponibilizados pelo SisProUni<sup>11</sup> informam que, do universo de bolsistas (de 2005 a 2014): 15% da oferta era para cursos à distância (corresponde a 223.903 bolsistas em cursos à distância) e 85% para ensino presencial (corresponde a 1.273.322 bolsistas em cursos presenciais); 53% dos bolsistas são do gênero feminino (790.668 bolsistas) e 47% masculino (706.557 bolsistas); do número total, somente 1% eram pessoas com deficiência (10.340 bolsistas). Quanto à cor 45,8% eram brancos, 38,2% pardos, 12,6% pretos 1,8% amarelos, 0,1% indígenas e 1,6% não informaram. Dos cursos presenciais 74% eram noturnos (945.746 cursos), 19% matutinos (241.652), 4% período integral (47.020 cursos) e 3% vespertinos (38.904 cursos).

Quanto à distribuição dos bolsistas pelas regiões brasileiras, de 2005 a 2014, observa-se que a maioria se encontrava na região sudeste (755.889 bolsistas), seguido pelas demais regiões: sul (281.826 bolsistas), nordeste (229.865 bolsistas), centro-oeste (145.218 bolsistas) e norte (84.427 bolsistas). Ainda conforme estes dados aponta-se que, na região sul, o Paraná detém o maior número de bolsistas (120.621), seguido pelo Rio Grande do Sul (114.558) e Santa Catarina (46.647).

Gráfico 06 – Bolsistas ProUni por região



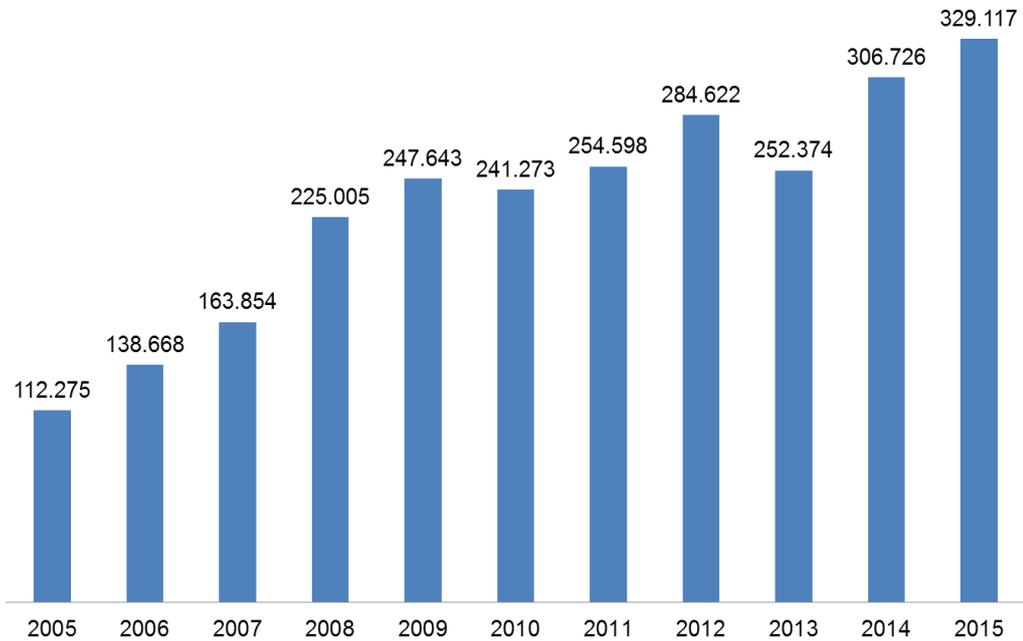
Fonte: SisProUni, Portal ProUni.

Em 2016 foram ofertadas 329.180 vagas (166.603 integrais e 162.577 parciais), sendo 2.888 (2.391 integrais e 497 parciais) destinadas a Porto Alegre. Desde sua criação, o Programa Universidade para Todos ofertou uma quantidade

<sup>11</sup> Para mais informações: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas>>. Acesso em 03/04/2015.

vultosa de vagas, conforme se observa no gráfico a seguir (07), o qual ilustra a oferta de bolsas (soma das parciais e integrais), no período entre 2005 a 2015.

Gráfico 07 – **Bolsas ofertadas pelo ProUni**



Fonte: SisProUni, Portal ProUni.

É possível encontrar distintos estudos que discorrem sobre o ProUni, abordando o programa sob a perspectiva das políticas públicas. Catani, Hey e Gilioli (2006), por exemplo, apresentam um trabalho que tencionava discutir em que medida esta política pública caracteriza-se como instrumento de democratização do ensino superior ou como um programa de estímulo à expansão das IES da rede privada. Para os autores, a referida iniciativa priorizava especialmente o acesso, sem maiores preocupações quanto à permanência, elemento importante para sua real democratização. Para Catani, Hey e Gilioli o ProUni promove o acesso com baixo custo para o governo, utilizando-se da ociosidade de vagas no ensino privado com vistas a atender a demanda crescente pela educação superior. Os autores ainda sustentam que o programa acompanha uma noção falsa de democratização, uma vez que mantém um sistema de ensino nos moldes privatizantes revelados desde os anos 1990. Catani, Hey e Gilioli ainda lamentam pela falta de transparência do Ministério da Educação no que tange às informações do programa, registrando a falta de informações tais como o detalhamento dos cursos, perfil dos beneficiários que contemple dados econômicos e sociais, taxa de evasão, entre outros.

Sérgio de Almeida (2006), por sua vez, aborda a criação do ProUni como uma nova forma de transferir recursos públicos para as instituições de ensino da rede privada. O autor argumenta que o programa surge acompanhado da ideia de “justiça social” e inclusão de camadas menos favorecidas, embora o discurso encubra a pressão do segmento privado, dada o alto grau de vagas ociosas. Almeida argumenta que a larga expansão do ensino privado se deve, entre outros motivos, aos recursos governamentais limitados para serem aplicados no ensino público, fazendo com que a responsabilidade de ampliar as vagas na educação superior fosse transferida para a iniciativa privada. O autor afirma que se comprova a transferência de recursos públicos mediante a isenção de impostos, contribuição previdenciária e subvenções (tais como bolsas de estudo, créditos educativos etc.). Almeida discorre que a rede privada vivia uma profunda crise e, desta forma, o ProUni caracterizaria uma solução, uma vez que altos índices de desemprego e queda de rendimentos impediriam o pagamento de mensalidades pelos assalariados.

Desse modo, pode-se inferir que é vazio e demagógico o *slogan* “*Universidade para Todos*”, pois, além de reduzir a educação superior apenas ao seu aspecto econômico, o programa não se destina a todos, sendo apenas uma típica medida neoliberal de focalização dos gastos públicos em grupos supostamente mais carentes, e não de sua universalização (ALMEIDA, S., 2006, p. 115, grifo do autor).

Desta maneira, a criação do ProUni suscitou um debate intenso, notadamente acerca do caráter privatista dado à expansão da educação superior. Este recorte possibilitaria a escrita de outra dissertação, uma vez que é um tema polêmico haja vista que não há transferência direta de recursos financeiros, mas a transformação da isenção dos impostos em bolsas de estudo. Apesar de não constituir o foco desta dissertação, apontam considerações que também constituem o campo de debate sobre o programa. Maria Lúcia (2009) declara que os processos educativos se constituem em fatores cruciais da organização das desigualdades sociais no Brasil, sustentando que a sociologia detém a capacidade de estabelecer qual o papel das fronteiras simbólicas na produção das desigualdades sociais. Diante desta perspectiva, considerando que a expansão do ensino superior deve estar associada a outros componentes além deste viés institucional e econômico, constata-se a necessidade de estudos que discorram sobre trajetórias escolares prolongadas.

Assim, este será o conteúdo do próximo capítulo, além da apresentação da base teórica desta dissertação.

### 3. TRAJETÓRIAS ESCOLARES SOB A ABORDAGEM SOCIOLÓGICA

A concepção sociológica é relevante para problematizar a temática da expansão do ensino superior, uma vez que é pertinente verificar sua relação com a produção das desigualdades sociais. Neste sentido, Maria Ligia (2009) afirma que o estudo das diferentes dimensões das desigualdades sociais encontra na sociologia essencial panorama teórico-conceitual. Este capítulo inicia com a apresentação dos conceitos fundamentais de Bourdieu e Coulon, os quais amparam a compreensão do fenômeno aqui apresentado; ambas as teorias são essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que questionam a escola na sua função libertadora. Posteriormente apresento trabalhos que discorrem sobre trajetórias escolares prolongadas, de modo singular aqueles que contemplam o Programa Universidade para Todos.

Até meados do século XX prevalecia nas Ciências Sociais uma concepção otimista da educação, conferindo à escolarização um papel central no processo de construção de uma sociedade mais justa, moderna e democrática (Nogueira; Nogueira, 2002). Forquin (1995, p. 124) afirma que, nesta perspectiva, a escola moderna “pretende fornecer a cada um, sem discriminação, toda a cultura possível: acolhe indistintamente [...], dá a todos ‘oportunidades iguais no começo’ para se instruírem e desabrocharem”. A universalidade de acesso à educação pressuporia, então, uma natureza equitativa; contudo, Forquin (1995, p. 93) afirma que “a motivação nos estudos, as motivações em relação a este ou aquele aspecto dos estudos, obedecem também a determinações sociais”. Ainda, conforme o autor:

A partir dos anos 50, já era possível dispor [...] de inúmeros e regulares dados sobre os determinantes sociológicos do acesso aos estudos e do sucesso no decorrer dos estudos, graças a um certo número de grandes “relatórios” oficiais sobre os problemas da educação e graças a estudos verdadeiramente pioneiros [...] (FORQUIN, 1995, p. 83).

Forquin (1995) afirma que nem toda sociologia da educação se reduz ao estudo das desigualdades de acesso entre os grupos sociais, bem como nem tudo que aborda as desigualdades de oportunidades tem a ver com a Sociologia. Não obstante, admite-se que a desigualdade de acesso à educação, seus mecanismos e efeitos sobre a estratificação social, ocuparam desde os anos 60 uma posição

importante na pesquisa sociológica. Conforme Forquin, ao longo dos anos 60-70 várias pesquisas – com diferentes amostras e metodologias – foram realizadas sobre as possíveis disparidades no acesso entre os grupos sociais. Estas pesquisas “confirmavam que mesmo quando são derrubadas as barreiras institucionais, suprimidas as discriminações legais, atenuados os obstáculos econômicos, o acesso à educação [...] permanece fortemente desigual” (FORQUIN, 1995, p. 37).

### 3.1 Pierre Bourdieu e Alain Coulon

Nesta dissertação a base teórica está amparada, essencialmente, na perspectiva de Bourdieu e Coulon. Não tenho a pretensão de apresentar resumos das diferentes obras dos referidos autores, limitando-me a analisar os conceitos centrais para a elaboração deste estudo. Pierre Bourdieu tornou-se referência na Antropologia e na Sociologia, publicando um vasto número de trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística, comunicação e política. Desta forma, tal literatura apresenta contribuições para diferentes campos, inclusive o educacional, considerando que o autor dedicou parte de sua vida acadêmica para este campo de estudos. Portanto, os próximos parágrafos trarão alguns elementos de sua teoria a fim de contribuir para a compreensão do fenômeno aqui pesquisado, especialmente no que se refere à trajetória escolar.

Bourdieu formulou, a partir de 1960, um novo modo de interpretação das desigualdades escolares, haja vista que durante muito tempo dominou uma visão extremamente otimista quanto ao papel da escolarização, a qual apresentava como pressuposto que a escola pública e gratuita resolveria o problema de acesso e garantiria, assim, a igualdade de oportunidade, atribuindo uma característica neutra àquela instituição. Diante desta conjuntura, esta teoria tornou-se importante na interpretação sociológica da educação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Cabe registrar que muitas obras de Bourdieu não se encontravam disponíveis na língua portuguesa. Diante disto, Nogueira e Catani, organizaram o livro *Escritos de Educação* para oferecer a pesquisadores, estudiosos e especialistas em educação uma seleção de alguns dos mais importantes escritos de Bourdieu em matéria de educação e ensino. Segundo os autores, a obra de Pierre Bourdieu fornecia respostas originais, renovando o pensamento sociológico e construindo conceitos e

categorias de análise que são muito empregadas nos estudos brasileiros (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

Um conceito importante nesta teoria é o *habitus*:

Então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano (SETTON, 2002, p. 63).

*Habitus* seria a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva, entre a estrutura e a prática. Assim, as práticas seriam estruturadas, apresentando propriedades típicas da posição social de quem as produz. Este conceito articula três dimensões: estrutura das posições objetivas, subjetividades dos indivíduos e situações concretas de ação (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Ao referir-se sobre classe social, Bourdieu (2007) afirma que esta não é definida somente por uma posição nas relações de produção, mas pelo *habitus* de classe que normalmente está associado a essa posição. Posição e trajetória individual não são independentes, considerando que “nem todas as posições de chegada são igualmente prováveis para todos os pontos de partida: eis o que implica a existência de uma correlação bastante forte entre as posições sociais e as disposições dos agentes que as ocupam [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 104).

É relevante compreender que na teoria de Bourdieu o indivíduo não é autônomo, pois este é caracterizado pela sua bagagem socialmente herdada, contemplando-se os tipos de capital. É pertinente considerar que nas “modernas sociedades capitalistas, os dois tipos mais importantes de capital seriam o cultural e econômico” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 49). O capital econômico (dinheiro, patrimônio, bens materiais, terras, fábricas, trabalho, etc.) é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico, mas também através de investimentos culturais que visam obter ou manter relações sociais que possam possibilitar vínculos economicamente úteis (BONAMINO et al., 2010, p. 488).

O capital social representa o vínculo a um grupo, um conjunto de agentes dotados de propriedades comuns, mas que também são ligados por relações permanentes e úteis, observando que é preciso produzir e reproduzir estas relações a fim de obter lucros materiais ou simbólicos. Este capital, para Bourdieu, tende a se

transformar em capital econômico ou cultural, considerando que a participação em certos grupos possibilita aumentar rendimentos, seja por benefício simbólico (*status* ocupacional) ou benefícios salariais (BONAMINO et al., 2010).

O capital cultural surge para Bourdieu da “necessidade de compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais” (BONAMINO et al., 2010, p. 491). Este capital abrange o poder oriundo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, podendo existir sob três formas: incorporado, objetivado e institucionalizado. O estado incorporado está relacionado à incorporação, constitui-se pessoal e não pode ser instantaneamente transmitido, mas essencialmente adquirido. O capital cultural objetivado constitui-se em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos e outros, transmissível em sua materialidade. É pertinente considerar que os bens culturais podem ser objeto de: a) apropriação material que implica deter capital econômico, e b) apropriação simbólica que implica deter capital cultural. Por exemplo, para possuir máquinas basta ter capital econômico, mas para se apropriar delas e utilizá-las é preciso dispor de capital incorporado (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 7). Na teoria de Bourdieu, o elemento da herança familiar que mais tem impacto na definição do destino escolar é o capital cultural em sua forma incorporada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Em relação à necessidade de investimento escolar, o autor distingue três conjuntos de disposição e de estratégias que seriam adotadas pelas classes populares, médias e elites. As classes populares seriam orientadas pela lógica da necessidade, encarando a ascensão social menos como acesso a altas posições sociais, mas sim evitando postos degradantes. Desta forma, o retorno do investimento escolar seria muito incerto, ponderando que este se dá em longo prazo. Este cenário faria com que as aspirações dessa classe fossem moderadas, estudando apenas para se manter ou elevar ligeiramente em relação aos níveis dos pais. As classes médias seriam orientadas pela lógica da ascensão, tendendo a investir pesada e sistematicamente na escolarização dos filhos, pelas chances objetivamente superiores de alcançar o sucesso escolar, apostando sem correrem tantos riscos além das expectativas sustentadas. Essa conduta visaria criar condições favoráveis à elevação na escala social. As elites, por sua vez, orientam-se pela lógica da distinção e diletantismo, investindo na escola de forma descontraída,

pois o sucesso escolar nesse meio é como algo natural, independente de uma grande mobilização familiar. Além disto, as elites já ocupam posições dominantes, estando livres da luta pela ascensão (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Para Bourdieu, *violência simbólica* “é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconscientes de a exercer ou a sofrer” (BOURDIEU, 1996, p. 16 *apud* SANTOS, J., 2015, s/p). Para Bourdieu, o maior efeito da violência simbólica seria o reconhecimento das camadas dominadas quanto à superioridade e legitimidade da cultura dominante (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Bourdieu afirma que seria fácil listar “os traços do estilo de vida das classes dominadas que, através do sentimento da incompetência, fracasso ou indignidade cultural, contêm uma forma de reconhecimento dos valores dominantes” (BOURDIEU, 2007, p. 360). Nesta perspectiva, a universidade também se constitui um espaço no qual há violência simbólica, pois cabe lembrar que, para Bourdieu, a escola é um mecanismo de reprodução e legitimação das hierarquias sociais.

À vista disto, quanto ao funcionamento da escola, Bourdieu conclui que a equidade formal, à qual todo sistema escolar obedece, é de fato injusta, protegendo os privilégios numa sociedade que proclama ideais democráticos. Assim, é preciso que a escola ignore as desigualdades culturais entre os alunos das diferentes classes sociais. Desta forma, tratando todos os estudantes, por mais desiguais que sejam, como iguais em direitos e deveres, o sistema educacional dá sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (NOGUEIRA; CATANI, 2007). Assim, as diferenças nos resultados escolares tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade enquanto que, na realidade, decorreriam da proximidade entre a cultura escolar a cultura familiar do aluno. Bourdieu atenta que a “ideologia carismática imputa à *pessoa*, a seus dons naturais ou a seus méritos, a inteira responsabilidade por seu destino social [...]” (BOURDIEU, 2007, p. 363, grifo do autor). Contudo, observa-se que:

O sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar, e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 59).

No tocante ao fenômeno de massificação do diploma, este foi chamado de “inflação de títulos escolares” por Bourdieu, ponderando que quanto mais amplo for o acesso a um determinado título escolar, maior a tendência de sua desvalorização (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Conquistar o diploma não garante que este tenha o mesmo valor no mercado de trabalho, pois o valor do diploma dependeria também da capacidade de cada grupo social – e dentro dele os indivíduos – de tirar proveito do título. Nesta lógica, aqueles que detêm capital econômico e social podem maximizar os benefícios, exemplificando o caso de filhos de profissionais liberais (advogados, médicos, dentistas, etc.) que ao se formarem nas mesmas profissões que os pais recebem escritório ou consultório montado, mas também uma rede de contatos profissionais, além da herança de um capital simbólico associado ao sobrenome (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

Para Bourdieu (2007), um dos efeitos mais importante do processo de inflação dos diplomas é o conjunto de estratégias que são implementadas pelos detentores de diplomas desvalorizados para manter a posição herdada ou obter o equivalente real do diploma. Nesta perspectiva, a noção de estratégia é importante, considerando que esta visa apreender as práticas inconscientes como produtos dos *habitus* ajustados a uma demanda social determinada. As estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica e são concebidas inconscientemente, porque tendem a se adequar como sentido prático às necessidades impostas por um contexto social específico (SETTON, 2002). Maria da Graça Setton (2002) ainda discorre que é através das práticas e estratégias – nas e pelas quais os indivíduos reagem e adaptam-se – que se constitui a ordem social. Devemos ainda considerar as estratégias de reprodução, que para Pierre Bourdieu constituem o conjunto de práticas pelas quais os indivíduos ou as famílias tendem, inconsciente e conscientemente, a conservar ou aumentar seu patrimônio e, correlativamente, a manter ou melhorar sua posição na estrutura das relações de classe (BOURDIEU, 2007).

Ainda, nesta lógica da desvalorização, Bourdieu aponta que é preciso modificar o valor econômico e simbólico dos diplomas para fazer com que jovens oriundos de classes econômica e culturalmente mais desprovidas tenham acesso aos diferentes níveis escolares, mormente os mais elevados. (NOGUEIRA; CATANI, 2007).

Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado; e, se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante [...] (NOGUEIRA; CATANI, 2007, p. 221).

No entanto, Bourdieu afirma que é insuficiente relatar o fato da desigualdade diante da escola, necessitando descrever os mecanismos objetivos que determinam a constante exclusão dos desfavorecidos (NOGUEIRA; CATANI, 2007). Para tratar destas desigualdades, especialmente no ensino superior, utilizarei a teoria de Alain Coulon, sociólogo francês, o qual baseia suas obras na abordagem qualitativa. Suas áreas principais de pesquisa são: sociologia, sociologia da educação, ensino superior, etnometodologia, etnografia e métodos qualitativos. É autor de vários livros publicados, vários artigos, relatórios de pesquisa e comunicações.

Coulon (1995) afirma que novas correntes de pesquisa têm se desenvolvido na sociologia da educação, buscando indicar qual mudança paradigmática ocorre no campo da sociologia quando se adota esta referida abordagem metodológica. O autor define etnometodologia como a “ciência dos etnométodos”, ponderando que a originalidade desta perspectiva se encontra na concepção teórica dos fenômenos:

O fenômeno científico desta corrente é analisar os métodos – ou se quisermos, os procedimentos – que os indivíduos utilizam para levar a termo as diferentes operações que realizam em sua vida cotidiana. Trata-se da análise das maneiras habituais de proceder mobilizadas pelos atores sociais comuns a fim de realizar suas ações habituais (COULON, 1995, p. 15).

Isto posto, Coulon (1995) afirma que o objetivo da etnometodologia é buscar empiricamente os métodos utilizados pelos indivíduos para dar sentido e construir suas ações cotidianas. Esta abordagem toma posição microssocial, como outras: sociologia cognitiva, interacionismo simbólico, fenomenologia etc. Coulon afirma que a etnometodologia da educação pretender analisar a desigualdade em “vias de se construir”, com vistas à análise do processo social da construção dessa desigualdade. À vista disso:

A questão da desigualdade, de sua produção e reprodução, encontra-se no âmago da sociologia da educação considerada em seu conjunto, mas esteve também na origem dos trabalhos etnometodológicos em educação. No entanto, pela reviravolta epistemológica já evocada, a etnometodologia substitui o estudo das causas ou variáveis determinantes pelo estudo do sentido produzido pelos atores em interação (COULON, 1995, p. 105).

O foco deste trabalho não reside na metodologia aplicada por Coulon, limitando-me a apresentar os elementos que julguei mais relevantes para compreender o modo que o autor desenvolve sua pesquisa, haja vista que o cerne está nas reflexões produzidas a partir dela. Contudo, as considerações até aqui apresentadas impactam diretamente na pesquisa de Coulon, conforme se pode observar na análise sobre a entrada na vida universitária. Através da pesquisa, o autor buscava identificar os mecanismos que impactavam nos fracassos e evasões dos estudantes que, na França, eram numerosos nos primeiros meses da faculdade (COULON, 1995).

No livro *A Condição de Estudante: A entrada na vida universitária* Coulon vai realizar análises de questões relacionadas à universidade a partir da realidade educacional do ensino superior francês. Ele reconhece que está interessado na massa imensa de estudantes e não nas elites, considerando seu impacto nas mudanças econômicas e políticas. Para o autor, a primeira tarefa que o estudante tem ao chegar à universidade é aprender o ofício de estudante (COULON, 2008). O problema não seria a entrada na universidade, mas manter-se nela por vários anos, considerando que o aluno precisa adaptar-se aos códigos, utilizar as instituições e assimilar as rotinas. Assim sendo, o aluno deve tornar-se nativo desta nova cultura, tornar-se membro dela, lembrando que, segundo Bourdieu, quanto maior a distância entre o capital cultural de origem daquele exigido pela universidade, maiores seriam as dificuldades de permanência.

Para desenvolver seu trabalho, Coulon (2008) apontou três tempos: o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo da afiliação. Estes períodos foram desenvolvidos ao longo do livro a fim de mostrar que o sucesso acadêmico dependeria, em grande medida, da capacidade de inserção destes estudantes em um novo ambiente (a universidade). Antes de iniciar a descrição destes tempos, o autor vai discorrer sobre a transição do ensino médio para o ensino superior, assinalando que o ensino superior é caracterizado por três fatores: é um ensino que se dirige a adultos (colocam-se questões pertinentes, tais como a conquista da autonomia); é um ensino terminal que prepara para a vida ativa (diferentemente, por exemplo, do ensino fundamental, que prepara para o ensino médio); e sua entrada permanece voluntária (mesmo que seja ainda uma escolha forçada) (COULON, 2008). O autor afirma que ocorrem várias rupturas simultâneas, ponderando que a

passagem para a universidade é acompanhada de mudanças que estão relacionadas com o tempo, o espaço e as regras do saber.

O primeiro tempo é chamado por Coulon (2008) de *Tempo do Estranhamento*, questionando a entrada dos estudantes na universidade como um ato normal, direcionando o olhar sociológico para uma “entrada provisória”. Segundo o autor, a análise do ingresso deve considerar a composição e a especificidade dos diferentes públicos estudantis, haja vista que os indivíduos não apresentam os mesmos problemas ao longo da “carreira” de estudante, pois a passagem da entrada parece ser função dos percursos anteriores, escolares ou não. Coulon (2008, p. 70) afirma: “a universidade é uma experiência de estranhamento radical, o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio”. Neste tempo, os estudantes deparam-se com um novo ambiente, com uma imensidão de prédios e com um sentimento de solidão em geral. Ainda, cita a descoberta das regras da universidade, estimando que não são apenas as regras formais da instituição, mas ‘as regras de vida, de circulação, de orientação, de linguagem, de condutas, etc.’ (COULON, 2008, p. 74). Ainda nesta perspectiva, apresenta-se a necessidade de adotar uma nova posição, tornando-se ator principal e, assim, responder em seu próprio nome (COULON, 2008).

Igualmente, neste *Tempo do Estranhamento*, ao chegar à universidade, alguns estudantes relatam suas dificuldades com o vocabulário corrente, haja vista que é um lugar no qual se deve construir competências, embora possa “deixar alguns estudantes na soleira da porta por falta de não terem antecipado os conceitos que necessitariam” (COULON, 2008, p. 99). Na fala dos estudantes entrevistados na pesquisa conduzida por Coulon (2008), também se evidencia expressões tais como “ter um objetivo”, “saber por que se está aqui”, “estar motivado”, as quais exprimem as suas perspectivas que se fundam, além de crenças e ideias, em uma intenção de ação que manifesta uma escolha.

Um indivíduo age em função do ambiente que ele percebe, da situação que deve enfrentar, mas ele define igualmente cada situação de sua vida social a partir de suas atitudes e crenças anteriores, que lhe permitem interpretar e dar sentido ao seu ambiente. Assim, a definição de uma situação leva em consideração a ordem social mobilizada na ação presente e, ao mesmo tempo, a história pessoal de cada indivíduo (COULON, 2008, p. 105).

Outro elemento que requer ser mencionado é que os estudantes que trabalham têm evidentemente, segundo o autor, mais restrições pessoais que são acrescidas às dificuldades encontradas pelos outros estudantes (COULON, 2008). Neste sentido, o autor afirma que aqueles alunos que já conhecem o mundo do trabalho não vivem as mesmas dificuldades que os colegas que passam diretamente do ensino médio para o superior, pois estes estudantes que trabalham não parecem ter grandes entraves para realizar rapidamente sua afiliação institucional. No entanto, apresenta-se o maior inconveniente: a falta de tempo. Aqueles que trabalham consideram uma forte desvantagem em relação aos outros, não só “lhes falta tempo para ler, escrever e realizar os trabalhos exigidos, como não podem acompanhar todos os cursos que desejam” (COULON, 2008, p. 117).

O segundo tempo chama-se *Tempo da Aprendizagem*, conhecido também como fase da ambiguidade para Coulon. Neste período o estudante aprenderá os princípios do ofício, fazendo com que a fase inicial de angústia seja sucedida por novas fases: de familiarização progressiva com a instituição, de adaptação em relação aos códigos e pelo início do trabalho intelectual. Desta forma, o estudante será levado a “se tornar membro competente da comunidade universitária e a ser reconhecido como tal” (COULON, 2008, p. 147).

Coulon (2008) ainda discorre que os estudantes necessitam das informações que recebem, pois é através destas que eles se apoiam para elaborar uma estratégia de estudos. Tais estratégias para realizar os estudos, o autor chama de “perspectivas”, utilizando o termo no sentido apresentado por Howard Becker, que representa “um conjunto de pensamentos e de ações de que uma pessoa lança mão quando ela tem de enfrentar uma situação problemática” (COULON, 2008, p. 156). O autor afirma que as estratégias de estudo e as carreiras universitárias dependem de elementos imaginários, rumores que circulam e de uma auto avaliação fundada sobre o *habitus*; uma vez que se encontra a perspectiva “o futuro parece traçado, mais seguro, mais provável” (COULON, 2008, p. 157). Contudo, Coulon atenta que não há somente estratégias conscientes operando, haja vista que:

Elas são resultado de uma espécie de submissão e, ao mesmo tempo, são calculadas: a prática da estratégia incorpora estruturas familiares, situações socialmente estruturadas e, ao mesmo tempo, depende de operações cognitivas que levam em conta a situação presente e sua “praticidade” normativa (COULON, 2008, p. 159).

Cabe mencionar que a fase da aprendizagem é composta por duas fases: pela desestabilização significativa do sujeito e pelo aparecimento de problemas psicológicos. Embora não seja o foco de Coulon, o autor julga importante elencar estes elementos, uma vez que influenciam na afiliação do estudante. Um dos elementos refere-se à liberdade idealizada que é associada ao ensino superior, considerando que os estudantes são submetidos às exigências do currículo, reencontrando na universidade a autoridade que era questionada no nível de ensino médio. Outro aspecto está relacionado ao círculo de amigos, uma vez que na universidade não existe mais esse grupo de apoio, “ao longo das aulas [...] a composição da classe muda sem parar, a cada faixa de horário, vê-se rostos novos” (COULON, 2008, p. 170).

Diante da questão mencionada no parágrafo anterior, é relevante registrar que a entrada na universidade é a entrada em outro mundo, no qual não existem mais as mesmas relações. “Entrar na universidade é, em geral, perder de vista seus melhores companheiros de colégio, sentir-se isolado e anônimo no meio dos outros” (COULON, 2008, p. 173). Assim sendo, é preciso que uma nova rede de relações seja criada, o que pode levar tempo. Esta é uma questão importante, considerando que o sentimento de isolamento pode conduzir ao questionamento sobre a própria presença na universidade e, em alguns casos, pode ser recebida como uma violência (Coulon, 2008). Contudo, Coulon observa que são momentos influentes na afiliação, pois este momento do “estranhamento dá tempo aos iniciantes de abandonar as ilusões e o mito de universidade que eles trazem quando chegam” (COULON, 2008, p. 175).

Neste *Tempo da Aprendizagem*, depois de um período, os estudantes são menos surpreendidos pelos mecanismos institucionais, pois se instalam as rotinas. “Exatamente porque se trata de um processo ativo é que os estudantes instalam rotinas. Eles começaram a aprender as instituições do seu ambiente de ensino, a utilizar-se delas de uma maneira mais eficaz” (COULON, 2008, p. 189). Desta forma, os estudantes começam a se tornar membros e agir de modo que essa competência seja reconhecida, fazendo-se necessário mostrar como eles manifestam que estão afiliados ou como começam a sê-lo.

A terceira etapa é denominada *Tempo da Afiliação* (COULON, 2008, p. 193):

Enfim chega o momento em que o estudante entra, progressivamente, em seu novo papel quando ele começa a se familiarizar com seu novo ambiente, que já não lhe parece mais hostil ou estranho, mesmo que ainda sinta ser necessário estar vigilante. Este é o período da afiliação, ao longo do qual o estudante se torna, definitivamente, um membro.

Neste tempo, o autor afirma que há duas formas de afiliação: no plano institucional e no plano intelectual. A forma intelectual de afiliação nunca será finalizada, uma vez que estará constantemente recomeçando e sendo confirmada. Para o autor, as provas constituem bons indicadores da afiliação, haja vista que controlam o número de conhecimentos que foi adquirido e permitem verificar se as características que distinguem o trabalho intelectual foram assimiladas (COULON, 2008). Ainda, referente à afiliação cultural, Coulon afirma que uma importante mudança na vida dos estudantes é marcada por outro tipo e ritmo de trabalho, o qual é exigido na passagem para a universidade. Nesta lógica o estudante decide por si mesmo, bem como pela quantidade de esforço que empregará, caracterizando um trabalho autônomo, mesmo que não tenham instruções claras que o orientem (COULON, 2008). No *Tempo da Afiliação* constata-se também outros fenômenos, como, por exemplo, falar, pois exige organizar pensamentos e expressões, não sendo algo “natural”. Cabe lembrar que isto exige obedecer a determinados códigos sociais dissimulados, os quais os estudantes devem “detectar, decifrar e depois incorporar para poder exhibir sua competência” (COULON, 2008, p. 237).

O autor sustenta que tem sucesso o estudante que se afiliou. Neste ciclo encontra-se a articulação entre “sucesso acadêmico, transformação das normas em problemas práticos e afiliação (tornar-se membro)” (COULON, 2008, p. 250). A afiliação possui marcadores que são os códigos dissimulados e sinais invisíveis, os quais o estudante deve ser capaz de identificar e utilizar em sua prática cotidiana. Portanto, para ser afiliado é preciso harmonizar duas formas: na forma institucional a afiliação se realiza quando se adquire familiaridade suficiente com as regras, enquanto que na forma intelectual implica compreender o que é solicitado, quando se observa no trabalho sua materialidade e conteúdo (COULON, 2008). Desta maneira, a afiliação constrói um *habitus* que permite reconhecer alguém como estudante e este se torna “competente [...] quando transforma em rotina o que antes lhe era estranho e exterior” (COULON, 2008, p. 262).

As obras de Bourdieu e Coulon se configuraram em importantes suportes teóricos para a realização de investigações, especialmente àquelas voltadas para a área educacional, até os dias atuais. A seção subsequente consiste em elencar trabalhos sob o viés de teorias da reprodução, questionando o papel da escola em sua visão otimista, em especial investigações que discorrem sobre trajetórias escolares prolongadas de indivíduos oriundos de classes populares.

### 3.2 Trajetórias escolares prolongadas: alguns estudos

No campo da Sociologia da Educação, Nadir Zago (2006) afirma que os estudos buscam oferecer indicadores teóricos importantes para problematizar o que chamam de “longevidade escolar”, casos “atípicos” ou “trajetórias excepcionais” nos meios populares. Para a autora, trata-se de uma linha inovadora, haja vista que a estima por casos que fogem à tendência dominante – o chamado fracasso escolar nesses meios sociais – é relativamente recente na disciplina. Um trabalho de grande contribuição e muito empregado em estudos que seguem esta perspectiva é de Bernard Lahire (1997) com sua obra *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improvável*. A questão central da pesquisa de Lahire (1997) diz respeito à compreensão de diferenças entre famílias populares semelhantes em condições econômicas e culturais, questionando como estas configurações familiares próximas poderiam resultar, socialmente, em níveis de adaptação escolar diferentes.

Bernard Lahire, ao estudar a diversidade de trajetórias escolares de alunos de meios populares inseridos em condições sociais muito precárias, onde o sucesso escolar era muito improvável, detecta existirem outras condições (para além da condição de classe) relacionadas com o bom desempenho escolar [...]. (SEABRA, 2009, p. 94).

Dentre as inúmeras considerações da pesquisa de Lahire, menciono aquelas que julguei relevantes: importância do apoio moral, afetivo e simbólico dos familiares; transformação do diploma em condição necessária (mesmo que insuficiente) no mercado de trabalho; “nenhum fator explica por si só o ‘sucesso’ dos alunos”, pois muitos elementos podem contribuir “para explicar certas trajetórias escolares, mas nenhum desses investimentos se mostra claramente determinante” (LAHIRE, 1997, p. 287); e que quase todos os pais investigados de sua pesquisa

tenham o sentimento de que a escola é essencial e manifestavam a expectativa de que seus filhos tivessem uma vida melhor que as suas.

O estudo desenvolvido por Barbosa e Gripp (2014), visava articular trabalhos que vinham sendo desenvolvidos a fim de estabelecer uma rede de pesquisa que permitisse a convergência temática e metodológica das investigações. A partir deste projeto destaco duas vertentes apresentadas pelas autoras que dialogam com minha proposta de trabalho. A primeira diz respeito ao estudo das desigualdades, discorrendo sobre: acesso; questão financeira; análises institucionais; habilidades e sucesso do estudante; *status* socioeconômico da família; estudantes não tradicionais; questão racial. A outra se refere ao impacto do ensino superior, debatendo elementos como: evasão; ambiente do *campus* e coesão social; retenção; socialização na instituição de ensino; características estruturais e impacto nos estudantes.

Diante da perspectiva apresentada, mencionarei, a seguir, determinados trabalhos nacionais com vistas a identificar algumas tendências de pesquisa, apontando a existência de pesquisas com recorte temático semelhante, embora não utilizem idêntica base teórica a qual escolhi. Os estudos que serão citados adiante discorrem acerca da permanência no ensino superior, notadamente quanto às trajetórias de indivíduos de origem popular que ingressaram em instituições de ensino superior públicas, tanto em cursos julgados de fácil acesso quanto em cursos de maior prestígio social. Além disto, optei por listar as investigações realizadas a partir dos anos 2000, período da significativa expansão da educação superior.

Portes (2001) apresenta como tema central, em sua tese, a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de estudantes pobres que tiveram acesso, através do vestibular, a cursos altamente seletivos – a saber: Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina – da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O autor afirma que se verifica um importante avanço quanto à entrada de estudantes oriundos de família de baixa renda, no entanto, em cursos como Biblioteconomia, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia de Minas, Física, Geografia, Geologia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e outros. A partir desta perspectiva, segundo Portes, é preciso prosperar nos estudos referentes às carreiras tradicionais, entre elas Direito, Engenharia Elétrica, Engenharia Química, Medicina, Odontologia,

etc. “É que a entrada nessas carreiras parece ser restrita àqueles que possuem um volume mais significativo de capital escolar e cultural” (PORTES, 2001, p. 11).

Portes apresenta importantes considerações, das quais selecionei algumas para mencionar: a) há um constrangimento econômico ao qual os estudantes são submetidos historicamente, verificando uma durabilidade deste fenômeno desde o passado, haja vista que, embora não seja determinante nas práticas destes estudantes, é um componente atuante e mobilizador de sentimentos; b) o bom desempenho escolar, haja vista que o conhecimento pode ser construído com vistas à forma de se diferenciar; c) o papel das famílias, estimando que suas ações são práticas no sentido de auxiliar o estudante a permanecer no ambiente escolar; d) os estudantes aparentam ter assimilado um conjunto de disposições – por exemplo: dedicação, gosto, autodeterminação e outros – que estão presentes na construção de um *habitus* que favorecerá na sua permanência prolongada.

Nadir Zago (2006) sustenta que seu estudo estava direcionado para estudantes universitários oriundos de famílias de baixa renda e capital cultural reduzido, levantando questões relativas às desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência na educação superior. Sua pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal de Santa Catarina, entre 2001 e 2003. Suas análises, mediante entrevistas com alunos provenientes de escolas públicas, mostravam a forte desigualdade de acesso à universidade e a seletividade fundamentada na hierarquia dos cursos. Zago também questiona a escolha dos cursos, visto que para muitos estudantes há um ajuste quanto a tal definição ao levar em conta sua realidade e risco de exclusão. A autora ainda revela que o sentimento de pertencimento (ou não pertencimento) depende do curso e da configuração social das turmas.

Wilson de Almeida (2007) focaliza a problemática do seu estudo na dinâmica da permanência vivida por um grupo de alunos com perfil distinto daquele tido como típico da USP. A pesquisa foi realizada com 17 indivíduos dos cursos de Geografia, Letras, História, Ciências Contábeis e Física, contando, sobretudo, com a presença de homens. O autor argumenta que diversas dificuldades são apresentadas, tanto materiais quanto culturais, mas a maior delas seria a falta de tempo. Isto ocorre singularmente pela distância da moradia e pela necessidade de trabalhar. Wilson de Almeida atenta para o papel da universidade, haja vista a necessidade de um olhar

mais interessado em relação a alguns pontos, iniciando com uma comunicação e fornecimento de informações sobre os serviços existentes para os estudantes que recém ingressaram, especialmente para aqueles socialmente menos favorecidos. O autor ainda afirma que os estudantes da amostra apresentaram diferenciações e singularidades que não permitiram que estes fossem considerados como um grupo homogêneo, apontando para a necessidade de “ressaltar essa ocorrência, a qual aponta para a complexidade presente no estudo desse tipo de aluno” (ALMEIDA, W., 2007, p. 44).

Débora Piotto (2008) problematizou em seu estudo alguns aspectos relativos às análises sobre o estudante pobre na universidade a partir de entrevista com um jovem oriundo das camadas populares e aluno de um curso de alta seletividade na Universidade de São Paulo. Sua pesquisa desenvolveu-se a partir da necessidade de investigar mais o papel da escola, bem como discutir a existência de outros sentidos no acesso e experiência destes estudantes no ensino superior. A autora afirma que a trajetória deste estudante é marcada pelo esforço e dificuldade, mas que a entrada na universidade pública possibilita transformar inteiramente a perspectiva de vida destes indivíduos. Através de seu estudo, Piotto almejava contribuir na luta pela ampliação – com qualidade – do número de vagas na educação superior, refletindo também em melhorias na educação básica.

Carneiro e Sampaio (2011) afirmaram que o objetivo principal de seu trabalho foi investigar os aspectos da formação do estudante de origem popular a fim de mapear os elementos ligados à sua permanência no ensino superior a partir da forma como se afiliam às rotinas. A pesquisa foi realizada com estudantes que ingressaram em cursos de alto prestígio social – a saber: Medicina, Direito, Odontologia e Engenharia – na Universidade Federal da Bahia (UFBA), através de políticas de ação afirmativa (sistema de cotas), buscando compreender as circunstâncias as quais estes indivíduos estão sujeitos e como percorrem o caminho na universidade. Desta forma, Carneiro e Sampaio sustentam que é possível identificar as diferentes formas que estes estudantes vivenciam o cotidiano na universidade a partir de suas próprias percepções e entendimentos. Os autores apresentam algumas conclusões: a) um dos etnométodos mais recorrentes para os estudantes que recém ingressaram na universidade é acompanhar os mais velhos, buscando apreender o cotidiano universitário; b) é habitual que os estudantes

procurem sanar dúvidas em setores próprios da universidade, mas além de receberem informações contraditórias, também apresentam dificuldade em compreendê-las; c) para jovens que são do interior é necessário que inicialmente estes se localizem no espaço urbano, especialmente quando o foco da pesquisa realizada está na UFBA, a qual está geograficamente descentralizada; d) entrar na universidade exige que os estudantes estabeleçam novas relações, aderindo a novos grupos, o que impactará fortemente na sua permanência.

Nierotka e Trevisol (2016) realizaram um estudo a partir da problematização do acesso dos jovens ao ensino superior em uma universidade pública federal, buscando compreender como políticas públicas implementadas recentemente no Brasil foram apropriadas e redimensionadas pelas instituições de ensino superior. Os autores delinearão o perfil dos ingressantes a partir da tabulação e análise das informações disponíveis no questionário socioeconômico institucional, preenchido por cada estudante no ato de sua inscrição ao processo seletivo do ano de 2012. A investigação revelou que “[...] as políticas implantadas trouxeram para a instituição novos públicos estudantis, pertencentes a grupos sociais, econômicos, étnicos e geracionais historicamente excluídos” (NIEROTKA; TREVISOL, 2016, p. 30).

De acordo com Santos e Cerqueira (2009, p. 1), “observa-se que o processo de democratização escolar no Brasil se iniciou pela ampliação do número de vagas, que não experimentou, na mesma proporção, a garantia de condições de permanência a segmentos historicamente excluídos”. A partir desta conjuntura, dada a expansão do ensino superior, destacou-se a necessidade de estudos que problematizassem o acesso bem como a permanência, especialmente para alunos oriundos de classes menos favorecidas, para os quais a universidade nem sempre foi uma realidade viável. Neste ponto, foi possível verificar as direções seguidas pelas investigações sob esta perspectiva; desde então, a literatura que versa acerca desta temática tornou-se central nas discussões educacionais, considerando que:

Vários autores, oriundos de diferentes campos disciplinares [...] e que colocam em destaque os sujeitos enquanto atores sociais, forneceram contribuições sobre como se produz a exclusão do sistema de ensino e também sobre a mobilização de pais e alunos pelo prolongamento da instrução formal (ZAGO, 1998, p. 65).

Desde sua criação, o Programa Universidade para Todos foi pauta de muitos estudos no que tange ao acesso e permanência. Ao considerar que o ProUni já

atendeu mais de 1,9 milhão de estudantes<sup>12</sup>, é notável o aparecimento de estudos sobre a expansão do ensino superior relativa à esta política pública, singularmente por se tratar de uma iniciativa governamental recente, a qual permitiu que um significativo contingente – historicamente excluído deste nível educacional – ingressasse na vida universitária, especificamente em instituições de ensino privadas. Assim, a seguir apresento alguns trabalhos realizados com vistas a indicar como se delinearam as tendências de pesquisa sobre a referida temática.

### **3.3 ProUni: algumas problematizações**

Nesta seção vou me deter à linha de pesquisa sobre ProUni que discursa sobre as trajetórias prolongadas no ensino superior. Os estudos que serão mencionados nesta seção debatem sobre questões de acesso e permanência no ensino superior, especialmente aquelas identificadas pelos indivíduos de classes menos favorecidas que ingressaram em instituições privadas de ensino superior através de políticas públicas de inclusão, tanto em cursos menos concorridos quanto em cursos de prestígio social elevado. Além disto, é importante assinalar que o ProUni foi institucionalizado em 2005, não se registrando a existência de literatura produzida no período anterior. Obviamente, dado os anos de existência desta política, há vasta literatura sobre a temática, exigindo que esta dissertação mencione aqueles debates que dialogam com minha proposta de pesquisa.

Glória Maria Lambertucci (2007), através do olhar dos próprios estudantes, pretendia conhecer as práticas desenvolvidas por estes alunos para inserção e manutenção na universidade, especialmente em uma perspectiva teórica da relação com o saber. Seu trabalho buscava destacar a voz desses sujeitos, uma vez que, para Lambertucci, os mesmos teriam se lançado ao desafio de vencer as previsões de um desastroso desempenho escolar. Sua investigação foi realizada em 2006, na PUC de Minas Gerais, com alunos que ingressaram na universidade em 2005, ou seja, os primeiros a obter bolsas do ProUni na referida instituição. Baseada nas suas análises, a autora afirma que não se pode compreender a relação com o saber dos bolsistas sem considerar sua trajetória, pois esta se inicia antes da entrada na graduação.

---

<sup>12</sup> Para mais informações: <<http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>>. Acesso em 29/01/2017.

Fabiana Costa (2008) realizou um estudo que buscava analisar, através do olhar dos bolsistas, o Programa Universidade para Todos, explorando suas opiniões enquanto sujeitos de direito. O grupo que participou da pesquisa era composto por quatro estudantes (dois de Ciências Sociais, um de Turismo e um de Matemática), além da aplicação de questionário no 1º Encontro Municipal dos Estudantes ProUni de São Paulo, ocorrido em 2007, pelo qual se obteve 994 respostas de alunos de diferentes instituições de ensino superior. Fabiana aponta um elemento importante, o qual se refere ao desempenho dos beneficiários, haja vista que estes precisam manter rendimento satisfatório para a manutenção da bolsa. Contudo, cabe lembrar que os alunos contemplados pelo programa são oriundos de escolas públicas, podendo apresentar defasagem de conteúdos durante a educação básica. A autora ainda destaca que seu trabalho foi desenvolvido com a primeira geração de jovens que ingressaram no ensino superior através do ProUni, mas o desafio de continuar lutando por uma educação melhor permanece.

Autores como Catani e Hey (2007, p. 419) discorrem sobre a qualidade do ensino, especialmente pela falta de recursos no setor público e pela não dedicação da maioria das IES privadas, afirmando que “[...] embora o acesso dos jovens à educação superior tenha se ampliado consideravelmente em cerca de duas décadas, a qualidade do ensino caiu”. No entanto, Neves, Morche e Anhaia (2009, p. 8), a partir de suas análises, apontam um elemento importante: “a necessidade de provar a legitimidade do seu ingresso faz com que o desempenho acadêmico do aluno bolsista seja peça fundamental para a desconstrução de possíveis resistências”. O portal de notícias G1<sup>13</sup> divulgou em 2017 que os bolsistas ProUni apresentam desempenho superior no Enade a partir de uma análise das notas entre 2012 e 2014. No entanto, cabe registrar que esta situação se verifica desde o Enade 2006<sup>14</sup>, um ano após a institucionalização do programa, que apontou superioridade dos bolsistas em 14 das 15 áreas do conhecimento avaliadas.

Estacia (2009) fundamentou seu trabalho no universitário bolsista, com vistas a analisar sua trajetória pessoal até a universidade, seu acesso, sua integração à vida acadêmica e sua perspectiva futura. Para tal, a autora selecionou alunos dos

---

<sup>13</sup> Mais informações: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/bolsistas-do-prouni-tem-nota-mais-alta-no-enade-que-seus-colegas-de-classe-diz-estudo.ghtml>>. Acesso em 26/02/2017.

<sup>14</sup> Mais informações: <<http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege/40-perguntas-frequentes-911936531/prouni-1484253965/8375-sp-2119972633>>. Acesso em 14/01/2017.

cursos de Medicina, Agronomia, Filosofia e Geografia. A partir de suas análises, Estacia faz considerações pertinentes de serem elencadas: a) incentivo dos pais é significativo para os estudos; b) chegar a universidade também ocorre por iniciativas pessoais; c) para aqueles que precisam trabalhar e estudar, ou deslocar-se de outras cidades, o processo educacional torna-se mais complexo; d) os alunos entrevistados afirmaram a inexistência de diferenças com os demais colegas; e) para os bolsistas essa oportunidade é fruto de méritos pessoais. Contudo, Estacia pondera que seu estudo se restringe à Universidade de Passo Fundo, sendo interessante pesquisar a aplicabilidade em outras realidades.

Honorato (2011) toma como objeto de estudo os alunos do ensino superior na rede privada no Rio de Janeiro, inseridos através de uma política pública. Assim sendo, o objetivo da pesquisa era contribuir com os debates sobre permanência, visto que poucas investigações contemplavam ações, práticas e estratégias desenvolvidas pelos estudantes para se manter durante anos na educação superior. Desta forma, suas análises, mediante coleta de dados qualitativos (entrevistas em profundidade) possibilitariam indicar caminhos para possíveis ajustes a fim de superar as dificuldades diante da permanência e conclusão.

Maria Ligia de Oliveira Barbosa e Clarissa Santos realizaram, em 2011, um estudo que tinha por objetivo identificar possíveis diferenças entre as áreas do conhecimento quanto à permeabilidade de políticas públicas. Desta forma, a pesquisa, desenvolvida com base nos dados do Enade, estava voltada para evidenciar a capacidade das áreas ciências da vida, ciências exatas e ciências humanas para absorver os estudantes oriundos das camadas populares. As autoras concluem que os “diferentes cursos variam em sua permeabilidade às políticas sociais e em sua capacidade de oferecer maior igualdade de oportunidades. Essa variação parece estar associada, inicialmente, à origem social dos alunos” (BARBOSA; SANTOS, 2011, p. 550). Contudo, dados analisados na investigação conduzida pelas autoras não permitiram verificar distinções conclusivas entre as diferentes áreas do conhecimento, no que concerne à sua maior ou menor capacidade de oferecer igualdade de oportunidades.

Daniela do Amaral e Fátima de Oliveira (2011) buscaram investigar o impacto da conclusão do curso superior no bem-estar dos indivíduos a partir de indicadores como renda, inserção no mundo do trabalho, ascensão profissional; e também os

canais pelos quais os indivíduos foram afetados, através de indicadores não quantitativos como motivação, autoestima e alargamento da rede social. A pesquisa foi realizada entre 2010 e 2011, com alunos licenciados em duas IES privadas situadas no bairro de Campo Grande, zona oeste do Rio de Janeiro. Assim, buscavam avaliar os impactos da política pública, supondo que os egressos constroem novas trajetórias profissionais e de vida após pelo menos dois anos de conclusão do curso. As autoras concluíram que há uma lacuna que deve ser investigada, envolvendo percepções dos destinatários do ProUni.

Eni de Faria realiza um estudo após constatar que os debates sobre o ProUni são insuficientes no que tange à investigação sobre inserção, permanência e conclusão do curso superior, especialmente para aqueles que conseguiram “ultrapassar as barreiras do acesso” (FARIA, 2012, p. 26). Sua pesquisa efetivou-se com nove bolsistas ProUni do curso de Pedagogia em três instituições de ensino superior, considerando que desta amostra somente dois projetavam este curso, enquanto que os demais foram direcionados a partir das notas obtidas no Enem. A autora argumenta que um fator relevante para estimular o acesso e permanência na universidade baseia-se na família e figura materna. Outro elemento destacado pelos bolsistas foi a influência de professores, vistos como incentivadores. Faria afirma:

Os estudantes apontaram, dentre as ações que os mobilizaram durante a trajetória acadêmica, os seguintes recursos: participação intensa em sala de aula, cultivo do hábito de leitura, organização do tempo (agenda), criatividade, busca de informações, responsabilidade e determinação, definição de objetivos, assiduidade às aulas, participação nas atividades extracurriculares, envolvimento com o projeto pedagógico do curso, análise das ementas e monitoramento dos conteúdos, ampliação das relações acadêmicas, identificação com o curso, estabelecimento de uma boa relação com o conhecimento, reserva de um dia para descanso, relação de proximidade com docentes e coordenadores e reconhecimento de si mesmo como figura central do processo educativo (FARIA, 2012, p. 32).

Abdal e Navarra (2014) investigaram em quais condições (para estudantes com variadas características de moradia e ocupação) as distâncias percorridas na cidade – envolvendo idas e vindas à universidade – constituem uma questão relevante e a ser considerada no momento da tomada de decisão por ingressar no nível superior, e em qual instituição e curso. Ainda, os autores buscaram compreender como os deslocamentos diários estão relacionados com a qualidade da experiência de ensino superior desses estudantes. Diante desta lógica, os estudos sustentam que a “proximidade” das IES impacta na viabilização do curso

superior. Mediante a fala de 31 informantes, os autores intentam apontar em quais condições a proximidade teve influência na escolha da instituição de ensino e com qual peso, bem como os significados que vinculam a seus percursos cotidianos.

Santos A. (2016) desenvolveu uma pesquisa na PUC-RS que buscava analisar quais eram as possíveis dificuldades enfrentadas pelos bolsistas ProUni do curso de Pedagogia para permanecer no ensino superior. Conforme sua investigação, a autora sustenta que as dificuldades relatadas correspondem, principalmente, à falta de tempo para se dedicar aos estudos, ponderando que é uma situação mais complexa do que estes estudantes possam conceber. Dentre as diferentes considerações do trabalho, destaco a que reconheci mais interessante: a partir dos dados coletados pela autora, constatou-se haver pouca diferença entre os dados dos bolsistas e não bolsistas.

Grande parte da literatura mencionada inicialmente nesta seção (3.3) encontra-se voltada para cursos de menor prestígio, especialmente pesquisas direcionadas aos bolsistas dos cursos de licenciatura, tendo em vista que as licenciaturas se caracterizam por cursos rápidos, baratos e pouco procurados pelos jovens de classes mais favorecidas, bem como se apresenta como uma maneira rápida de inserção no mercado de trabalho (AMARAL; OLIVEIRA, 2011). Ainda, parte dos estudos realiza análises sem distinção entre os diferentes cursos e suas respectivas áreas do conhecimento. Nos próximos parágrafos desta seção serão apresentados os trabalhos encontrados e que adotam a mesma perspectiva a qual me proponho desenvolver, ou seja, que problematizam as trajetórias em cursos de maior prestígio social.

Bruna Anhaia (2010) buscou analisar o contexto de surgimento, implantação e impacto do ProUni enquanto uma política pública de acesso ao ensino superior. Em sua pesquisa, Bruna realizou dezoito entrevistas com bolsistas de cursos como Medicina, Direito e Jornalismo de quatro instituições. A autora faz alguns apontamentos interessantes em sua análise: a) os documentos comparativos para aderir à bolsa podem representar novos empecilhos para alunos oriundos de família cuja renda vem, muitas vezes, de atividades autônomas; b) muitos entrevistados pautaram que as diferenças entre bolsistas e pagantes se referem, sobretudo, às condições desiguais de acesso a bens, especialmente culturais e viagens.

Clarissa Santos (2012) analisa a inserção universitária de beneficiários do ProUni na PUC do Rio de Janeiro, considerando que a experiência universitária dos bolsistas do Programa Universidade para Todos em instituições privadas ainda não mereceu, por parte dos pesquisadores e da mídia do Brasil, atenção proporcional à magnitude do programa. Diante desta realidade, a pesquisa da autora pretendia conhecer de forma mais detalhada quem eram os bolsistas que ingressaram na PUC-Rio em três cursos de alto prestígio social (Administração, Direito e Psicologia) e como se processa a experiência universitária desses bolsistas. A partir das suas análises, Clarissa faz apontamentos, dos quais destaquei alguns para utilizar nesta dissertação: a) nas carreiras analisadas predominam bolsistas ProUni do sexo feminino; b) em muitos casos, o programa funcionou como a alternativa mais viável para realizar a transição imediata do ensino médio para a universidade; c) o número de bolsistas não brancos supera nos três cursos o número de bolsistas brancos; d) os bolsistas da amostra convivem no ambiente universitário com estudantes de tradição sociocultural bastante diferente, para os quais o diploma de nível superior já compõe o patrimônio escolar familiar; e) para muitos bolsistas, o primeiro período da graduação é um dos mais difíceis; f) as dificuldades de relacionamento são percebidas mais em termos sociais do que raciais.

Há literatura variada que versa sobre acesso e permanência, mas ainda são limitadas as investigações que discursam sobre estas questões a partir da percepção dos estudantes, bem como poucas problematizam o ingresso nas carreiras tradicionais, em particular no caso de jovens de baixa renda beneficiários em instituições de ensino privado.

Nesta perspectiva, busco contribuir através desta pesquisa com vistas a preencher estas lacunas ainda existentes, pois os desafios ainda permanecem quando ponderamos que, apesar das melhorias educacionais observadas nas últimas décadas pela expansão do acesso à educação superior, somente 17,7%<sup>15</sup> da população brasileira de 18 a 24 anos estavam matriculados na educação superior, incluindo a pós-graduação, no ano de 2014. Ainda, conforme o Observatório PNE, a proporção da população que frequentava a educação superior

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior/indicadores>> Acesso em 06/02/2017.

nesta faixa etária por quartil de renda, corresponde a 6,1% do quartil mais pobre e 40,4% do quartil mais rico.

Neves, Raizer e Fachinetto (2007, p. 129) observam:

A expansão foi bastante expressiva, mas não suficiente para alterar o fato de que, na raiz do problema, persiste a realidade de uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes se aproxime efetivamente da educação superior.

Em 2011, o jornal digital O Globo divulgou em sua página<sup>16</sup> uma notícia na qual declarava que um em cada quatro jovens bolsistas do ProUni abandona o programa. No entanto, há ressalva na reportagem para o fato de que alguns estudantes abrem mão da bolsa, mas continuam estudando em outras instituições, tanto privadas quanto públicas. Conforme as informações do MEC, que basearam a reportagem, considerando um universo de 893.102 beneficiários (de 2005 a 2011/1), dos 229.068 bolsistas que saíram do programa antes de concluir o curso, 102.506 abandonaram o ensino superior, equivalendo a uma taxa de evasão de 11,5%. Nesta lógica, aponta-se a necessidade de discursar sobre outras questões inerentes ao acesso ao ensino superior, sobretudo a permanência.

Observa-se também que a evasão ocorre em instituições públicas e privadas de ensino, afetando o sistema educacional como um todo; suas consequências são acadêmicas, mas também sociais e econômicas. O fenômeno da evasão torna-se importante na Sociologia, principalmente, pelo número escasso de estudos sobre motivações e consequências na vida dos próprios estudantes. Além disto, observa-se que há uma tendência de minimizar as causas da evasão, atribuindo o abandono, sobretudo, à falta de recursos financeiros. Coulon (2008) discorreu sobre a dificuldade de conversar com os estudantes que abandonaram, uma vez que eles “desaparecem fisicamente”; portanto, realizar esta pesquisa e apontar as percepções sobre a experiência acadêmica é uma oportunidade para compreender determinados elementos acerca dos motivos que podem levar ao abandono escolar.

Cabe ainda, registrar que o MEC não disponibiliza dados do ProUni, tais como: o perfil socioeconômico dos beneficiários, a disponibilidade de bolsas por IES

---

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/politica/prouni-um-em-cada-quatro-alunos-abandona-programa-maioria-abre-mao-da-bolsa-mas-continua-estudos-diz-mec-2868441>> Acesso em 06/05/2015.

e curso, o número de vagas ociosas, a taxa de evasão, rendimento e outras igualmente pertinentes. A dificuldade em acessar estes dados, imprescindíveis para avaliação e manutenção da política pública, reforça a importância de realizar esta pesquisa.

O acesso ao ensino superior está relacionado, conforme exposto até este ponto, com questões materiais e simbólicas, mas expandir o acesso não assegura a permanência e conclusão do curso. A proposta deste trabalho é explorar outras fontes de percepções, contatando os alunos bolsistas da graduação da PUC-RS dos cursos de médio-alto prestígio a fim de identificar as possíveis dificuldades quanto à permanência na universidade. Isto posto, partimos para o terceiro capítulo, no qual apresentarei a metodologia da pesquisa e a análise dos dados coletados.

## 4. PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DE BOLSISTAS PROUNI

Maria Ligia de Oliveira Barbosa afirma:

Grupos sociais distintos apropriam-se de maneiras distintas dos recursos disponibilizados pelo sistema escolar, experimentando, nas trajetórias até certo ponto parecidas, sentidos, sensibilidades, significados, facilidades e dificuldades muito diferentes (BARBOSA, 2007, p. 10).

A partir deste trecho, este capítulo será desenvolvido a fim de identificar as possíveis dificuldades diante do acesso e, notadamente da permanência no ensino superior, e as estratégias utilizadas pelos alunos bolsistas ProUni em cursos considerados de maior prestígio social. Para tal finalidade, esta parte está estruturada em três itens: no primeiro explico a metodologia aplicada nesta pesquisa, a fim de apresentar os procedimentos e técnicas utilizadas; no segundo apresento o perfil dos entrevistados; e, por fim, analiso os dados coletados, articulando reflexões com minha base teórica e escrita dos capítulos precedentes.

### 4.1 Metodologia

O objetivo geral da pesquisa é identificar as possíveis dificuldades vividas pelos alunos bolsistas do ProUni, que ingressaram na universidade no período de 2010 a 2014, relativas à permanência. Para atingir esse objetivo geral, estabeleceram-se os específicos: evidenciar, a partir das percepções dos bolsistas ProUni, os entraves predominantes para alcançar a conclusão; compreender as possíveis dificuldades enfrentadas pelos jovens provenientes das camadas populares ao cursar o ensino superior; identificar as percepções que bolsistas do ProUni possuem do programa, sobretudo acerca de sua permanência no ensino superior; analisar as estratégias utilizadas para lidar com as possíveis dificuldades; analisar os dados e, à vista disso, assinalar possíveis contradições com os propósitos apresentados pelo governo na política pública aqui referida.

Como afirma Triviños (1987, p. 105):

As hipóteses, em geral, pertencem ao campo dos estudos experimentais. Os outros tipos de estudo, descritivos e exploratórios, aceitam geralmente, questões de pesquisa, perguntas norteadoras. Nos estudos descritivos podem existir ao mesmo tempo, como também nos outros tipos de estudo, hipóteses e questões de pesquisa.

Para orientar minha pesquisa, foram elaboradas duas questões de pesquisa: até que ponto o ProUni possibilita condições de acessibilidade e permanência aos estudantes, utilizando o caso específico de alunos bolsistas de cursos de médio-alto prestígio da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul? Dado o acesso de indivíduos das camadas populares no ensino superior, através do Programa Universidade para Todos, quais as dificuldades enfrentadas para sua permanência, especialmente em cursos de médio-alto prestígio?

A partir destas questões, instituíram-se três hipóteses: a) os jovens das camadas menos favorecidas, beneficiários do ProUni, tendo em vista a distância entre o capital cultural (especialmente no estado incorporado) e econômico de sua família em relação àquele requerido pela universidade, poderiam apresentar dificuldades em permanecer na graduação; b) em cursos de médio-alto prestígio os bolsistas tendem a apresentar mais dificuldades; e c) garantir o acesso ao ensino superior não corresponde à sua democratização.

Minha pesquisa apresenta objetivo explicativo, uma vez que se preocupa em identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência de fatos e fenômenos de determinada realidade. Este trabalho utilizará, essencialmente, tratamento qualitativo. Cabe registrar que optei pelo enfoque maior na análise qualitativa haja vista algumas características deste tipo de análise, tais como: cerner na interpretação do objeto, importância do contexto do objeto pesquisado, proximidade do pesquisador em relação ao fenômeno estudado, quantidade de fontes de dados, entre outras (FONSECA, 2002).

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizei textos específicos sobre o tema aqui proposto, buscando articular tais referências com leituras mais conhecidas. Desta maneira, focalizei em referências que contemplem minha proposta, desenvolvendo a partir de produções coerentes com minhas intenções, pressupostos e método. Segundo Fonseca, a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e constituídas essencialmente por livros e artigos científicos, assim sendo, “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (FONSECA, 2002, p. 31).

Para alcançar a compreensão do fenômeno aqui tratado, me propus a realizar um estudo de caso que, como sustenta Triviños (1987, p. 133), “é uma categoria de

pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”. Fonseca (2002) afirma que o estudo de caso apresenta uma tendência descritiva, bem como dialoga com uma perspectiva interpretativa, considerando que procura compreender o fenômeno a partir do ponto de vista do participante. Além disto, pode ser caracterizado como o estudo de uma entidade bem definida como, por exemplo, uma instituição. No caso desta pesquisa, o estudo foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Selecionei a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul por três motivos principais: 1) afiliar-se ao ProUni desde sua criação em 2005; 2) disponibilizar um número expressivo de bolsas ProUni e 3) por ser a quarta melhor universidade privada do país<sup>17</sup>. A PUC-RS está localizada em Porto Alegre, zona leste, no bairro Partenon, constituída por 55 hectares. Conforme as informações institucionais da universidade, a infraestrutura completa consegue atender a mais de 30 mil alunos, cerca de 1,5 mil professores e 5 mil técnicos administrativos, incluindo o Hospital São Lucas. São 22 faculdades, dez institutos, oito órgãos suplementares e uma biblioteca. São oferecidas 67 opções de cursos na graduação e o Centro de Educação Continuada oferece mais de 100 opções de cursos, entre extensão, certificação adicional e pós-graduação *lato sensu* (especialização). A pós-graduação *Stricto Sensu* tem 45 cursos: 24 de mestrado e 21 de doutorado.

No ano de 2015 a PUC-RS publicou, em revista própria, o perfil de aluno da instituição a partir dos dados reunidos para o Censo da Educação Superior, ponderando que houve a distinção de perfis (alunos ingressantes ou concluintes). Quanto à escolha dos entrevistados ingressantes, do estudo realizado pela IES, 68,6% escolheram a universidade pela qualidade, considerando que ter familiares ou amigos que foram ou são da PUC também influencia significativamente. Quanto ao nível de instrução da figura paterna dos universitários concluintes, verifica-se: 26,4% possuem ensino médio, 31% possuem ensino superior e 18,2% possui pós-graduação. Quanto à escolaridade da mãe (dos universitários concluintes), nota-se: 30,4% possuem ensino médio, 31% possuem ensino superior e 21,2% possui pós-graduação. Dos entrevistados ingressantes, 81,2% não realizava atividade remunerada, contrapondo 18,8% que responderam positivamente e eram

---

<sup>17</sup> Mais informações: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/relatoriosocial/2015/#/br/home>>. Acesso em 27/02/2017.

responsáveis pelo próprio sustento. Da amostra de ingressantes, 68,3% era oriundo de escola particular, enquanto que 31,7% eram procedentes de escolas públicas. Os entrevistados ingressantes deslocam-se especialmente com transporte público (ônibus ou lotação), o que corresponde a 70%.

A instituição dispõe de benefícios, como Bolsa Mérito, Crédito Educativo da PUC-RS, Bolsa Diplomados, entre outros, que totalizaram, em 2015, 7.401 beneficiados frequentes no ensino superior, conforme seu Relatório Social próprio<sup>18</sup>. A PUC-RS também disponibilizou 2.078 vagas do Fies, enquanto que para o ProUni registrou-se a oferta de 4.383 vagas em 2015. O Relatório Social 2015 igualmente traz informações sobre os bolsistas ProUni dentro da universidade, as quais menciono algumas: há 90 alunos com contrato de trabalho na PUC-RS; 1.190 alunos com contrato de estágio dentro e fora da instituição; 98 alunos egressos que estão cursando Pós-Graduação *Stricto Sensu* na instituição; 10 alunos bolsistas laureados entre 2014/2 e 2015/1; e 33 participam do Programa de Mobilidade Acadêmica. Não encontrei no site da instituição a distribuição de vagas ProUni nos cursos, nem mesmo na página institucional do MEC, podendo apenas considerar que, conforme a implantação do programa, os cursos com maior número de alunos possuem maior número de bolsistas, proporcionalmente. Assim, registra-se a impossibilidade de detalhar a distribuição da oferta das bolsas.

A técnica de pesquisa mais adequada às minhas propostas foi a entrevista semiestruturada individual, pois, de acordo com Triviños, “o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos [...] que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Aplicou-se, também nesta pesquisa, um pequeno questionário estruturado sem identificação (após as entrevistas semiestruturadas), com questões fechadas e abertas, através do qual se buscou colocar questões não contempladas pela entrevista, tais como: renda, moradia, escolaridade dos pais, etc. Ainda, utilizaram-se dados secundários retirados de fontes tais como: Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/relatoriosocial/2015/#/br/home>>. Acesso em 01/03/2017.

No que tange ao recorte temático desta pesquisa, a escolha de cursos de médio-alto prestígio, a abordagem está pautada na questão de que as desigualdades se comportam de maneira distinta em cada curso, ponderando as particularidades de cada um deles. Neste sentido, os autores Crepalde e Silveira (2016) afirmam que não se pode rejeitar a variação das desigualdades por curso.

Os coeficientes de raça, renda familiar e gênero não são os mesmos por cursos, indicando que os egressos se diferenciam de maneiras distintas de acordo com o curso ao qual estão vinculados. Esse achado se coaduna a outros, indicando que o prestígio de cada área tem associação com a competitividade e o perfil socioeconômico dos alunos (AMARAL et al., 2012; COSTA RIBEIRO; SCHLEGEL 2015 *apud* CREPALDE; SILVEIRA, 2016, p. 233).

Conforme minha proposta de desenvolver a pesquisa em cursos de médio-alto prestígio, selecionei os seguintes cursos: Direito, Administração, Engenharia, Psicologia, Física e Biologia. Estabeleci esse critério considerando como médio-alto prestígio aqueles cursos que se configuram por elevada taxa de candidato/vaga, isto é, concorridos. Ainda, seria possível dizer que a escolha se fundamentou na concepção de que estas carreiras são almeçadas por indivíduos que detêm mais capitais (econômico, social ou cultural), bem como são ocupações que oferecem remuneração elevada. Desta forma, são cursos que representam retorno financeiro satisfatório e *status* social, pois são popularmente conhecidas como ocupações bem-sucedidas. Além disto, se considerou uma pesquisa realizada sobre as profissões<sup>19</sup> mais concorridas a partir de três fatores: boa remuneração, *status* e empregabilidade. As dez profissões elencadas, ordenadamente, foram: Medicina, Direito, Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, Relações Internacionais, Publicidade e Propaganda, Fisioterapia, Psicologia, Ciência da Computação e Nutrição. Para contatar os bolsistas utilizei a rede social *Facebook*. Inicialmente me inseri em grupos de graduação dos cursos de Direito, Administração, Engenharia, Psicologia, Física e Biologia. Estes grupos são fechados, ou seja, é preciso que um membro autorize uma nova participação; assim sendo, contatei alguns amigos e conhecidos que fossem membros destes grupos, a fim de que pudessem autorizar minha inserção.

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.guiadacarreira.com.br/carreira/profissoes-concorridas/>>. Acesso em 08/03/2017.

Antes de prosseguir, cabe registrar que não realizei esta investigação de modo comparativo entre bolsistas e pagantes, comum em trabalhos que versam sobre as políticas públicas de inclusão. Optei por focar nos bolsistas, pois, às vezes, me parece que os trabalhos tendem a caracterizar os beneficiários das políticas públicas como um grupo homogêneo. Com esta pesquisa, o intuito foi verificar se as dificuldades encontradas pelos bolsistas ProUni em cursos menos procurados ou classificados de menor *status*, conforme a literatura apresentada ao longo desta dissertação, poderiam ser as mesmas enfrentadas em cursos de médio-alto prestígio.

A partir da minha postagem na rede social fui contata por 27 (vinte e sete) membros dos cursos de Direito, Administração, Psicologia e Biologia; no entanto, ao explicar a metodologia (entrevista presencial), muitos recusaram o convite e outros não se encaixaram no perfil (ser bolsista ProUni). Após elucidar dúvidas, dispunha contato de 20 (vinte) bolsistas dos quatro cursos dos quais obtive retorno e com estes iniciei o agendamento das entrevistas, as quais ocorreram, sobretudo, no período de férias, situação que facilitou a disponibilidade de alguns alunos, mas que dificultou a de outros, dado o período de viagens. Os encontros foram distribuídos em três meses, mas ao longo do tempo muitos alunos revogaram sua participação.

Desta forma, realizei 13 (treze) entrevistas, sendo três homens e dez mulheres. Com vistas a não dificultar a construção da minha amostra, não esclareci na publicação da rede social todos os critérios de corte, apenas afirmei que era preciso que o aluno fosse bolsista do ProUni. Após a realização das entrevistas, percebi que três delas não seriam analisadas, porque não se encaixavam no outro requisito, o qual era a data de ingresso na PUC-RS. Considera-se que o objetivo deste trabalho é debater a questão do acesso, mas especialmente da permanência, defini que o período seria de 2010 a 2014, ponderando que três alunos ingressaram em 2015 ou 2016. É importante informar que mantive em sigilo a identidade destes dez participantes. Esclareço que os nomes aplicados nas transcrições (em itálico e acompanhados de um asterisco) são fictícios, não só dos entrevistados, mas também das famílias e professores. Igualmente, apliquei números modificados para a identificação das turmas.

A análise das informações obtidas por intermédio das entrevistas semi-estruturadas será realizada por uma análise exploratória a partir de três polos

principais, considerando o pequeno número da minha amostra: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados e a interpretação. Dentro desta lógica, optei por realizar a análise em três categorias. Antes de iniciar, apresentarei brevemente as pessoas que compõe a amostra desta pesquisa.

## 4.2 Perfil dos entrevistados

### **Anderson\***

Têm 23 anos, declarou-se branco e mora em Porto Alegre com a mãe e o padrasto. Até os sete anos de idade morou com os pais, período em que estes se separaram. A mãe se mudou de casa, levando o entrevistado e a irmã mais nova, fazendo com que *Anderson\** não tivesse muito contato com a figura paterna. O estudante narra que, desde cedo cuidava sozinho da irmã, haja vista a ausência dos pais em razão do trabalho. Segundo ele, o pai trabalhava durante o dia e descansava à noite e, o inverso ocorria para a mãe. O pai (com ensino médio completo) sempre foi jardineiro concursado da prefeitura de Porto Alegre, enquanto a mãe (com ensino fundamental incompleto) se ocupou de diferentes formas (atendente de farmácia, restaurante e cafeteria).

O entrevistado relata que os pais não o cobravam quanto aos estudos: “*eles nunca me forçaram, sempre incentivaram; mais postura de incentivo do que de cobrança*”. Sempre estudou em escola pública. *Anderson\** repetiu o segundo ano do ensino médio, pois apresentou baixo rendimento e grande número de faltas decorrentes de um intenso episódio depressivo. Além disto, o universitário declarou que participou do Sase (Serviço de Apoio Socioeducativo), atividade oferecida pela prefeitura que ocorre no horário inverso ao das aulas.

*Anderson\** terminou o ensino médio em 2012 e realizou o vestibular da UFRGS para Psicologia, mas não foi aprovado. Cabe registrar que *Anderson\** nunca fez cursinhos preparatórios. Em sua fala manifesta que almejava estudar na PUC, inclusive o induzindo a se esforçar para obter um bom desempenho no Enem. Entrou na instituição em 2013, como bolsista integral do ProUni no curso de Psicologia, tornando-se o primeiro membro da família a ingressar no ensino superior.

*Anderson\** argumentou que, dado o apoio da família, teve a possibilidade de não trabalhar durante a graduação: “*me apoiam bastante assim. Sempre me oferecem ajuda assim, tipo coisa de dinheiro, se precisasse de alguma coisa assim. Apesar de eu ter dado meu jeito pra conseguir me bancar aqui na faculdade, mas eles me ofereceram*”. É pertinente considerar que o entrevistado nunca trabalhou com vínculos formais, de modo que suas práticas laborais são relativas às bolsas de pesquisa ou estágios. Ele ainda relata:

*O curso de Psicologia, ele é um curso bastante intenso assim, até porque a maioria das pessoas não trabalha, quem faz psicologia. Então é um curso que tem uma carga horária bastante grande assim [...]. Então é um curso que demanda muito tempo assim, então uma pessoa que quer trabalhar e estudar assim, dentro da Psicologia é mais complicado.*

O entrevistado precisou interromper a faculdade durante seis meses, em virtude da realização de uma delicada cirurgia para a retirada de um tumor na medula. A operação impactará na rotina acadêmica de *Anderson\**, uma vez que deve retomar aos poucos suas atividades, haja vista o processo de recuperação. Ainda, esta interrupção fez com que o universitário não acompanhasse mais a turma que, segundo ele, permanecia essencialmente a mesma por mais de dois anos.

Em sua fala, o estudante não relata dificuldades de relacionamento com colegas ou professores. Ele menciona casos de preconceito, mas não contra bolsistas, direcionando os comentários preconceituosos quanto a questões de sexualidade e raciais, sustentando: “*Psicologia é um curso mega elitizado, mega elitizado. Os professores são elitistas, os alunos*”. O entrevistado respondeu positivamente quando questionado sobre a possibilidade de desistir da universidade, apontando como fatores condicionantes: a falta de dinheiro; a crise de identidade pessoal; e quadros depressivos. Diante destes entraves, o apoio da família foi primordial, bem como o incentivo de amigos e professores. *Anderson\** afirma que sua expectativa inicial diz respeito ao desejo de trabalhar. A ideia posterior dele é fazer mestrado a fim de lecionar. Caso não seja aceito em programas de pós-graduação, a intenção do universitário é cursar licenciatura na UFRGS.

### ***Marisa\****

Têm 43 anos, declarou-se branca e mora em Porto Alegre com o companheiro e um filho de 11 anos. Tem também uma filha de 18 anos, mas que

não reside mais na casa. É filha única, o pai não a registrou. Sempre morou com a mãe (que possuía ensino médio completo), que faleceu recentemente. A morte da mãe impactou fortemente no orçamento da casa, considerando que, no período da entrevista, *Marisa\** estava desempregada; as despesas eram custeadas pelo companheiro e com a pensão dos filhos.

A entrevistada foi bolsista em uma escola particular da quinta a oitava série do ensino fundamental, período no qual ela reprovou dois anos, por rebeldia segundo sua própria avaliação. Nas demais séries sempre frequentou escola pública, fazendo também curso técnico de secretariado concomitante ao ensino médio. Após concluir a educação básica, *Marisa\** fez um curso técnico em informática como bolsista em uma instituição particular, mas não chegou a concluí-lo. Depois a entrevistada se matriculou em uma escola pública para frequentar novamente o técnico em informática, obtendo desta vez o certificado de conclusão. Contudo, nunca trabalhou nesta área.

*Marisa\** sempre quis fazer faculdade, mas afirma que nunca teve condições; inclusive ela apresenta um intervalo de muitos anos entre a conclusão do ensino médio e o ingresso na universidade. A estudante prestou vestibular na UFRGS, mas não foi aprovada, ponderando também que nunca frequentou cursinho preparatório. Sua primeira experiência com a graduação foi no curso de Pedagogia durante dois semestres, já como bolsista ProUni, na modalidade à distância, mas argumenta “só que era um ensino à distância e eu gosto presencial, professor em aula né, aquela rotina escolar, gosto daquilo [...]”. *Marisa\** entrou no ensino presencial, na PUC, em 2011, como bolsista integral do ProUni no curso de Direito.

Quanto às dificuldades *Marisa\** afirmou:

*Teve alguns momentos que foi um pouco mais complicado, porque aí tu tem a rotina do trabalho, do estágio, deslocamento, o fato de tu tá em casa – eu tive a questão particular da minha mãe no hospital – teve muitos momentos que foi muito complicado.*

Quanto à experiência acadêmica ela sustenta que mantém bom relacionamento com os professores e colegas, alegando apenas se sentir isolada em função de não acompanhar a mesma turma desde o início. O maior obstáculo é decorrente dos custos, e diz respeito ao custeio de passagem, elemento que a fez trancar suas aulas durante um semestre, além de já ter pensado em desistir pela mesma razão. No que tange à carreira profissional a expectativa é concurso público.

### **Eduarda\***

Têm 27 anos, autodeclarada negra, mora com os pais e um irmão de 21 anos em Viamão. É mãe de uma menina de nove meses (gravidez não planejada) e mantém relacionamento com o pai da criança, embora não morem juntos. Apesar de sempre ter trabalhado, na data *Eduarda\** estava sem atividade para se dedicar aos cuidados do bebê, discorrendo que estava à procura de emprego, mas que a maternidade se apresentava como um entrave para obter uma ocupação. Cursou a educação básica em escola pública, sem apresentar reprovações.

Após concluir o ensino regular prestou vestibular na UFRGS, mas não foi aprovada. Então, frequentou um curso técnico, que se apresentou, para *Eduarda\**, como uma segunda alternativa, além de frequentar cursinhos gratuitos. Posteriormente, realizou o vestibular na FARGS (atual Estácio), cursando três cadeiras como pagante. Contudo, não foi possível manter o pagamento das mensalidades e a entrevista abandonou o curso. *Eduarda\** continuou fazendo as provas do Enem e ingressou na PUC-RS em 2011, como bolsista integral, no Direito.

A estudante afirmou que sempre quis fazer faculdade e sempre soube em qual curso almeja frequentar; além disto, permanentemente contou com o apoio da família. O pai de *Eduarda\** não possui instrução e a mãe possui ensino médio completo. Segunda ela: *“meu pai se tivesse que trabalhar 24 horas por dia, ele trabalhava, minha mãe também dentro das possibilidades dela [...]. Sempre tive apoio”*. Ainda, o *campus* fica próximo de sua residência, levando vinte minutos de ônibus para se deslocar.

Quanto à sua experiência na PUC-RS, sobre a constituição de turmas somente com bolsistas ProUni, *Eduarda\** informa que:

*No início eu me sentia excluída sim e parecia que eles queriam que todo mundo soubesse que aquele grupo ali era bolsista sabe?! [...] No primeiro momento eu só encarei dessa forma, tipo ‘estão nos discriminando né’. Pensava até que na chamada tinha uma rabiscada ‘essa pessoa aqui é’...*

Durante sua trajetória, afirma que nunca pensou em desistir. A ansiedade desta entrevistada concerne à sua formatura, além da realização da prova da OAB. Ainda, a universitária busca retornar ao mercado de trabalho, o que implica matricular sua filha na creche, somando mais um custo no orçamento familiar. A projeção profissional de *Eduarda\** é trabalhar com os sogros, também advogados.

**Alice\***

Têm 23 anos e declarou-se branca. Mora em Alvorada com o marido e com um filho de onze meses. Os pais se separaram quando ainda era pequena, por isso viveu sempre com a mãe, não convivendo com o pai – o qual não participou de sua criação. Para Alice\*: “*minha mãe foi pai e mãe*”. O pai da estudante é técnico em contabilidade e a mãe recentemente havia concluído o ensino médio. A entrevistada trabalha desde seus 16 anos; no momento da entrevista trabalhava com a mãe em um ateliê de costura, dada a flexibilidade de horário em razão do filho pequeno:

*Então por isso que eu me vi bem prejudicada quando eu descobri que eu tava grávida. Daí então aqui é só por pouco tempo pra mim né?! Ela segue, mas eu tenho que procura algo na minha área mesmo.*

A entrevistada afirmou que sempre estudou em escola pública em Alvorada, “*pública mesmo, de fundo de vila mesmo assim*”. Realizou seu ensino médio em escola técnica pública em Porto Alegre. Durante o ensino básico não repetiu de ano. Antes de entrar na PUC-RS, Alice\* frequentou por três semestres, enquanto pagante, o curso de Direito na UniRitter, instituição a qual ela afirmou que tinha condições de pagar. No entanto, abandonou quando foi chamada para o ProUni.

Alice\* ingressou na PUC-RS em 2011, no curso de Direito, através da lista de espera como bolsista integral. A estudante passou parte de sua gravidez no *campus*, mas acabou se afastando por um semestre em função da maternidade. Ainda, chegou a levar o filho para as aulas, mas discorreu sobre a falta de estrutura da IES para atender às crianças, como a inexistência de fraldário. Para ela, o deslocamento é cansativo, pois Alice\* leva aproximadamente uma hora e meia de ônibus até a IES. Além disto, ela precisa pegar dois ônibus, às vezes três. A dificuldade atual da entrevistada estava relacionada ao rendimento, o qual diminuiu em decorrência da gravidez, que também teria sido, na sua fala, um motivo para pensar na desistência.

Alice\* almeja advogar, dada a autonomia de trabalho, considerando a necessidade prévia de obter a carteira da OAB. Ainda, ela espera que sua formação possa viabilizar um retorno financeiro satisfatório, discorrendo sobre o desejo de oferecer uma vida melhor ao seu filho. Além disto, a entrevistada manifestou:

*Sempre tive essa vontade assim, de montar uma feira de profissões, pega um aluno, um de cada curso e explicar praquelas pessoas daquela comunidade, porque que eu já tive lá, é um mundo completamente fechado, eles não têm visão, eles não conseguem enxergar.*

### **Luíza\***

Têm 28 anos e se autodeclara branca. Mora em Porto Alegre com a mãe. Recentemente um dos irmãos veio morar na mesma casa, considerando que, quando os pais se separaram – ainda quando ela era pequena –, os irmãos foram morar com o pai. A entrevistada trabalha durante o dia e vai para faculdade à noite.

Os pais de *Luíza\** possuem ensino médio completo. Ela sempre estudou em escola pública, contudo abandonou a escola para trabalhar, argumentando que a responsabilidade da casa ficou com ela desde a separação dos pais; a mãe sofre de doenças psicológicas que a impede de trabalhar e o pai não pagava pensão. A jovem afirmou que desde seus 13 anos trabalhava, mas no ensino médio o abandono escolar foi a única opção para que ela pudesse trabalhar em período integral, haja vista que ela se tornou responsável pelo orçamento familiar.

A falta de escolaridade se configurou como um empecilho na busca por emprego, fazendo com que a entrevistada retomasse os estudos aos 23 anos, quando concluiu o ensino básico através da certificação do Enem. Ainda, realizou cursos preparatórios. Posteriormente, aproveitando a realização do exame, *Luíza\** se inscreveu para o ProUni, ingressando na PUC-RS em 2011, como bolsista integral no Direito. A universitária relatou que, nos dois primeiros semestres, sofria com uma depressão profunda, além de ter feito redução no estômago.

Sobre a experiência acadêmica, *Luíza\** versa muito sobre o trabalho, especialmente como um entrave, atrapalhando um bom rendimento e a impedindo de explorar o *campus* além dos horários de aula. É pertinente considerar que ela se afastou da graduação em virtude da primazia do trabalho, motivo pelo qual *Luíza\** pensou em desistir da universidade.

*Já tranquei um semestre inteiro, porque não tinha condições, não tinha... Trabalhava o dia todo, trabalhava fim de semana, mesmo trabalhando de efetivo, trabalhava fim de semana e... Foi uma época que minha mãe ficou muito doente e eu tava rodada em tudo assim praticamente [...].*

A mãe da universitária teve importante papel diante das dificuldades. Sobre as expectativas, *Luíza\** discursa sobre seu desejo de fazer mestrado, embora ela identifique barreiras: “só que o mestrado tem que ter, sei lá, publicações, sei lá, segundo o que eu escutei falar, não fui atrás pra saber”. Quanto à carreira profissional, a universitária projeta a aprovação no concurso para defensoria pública.

### **Cristiane\***

Têm 43 anos, autodeclarada branca, viúva e mora com três filhos homens em Alvorada. É pensionista, mas faz trabalhos extras para aumentar a renda da família. É filha de pai mestre de obras (com ensino fundamental incompleto) e mãe diarista (com ensino fundamental completo), em uma casa com seis filhos. *Cristiane\** precisou interromper seus estudos na quarta série do ensino fundamental para cuidar dos irmãos mais novos, retornando à escola muitos anos depois; inclusive, após o falecimento do marido, também como uma forma de enfrentar a morte dele. A estudante concluiu o ensino básico pela Educação de Jovens e Adultos e, após a conclusão, prestou vestibular na UFRGS sem obter aprovação. Ainda, realizou cursinho preparatório, no qual seu irmão era professor.

*Cristiane\** ingressou na PUC-RS em 2011 como bolsista integral no curso de Direito, embora tenha pensado em frequentar o Serviço Social. Por motivos de saúde, se afastou durante um ano da vida acadêmica, segundo ela:

*E esse um ano no caso que atrapalhou tudo, porque acabei perdendo o roteiro, fui perdendo os créditos, a maneira de fazer os créditos certinhos um atrás do outro, tem muita coisa que tu esquece [...].*

Para a universitária o entrave mais determinante é atribuído aos custos, singularmente com passagens: “[...] *eu lembro que eu tive uma semana que eu não vim na aula, porque eu não tinha dinheiro pro ônibus, então fiquei uma semana em casa*”. *Cristiane\** ainda discorre sobre o impacto de sua idade na vida acadêmica, manifestando-se quanto à diferença de aprendizagem, bem como à dificuldade em conseguir um estágio. Diante das dificuldades vivenciadas, a estudante respondeu positivamente quando questionada se havia pensado em desistir do ensino superior. Uma das figuras mais marcantes na fala da entrevistada, enquanto incentivador de sua trajetória, é o seu irmão. Ela diz: “*hoje em dia eu dependo dele para pode me manter também na graduação, porque eu não teria condição de maneira nenhuma*”. *Cristiane\** também fala sobre a influência dos professores para sua permanência.

A universitária ganhou uma bolsa de pós-graduação, embora não tenha ainda concluído a graduação. Além disto, ela discorre sobre o desejo de requerer o ingresso diplomado na UFRGS no curso de Serviço Social. No que concerne à carreira, *Cristiane\** almeja concurso público, apesar de que não anseia trabalhar na área do Direito.

### **Bianca\***

Têm 47 anos, autodeclarada negra, é funcionária pública e mora com o marido e os três filhos em Porto Alegre. Ainda têm duas filhas, mas que já não residem na mesma casa. O pai é professor de Ciências Contábeis (graduado) e a mãe é técnica em enfermagem (mas com ensino fundamental completo). *Bianca\** afirma que teve uma infância bem difícil, considerando que começou a trabalhar com 14 anos. Sempre estudou em escola pública e sem reprovações. Durante o ensino médio, a entrevistada cursou magistério, tornando-se professora; desta forma, lecionou por sete anos antes de se tornar funcionária pública. Contudo, a estudante declara: “[...] *eu sou duma geração em que pros pais era importante tu terminar o ensino fundamental, o ensino médio tinha o peso de um ensino superior né?!*”.

Após a conclusão do ensino médio, *Bianca\** estudou de diferentes formas, fazendo cursos de graduação à distância (dos quais ela não concluiu nenhum) e curso técnico na área da saúde. Ainda, antes de entrar na PUC-RS, *Bianca\** frequentou diferentes cursos (citou quatro: Biologia, História, Ciências Contábeis e Letras) como pagante em instituições de ensino privadas, mas não conseguiu sustentar o valor das mensalidades. Além disto, prestou vestibular na UFRGS para Teologia, mas não foi aprovada. Como bolsista ProUni, ingressou em 2010 com bolsa integral no curso de Teologia por considerá-lo mais fácil (“*vou me inscrever para o curso mais fácil, que tenha mais vagas*”), o qual cursou três semestres. Posteriormente a universitária foi para o curso de Serviço Social. No entanto, o seu desejo era frequentar o curso de Direito, para o qual ela migrou.

Durante seu discurso, o trabalho não constituiu um empecilho, pois para a estudante é possível conciliar com os estudos, singularmente pela estabilidade de sua ocupação: “*quando é prova a gente tem aquele direito à prova no final de semestre, sair como servidor, então utilizo isso aqui*”.

Esta universitária não relatou grandes dificuldades, o que pode ter sido condicionante para que nunca pensasse em desistir da graduação. Sua fala apresenta dois elementos relevantes: falta de oportunidade para realizar estágio e adquirir prática; e ausência em casa da figura materna. A família é sua fonte de apoio diante dos possíveis entraves. Quanto às expectativas, *Bianca\** estava pelo exame da Ordem, visando à imediata inserção profissional na área do Direito. Além disto, almejava ser aceita em concurso para a Procuradoria.

### **Sara\***

Têm 34 anos, se declarou parda, trabalha, mora em Porto Alegre com dois filhos, seu pai, dois irmãos e três sobrinhos. O pai é aposentado e a mãe já é falecida, ambos os pais com ensino fundamental incompleto. No que tange à educação básica, Sara\* sempre estudou em escola pública, mas abandonou os estudos por duas vezes: a primeira – no ensino fundamental – foi por não querer ir às aulas; e a segunda – no ensino médio – foi em virtude de uma gravidez não planejada na adolescência. Ela ainda relata que os pais nunca foram exigentes quanto à sua escolaridade, ponderando que foi o irmão seu maior incentivador para a retomada dos estudos.

Após o término do ensino básico, arriscou – conforme sua própria fala – a inscrição no ProUni. Teve experiência na instituição Ulbra, na qual cursou Administração na modalidade à distância, também com bolsa de estudo. Ingressou na PUC-RS em 2011 como bolsista integral no curso de Administração. A entrevistada chegou a mudar de curso, migrando para o Direito. Contudo, acabou retornando para Administração.

A estudante afirma que consegue equilibrar o trabalho com a faculdade, mas sua ocupação influencia na sua experiência acadêmica, singularmente pela rotina intensa e pelo impacto no rendimento escolar. Um elemento importante a ser destacado é a prioridade dos filhos para Sara\*: *“acaba virando mais prioridade teu filho do que tu”*. A entrevistada também comenta sobre o incômodo que sente perante a postura dos colegas mais novos, o que a distrai e dificulta manter atenção na aula. De acordo com Sara\* seu maior entrave correspondia à dificuldade com a matéria de matemática. Inclusive esta foi a razão pela qual a universitária pensou positivamente na possibilidade de abandonar a graduação.

Para a entrevistada, a conclusão do curso representa a possibilidade de um futuro melhor através da aprovação em concurso, inclusive contemplando a viabilidade de adquirir uma residência, dada a estabilidade profissional:

*Eu sei que eu estudando, eu me esforçando, eu conseguindo me formar, outras portas podem se abrir para mim, principalmente as do concurso que é estabilidade que muitas vezes a gente procura, porque que nem eu falei para minha filha, eu passando num concurso, conseguindo entrar bem, mesmo depois do período do contrato, não vai ter que me tire, dificilmente. Então a gente vai poder arriscar mesmo eu não tenha de repente uma condição de ir lá e comprar um imóvel, pelo menos eu sei que eu vou conseguir alugar o imóvel porque eu não vou ficar desempregada né?!*

### **Flávia\***

Têm 22 anos, autodeclarada branca e mora com a mãe (faxineira) em Gravataí. Os pais são separados (os dois possuem ensino fundamental incompleto), possui irmãos somente por parte de pai, embora tenha pouca convivência com eles. Sempre frequentou escola pública em Gravataí e nunca repetiu o ano. *Flávia\** relata, superficialmente, um episódio de *bullying* no colégio: “*uns meninos, meus colegas que sei lá assim, eram meio idiotas e riam de mim e de uma outra menina, que era minha amiga, não sei assim porquê*”.

No período da entrevista estava sem trabalhar, recém havia finalizado um estágio. Contudo, o trabalho faz parte da vida da entrevistada desde cedo:

*[...] Com 12, 13 anos que eu fazia coisinhas pra vender sabe?! Fazia, fiz alguns cursos de artesanato, então eu fazia algumas coisas pra vender, aí sei lá, por exemplo, eu conseguia compra meu material escolar com aquele dinheiro. Hã, mas assim, eu acho que foi com 14, 15 anos, aí eu comecei mais assim, isso de babá assim, de buscar na escola [...].*

A entrevistada concluiu o ensino básico com vistas a entrar, imediatamente, no ensino superior. Realizou o Enem quando ainda estava no terceiro ano do ensino médio, inclusive estudando em casa para alcançar um bom rendimento na prova. *Flávia\** prestou vestibular na UFRGS para o curso de Psicologia, mas não obteve aprovação. Além disto, tentou – pela nota do Enem – o processo seletivo através do SiSu, mas também não conseguiu. Diante disto, se inscreveu para o ProUni, candidatando-se, ordenadamente, para Psicologia na Ulbra e Turismo na PUC-RS. A estudante ingressou na PUC-RS como bolsista integral na segunda chamada do Turismo, em 2012. *Flávia\** cursou dois semestres, mas migrou para o Direito.

*Começou a quebrar o encantamento, eu comecei a ver ‘bah, não é bem isso que eu quero pra minha vida’, até porque assim, Turismo não tem hã, não é regulamentado né?! Então qualquer pessoa pode trabalhar, tu não precisa ser formado, ‘bah, eu tô me matando na faculdade pra concorrer com uma pessoa que não tem formação e eu vou ganhar um salário mínimo’. [...] Eu só poderia troca pra áreas afins né?! Aí eu pensei ah, que queria Psicologia né, era sonho, só que a psico era saúde né, considerado saúde aqui [na PUC], aí eu peguei as opções assim que eu tinha da área de humanas [...] Aí, por exclusão eu fui para no direito e aí cá estou (risos).*

Para *Flávia\** o apoio da família é importante, contudo, ela afirma que, às vezes, se torna uma pressão. Ela ainda cita os amigos de infância como figuras significativas de apoio. As expectativas de *Flávia\** estão direcionadas para a obtenção da carteira da OAB e, assim, poder advogar.

### **Sabrina\***

Têm 33 anos, autodeclarada negra e mora com o filho de 9 anos em Porto Alegre. Mantém um relacionamento com o pai do filho, mas não residem juntos.

*Sabrina\** relata que teve uma infância difícil:

*A gente passo muito trabalho, muito e muita dificuldade. [...] Por exemplo assim, meu pai era gari, trabalhava no caminhão de lixo do DMLU e minha mãe ela era auxiliar de nutrição no Hospital de Clínicas, sempre trabalhava, eles trabalhavam em órgãos, instituições boas, mas tinha que trabalhar muito. Eu não cresci muito com a presença dos meus pais assim [...].*

Sempre frequentou escola pública, inclusive sua avó era servente e zeladora de uma das escolas na qual *Sabrina\** estudou. Na sexta série do ensino fundamental a entrevistada reprovou de ano. Cabe registrar que, segundo a entrevistada, os pais não a cobravam quanto à escolaridade (a mãe possui ensino superior incompleto e o pai ensino fundamental incompleto). Após o ensino médio, *Sabrina\** fez curso técnico em enfermagem, que se apresentou como a possibilidade mais próxima naquele período. Ainda fez vestibular na UFRGS para Ciências Sociais, mas não foi aprovada. Ela ingressou na faculdade em uma instituição privada, cursando Pedagogia, mas depois de dois semestres seu pai não conseguiu mais arcar com as mensalidades, fazendo-a abandonar. Em 2012 retornou à universidade como bolsista integral na PUC-RS no curso de Ciências Sociais.

A universitária se deparou com muitas dificuldades após o ingresso no curso, especialmente decorrentes da relação com os conteúdos e linguagem. No primeiro semestre, *Sabrina\** reprovou em duas disciplinas. Esta foi uma das razões que a fez trocar de curso, migrando para o Direito. No entanto, também se deparou com as mesmas dificuldades. Na data estava desempregada, mas suas atividades anteriores foram na área da saúde, decorrente da sua formação técnica. Quando estava trabalhando, o trabalho constituía um entrave, singularmente por impactar na sua experiência acadêmica: chegava atrasada nas aulas, pouco tempo para estudar e rotina cansativa.

Ao longo do seu discurso, a entrevistada fala sobre seu filho, fazendo-nos ponderar sobre a repercussão da maternidade na trajetória acadêmica. Neste momento, a maior ansiedade da *Sabrina\** está em concluir o curso. Segundo ela, a conclusão às vezes parece uma realidade distante.

No que tange ao tipo de domicílio e número de moradores, pode-se verificar que grande parte dos entrevistados reside em casa ou apartamento próprio e com três a quatro moradores. Somente uma das entrevistadas mora de aluguel e outra em casa cedida por parentes.

QUADRO 01 – Domicílio dos entrevistados

Entrevistado	Tipo	Nº moradores*
<i>Alice*</i>	Residência própria	1 a 2 pessoas
<i>Anderson*</i>	Residência própria	3 a 4 pessoas
<i>Bianca*</i>	Residência alugada	5 a 6 pessoas
<i>Cristiane*</i>	Residência própria	3 a 4 pessoas
<i>Eduarda*</i>	Residência própria	5 a 6 pessoas
<i>Flávia*</i>	Residência própria	1 a 2 pessoas
<i>Luíza*</i>	Residência própria	3 a 4 pessoas
<i>Marisa*</i>	Residência própria	3 a 4 pessoas
<i>Sabrina*</i>	Residência alugada	1 a 2 pessoas
<i>Sara*</i>	Casa de parentes	9 ou mais pessoas

Fonte: Questionários. Tabulação própria da autora.

\* Inclusive a própria entrevistada.

No que se refere à renda, observa-se a maior parte dos entrevistados mantém renda com até três salários mínimos (salário mínimo em 2016 correspondia a R\$ 880,00). O quadro a seguir sistematiza o rendimento dos universitários, bem como de seus domicílios.

QUADRO 02 – Rendimento da amostra

Entrevistado	Rendimento próprio	Rendimento domiciliar	Alguém* do domicílio precisa de algum auxílio financeiro?
<i>Alice*</i>	Até 3 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Não
<i>Anderson*</i>	Não possui	Até 3 salários mínimos	Não
<i>Bianca*</i>	De 3 a 6 salários mínimos	De 6 a 9 salários mínimos	Sim
<i>Cristiane*</i>	Até 3 salários mínimos	De 3 a 6 salários mínimos	Sim
<i>Eduarda*</i>	Não possui	De 3 a 6 salários mínimos	Sim
<i>Flávia*</i>	Até 3 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Sim
<i>Luíza*</i>	Até 3 salários mínimos	Não sabe/Não respondeu	Sim
<i>Marisa*</i>	Até 3 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Não
<i>Sabrina*</i>	Não possui	Não possui	Sim
<i>Sara*</i>	Até 3 salários mínimos	Até 3 salários mínimos	Sim

Fonte: Questionários. Tabulação própria da autora.

\* Inclusive o próprio entrevistado.

### 4.3 Reflexões a partir de um estudo empírico

Para a realização da análise das entrevistas estabeleci inicialmente três categorias, através das quais busco estruturar as reflexões a seguir, ponderando que estas foram elencadas a partir da base teórica aqui utilizada. A primeira chamei de *Trajetória escolar e acesso à universidade*, na qual busco identificar o caminho percorrido até a entrada no ensino superior, bem como próprio processo de ingresso na universidade, inclusive tornar-se participante beneficiário da política pública Programa Universidade para Todos. A segunda denominei *Percepções e experiência acadêmica* com vistas a explorar as percepções dos próprios universitários no que tange à experiência acadêmica. Por fim, estabeleci a terceira categoria, a qual designei como *Expectativas futuras* a fim de conhecer as perspectivas, especialmente para após a conclusão do curso. É importante destacar que nas três categorias houve possibilidade de ponderar outras questões que se fizessem pertinentes a partir da fala dos entrevistados.

#### 4.3.1 Trajetória escolar e acesso à universidade

Este ponto busca identificar a trajetória escolar dos entrevistados com vistas a compreender o caminho percorrido até ingressar no ensino superior, atentando para: experiência no colégio; desejo de ingressar no ensino superior; escolha do curso e instituição de ensino; e aderência ao ProUni. Optei por apresentar a trajetória precedente ao ingresso no ensino superior, haja vista que a “problemática da entrada na universidade não é a mesma para todos: a passagem parece ser função dos percursos anteriores, escolares ou não, seguidos pelo estudante” (COULON, 2008, p. 101). É igualmente importante considerar a relação entre o capital cultural de origem daquele exigido pelo ambiente escolar, conforme a teoria de Bourdieu.

De acordo com a teoria de Bourdieu, conforme citado anteriormente no segundo capítulo, o elemento da herança familiar que mais tem impacto na definição do destino escolar é o capital cultural em sua forma incorporada (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006). Diante desta relação entre capital cultural dos pais e o investimento escolar dos filhos, iniciamos esta subseção com a breve apresentação do nível de instrução dos pais dos entrevistados, conhecido a partir do questionário complementar. Além disto, é pertinente compreender a escolaridade dos pais, pois:

A posição social das famílias foi transformada em indicador importante na pesquisa da área de sociologia da educação a partir dos anos 60, quando estudos diversos, na Europa e nos Estados Unidos, demonstraram que havia uma associação estatística clara e incontestável entre os níveis de acesso à escola e os grupos sociais. Mais adiante, ficou claro que também o desempenho se associava claramente à posição social dos pais (BARBOSA, 2009, p. 85).

Quanto à escolaridade da mãe: três possuem ensino fundamental incompleto, duas possuem ensino fundamental completo, quatro possuem ensino médio completo e uma possui ensino superior incompleto. Quanto à escolaridade do pai: um é analfabeto, quatro possuem ensino fundamental incompleto, três possuem ensino médio completo, um possui ensino superior completo e um não soube informar, pois não foi registrado pelo pai. Quando indagados, na entrevista, sobre a cobrança relativa aos estudos, percebeu-se que os pais de alguns estudantes não incentivavam ou cobravam a escolaridade, especialmente para aqueles que se encontram acima dos 30 anos de idade, ou seja, de gerações mais antigas.

**Bianca\*:** *Eu sempre estudei em escola pública, eu sou duma geração em que pros pais era importante tu terminar o ensino fundamental, o ensino médio tinha o peso dum ensino superior né?! Nunca fui cobrada assim, porque a minha mãe sempre cobrou mesmo o ensino fundamental. Eu fui, fui fazer magistério por vontade própria e no ensino superior também. Nunca teve tanto essa cobrança assim, foi sempre mesmo minha vontade.*

**Sara\*:** *Meu pai sempre foi desligado, ele mora, sempre morou, às vezes morava, às vezes não morava. A minha mãe já não existe mais, minha mãe faleceu, só que ela tinha problema de saúde, então por mais que ela tivesse ali do lado, ela conversava e tal, mas aquela coisa de pai indo no colégio, ah ver como é que tá tuas notas, ah tem que buscar o boletim, não tive.*

**Sabrina\*:** *Não, eles não cobravam, acho que é até mesmo porque meu pai e minha mãe naquela época eles não tinham muita instrução, meu pai ele tem até o quarto ano só, meu pai não tem primeiro grau, nem segundo.*

Continua-se a análise ao ponderar as questões referentes à educação básica dos entrevistados. Identificar a trajetória anterior à universidade é pertinente, considerando a importância de compreender as barreiras do acesso ao ensino superior brasileiro, “tendo em vista que a razão principal da iniquidade do acesso ao ensino superior continua sendo o insucesso dos níveis anteriores de ensino com relação à inclusão social” (NEVES; RAIZER; FACHINETTO, 2007, p.139).

No que se refere à educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) todos os entrevistados frequentaram escolas públicas e somente uma estudante cursou parte do ensino fundamental como bolsista em uma instituição particular. Durante a análise das falas foi possível observar em quatro entrevistas a

questão da qualidade do ensino das escolas públicas, embora não tenha sido uma pergunta do roteiro, surgindo a partir das narrativas relativas à experiência no colégio.

**Luíza\*:** *O que eu estudava era muito certinho, muito regrado, tinha que estudar mesmo. Piratini tem dependência, é uma coisa meio 'vamos passa o pessoal, pro pessoal sair do colégio'. Colégio público infelizmente hoje agora quase, praticamente 98% dos colégios são assim. Na época ainda tinha um melhorzinho e tal, mas no meu caso, aí eu acabei indo parar num colégio totalmente...*

**Sara\*:** *[...] Quando eu entrei pra um colégio lá que a média era 7, era tri bom, eu conseguia chegar no 7, depois no mesmo colégio eles diminuíram pra 5, então tu passa a não te exigir mais... Ah, é só cinco, eu precisava de 7, o 7 tu alcançava, ah 5, ah tá... Então tu passa a fazer por fazer, tu já não te esforça mais tanto quanto antes.*

**Flávia\*:** *Tá, até porque como eu estudava em escola pública a vida toda tem essa questão também né, eles não exigem muito, então... Mas assim no que era exigido eu sempre tive as melhores notas.*

**Anderson\*:** *Estudava pra escola, apesar da escola não exigir muito, sempre estudei em escola pública né?!*

Sete concluíram pelo ensino regular, um pelo ensino médio com formação de professor (magistério), um pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) e um através da certificação da prova do Enem. Três entrevistados apresentam reprovação, dois deles alegaram que foi por rebeldia, por não querer ir ao colégio, outro por dificuldades com o conteúdo de matemática e um por doença psicológica (depressão). Um estudante afirmou que não repetiu o ano escolar, mas precisou transferir suas aulas para o turno da noite com vistas a conciliar com o trabalho. O trabalho ainda foi citado por outros dois entrevistados como motivo para que estes interrompessem seus estudos. Neste contexto podemos observar como o capital econômico insuficiente impacta na trajetória escolar destes estudantes, uma vez que a necessidade de trabalhar prevaleceu no percurso.

**Entrevistadora:** *Quando que tu parou [de estudar]?*

**Luíza\*:** *Eu parei no ensino médio e aí eu comecei 'bah preciso ganhar dinheiro' e aí eu comecei a trabalhar. Eu trabalhei de 'n' coisas: recepcionista, garçonne... E a minha mãe ela trabalhou um tempo, só que ela sempre foi dona de casa e ela tem síndrome do pânico, ela tem uma série de doenças que acabaram, depois de um tempo, ela tendo que parar de trabalhar, daí muita responsabilidade ficava comigo assim.*

**Entrevistadora:** *Por que tu parou no ensino fundamental?*

**Cristiane\*:** *Entre 6 filhos, pai mestre de obras, falecido já, mãe diarista. Na quarta série do ensino fundamental eu tive que largar o estudo pra poder cuidar dos irmãos e pra poder trabalhar. A opção era essa: ou largava os estudos e cuidava dos irmãos ou eu teria irmãos delinquente ou de repente não teria nem tido irmãos, de repente eles teriam morrido antes, porque a situação lá é bem difícil, é bem difícil mesmo.*

Apresentarei brevemente a explicação dada pelas entrevistadas *Luíza\**, *Cristiane\** e *Sara\** para a retomada dos estudos: para a *Luíza\** o estudo representava a perspectiva de uma atividade e remuneração salarial melhor; para a *Cristiane\** a falta de estudo dificultou no auxílio das tarefas escolares dos filhos, fazendo com que ela voltasse aos estudos; a estudante *Sara\**, que interrompeu a escolaridade no ensino fundamental, retornou à escola a partir do incentivo e cobrança do irmão mais velho. *Sara\** ainda disse que precisou parar os estudos durante o ensino médio em função de uma gravidez não planejada, o que se tornou um obstáculo para conclusão do ensino médio:

*Então pra mim eu já senti um pouco aquela dificuldade porque eu tava acostumada a sair do serviço, ela ficava com ele, eu ia pro colégio de noite e aí eu comecei, ficava tranquila. Aí eu tive mais, não desistia, mas já tive um pouco mais de dificuldade, que eu tive que começar a levar o guri. Dias que eu não tinha com quem deixar ele, eu pegava ele, levar ele comigo pro colégio para não parar. E aí eu me formei (risos), graças a Deus né?!*

Quanto às possíveis dificuldades vivenciadas na educação básica, além da necessidade do trabalho, grande parte dos estudantes afirmou não existir, argumentando que mantinham bom relacionamento com os colegas e professores, alcançavam notas satisfatórias e gostavam de estudar.

As falas apresentadas a seguir foram reveladas a partir do questionamento quanto ao intervalo entre a conclusão do ensino médio e entrada na universidade como bolsistas ProUni, evidenciando as estratégias dos entrevistados relativas a este período. Ao analisar a trajetória escolar após a conclusão do ensino médio, identificou-se a situação que antecedeu o ingresso no ensino superior: quatro mulheres realizaram cursos técnicos, mas somente uma exerceu atividades laborais relativas ao curso. Conforme Piotto (2008, p. 703) “a despeito da semelhança de origem social e condições de vida, os caminhos percorridos pelas trajetórias escolares dessas crianças são heterogêneos e múltiplos”.

**Marisa\*:** *E ensino médio eu fiz no Irmão Pedro, fiz secretariado. Logo em seguida eu consegui uma bolsa por estudo, por mérito né, fiz um curso no SENAI de técnico em informática.*

**Eduarda\*:** *Então eu fui pra uma segunda alternativa que era quando eu me formei no ensino médio tinha a possibilidade de fazer um curso técnico.*

**Bianca\*:** *É, eu continuei estudando, eu fiz faculdade à distância, eu fiz cursos técnicos, fui tentando suprir de todas as formas.*

**Sabrina\*:** *Naquele momento o que era mais próximo de mim era o curso técnico, que eu também tive a possibilidade de ganhar uma parte de bolsa, eu pagava um valor pra menor assim, não chegava a 50%, mas eu tinha em desconto.*

Ao serem questionados sobre pessoas próximas que tenham ou estejam no ensino superior foi possível notar que alguns destes alunos não são a primeira geração a ingressar na universidade. Os entrevistados possuem pai, irmão ou primos formados, enquanto outros possuem familiares ou amigos que ainda estão cursando. Somente dois afirmaram que são os únicos da família neste nível educacional. Quanto ao desejo de cursar a graduação, todos, sem exceção, responderam que manifestavam desde cedo esta vontade e, para alguns, era um sonho, considerando que, diante desta perspectiva, Coulon (2008) discorre sobre a existência desta dimensão psicológica nesta transição.

**Luíza\*:** [...] *A gente tinha um sonho assim. A gente dizia ‘ah porque a gente vai fazer graduação’, quando a gente trabalhava de garçonzete a gente tinha esse sonho assim de fazer faculdade e tal.*

**Cristiane\*:** *Então para mim a graduação é uma coisa que é um sonho, é um sonho possível, só que é um sonho difícil, extremamente difícil.*

**Bianca\*:** *Então foi uma trajetória assim bem difícil, bem corrida, até sempre tentando o sonho da faculdade.*

**Sabrina\*:** [...] *Eu estudo porque é um sonho meu.*

Em quatro falas revelaram-se as diferentes motivações que levaram ao desejo de cursar o ensino superior, considerando que não era uma questão previamente estabelecida no roteiro da entrevista. Em alguns casos, conforme os trechos a seguir, é possível ver que as aspirações dos universitários se fundamentam na superação da condição socioeconômica dos pais ou pessoas do círculo social próximo.

**Flávia\*:** *Mas eu sempre quis, até porque assim, a minha mãe é faxineira [...]. Então eu não queria assim passar minha vida toda fazendo, sei lá sabe, sendo faxineira, não menosprezando, mas não é uma coisa que eu queria pra mim. Então eu sempre tive muito isso de ‘ah vou estudar, vou estudar’ até porque sempre foi uma coisa que eu tive facilidade, sempre gostei de estudar, então eu sempre quis.*

**Luíza\*:** *As minhas amigas, porque é que assim, quando a gente tem uma condição e vem de uma determinada situação, todas as minhas amigas tiveram filho, engravidaram, pararam de estudar, casaram, tem várias que trabalham de, sei lá, serviços gerais, trabalham... Não é desmerecedor tu ser dessa profissão, mas que elas não tem perspectiva de estudar, seguiram outro caminho.*

**Cristiane\*:** *Como eu venho de família pobre, de ambiente totalmente marginalizado, à margem da situação toda, então assim, eu sempre tive essa coisa do ajudar, fazer pra ajudar. Acho que a única maneira que o pobre tem pra se inserir na sociedade é estudando, é só com estudo. E a graduação hoje em dia não é mais nenhum luxo pra ninguém, se tu tendo graduação já é difícil, sem ter é pior.*

**Alice\*:** [...] *Gostaria que todo mundo tivesse comigo lá, mas é que cada um tem um sonho, cada um tem um objetivo, cada um corre atrás daquilo que deseja pra si. Daí eles querem ficar lá, eu não quis ficar lá, como não fiquei.*

Quanto ao ingresso no ensino superior, antes de realizar inscrição no Programa Universidade para Todos, sete entrevistados declararam que prestaram vestibular em uma universidade pública, embora nenhum tenha sido aprovado. Quatro explicitaram os cursos para os quais tentaram o vestibular, sendo: um para Computação e dois para Psicologia, cursos de alta concorrência; e outro tentou Ciências Sociais, curso menos concorrido. Contudo, para *Cristiane\** a não aprovação não foi sinal de frustração, dada a questão da qualidade do seu ensino anterior:

*Porque eu fiz o vestibular da UFRGS e bati na trave em 2011, então assim eu fiquei muito feliz comigo, tu imagina, eu não tenho ensino fundamental em escola pública, nem em escola pública, eu fiz EJA, o ensino médio a mesma coisa, eu fiz o vestibular da UFRGS e eu bati na trave, eu não passei por causa da redação, 'que que eu sou? Eu sou extremamente inteligente, tô muito feliz comigo', eu fiquei assim muito eufórica.*

Percebe-se que o vestibular, singularmente em instituições de ensino superior públicos, configurou-se como impedimento para estes indivíduos. Bourdieu e Passeron (1992, p. 153) afirmam que “o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino; na medida que ela impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento [...]”. Sérgio Ribeiro (1982) discorreu sobre esta questão, ponderando sobre a seletividade escolar. A seletividade não se trata exclusivamente de uma questão pedagógica, mas também social, pois “a seleção que a escola opera ocorre no sentido, não só de controlar quem tem acesso ao saber, mas também de conservar determinados valores e privilégios sociais” (RIBEIRO, 1982, p. 1). Bourdieu e Champagne (1992, p. 219), sobre a seleção social, discorrem: “[...] era amplamente aceita pelas crianças vítimas de tal seleção e pelas famílias, uma vez que ela parecia apoiar-se exclusivamente nos dons e méritos dos eleitos”. O trecho de *Anderson\** ilustra esta situação: “*pro vestibular da UFRGS eu sabia que não ia passar, mas eu queria arriscar de qualquer forma*”.

*Eduarda\**, *Alice\**, *Bianca\** e *Sabrina\** ingressaram na graduação em instituições privadas como pagantes e todas abandonaram por não conseguirem manter o valor das mensalidades; destas, somente duas frequentaram o curso que era sua primeira opção. *Bianca\** ingressou em cinco cursos diferentes, mas não concluiu nenhum. *Luíza\** cogitou a possibilidade de cursar história em uma IES privada, mas não chegou a fazê-lo:

*A minha ideia era, não existia bolsa na época, ia terminar o ensino médio e ia fazer história, queria ser professora, aí eu disse 'ah, tenho que fazer uma licenciatura que é a única coisa que eu vou ter condições de pagar' e aí eu, assim, ia ficar ANOS estudando pra me formar sabe?!*

A maioria dos bolsistas soube do Programa Universidade para Todos através das mídias, especialmente pela *internet* e televisão, enquanto outros souberam por contato com amigos, o que os incentivou a se inscreverem na política pública para entrar na universidade e, no caso das quatro estudantes que já tinham ingressado na universidade, representou a possibilidade de retornar à vida acadêmica. Não houve relatos de dificuldades quanto à inscrição no *site* ou uso do sistema *online*. Os entrevistados foram selecionados para o ProUni em diferentes etapas: alguns na primeira chamada, outros na segunda chamada ou ainda pela lista de espera. Para esclarecer, informa-se que um candidato que não for selecionado na primeira ou segunda chamada pode se inserir na Lista de Espera, a qual é utilizada pela IES para completar o preenchimento de bolsas não ocupadas.

No que se refere à escolha da instituição de ensino, neste caso a PUC-RS, boa parte ocorreu em função da grande oferta de bolsas do ProUni. As demais razões referem-se ao nome da instituição (*status*), à qualidade do ensino e à distância. A maioria dos estudantes afirmou que, com o ProUni, frequentaram o curso que almejavam, considerando que algumas entrevistadas já possuíam experiências acadêmicas anteriores, nas quais a escolha do curso ocorreu de outra forma. Com base no questionário é possível afirmar que a escolha se fundamentou em: realização pessoal, boas perspectivas de remuneração, influência de parentes ou amigos e intenção de abrir negócio próprio. É pertinente considerar que “falar globalmente de escolha significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato” (ZAGO, 2006, p. 232).

Quanto à adesão ao ProUni, a maior dificuldade relatada está relacionada à entrega da documentação e prazo para tal, o que para alguns foi causador de ansiedade. Haja vista essa questão, Coulon (2008, p. 86) argumenta que “o ingresso na universidade exige do estudante a capacidade de buscar informações [...], de antecipar qualquer elemento que possa dificultar sua realização”. Percebe-se, nas falas dos universitários, a falta de informação também como obstáculo nesta etapa:

**Luíza\*:** *Eu tive na PUC com documento que tava no site, a PUC me veio com uma lista com 100 documentos que eu não sabia que tinha que ter e eu tive 24 horas para fazer TUDO, então tipo, eu passei a madrugada inteira, eu não dormi pra conseguir dar tempo de separar tudo [...].*

**Flávia\*:** *A documentação do ProUni é uma baita documentação né?! Muita coisa, [...] então tive que correr atrás de muita coisa, de muito papel.*

**Eduarda\*:** *E eu não tinha entendido que era uma cópia autenticada e aí eu cheguei no tabelionato dizendo que eu precisava de, reconhecer firma, porque eu não sabia.*

**Anderson\*:** *Eu tive sorte, porque meu melhor amigo ele já tinha tentado ProUni aqui na PUC e ele não conseguiu porque não deu prazo, então ele me disse 'olha, já deixa tudo preparado'. Então alguma coisa já tinha deixado preparada assim, Xerox de identidade, essas coisas... Mas tinha muito documento que eu nem sabia que existia e que eu precisei pegar.*

Os universitários, todos bolsistas integrais, foram indagados sobre sua percepção quanto a ser bolsista do ProUni. Grande parte afirmou que se sentiam privilegiados e que o benefício é uma oportunidade de frequentar o ensino superior, haja vista que sem esta política pública eles ali não estariam.

**Luíza\*:** *[...] Quando foi a vez que a minha família teve condições de cursar um ensino superior? A minha bisavó morreu com 96 anos e foi governanta vida inteira, ela veio do interior trabalhar, ela é o maior exemplo de vida que eu tenho [...]. As mulheres da minha família têm uma história assim, só que nenhuma delas teve a oportunidade que eu tive hoje! E eu sou realista em dizer se eu não tivesse tido, se não tivesse existido o ProUni, eu gostaria de entrar, teria me esforçado, mas dificilmente eu teria chegado até uma faculdade.*

Cabe dizer que o Programa Universidade para Todos não representa exclusivamente a possibilidade de ingressar no ensino superior, mas também ingressar em cursos de médio-alto prestígio, conforme os trechos:

**Flávia\*:** *Eu sou muito agradecida assim, porque eu tenho consciência que é, eu não conseguiria estar na faculdade se não fosse a bolsa, ainda mais num curso como direito que não é uma coisa barata; no turismo não conseguiria, no direito muito menos. Então eu sou bem agradecida assim, eu dou muito valor, sei lá assim eu me pressiono muito né, tipo 'ah eu tenho que fazer valer essa bolsa aqui né, vamo estuda, vamo ter uma nota boa'. Acho que sei lá, o maior sentimento é de gratidão mesmo, porque é uma oportunidade quase que única né?!*

**Entrevistadora:** *E tu acha que tu faria a tua graduação sem bolsa?*

**Anderson\*:** *Na PUC não, de modo algum, não tem menor chance assim. Mensalidade do curso de Psicologia é quase três mil reais, tá em dois mil e oitocentos se não me engano, só a mensalidade sabe?! Isso é o que a minha mãe ganha, sei lá em quatro meses [de trabalho].*

No entanto, para alguns estudantes ser bolsista é também sinônimo de responsabilidade, com a necessidade de “dar retorno”. Nesta perspectiva, cita-se a preocupação que alguns universitários têm em cuidar do seu rendimento e manter

boas notas. Ao analisar as entrevistas, observa-se também a existência de falas que dizem respeito à outra percepção sobre ser bolsista relacionada à capacidade intelectual, conforme os trechos abaixo.

**Cristiane\*:** *Sou excluída. Inclusive entre os próprios bolsistas, porque eles imaginam, eles olham o bolsista como um favor que tu tá tendo, que não é. Eles te olham já com preconceito, eles te olham como mais burra do que eles.*

**Bianca\*:** *Porque tem que toda aquela questão de preconceito, porque as pessoas acham que o bolsista ele é bolsista porque ele tem pouco conhecimento e não é verdade, sabe?!*

É relevante mencionar que os estudantes expressam que ser beneficiário desta política pública representa também mérito próprio, assim como se verificou no estudo de Estacia (2009), uma vez que empreenderam esforços para aderir ao programa, singularmente para obter boa pontuação no Enem.

**Alice\*:** *Eu me dediquei pra isso, então pra mim é gratificante assim.*

**Cristiane\*:** *E eu não acho que é favor, eu acho que eu pago os impostos, porque eu pago IPTU, eu pago IPVA, então é dali que sai a minha bolsa, a minha bolsa não foi gratuita, não ganhei presente, não me sinto privilegiada por isso, por ser bolsista, porque pra ser bolsista eu ralei, eu ralei, ninguém foi lá na minha casa bateu na porta e disse assim 'ôh toma uma bolsa pra ti'. Eu tive que estudar [...].*

**Sabrina\*:** *Tem gente que disse que eu tive sorte, mas acho que eu não tive sorte, eu acho que eu estudei pra tá aqui.*

**Anderson\*:** *Então desde 2011 eu já tava começando a estudar pro Enem, fiz o Enem em 2012, então estudei bastante assim pro Enem [...]. Eu sabia que eu queria entrar aqui na PUC, então eu me esforcei bastante no Enem assim.*

Diante do que foi apresentado até aqui, percebe-se que a trajetória anterior à educação superior foi constituída com dificuldades, contudo não foi determinante na escolha de investimento escolar destes entrevistados, pois, apesar da universidade se constituir como um investimento incerto, estes estudantes optaram por arriscar, recordando que, para Bourdieu (2007), as posições de chegada variam conforme os pontos de partida. Desta forma, a próxima subseção almeja compreender as possíveis dificuldades destes indivíduos oriundos das classes populares quanto à permanência, e quais suas ações para se aproximar da posição de chegada.

#### 4.3.2 Percepções e experiência acadêmica

Neste tópico a intenção é explorar as percepções e experiências dos discentes na vida universitária, tais como: ingresso na IES; disciplinas; rotina de estudo; custos; relação com colegas e professores; percepção enquanto bolsista; dificuldades; e apoio. Cabe estimar que, para Coulon (2008), a análise acerca da entrada na universidade deve levar em conta a composição e especificidade dos diferentes públicos de estudantes, enquanto que para Bourdieu é preciso considerar a relação entre o capital de origem e o capital cultural e econômico requerido pela universidade frente às questões da permanência. É válido, ainda, lembrar que Coulon (2008, p. 32) buscou com seu trabalho mostrar que “o sucesso acadêmico depende, em grande parte, da capacidade de inserção ativa dos estudantes em seu novo ambiente”. Desse modo, neste item também se objetiva assinalar as estratégias dos universitários durante o percurso da graduação.

Para iniciar este item, abordo a troca de cursos. Duas das entrevistadas ingressaram em cursos menos concorridos, Teologia e Ciências Sociais, enquanto os demais já frequentaram cursos de médio-alto prestígio desde o início. Algumas das entrevistadas chegaram a trocar de curso três vezes, conforme o quadro 04. Para Coulon (2008, p. 160), “a estratégia que adotam consiste em ‘experimental’ uma formação, ‘ver no que dá’ e, se funciona, continuam, se não, mudam ou abandonam”.

QUADRO 03 – Troca de cursos

	1º CURSO	2º CURSO	3º CURSO
<b>Bianca*</b>	Teologia	Serviço Social	Direito
<b>Sara*</b>	Administração	Direito	Administração
<b>Flávia*</b>	Turismo	Direito	
<b>Sabrina*</b>	Ciências Sociais	Direito	

Fonte: Questionários. Tabulação própria da autora.

Conforme se identifica na teoria de Coulon (2008), que anuncia o primeiro momento da entrada na universidade como *Tempo de Estranhamento*, o estudante se depara com uma realidade diferente. Para o autor “a universidade é uma experiência de estranhamento radical: o saber, a linguagem, os procedimentos se organizam de maneira diferente daquela do ensino médio” (COULON, 2008, p. 70). Assim sendo, a entrada acarreta em conjunto de bruscas rupturas, as quais os estudantes vivem com dificuldade (COULON, 2008). Quando questionados sobre a

adaptação à vida acadêmica, os entrevistados manifestaram dificuldade com a linguagem, conteúdos e com a localização dentro de um novo espaço, especialmente no período inicial da graduação.

**Bianca\*:** *No início assim foi muito engraçado, porque a PUC é um paraíso né?! Então eu me deslumbrava com tudo, me perdia lá dentro, eu cheguei a perder bolsa dentro de armário e não saber qual era o meu...*

**Sara\*:** *O primeiro semestre foi difícil para mim, eu reprovei em matemática, que era geralmente a que eu mais tenho medo, meu maior medo.*

**Sabrina\*:** *Foi no primeiro semestre, que eu achei que não fosse pra mim, pô no primeiro semestre eu tava indo para lá eu tinha um colega que já sabia os termos em latim, eu pensei 'pô, que que eu tô fazendo aqui se o cara já vem preparado e eu não', eu não consigo, [...] E essa dificuldade eu não tive só lá [curso de Direito], eu tive aqui [curso de Ciências Sociais] também, porque eu fui reprovada em duas disciplinas aqui.*

As dificuldades que se referem à linguagem ou conteúdos podem estar relacionadas com as falhas do ensino público, como podemos constatar nas falas:

**Eduarda\*:** ***A pessoa que estuda em escola pública o ensino dela é diferente**, então tipo tu vai chegar aqui e vai ter dificuldades, seja com o português... Com as palavras que de alguma forma que forem colocadas pra ti, então tu vai ter que ir atrás pra descobrir o que que é [...] (grifo meu).*

**Luíza\*:** *E tu chega, por exemplo, numa aula de sociologia, a professora fala assim 'Durkheim', quem é Durkheim, eu nunca ouvi falar nesse cara na minha vida, onde é que eu tava quando esse cara existiu (risos) entendeu?! [...] **Tu vê totalmente a distinção de um aluno do colégio público e do particular** (grifo meu).*

Diante destes entraves relativos à linguagem ou conteúdos, levando em conta a relação entre o capital cultural de origem e o grau de capital cultural exigido na vida acadêmica, pondera-se:

Devendo ter conseguido êxito num empreendimento de aculturação para satisfazer ao mínimo as exigências escolares em material de linguagem, os estudantes das classes populares e médias que ascendem ao ensino superior são necessariamente submetidos a uma mais forte seleção, segundo o próprio critério da competência linguística [...] (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 82).

Conforme citado no item anterior (4.3.2), algumas entrevistadas tiveram experiências em instituições de ensino superior privadas, o que acabou facilitando a inserção na PUC-RS. Optei destacar aqui duas situações sobre o ingresso: a) uma diz respeito à idade, na qual uma universitária afirma que entrou muito nova, declarando-se imatura; e b) outra se refere ao caso de uma das estudantes de Direito que, quando entrou na PUC-RS, foi designada para uma turma composta somente por alunos bolsistas do ProUni, o que pareceu inicialmente para ela uma

questão de discriminação com os beneficiários do programa, conforme veremos mais adiante ao tratar sobre preconceito contra bolsistas. Cabe ainda registrar que a inserção na vida acadêmica causa sensações de deslumbre e encantamento, como podemos verificar no trecho abaixo.

**Flávia\*:** *Foi, que nem eu falei, uma coisa do encantamento né?! Porque era uma realidade que eu não tinha acesso nenhum. Esse primeiro contato com a universidade foi no turismo. Eu acho que talvez, se tivesse vindo do direito, tivesse ficado um pouco mais perdida, porque no turismo – como é um curso pequeno – tinha só uma turma, é uma turma por ano que se forma, porque é só no vestibular de verão, hã, os professores eles cuidavam bastante, então eles ensinavam bastante sabe?! Não tinha tanto essa coisa de tipo ‘se virem’ como é no direito.*

O próximo elemento de análise está fundamentado em questões diretamente relacionadas à permanência, considerando que Coulon (2008) alegava que o problema não seria ingressar na universidade, mas sim manter-se nela durante anos.

**Luíza\*:** *É uma coisa tipo, todo mundo fala, é muito difícil se manter, não é, entrar é a parte barbada da história se tu quer saber, ter uma bolsa é legal, mas se manter é muito, muito difícil.*

**Cristiane\*:** *Que tu vim pra cá estudar não é fácil, agora tu te manter aqui estudando é totalmente diferente, é muito mais difícil, é uma coisa que não, que não tá no alcance, as pessoas não veem isso [...].*

A questão dos custos aparece na fala de todos os estudantes como uma dificuldade a ser enfrentada; no entanto, eles desenvolvem estratégias conforme veremos a seguir. Os universitários foram questionados quanto aos gastos com leituras (Xerox e livros), alimentação e transporte.

O gasto com leituras não foi citado pela maioria dos universitários como o maior obstáculo, uma vez que utilizam cotas de impressão oferecida pela PUC-RS nos laboratórios de informática, acessam o *Moodle* – uma plataforma virtual na qual os professores disponibilizam os materiais de forma digital – e retiram livros na biblioteca. Como o maior número da amostra desta pesquisa é composto por discentes do Direito, é relevante citar as estratégias aplicadas para obter o *Vade Mecum*, livro indispensável na área jurídica: as estudantes ganham (de parentes, amigos ou advogados); compram livros usados de outros colegas; utilizam versões antigas (que são doadas ou compradas por um valor mais baixo); e algumas

conseguem comprar (pesquisa<sup>20</sup> identificou que o valor de um livro novo varia de R\$ 89,90 a R\$ 131,90).

Somente uma entrevistada mencionou a aquisição de livro como impedimento para concluir uma disciplina, considerando que a literatura exigida pelo professor não constava no acervo da biblioteca nem em mídias digitais.

**Sabrina\*:** *Semestre passado eu tive que comprar um livro, não comprei, até eu tranquei a cadeira, não consegui comprar e a resenha que a gente chama, não era resenha, era um trabalho lá manuscrito, uma coisa assim, não sei te dizer o que o professor queria. Era do livro, desses livros que ele tinha mencionado, mas nenhum daqueles tinha aqui, tinha que comprar e eu não, não deu. Tinha um que era 29,90, mas eu não tinha 29,90, eu não tinha, eu não fiz, o trabalho era a pontuação era alta, mas não tinha como fazer, tranquei.*

Quanto às despesas com alimentação, os universitários afirmam que os bares da PUC-RS comercializam lanches com altos valores, muitas vezes inacessíveis para aqueles que têm um orçamento restrito. Observa-se que alguns universitários fazem refeições no Restaurante Universitário da PUC-RS, o qual oferece alimentos por um preço reduzido quando comparado aos demais estabelecimentos do *campus*. Os entrevistados informaram que, quando possível, levavam lanches de casa e garrafas de água e café, enquanto alguns conseguiam manter um café ou lanche, mas por pequenos períodos. Ao considerar sobre o capital exigido pela escola, de acordo com Bourdieu, é pertinente considerar também o econômico, uma vez que a instituição de ensino espera que seus alunos tenham condições financeiras mínimas. Nesse sentido, observa-se que o capital econômico dos entrevistados é insuficiente para assegurar pela sua alimentação no *campus*.

**Eduarda\*:** *Então, só que daí chega de tarde e tu tem fome, então se eu... Às vezes eu conseguia fazer só um sanduíche, 'putz, se eu comer o sanduíche agora não vou comer na faculdade', já cansei de passar fome aqui. Tipo nem prestar atenção na aula, a gente brinca né, ah... Brincava 'gente não tem como prestar atenção na aula com fome' e realmente não tinha como. Então tipo às vezes eu vinha embora no intervalo porque eu tava com fome, eu não aguentava mais tá aqui, sabe?!*

**Cristiane\*:** *Aqui na, na, na, na PUC tu tem salada de fruta a 10 reais, então é uma coisa pra mim inalcançável. Ah, de vez em quando tem sim, de vez em quando tem, mas tu tem 30 dias no mês e aí é difícil, mas...*

**Flávia\*:** *Então às vezes, no final do mês, no meio eu ficava com fome aqui, porque não tinha né?! Tipo, se eu comesse hoje, amanhã eu não ia ter dinheiro pra vim pra Porto Alegre, então...*

<sup>20</sup> Disponível: <[https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=vade+mecum+2017&tbm=shop&\\*>](https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=vade+mecum+2017&tbm=shop&*>)>. Acesso em 27/02/2017.

É possível afirmar que o gasto mais impactante é com transporte. Nas falas dos entrevistados, todos se manifestaram sobre a dificuldade com a manutenção deste gasto, inclusive algumas alunas apontando a necessidade de recorrer à ajuda financeira de parentes. Seleccionei dois fragmentos que julguei mais marcantes:

**Marisa\*:** *Eu parei, eu tranquei a faculdade semestre passado por falta de condições de pagar passagem né, sou bolsista ProUni, então apertou demais o fato de não ter como né, pagar as passagens né, então...*

**Cristiane\*:** *Tu tem um dia que tem que escolher assim Thamires óh: ou tu paga passagem pra ti vim pra aula ou tu compra o leite, é difícil (pausa). E eu já passei isso (pausa), mas hoje não, hoje não, tá bem melhor a situação (pausa), eu espero terminar o direito.*

O universitário *Anderson\** apresentou uma perspectiva diferente quando questionado sobre os custos. Sua fala evidencia a relação entre o capital econômico e o capital cultural, relação essa que vai além dos muros da universidade:

*Mas foi bem complicado assim, porque às vezes tu precisa de dinheiro pra sair, por exemplo, no início que eu ia nos aniversários dos meus colegas assim. Então eu me enturmei com um grupo bastante grande de pessoas assim, então, tinha aniversário de tudo mundo e era assim, sei lá, lá no Moinhos de Vento. Então tinha que ir, era despesa com táxi, uma coisa muito cara, até porque eu moro longe [...]. Mas é uma coisa que é gasto né?!*

Todos os entrevistados afirmam que utilizam ônibus para o deslocamento e alguns, em raros dias, conseguem carona. Para lidar com essa situação, muitos universitários utilizam transporte escolar – benefício concedido aos estudantes que permite pagar 50% do valor integral da passagem – enquanto outros possuem o Passe Livre Estudantil<sup>21</sup>, concedido aos discentes com renda mensal de até 1,5 salários mínimo por pessoa da família, que residem em uma cidade e estudam em outra dentro da abrangência da Metroplan (Fundação Estadual de Planejamento Metropolitano e Regional).

Aproveito para discorrer sobre o deslocamento. A maioria dos universitários afirmou que o maior incômodo relativo à condução é o cansaço. Outro aspecto levantado foi a violência, que faz com que *Bianca\** pegue mais de um ônibus para evitar trajetos a pé. Diferentemente do trabalho de Abdal e Navarra (2014), que apresentou a mobilidade como condicionante das possibilidades de acesso e permanência, a locomoção não se assinalou na minha amostra como um ponto

<sup>21</sup> Disponível em: <[http://www.metroplan.rs.gov.br/conteudo/1658/?Passe\\_Livre\\_-\\_Como\\_participar](http://www.metroplan.rs.gov.br/conteudo/1658/?Passe_Livre_-_Como_participar)>. Acesso em 28/02/2017.

determinante. Para lidar com as dificuldades com deslocamento, os estudantes anunciaram que, conforme o grau de dificuldade da disciplina, chegar atrasado nas aulas torna-se uma opção.

**Sara\*:** [...] *Que não é uma cadeira muito difícil eu procuro, se tem como chegar atrasada até chego né, do contrário não, eu tô sempre correndo para chegar aqui.*

**Sabrina\*:** *É, eu nunca consegui ser pontual né, tanto que eu sempre hã... Nas provas assim eu tinha negociação, perguntava 'professor até que horas posso entrar?'*

O trabalho apareceu diversas vezes ao longo das entrevistas, mas é relevante esclarecer que, na maioria das conversas, este apareceu como uma dificuldade. Coulon (2008, p. 116-117) afirma que “os estudantes que trabalham destacam o que vem a ser o maior inconveniente para eles: a falta de tempo, que eles acreditam ser uma forte desvantagem em relação aos outros estudantes”. Algumas universitárias que trabalham afirmaram que, apesar de obterem certa flexibilidade em seus locais de serviço, ainda assim o trabalho atrapalha a pontualidade nas aulas. O trabalho é também um elemento impactante na escolha dos turnos das aulas, pois grande número das universitárias buscou ingressar no período noturno com vistas a conciliar com o trabalho. Mais uma vez se nota a importância do capital econômico, pois no caso dos beneficiários do ProUni este se apresenta insuficiente, fazendo com que para eles o trabalho seja uma necessidade.

A prática laboral impacta diretamente no rendimento destas estudantes, considerando também que torna o estudo mais cansativo. Ainda, a carga horária que estas mulheres precisam cumprir atrapalha também o aproveitamento de outros espaços e formações oferecidos pela PUC-RS. Pode-se dizer, com base na fala das entrevistadas, que este é um fator decisivo para a continuidade ou não dos estudos:

**Cristiane\*:** *Se manter na graduação pra nós lá, lá na favela, lá na periferia é extremamente difícil, é extremamente difícil, porque assim óh, vários fatores: serviço, se eu tivesse que trabalhar 8 horas por dias que nem tu trabalha provavelmente, sendo mãe de três adolescentes, já teria largado, não teria conseguido fazer. Com certeza entre o serviço e a graduação, teria largado a graduação, porque eu tenho que me manter né?!*

**Sabrina\*:** *Eu tenho, preciso trabalhar de carteira assinada pra ter férias, décimo terceiro e continuar na faculdade né?! Por mais que a minha carga horária lá se fosse 6 horas diárias, era uma jornada cansativa, porque era no hospital.*

**Luíza\*:** *Aí foi muito difícil, porque eu comecei trabalhar o dia todo, aí meu rendimento, se tu olhar assim, meu rendimento na grade quando tu tirar histórico da PUC é muito baixo comparado com um de um aluno regular ou que só estuda e faz um estágio 4 horas entendeu?!*

As falas também levantaram uma questão quanto à realização de estágios. Para as estudantes o estágio é uma possibilidade de obter uma remuneração exercendo uma carga horária laboral menor, mas representa ainda adquirir prática. No entanto, se apresenta como um entrave, especialmente pela falta de tempo daquelas que trabalham com vínculos formais.

**Flávia\*:** *O trabalho e emprego assim não é – estágio no caso pra mim – não é uma questão só de aprendizado, é também, mas não é só isso né, eu preciso do dinheiro também.*

**Bianca\*:** *É, uma das coisas assim pra mim, que é uma das dificuldades que eu sinto até hoje, que é uma das coisas que tá chegando agora da reta do final do curso que eu sinto: eu não tenho o mesmo tempo que a gurizada tem de fazer estágio.*

**Sabrina\*:** *Que eu me sentia – hoje ainda me sinto – atrás dos outros, vendo meus colega se formar, enfim, eu me sinto um pouco mais atrás por causa da prática, muitos colegas fazem estágio, a gente sabe que a realidade dos outros é diferente, da maioria é diferente que da minha. Eu tenho, preciso trabalhar de carteira assinada.*

É relevante contrapor os dados, uma vez que, conforme o perfil divulgado na revista da PUC-RS em 2015, 62% dos universitários da instituição não trabalhavam. Na minha amostra somente *Anderson\** nunca trabalhou: “*sempre me dediquei muito assim, tanto é que nunca trabalhei, consegui me dedicar – pelo menos até agora, a minha vida é só estudar assim, então tem bastante tempo pra dedicar pra isso*”. Esclareço que, por *Anderson\** não trabalhar, nos parágrafos anteriores onde abordo sobre trabalho me refiro às mulheres, usando os termos no feminino.

Outro fator identificado a partir da análise das entrevistas, considerando que sete das entrevistadas são mães, diz respeito à relação com os filhos e a rotina em casa. As falas tangem a ausência da universitária enquanto figura materna, restrições causadas pela maternidade e existência da jornada de trabalho em casa.

**Bianca\*:** *Eu tenho a minha filha de 10 anos, eu já tive assim vários momentos que eu me senti culpada de não estar em casa.*

**Sabrina\*:** *E a minha mãe me ajuda, só que ela não pode me ajudar sempre, meu irmão pra ficar com ele [o filho], então eu posso estudar 3 vezes por semana, mais que isso não.*

**Sara\*:** *Tu, tu quando tu é mãe eu acho que tu vai pensar em ti depois, entendeu?!*

**Alice\*:** *Uhum, ainda mais a gente que é dona de casa, ah é máquina que tá lavando...*

**Cristiane\*:** *E aí tu tá aqui e tu tem 3 filhos em casa, tu tem que manter a casa, tem que pagar as contas.*

É pertinente mencionar que estas mulheres, seja com trabalho de vínculo formal ou não, são responsáveis por parte, quando não totalidade, do orçamento de suas residências, inclusive trabalhando desde cedo. É oportuno admitir que não encontrei literatura que discorra sobre esta questão, bem como que problematize a entrada no ensino superior de estudantes que são mães. As obras encontradas discutem sobre maternidade e sua relação com o trabalho, desconsiderando a relação com a escolaridade. Estas circunstâncias suscitam a necessidade de estudos que explorem esta realidade, haja vista que pode ser crucial tanto para o ingresso quanto para a permanência ou não destas universitárias.

Ainda, se percebe também que, às vezes, as estudantes acreditam que a instituição de ensino não facilita a vida acadêmica, como por exemplo no caso da escassez de disciplinas no horário JK, que corresponde, na PUC-RS, ao horário de aulas entre 17h35min às 19h, de modo especial para aqueles que trabalham. Sobre as disciplinas, Coulon (2008, p. 88) sustenta:

Esse quadro de horários deve, ao mesmo tempo, respeitar as exigências curriculares e ser compatível com sua vida pessoal (trabalho, pequenas tarefas cotidianas, vida familiar, tempo de deslocamento para ir e voltar da universidade e outras obrigações possíveis). Além disso, precisa levar em conta, por antecipação as escolhas futuras que serão feitas, em seguida, em relação a opções de formação, especializações, respeitando, ao mesmo tempo, os gostos e preferências intelectuais do estudante.

No que se refere ao tempo de estudo, conforme os dados coletados através do questionário, constatou-se que: dois universitários estudam até uma hora por semana, cinco estudam de uma a três horas por semana, dois estudam de quatro a oito horas por semana e um estuda mais de nove horas por semana. Nas entrevistas, os estudantes declararam que para estudar dormem menos, utilizam os intervalos do trabalho e das aulas, dedicam parte do final de semana, leem no ônibus ou se dedicam às disciplinas mais difíceis. Alguns entrevistados fazem aulas em diferentes turnos para concluir as exigências do currículo, especialmente aquelas entrevistadas que trocaram de curso após aderir ao ProUni e que precisam manter o prazo da conclusão. Contudo, há entrevistados que informaram que frequentam menos disciplinas para dar conta das atividades, como no caso da universitária Sara\*: *“depois nunca mais consegui pegar assim óh, vou fazer cinco cadeiras direto sabe?! Porque todas as vezes que eu peguei, tentei pegar cinco direto, sempre acabei trancando no meio do caminho por não dar conta”*.

Ao serem questionados sobre a participação nos espaços da universidade, alguns entrevistados admitiram que não exploram outros ambientes, frequentando com assiduidade, sobretudo, a biblioteca e laboratórios de informática. Eles somente comparecem em prédios diferentes do curso que fazem quando estão matriculados em cadeiras eletivas. Identifica-se, nas falas, que as dificuldades mencionadas anteriormente (trabalho, rotina paralela e falta de tempo) constituem os maiores entraves para a participação em outras atividades que não as aulas curriculares. Para complementar as informações, o questionário, aplicado após a entrevista, continha um conjunto de questões a respeito das atividades das quais os estudantes participaram no último ano, considerando a data de realização da entrevista.

QUADRO 04 – Participação de atividades no último ano (2015-2016)

Atividades	Entrevistados									
	Alice*	Anderson*	Bianca*	Cristiane*	Eduarda*	Flávia*	Luíza*	Marisa*	Sabrina*	Sara*
Participação em projetos de pesquisa, como bolsista ou voluntário de iniciação científica.		X	X							
Participação em projetos sociais (trabalho voluntário).			X	X		X				
Monitoria (com bolsa ou voluntariamente).		X								
Estágio (remunerado ou não).				X	X	X	X	X		
Participação em projetos de extensão (como bolsista ou voluntário).				X						
Participação em eventos científicos (congressos, seminários, etc.).		X						X		X
Frequentar a biblioteca da universidade.		X	X	X	X	X	X	X		X
Ler livros e revistas sobre educação.		X	X	X	X	X	X	X		
Fazer cursos de idiomas.						X				
Ir ao cinema e/ou ao teatro.		X	X	X	X		X		X	
Ler jornais, revistas e livros não-escolares.		X	X	X	X	X	X			
Visitar museus, centros culturais, exposições de arte em geral, etc.							X		X	
Buscar informações na <i>internet</i> relativas ao conteúdo do curso.	X	X	X	X	X	X		X	X	
Prefiro não responder/Nenhuma.										

Fonte: Questionários. Tabulação própria da autora

Podemos verificar, de acordo com o quadro 05 que *Anderson\**, *Cristiane\**, *Bianca\**, *Flávia\**, *Eduarda\**, *Luíza\** e *Marisa\** conseguem dedicar mais tempo para a rotina acadêmica, realizando de cinco a oito atividades conforme as opções listadas no instrumento. Nota-se também a desproporção com *Sabrina\**, *Sara\** e *Alice\**, que quase não participam de atividades acadêmicas, pois realizaram de três a uma atividade. É verdade que “vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que se poderia chamar investimentos na formação” (ZAGO, 2006, p. 235). Além disto, a participação nestas atividades poderia ser um elemento influente no processo de afiliação, conforme os pressupostos de Coulon (2008). Nesta lógica, o autor discorre sobre a importância das interações, pois “condições de vida difíceis, levam [...] o estudante a se isolar de múltiplas e minúsculas operações que participam da imersão nessa nova cultura” (COULON, 2008, p. 42).

Um elemento apresentado por três universitárias (sem questionamento prévio) e o qual julguei pertinente mencionar, refere-se à idade. De acordo com uma apresentação<sup>22</sup> divulgada pelo MEC sobre a política pública ProUni, em 2016, havia a seguinte divisão etária: até 17 anos corresponde a 14,5% dos inscritos, de 18 a 24 anos corresponde a 61,1% dos inscritos, de 25 a 39 anos corresponde a 20,7% dos inscritos, de 40 a 59 anos corresponde a 3,7% dos inscritos, e mais de 60 anos corresponde a 0,1% dos inscritos. Para uma das universitárias a questão diz respeito à diferença de capacidade intelectual e dificuldade de aprendizagem, para outra corresponde à diferença de comportamento, enquanto que para a terceira entrevistada concerne à diferença na experiência de vida.

**Sara\***, 33 anos: [...] *O que me incomoda sim, que me incomodou um pouco é justamente isso: aquele mais novinho, que às vezes tu é mais velho, já tá centrada mais em querer entender né, e eles tão pouco, não, eles conseguem entender mais ou vão ter mais tempo pra estudar aquilo ali depois, mas eles estão primeiro se divertindo, fazendo uma brincadeira ou conversando, mexendo e conversando ao mesmo tempo no computador e isso te distrai [...].*

**Luíza\***: [...] *Então tu acaba te vinculando mais às pessoas mais velhas que tem mais, a maioria hoje eu tô um pouco mais velha do que as turmas que chegaram agora, pessoal mais novo, faço uma cadeira mais atrasado eu sinto diferença da minha idade pro pessoal com 20 anos, eu tô com 28 sabe?! Tipo, parece que não é nada 8 anos, mas com a experiência de vida e de trabalho (risos) eu posso te garantir que tem! Destoa bastante assim...*

---

<sup>22</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=57001-not-06022017-apresentacao-prouni-pdf&category\\_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=57001-not-06022017-apresentacao-prouni-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso 28/02/2017.

**Cristiane\*:** *Até porque eu tenho 43 anos e não é só eu, eu tenho vários colegas com mais de 40 anos que não consegue estágio, porque nós somos considerados velhos.*

Outra indagação que foi feita aos entrevistados tange ao relacionamento com colegas e professores. Especificamente sobre os colegas, os universitários declaram que não há grandes problemas, ponderando que o maior inconveniente está na dificuldade de acompanhar turmas, o que impede que eles criem vínculos com os colegas, gerando sentimento de solidão, deslocamento. Esta dificuldade ocorre, pois os entrevistados frequentam disciplinas em diferentes horários, podendo existir – sobretudo no Direito pelo grande número de turmas – a oferta da mesma matéria com diferentes professores e turnos. Assim sendo, os estudantes matriculam-se em cadeiras conforme sua disponibilidade e necessidade de organizar a grade curricular. Coulon (2008) discorre sobre esta situação ao tratar sobre o círculo de amizades que é desfeito, problematizando que este ponto pode ser um condicionante do abandono uma vez que conduz à reflexão da própria presença na universidade. Os trechos abaixo ajudam a ilustrar este ponto:

**Marisa\*:** *É, agora eu me sinto assim deslocada, porque tem muitas pessoas que já não tão mais no meu grupo né, então às vezes eu vou entrar num grupo novo, com pessoas que eu nunca vi né, tu fica totalmente deslocado.*

**Eduarda\*:** *Eu não sou muito de tipo de... De me enturmar assim... Eu tenho um grupo, mas como eu faço cadeiras em várias turmas, então tipo era eventualmente que tinha um colega ou outro que eu conhecia.*

**Sabrina\*:** *[...] Continuo ficando sozinha lá em baixo na hora do intervalo e na aula também.*

Ao ponderar que me propus a investigar a temática em cursos de médio-alto prestígio, decidi inserir fragmentos para refletir sobre a possível diferença na constituição das turmas, haja vista a teoria de Bourdieu que discorre sobre a distribuição desigual dos capitais. Neste ponto, direcionou-se o foco para a diferença de acumulação dos capitais econômico e cultural; porém, a partir do discurso dos entrevistados, as diferenças são assinaladas notadamente em termos sociais.

**Eduarda\*:** *Apesar das, das diferenças sociais eu acho que consegui assim... Me manter junto com educação com essas pessoas em sala de aula, digamos assim...*

**Bianca\*:** *Porque eu disse, bah vai, eu vou chegar no prédio elite, filhinho de papai, tudo, eu fui bem com medo assim, mas fiz amizade com todo mundo, sou super bem tratada pela gurizada sabe?!*

**Sara\*:** *A gente tem diferentes níveis sociais aqui, diferentes situações financeiras também.*

**Anderson\*:** *Tu fica meio que se questionando assim, tipo, “eu sou parecido com eles ou sou diferente deles?”, até que ponto sou parecido, até que ponto sou diferente...*

Os universitários foram questionados sobre o relacionamento com seus professores, observando-se dois polos para as respostas. O primeiro se refere aos bons professores, direcionando elogios para aqueles profissionais que se colocam à disposição para esclarecimento de dúvidas e auxílio nas dificuldades. Faria (2012) ponderou em sua pesquisa sobre a influência dos professores na trajetória acadêmica, enquanto incentivadores. Ainda, algumas falas relativas aos professores foram manifestadas espontaneamente, em diferentes momentos da entrevista, como no caso de *Cristiane\**, no qual professores tornaram-se também amigos, inclusive um deles a ajudou financeiramente, fala que surgiu a partir do diálogo sobre os custos. No entanto, os universitários também manifestaram críticas, considerando a afirmação de Coulon, que discorre sobre as críticas dos estudantes quanto à postura dos professores:

Os estudantes, testemunhando as tensões que podem se produzir durante as aulas, as relações que têm ou acreditam ter com seus professores, falam também do conteúdo dos cursos, fazendo, às vezes, violentas críticas em relação ao ensino que recebem. Essas queixas são interessantes por revelar certo número de condutas que eles adotam face ao trabalho intelectual e desvelam rotinas [...] (COULON, 2008, p.243).

As críticas estavam voltadas essencialmente para dois pontos: a questão da metodologia aplicada, incluindo a falta de atualização de conteúdo por parte de alguns professores, e a falta de percepção dos profissionais quanto à realidade de vida dos bolsistas, como se pode ver abaixo.

**Cristiane\*:** *Professores que chega na sala de aula e ele despeja o conteúdo e não quer sabe se tu aprendeu, se tu não aprendeu, se tu tem uma maneira de alcançar o conhecimento dele, ele não tá nem aí [...].*

**Eduarda\*:** *Porque tipo, por mais que os professores que eu tive eles ajudaram muito, tens alguns que não tão nem aí sabe?! Então tu tá aqui, eles acham que tu vive só pra esse mundo aqui, né?! Se tu tem família, azar, tu tem que te dedicar.*

**Luíza\*:** *Mas professor pediu um trabalho que é, que é como meu TCC que eu tô fazendo agora, no mínimo 60 páginas com não sei quantas doutrinas, dá vontade de dizer ‘olha meu querido, eu tenho que trabalhar, tu acha que eu tenho, vou ficar um semestre inteiro só para fazer o teu trabalho, porque eu não tenho como’ entendeu?! Não tem como tu te organizar e até hoje é difícil fazer trabalhos.*

O questionário complementar também solicitou informações relativas às dificuldades vivenciadas pelos universitários, considerando também a possibilidade de estes dados complementarem as falas das entrevistas semiestruturadas. As dificuldades mais significativas foram: custos, falta de tempo para se dedicar aos estudos por outros motivos, dificuldade de manter notas acima de 7,0, falta de tempo para se dedicar aos estudos por causa do trabalho. Somente um marcou dificuldade de relacionamento com os colegas, e nenhum com os professores, embora se perceba, ao longo desta análise de dados, que houve relatos de dificuldades quanto ao relacionamento. Dois manifestaram-se quanto à dificuldade de apresentar trabalhos oralmente, mas não foi um ponto explorado na fala dos universitários. Dois indicaram dificuldade com a escrita e duas dificuldades com a leitura, enquanto que, quanto à dificuldade de compreensão, não houve sinalização mesmo que se identifique a existência de inconvenientes no conteúdo das entrevistas. Os campos “Não tenho dificuldades” e “Prefiro não responder” não foram utilizados por nenhum dos estudantes.

QUADRO 05 – Dificuldades vivenciadas quanto à permanência

Dificuldades	Entrevistados									
	Alice*	Anderson*	Bianca*	Cristiane*	Eduarda*	Flávia†	Luíza*	Marisa*	Sabrina*	Sara†
Não tenho dificuldades.										
Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por causa do trabalho).	X				X		X	X	X	X
Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por outros motivos).	X	X			X	X			X	X
Dificuldade de relacionamento com os professores.										
Dificuldade de relacionamento com os colegas de turma.									X	
Dificuldade de apresentar trabalhos oralmente (dificuldade de falar em público sobre os conteúdos das disciplinas).				X						X
Dificuldade de manter notas acima de 7,0.	X			X	X		X	X		X
Redação de trabalhos e avaliações (dificuldade de escrever).									X	
Dificuldade de ler textos (dificuldade de compreensão).	X									
Acompanhamento das aulas (dificuldade de compreensão).									X	
Custo com transporte, alimentação, compra de livros, Xerox, etc.	X	X	X	X	X	X	X	X		
Prefiro não responder.										

Fonte: Questionários. Tabulação própria da autora.

Dos dez entrevistados, sete trancaram um semestre de curso, a saber: um por falta de passagem para deslocar-se, dois por motivos pessoais (depressão e término de relacionamento afetivo), um por trabalho, dois por questões de saúde própria (*Cristiane\** se afastou por dois semestres) e duas entrevistadas por gravidez. As motivações que levaram ao trancamento da matrícula fundamentam as respostas dos entrevistados quando estes foram questionados se já haviam pensado em desistir da graduação. Sete universitários responderam positivamente e três disseram que nunca cogitaram a possibilidade de abandonar. É importante considerar:

Nos diários, os estudantes raramente escrevem que consideram a possibilidade de abandonar seus estudos. Eles lamentam, dão a entender que não se habitua ao mundo universitário, descrevem como eles perdem as aulas, chegam atrasados, dizem-se “cansados”, não acordam a tempo, sentem-se abatidos, não trabalham o suficiente ou até dizem que não trabalham nada. Eles não exprimem diretamente que eles estão a ponto de abandonar (COULON, 2008, p. 162).

Embora se tenha identificado que na educação básica os pais de alguns entrevistados não eram muito exigentes quanto à escolaridade, a família exerce papel fundamental de apoio. De acordo com Maria Ligia Barbosa (2009), as expectativas familiares são importantes para o desempenho escolar, conforme se verifica na fala da *Flávia\**:

**Flávia\*:** *Algumas vezes eu fico cansada assim. Bem cansada, mas desistir não. Porque até, por isso que eu te falei sabe, a família falou, colocou, acabou colocando muita pressão sabe, mas... Há um pouco de pressão, mas muito aquilo sabe, ah, por exemplo...*

**Entrevistadora:** *Acabou sendo mais um incentivo?*

**Flávia\*:** *Isso, isso! Um pouco dos dois (risos). No caso assim, ah primeiros filhos do meu pai, porque assim o filho mais novo do meu pai não quer fazer faculdade, então eu sou meio que a única filha que tem faculdade. Daí a minha mãe é faxineira né, então pra ela é tipo ‘meu Deus, vou ter uma filha formada em direito’ né?! Então por causa disso assim eu sempre me esforcei assim. Mas realmente, teve algumas vezes que batia um desânimo assim, ‘meu Deus do céu’ sabe, ‘socorro’.*

Amigos e colegas também são essenciais para transcender tais dificuldades, igualmente como Portes (2001) e Faria (2012) apresentaram em suas investigações. Os estudantes também superaram os momentos de dificuldade através do próprio esforço e vontade, questão importante ao considerarmos que “ser estudante é uma situação escolhida, é se engajar em um projeto de ação que se enuncia como:

estudar. Empreendê-lo sem ter perspectiva leva ao fracasso” (COULON, 2008, p. 105).

**Cristiane\***: *Que pesou mais desistir do que ficar, não foi por isso, mas foi porque eu não me permito desistir, mais vontade minha mesmo.*

**Sabrina\***: *Então tipo eu acho que é mais que fez manter apesar das dificuldades é essa minha vontade de querer claro realizar meu sonho [...].*

Vou retomar brevemente à questão da gravidez de duas entrevistadas, pois a considero relevante. Para uma delas a gestação não causou dificuldades na universidade, mas *Eduarda\** sentiu-se prejudicada no momento de buscar por emprego. *Alice\** apresentou uma situação diferente, uma vez que a gravidez atrapalhou seu rendimento nas aulas, bem como fez com que ela tivesse que levar o bebê junto para a PUC-RS, que segundo ela:

*Por não ter infraestrutura pra isso né?! Porque tu quer... Que nem eu, precisava trocar o guri, onde é que vou trocar? Não tinha um fraldário dentro daqueles banheiros! É uma coisa tão simples fazer um fraldário... Não tinha nenhum fraldário sabe?! Pra esquentar a mamadeira tinha que pagar pelo micro-ondas pra esquentar.*

Ao considerar o contexto da *Alice\** e *Luíza\**, que apresentaram baixa no rendimento (dada a gravidez e trabalho, respectivamente) aproveito para registrar que, diferentemente dos trabalhos de Portes (2001) e Neves, Morche e Anhaia (2009), não identifiquei na minha amostra questões que apontassem para desempenho acadêmico igual ou superior como mecanismo de diferenciação ou como forma de provar a legitimidade do ingresso na universidade. Pelo contrário, os universitários discorrem sobre a dificuldade de manter notas satisfatórias.

Quanto à afiliação, Coulon (2008) argumentava sobre a importância de informações recebidas pelos universitários para a elaboração de estratégias, especialmente consultas na secretaria a fim de pedir novas informações ou verificar se compreenderam acertadamente as regras do currículo. Wilson Almeida (2007), por sua vez, mencionou em sua pesquisa o papel da universidade, notadamente da relevância de fornecer informações sobre os serviços que oferece, em especial aos estudantes socialmente menos favorecidos. Esta situação se aplica tanto às instituições públicas quanto privadas. Na sequência apresento um trecho que exemplifica que não dominar as regras se torna um obstáculo:

**Marisa\***: *Nunca conversei com eles lá [IES], nem sei se tem alguma coisa nesse sentido, não sei. É sempre assim, se eu consigo eu vou, se eu não*

*consigo eu dou um jeito. Que nem eu fiz essa pausa obrigatoriamente né, só fui lá na central do aluno e informei que eu tava com dificuldade, 'tenho que trancar, porque eu não tenho condição de ir adiante', ninguém me falou se teria alguma ajuda.*

No entanto, os universitários conseguiram adaptar-se à rotina da universidade, desenvolvendo estratégias que as auxiliam a alcançar a conclusão do curso. O decorrer do tempo contribui significativamente para a afiliação, como se evidencia nas próprias falas das entrevistadas: *“Hoje eu tô há 5 anos aqui né, então hoje a gente, depois 5 anos se a gente não aprende né?!”* (Sabrina\*), *“Porque tu imagina, vão sê cinco anos e meio, ou mais, contando os outros dois anos, são quase dez anos a pessoa fazendo ensino superior sabe?!”* (Eduarda\*). Para Coulon (2008), afiliar-se é adquirir familiaridade com as regras (institucional) e compreender o que é solicitado (intelectual). De acordo com Coulon (2008, p. 157):

[...] As escolhas dos estudantes se inscrevem numa perspectiva, que leva em conta os limites institucionais, as probabilidades futuras, a dificuldade de ser aceito em outra universidade, o ritmo de estudos previsto e as informações confiáveis que se conseguiu recolher.

À vista disso, citarei aqui as situações que julguei mais pertinentes para exemplificar a maneira como estes estudantes relacionam-se com as situações do ambiente acadêmico, especialmente no que tange à familiaridade com as regras (institucional). Início com a *Eduarda\**, que afirmou em sua fala que buscou proceder ao aproveitamento de disciplinas frequentadas na instituição de ensino precedente à PUC-RS. *Alice\** versou sobre a importância de recorrer ao local certo para obter as informações corretas, como ela diz:

*Porque eu fui direto na fonte, fui lá na secretaria, fiz o requerimento, expliquei a situação, tá deferido, tô com papel na mão, tá aqui oh, tá deferido, tô com a autorização, eu fiz o que é certo. Não cheguei lá do nada com a criança no colo pra assistir a aula, não.*

Outra estratégia utilizada pelos universitários é atrasar ou trancar a realização de disciplinas a fim de evitar determinados professores. Ainda há aqueles que trancam as cadeiras quando percebem que não conquistarão a aprovação.

**Luíza\*:** *Foi uma época que minha mãe ficou muito doente e eu tava rodado em tudo assim praticamente, aí eu não tinha opção, 'eu vou perder minha bolsa', porque eu não sabia que tinha um termo de, que uma vez tu pode não atingir, reativar tua bolsa. Eu fiquei desesperada, eu cheguei aqui na secretaria falei, falei assim 'olha eu tô muito mal, eu vou rodar em várias cadeiras, eu vou estourar o meu limite, eu não sei o que fazer', fui na secretaria disse 'minha mãe tá doente, eu tenho como provar que a minha*

*mãe tá doente' [...]. E aí a guria da secretaria falou pra mim, eu perguntei se eu podia trancar o semestre todo, porque como eu sabia que se eu trancasse umas cadeiras, ela sai da grade, aí 'será que se eu trancar o semestre todo vai ficar como se não tivesse me matriculado?' e foi que aconteceu, e tem bastante gente que faz isso até...*

**Sara\*:** *A outra assim 'ah, quer saber?! Não vou mais me estressar com isso', tranquei também. Aí depois, até agora final de dezembro, uma amiga minha que também tá fazendo ainda né, começamos na mesma época, 'bah guria eu tive que fazer lá um recurso, porque eu rodei, tava fazendo três e rodei em duas', 'mas tu não sabia' e ela disse 'bah não sabia', e eu disse assim 'mas tranca, não faz assim, não deixa não sei o que', porque a princípio ela tinha perdido [a bolsa] né?!*

Diante deste contexto é preciso reconhecer que a troca de informações é uma ação essencial, inclusive para compartilhar as estratégias. Coulon sustenta que, além de frequentar as aulas e realizar as tarefas intelectuais, ser estudante “implica se vincular, dialogar, realizar atividades com os outros estudantes que permitem a eles reconhecer que enfrentam os mesmos problemas, utilizam as mesmas expressões e partilham o mesmo mundo” (COULON, 2008, p. 107). Os trechos abaixo evidenciam esse ponto:

**Cristiane\*:** *Isso, mantive contato e até conhecimento, sempre tem alguém que conhece mais do que tu e tu não conhece tudo, então tu vai sempre trocando informação, o que é excelente né, pra qualquer área, mas pro direito especificamente é mais ainda.*

**Sara\*:** *Então no primeiro foi, parece, consta reprovado porque eu não sabia de nada disso, era muito inexperiente. Depois eu fui, ah troca uma ideia com esse, troca ideia com aquele e vai se virando, né?!*

Quanto à afiliação intelectual, Coulon (2008) afirma que na universidade o estudante deve decidir por si mesmo, singularmente, no que diz respeito à quantidade de esforço a ser utilizada. Este é um trabalho autônomo e não há a imposição de um trabalho contínuo, como se percebe na fala da *Alice\**: “A faculdade é ‘te gruda neguinho’, tu tem um polígrafo inteiro pra ler e amanhã tu tem prova, te vira”.

Ao considerar o fragmento abaixo, retoma-se o pressuposto teórico de Coulon, que reconhecia que a afiliação intelectual pode fazer com que aparecessem dificuldades intelectuais, pois para o autor a realização de um trabalho escrito pode se configurar uma tarefa difícil “para um estudante novo dominar, sobretudo, se ele vem do mundo do trabalho” (COULON, 2008, p. 115). Igualmente importante, retoma-se também a relação existente entre o capital cultural do estudante e o capital cultural exigido pela universidade, conforme os fundamentos de Bourdieu.

**Cristiane\*:** *Então trabalhos de 40 páginas foram diversos, inúmeros, imensos, porque eu nunca consegui falar aquilo que eles tavam pedindo só, eu sempre ia mais e aí isso foi uma coisa que me prejudicou, que na realidade não me prejudicou, o que me atrapalhou. Porque eu custei um pouco pra eu me adaptar dentro das normas.*

Coulon reconheceu a impossibilidade de partilhar certos tipos de assuntos com as pessoas do convívio contribui para a perda de identidade cultural, para o autor “[...] não é somente a língua, as referências culturais ou a vida cotidiana que mudam quando trocamos de ambiente cultural, até as conversas são outras” (COULON, 2008, p. 121). Assim como exposto no trabalho de Bruna Anhaia (2010) o qual apresenta que as diferenças apontadas entre bolsistas e pagantes tange ao acesso desigual aos bens, singularmente culturais e viagens, alguns entrevistados da amostra fizeram referências a tal disparidade, como podemos identificar nas passagens a seguir. Mais uma vez ponderamos a relação existente entre o capital cultural do estudante o capital cultural exigido pela universidade, segundo Bourdieu.

**Luíza\*:** *As pessoas que não são bolsistas elas fazem um grupo único, porque o assunto delas é a bolsa de marca, sapato de marca, tu tá te formando e ainda tem esse tipo de grupo, de situação.*

**Flávia\*:** *[...] Algumas vezes eu fiquei – por conta de ter uma realidade diferente das pessoas – meio que excluída assim sabe, não consegui participar de uma conversa, por exemplo, ah sei lá na volta às aulas estão falando das viagens que fizeram pela Europa sabe, sei lá, minha viagem mais longa foi pro interior aqui do Rio Grande do Sul sabe?!*

**Sabrina\*:** *Mas eu não escondo que eu sou bolsista assim, não tenho, não finjo que eu não sou, eu sou isso aqui, acho que é notório, porque eles lá no... Naquele curso, tu vê os grupos, é notório. Ou talvez, eu não sei se a gente se afasta por isso, a gente acaba sabe, se afastando por isso, não me igualo a eles, a minha realidade é diferente dele. Pô, tem colegas que vão, passam o verão no exterior, então a gente, lá é o assunto é outro, é uma realidade à parte.*

Diante dos trechos relativos acima, é relevante observar, conforme Neves e Anhaia (2014, p. 391):

Verificou-se que o grau de aceitação ou rejeição das políticas por diferentes agentes (professores, colegas, etc.) também pode ser influenciado pelo nível de prestígio do curso em questão, pelas disputas de recursos distintos e pelo recorte da política (racial ou social) ou raça de seu beneficiário.

Ainda nesta perspectiva, apresento o fragmento de *Anderson\** para ilustrar a questão do pertencimento, refletindo que, conforme Nadir Zago, “sentimentos de pertencimento/não pertencimento ao grupo dependem muito do curso” (ZAGO, 2006, p. 235):

*Na época eu fiquei dois ou três anos indo no CAPS aqui da PUC, eu lembro que eu conversava com a psicóloga e falava justamente dessa quase crise de identidade que eu tava vivendo ali sabe?! Porque no ano passado, eu ainda andava sempre descalço, sem camisa na rua assim, tinha rotina assim numa favela comum [...] e aí no outro ano eu me enxergava dentro numa sala com um monte de gente de uma classe social totalmente diferente da minha, pessoas com as quais eu não tava acostumado a me relacionar, universos completamente diferentes [...].*

Além disto, as diferenças na distribuição dos capitais (econômico e cultural) impactam também na possibilidade de usufruir de outras atividades oferecidas pela instituição, como no caso de *Eduarda\** e *Alice\** que discorreram sobre a inviabilidade de realizar intercâmbio, citando, a seguir, o trecho da *Alice\**:

*Isso assim eu achei um pouco limitado pra quem não sabe falar em outras línguas. Então, ah, eles têm bastante opção de intercâmbio, acho isso legal, mas e quem não sabe falar inglês? Quem não sabe falar em espanhol? Não tem como, porque daí tu não passa né na seleção e acaba que tu não tenha essa oportunidade. E acaba que essa oportunidade vai pra quem tem condições mesmo né, quem não tem, que sonha, que almeja né... Eu sempre tive vontade, TENHO essa vontade de estar fora do Brasil, fazer um intercâmbio, mas eu me sinto limitada porque eu não tenho ainda uma segunda língua né?!*

Clarissa Santos (2012) sustentou em sua pesquisa que as dificuldades de relacionamento são identificadas mais em termos sociais do que raciais. Não obstante, outro ponto mencionado a partir das minhas entrevistas diz respeito à aparência dos estudantes, após serem questionados quanto a episódios de preconceito, assinalando principalmente um elemento racial. Embora a questão racial não seja o enfoque desta pesquisa, é um ponto que merece ser assinalado, haja vista que estas desigualdades são reproduzidas em diversos campos, entre eles o ambiente escolar. Ao considerar os trechos abaixo, evoca-se Bourdieu quanto à posse de capital cultural nos processos (formais e informais) de avaliação, considerando que a avaliação escolar transcende a verificação das aprendizagens, pois inclui um julgamento cultural, estético e moral (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006).

***Eduarda\****: *Que foi em uma determinada aula de direito civil, há, era família a aula, então estávamos debatendo, pedindo exemplos, então tem uma... Não é querer criticar a posição do advogado, ele advoga pra quem ele quiser, seja pessoas que tenham dinheiro, pessoas mais pobres. E essa professora em questão, ela advoga pra pessoas que tem dinheiro, então estávamos discutindo valor bom da pensão alimentícia e ela queria pedir um monte de coisa e aí ela perguntou assim... [...] Nesse dia e aí falou 'pessoal me ajudem então, porque a gente tem que aumentar essa pensão. Tô acostumada com pensão, pensões de dez, quinze mil reais. Não essas pensões que vocês veem aí na defensoria pública de duzentos, cem reais'. Daí eu já, né... Fiquei meio assim, mas ok. Ela escolhe pra quem ela quer advogar, até aí não teria problema, foi quando daí uma colega falou assim*

*'ah, coloca também progressiva então, porque vá que a criança nasça com cabelo ruim, queira alisar'. Sabe?! Com aquilo ali eu fui embora, porque eu não sabia... Eu fiquei tão chocada com que eu... Eu nunca visto tão de perto um comentário que tipo, talvez ela nem tivesse maldade, porque tá tão enraizado esses preconceitos, são tão enraizados na sociedade que tipo... [...] Até porque eu gostava de usar meu cabelo alisado, mas em função da Luana\* em ser referência pra ela nãñã... Em tudo que acontece né e ela tem cabelo crespo, então pensei 'ah, vou fazer a transição' e cortei meu cabelo e deixei ele natural, em função dela. Então tipo... Toda essa questão de aceitação e tal, aí tu pega e te depara com uma coisa dessas que não precisava né...*

**Cristiane\*:** *Eu sou tatuada, eu sou discriminada por isso. Eu tenho um professor meu que ele teve a capacidade de dizer no primeiro dia de aula que quem tinha tatuagem era criminoso, eu olhei pra ele, olhei pras minhas tatuagem, peguei meu fone de ouvido, coloquei Racionais e me sentei no fundo da sala de aula e eu passei na cadeira dele com 10, eu não assisti uma aula dele, eu só vinha nas aula dele, mas eu não sei nem o que ele dizia, eu estudei por minha conta, porque eu disse pra mim quando eu vi aquilo ali que ele ia ver a criminosa que tava dentro da sala de aula dele, porque assim óh, eu sou toda tatuada e era verão, tava de manga curta, tu consegue enxergar e as pessoas me olham feio por isso, tu imagina se eu sou preta, tatuada preta... Se as pessoas descobrem que eu venho de Alvorada então...*

**Flávia\*:** *Talvez assim as pessoas não são tão preconceituosas, mas se eu fosse negra, por exemplo, eu sofresse um pouco mais de preconceito né?!*

**Sabrina\*:** *[...] A guria ao invés de me cumprimentar, me olhar no olho no olho, ela me olhou dos meus pés à cabeça e aquele dia eu tava de tênis e calça jeans, eu não tava de sapato. Aquele dia me marcou, ninguém nunca tinha me olhado dos pés a cabeça e eu acho que ali ela me olhou, me analisou, mas 'não, esse estilo tipo dela não dá, não se inclui no nosso perfil'.*

Ainda neste questionamento sobre preconceito contra bolsistas, os universitários afirmaram, de modo geral, que não sofreram preconceito das turmas ou professores, discorrendo sobre eventos que consideraram isolados, ou seja, específicos a determinados alunos ou professores. Algumas falas não foram aprofundadas, como no caso da *Luíza\**, a qual expressou: “O direito se divide da seguinte forma: quem é bolsista e quem não é bolsista”. O acontecimento declarado pela *Eduarda\** também se refere à discriminação, pois no início do curso a instituição designou uma turma somente de beneficiários ProUni, inclusive alocando em outro prédio do campus.

**Eduarda\*:** *O ano que eu entrei foi o ano que mais tiveram bolsistas, tipo principalmente no meu semestre, a minha turma quando eu entrei, ela só tinha bolsista. Então todos os professores sabiam que aquela turma só tinha bolsista. Então eu já senti ali naquele semestre, no primeiro semestre aqui, eu senti já, tipo assim que eles tavam nos tratando diferente sabe?! [...] Quando eu entrei era a turma 001\*, eles nos colocaram no prédio doze, porque disseram que não tinham vaga aqui no onze. Daí ficou tipo um mês e pouco estudando no [prédio] doze... Então já começou assim... Eu 'ah não, que discriminação é essa?' né... Aí deu um mês e meio e nos colocaram aqui de volta pro [prédio] onze né?! [...]*

**Entrevistadora:** *E a turma de vocês não tinha não-bolsistas?*

**Eduarda\*:** *Não tinha não-bolsista, era só bolsista. Aí só foi mudar no segundo semestre, foi daí que eu vi que tipo é... Tem muitas realidades aqui dentro né?! Claro que com a questão da, da, das políticas públicas e do número de bolsistas que hoje tem na PUC, principalmente aqui no curso de direito, mesmo assim tipo tu... Tu sofre... Tipo preconceito... Porque claro, alguns colegas... A gente não tem como saber quem é bolsista ou não que não é né, mas... Tipo, rola os papinhos paralelos né, então...*

*Eduarda\** ainda reclamou que um dos documentos emitidos pela Central do Aluno da PUC-RS destaca a forma de ingresso na universidade, seja vestibular, transferência ou ProUni, argumentando: “[...] *tu tá especificando o grupo que ele pertence né?! Porque se tu é Prouni, tu é baixa renda, tu é pobre, tu é miserável, então... Eu acho que não precisava assim. Fica uma crítica*”.

Coulon proferiu que os “estudantes devem tornar-se nativos desta nova cultura universitária, tornaram-se membros dela, pois, para eles isso é uma questão de sobrevivência” (COULON, 2008, p. 42). Diante desta perspectiva, apresento o inconveniente relativo à postura dos professores, vivenciado por *Bianca\**.

*[...] Tem professores dentro do direito que eu sinto que são meio elitizados, meio racistas, mas também não, não é uma coisa assim que me afete sabe?! Eu boto na minha cabeça que é só aquela cadeira daquele semestre, eu não preciso ir com a cara dele, e vai e rola sabe?! Que tem, tem principalmente aqueles que já são juízes, são, é uma pompa, mas **consigo sobreviver também ali** (grifo meu).*

*Alice\** também apresentou um relato correspondente à sua posição enquanto bolsista do ProUni, conforme o fragmento apresentado a seguir. Como sustenta Arroyo, é preciso reconhecer o sentido da escola no conjunto de lutas por pertencimento, territórios e espaços de vida, bem como “de lutas por espaços de vida, de identidade, de justiça, de igualdade. Essa centralidade dá um lugar especial às lutas [...] por reconhecimento” (ARROYO, 2011, p. 372). À vista disso, pode-se afirmar que os universitários lutam pelo reconhecimento de suas posições no ambiente acadêmico, como podemos igualmente identificar nos fragmentos abaixo:

**Eduarda\*:** *O pessoal por mais que tenha mil e quinhentas discussões, a gente sabe que tem muita gente que é contra as políticas públicas, hã... Eu acho que **deu para ver que a gente tá aqui**, que a gente vai continuar insistindo para que mais pessoas possam usufruir desse benefício [...] (grifo meu).*

**Anderson\*:** *“Sempre tive orgulho me reafirmar enquanto pobre que teve acesso a esse tipo de educação”.*

Neves e Anhaia (2014, p. 392) sustentam que há argumentos de diferentes naturezas que parecem orientar-se para assegurar recursos simbólicos e materiais de determinados grupos, buscando “restringir o acesso a diplomas de carreiras mais prestigiadas, conservar espaços como inacessíveis para agentes não detentores de capital econômico ou não acolhimento de raças historicamente discriminadas”.

*Alice\*:* Então eu tive a infelicidade de ouvir de determinados colegas meus, na sala numa aula de direito de família, que o pobre – nunca vou esquecer isso – pobre que mora na vila não sonha em entrar numa faculdade que nem a PUC. E aquilo soou tão ruim pra mim, que foi tão automático eu me levantar e dar um soco na mesa e falar, entende? **Porque eu vim numa vila, eu sonhei em tá ali e eu vim numa vila e sonhei, e eu estou ali sentada, ocupando o mesmo lugar que eles, entende?** Então eu fico assim, triste por uma lado de ainda existir alunos dentro da PUC que tenha esse pensamento, mesmo sabendo que a PUC é a universidade que mais dá bolsa do ProUni [...] (grifo meu).

Nesta perspectiva, ainda considerando os trechos apresentados anteriormente, que versam sobre a percepção enquanto bolsista ProUni e preconceito contra bolsistas, é possível retomar a ideia de Bourdieu e Champagne (1992) de “excluídos do interior” a partir da lógica de que:

Apesar das tentativas de proporcionar maior igualdade de oportunidades – tanto ao nível das condições de acesso como das condições escolares, de modo a garantir igualdade de oportunidades a nível também dos resultados – os processos de segregação escolar não têm deixado de se fazer sentir, assumindo, nesta fase de ampla escolarização de todos, diversas formas no interior do próprio sistema de ensino (SEABRA, 2009, p. 79).

Apesar das dificuldades com as quais os estudantes se depararam durante a trajetória acadêmica, grande número está prestes a concluir o curso. Diante desta realidade, o próximo ponto visa apresentar suas expectativas, especialmente no que diz respeito às projeções após a conclusão do curso.

#### 4.3.3 Expectativas futuras e desafios

Esta seção busca tratar das ansiedades, objetivos e carreira profissional esperada pelos entrevistados. Como estes ainda frequentam o ensino superior, em alguns trechos identifica-se a ansiedade para concluir o curso, considerando que “as possibilidades que se abrem a partir de cada diploma são um assunto de conversa muito comum entre os estudantes” (COULON, 2008, p. 161).

Ao considerar que oito das mulheres são estudantes de Direito, em muitas falas aparece a necessidade de fazer a prova da OAB, seguida pela inserção no mercado de trabalho. Ao considerar a possível diferenciação de gênero nas carreiras profissionais, evocamos Bourdieu e Passeron, autores que argumentam:

As “escolhas” em aparência mais deliberativa ou as mais inspiradas levam ainda em conta (ainda que indiretamente) o sistema de oportunidades objetiva que condena as mulheres às profissões que requerem uma disposição “feminina” (por exemplo as ocupações “sociais”) ou que as predispõem a aceitar, se não a reivindicar inconscientemente, as funções ou os aspectos da função que evocam um aspecto “feminino” da profissão (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 88).

A partir disso, cita-se o estudo de Moema Guedes (2008), que discorre sobre o ingresso de mulheres nas carreiras de maior prestígio social, ponderando que em alguns casos são ocupações tradicionalmente ocupadas por homens. A autora problematiza a expansão significativa nas carreiras, fenômeno que segundo ela não pode ser ignorado. Contudo, ela alerta que este cenário “não significa necessariamente uma mudança substancial nas relações de gênero, embora delinhe um novo contexto” (GUEDES, 2008, p. 131).

Somente três estudantes, *Cristiane\**, *Luíza\** e *Anderson\**, manifestaram interesse em realizar pós-graduação. Quanto à carreira profissional, grande parte almeja concurso público, singularmente pela estabilidade profissional, ponderando nesta análise que as ocupações cobiçadas pelos estudantes estão relacionadas às suas experiências e realidade de vida, como podemos perceber nos fragmentos a seguir.

**Sabrina\*:** *A trabalhista me identifico até pela minha vivência, experiência própria, eu também eu tenho ação reclamatória trabalhista da última instituição que eu trabalhei e eu fiz toda a pesquisa, todos os direitos que eu sabia que eram meus, deveres também [...].*

**Flávia\*:** *Tanto que o tema do meu TCC é, estou falando sobre alienação parental né, porque foi uma coisa que eu vivi, é uma coisa que eu entendo e uma coisa que eu sei o quanto é negativa né?!*

**Eduarda\*:** *Tipo eu entrei querendo ser juíza, saí e agora eu vejo tipo que não, sabe?! Quando chega no quinto semestre tu vê que tudo depende de muitos outros fatores para poder ser juiz né... Tem a dedicação exclusiva do estudo [...].*

Os entrevistados esperam um retorno financeiro; no entanto, percebe-se que isto não é o mais importante. Coulon (2008, p. 159) sustentou que as carreiras universitárias que os estudantes buscam elaborar “dependem amplamente de

elementos imaginários, dos rumores que circulam entre os jovens e de uma autoavaliação fundada sobre o *habitus*".

**Flávia\*:** *Eu pretendo elevar um pouco mais sabe, não, não ser rica, porque isso nunca foi uma pretensão, mas viver de uma maneira mais tranquila sabe, sem aquela coisa de ah tem que atrasar conta, porque não tem dinheiro ou de abrir mão de alguma coisa sabe, porque não tem como pagar, esse tipo de coisa sabe?!*

**Bianca\*:** *Eu nunca pensei assim grande, tipo agora 'bah eu vou me formar, vou ficar rica', não...*

**Sabrina\*:** *Eu gostaria muito de seguir, eu gostaria muito de advogar, mas eu não penso assim de ganha rios de dinheiro e proporcionar pro meu filho bens materiais.*

Através do questionário, todos entrevistados afirmaram que acreditam que terão uma vida melhor que a dos seus pais. Para os universitários, a conclusão da graduação, realidade próxima da maior parte deles que são formandos, é uma conquista: *"Hoje eu quero pegar meu diploma, e dizer 'é, mas eu consegui', tá aqui, é meu e ninguém vai me tirar..."* (Alice\*). Ao lembrar a concepção de Bourdieu acerca do investimento escolar em três conjuntos, é possível dizer que estes universitários recusam a imposição dada à sua classe (popular). Estes estudantes não querem somente evitar posições degradantes, mas também, através de cursos de médio-alto prestígio, alcançar posições sociais mais altas, mesmo que o retorno venha a longo prazo. Aproximar-se da conclusão do curso é recusar a sentença do fracasso escolar atribuída à eles, oriundos da classe popular. Bourdieu afirmava:

Questionados, profundamente, em sua identidade social, na imagem de si mesmos, por um sistema escolar e um sistema social que se limitaram a apresentar-lhes vãs promessas, eles conseguem restaurar sua integridade pessoal e social respondendo com uma recusa global a esses veredictos. (BOURDIEU, 2007, p.136).

Assim, é significativo mencionar que para alguns dos universitários a conclusão da graduação não é somente a possibilidade de um futuro financeiro melhor, mas é também uma realização pessoal, uma conquista simbólica:

**Eduarda\*:** *Primeiro que é um sonho que eu vou realizar, o meu sonho, dos meus pais, né, da minha família, enfim... Imagina a filha deles se formando em direito, nossa [...].*

**Alice\*:** *Que eu preciso me formar e ser alguém na minha vida (risos), ter minha profissão né. Preciso ter uma graduação. Preciso provar pra mim mesma que todo sonho é possível quando tu quer, quando tu batalha, corre atrás, acho que é mais...*

**Bianca\*:** *Hã, financeiro eu não sei! Eu sempre batalhei muito, corri muito na minha vida, mas pessoal sim! Para mim vale um monte (risos)!*

**Sabrina\*:** *Eu pra mim, esse canudo ele significa... Ah! Tem gente assim 'bobagem né', mas pra mim tem muito significado assim (pausa – choro), de uma família só sabe?! De levantar o canudo... Eu acho que pra gente que é do outro lado, do meu lado isso é mais que um sonho, é honrar uma educação que tu teve do teu pai e da tua mãe, isso é muito, além de pegar assim 'ah agora formada em direito', é além disso, é além da vaidade, é uma questão de honra sabe?!*

Ainda, concluir a graduação também configura a possibilidade de trabalhar com algo que se goste e que permita ajudar o próximo, notadamente àquele que está à margem das informações.

**Eduarda\*:** *Nossa achei demais assim, o contato né com o pessoal da... De, de baixa renda... De tu poder ver no brilho daquela pessoa que, há... De que tu vai conseguir ajudar sabe?!*

**Luíza\*:** *Sem sensibilidade nenhuma... E aí foi aí que eu descobri o que que, qual é minha projeção: eu quero fazer concurso para defensoria. Eu acho que a mulher é muito desassistida e eu não sou revoltada, eu não sou...*

**Cristiane\*:** *[...] E eu vou fazer por isso. E até pra advoga pra alguém que precise realmente, porque existem... Tu tem advogados, no caso os processos gratuitos né, que tu pode fazer e é uma maneira de tu beneficiar alguém, então eu vou advogar nesse tipo de situação, neste tipo de causa.*

Antes de finalizar a análise, tendo em vista que este trabalho problematizou uma política pública, optei por acrescentar uma questão no roteiro da entrevista semiestruturada a fim de compreender qual a percepção que estes estudantes têm quanto à realização de uma pesquisa que verse sobre tal, neste caso, acerca do Programa Universidade para Todos. Além disto, se considera também que “quanto mais abrangente se torna o público atingido por um determinado segmento do sistema escolar, mais intensas serão as luzes do debate sobre o sentido e os modos de funcionamento da escolarização na sociedade” (BARBOSA, 2015, p. 258).

Grande número das falas está direcionado para o fato de oportunizar o acesso ao ensino superior para outras pessoas, mostrar a realidade da vida acadêmica com vistas a motivar outras pessoas. Além disto, os entrevistados sustentam a pertinência de “ouvir o outro lado da história”, bem como instigar igualmente a criação de políticas públicas voltadas à permanência. Mais uma vez se nota que o ensino superior não é somente uma questão financeira, mas sim, como citei anteriormente, representa a viabilidade de reconhecer os indivíduos oriundos de camadas populares como sujeitos de direito.

**Bianca\*:** *Porque a gente tá todo mundo com medo que se perca essa conquista e eu acho que tem que se falar sim, eu acho que tem que ouvir a importância que é essa graduação, que de repente eles acham 'ah isso é um gasto', não é um gasto, tá dando uma vida pra outra pessoa, não é só o*

*retorno financeiro né?! E eu acho que tem que trazer à tona, tem que falar, eu acho que assim como tem todo um lado que diz que é um gasto, tem toda uma questão partidária, eu acho que tem que trazer essa questão humana.*

**Anderson\*:** *Então, por exemplo, lá no lugar que eu moro, que eu conheço muita gente também, lá ainda tem muita gente que se orgulha de mim 'poh, o guri saiu daqui e hoje tá fazendo faculdade lá na PUC', sabe?! Tem gente lá aonde que eu morava que nem sabe onde fica a PUC...*

A partir das considerações até aqui apresentadas, creio que o objetivo geral tenha sido alcançado, uma vez que se identificou as dificuldades vivenciadas pelos alunos bolsistas do ProUni, especialmente questões relativas à sua permanência no ensino superior. A partir das percepções dos bolsistas ProUni, constataram-se os entraves predominantes para alcançar a conclusão, bem como foi possível compreender as possíveis dificuldades enfrentadas pelos indivíduos provenientes das camadas populares ao cursar o ensino superior. Ainda, identificou-se as percepções que bolsistas do ProUni possuem do programa, particularmente sobre sua permanência enquanto beneficiário desta política pública. Ao longo deste capítulo de análise igualmente analisei e mencionei algumas estratégias utilizadas pelos estudantes para lidar com as possíveis dificuldades. Após analisar os dados não se encontrou possíveis contradições com os propósitos apresentados pelo governo na elaboração da política pública, pois a formulação do ProUni prevê a concessão de bolsas de estudo, viabilizando o acesso ao ensino superior, o que é realizado.

Com base na análise dos dados coletados, verifica-se que os estudantes bolsistas do ProUni enfrentam dificuldades decorrentes do insuficiente acúmulo dos capitais econômico e cultural em comparação com aquele requerido pela universidade, impactando em questões relacionadas à permanência. É possível afirmar que estes entraves também foram identificados na trajetória escolar precedente ao ensino superior, conforme exposto neste capítulo. No entanto, no ensino superior, especialmente em cursos de médio-alto prestígio, ficaram evidentes as diferenças entre bolsistas e pagantes, contexto que coloca os estudantes oriundos das classes populares em situações de constrangimento, questionando sua identidade enquanto sujeitos de direito no espaço acadêmico. Esta análise fomentou reflexões que articulam os três capítulos desta dissertação, levando-nos às considerações finais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa sociedade, que propaga um discurso de princípios de igualdade, percebemos que as desigualdades em suas múltiplas facetas continuam a se reproduzir. Uma de suas faces é a desigualdade educacional, recorte temático desta dissertação, considerando que nas sociedades modernas há uma relação entre as ocupações e nível de escolaridade que faz com que os indivíduos, na busca por melhores posições e remunerações, almejem uma trajetória escolar prolongada. No entanto, a inserção em níveis mais elevados de escolaridade não é uma realidade para um contingente significativo de indivíduos, especialmente aqueles oriundos de camadas populares.

Diante desta perspectiva, esta pesquisa aborda o ensino superior, nível educacional que se desenvolveu no Brasil de forma desigual e excludente. A retomada histórica sobre seu surgimento e desenvolvimento é importante para compreender o desenho atual das instituições voltadas para este tipo de ensino. Destaca-se que o surgimento das universidades brasileiras foi tardio (os primeiros cursos – Medicina, Direito e Engenharias – foram criados com a vinda da família real em 1808), e havendo uma clara distinção entre as esferas público e privada. Cabe ainda mencionar que as transformações econômicas, políticas e sociais foram, ao longo dos anos, impactando na configuração deste nível educacional.

Nas décadas recentes a entrada de indivíduos das camadas populares na universidade foi um fenômeno marcante, especialmente por buscar incluir um público ainda sub-representado neste nível educacional. Obviamente este contexto deu-se, principalmente, através da criação de políticas públicas federais com vistas à inclusão escolar. Ao considerar dos anos 2000 para o período atual, o governo federal tomou diversas iniciativas, tanto para instituições educacionais públicas quanto privadas; mas, dada a impossibilidade de discorrer sobre todas, este estudo limitou-se a abordar sobre o Programa Universidade para Todos, popularmente chamado de ProUni.

O ProUni foi criado pelo governo federal, por Medida Provisória, em 2004, tornando-se lei em 2005. O objetivo desta política é conceder bolsas de estudo integrais (100%) ou parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior – que

recebem, em contrapartida, isenção fiscal de tributos – para estudantes brasileiros egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais que não tenham diploma de nível superior. Os beneficiários são oriundos das classes de baixa renda, uma vez que, para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio, enquanto que para as bolsas parciais a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa. O estudante deve atender também aos requisitos referentes ao processo seletivo, singularmente ter realizado o Exame Nacional do Ensino Médio.

As políticas públicas, neste caso o ProUni, reúnem no ambiente acadêmico um público socialmente diferenciado do qual as universidades estavam acostumadas. Diante desta realidade, apresenta-se a necessidade de estudos que discorram não só sobre o acesso desigual, mas igualmente sobre outras questões intrínsecas à universidade, singularmente sobre a permanência. Desta forma, trajetórias prolongadas se tornaram centrais em trabalhos educacionais, notadamente aqueles que se referem aos indivíduos de classes menos favorecidas.

Como referencial teórico deste estudo, optei por utilizar teorias que focam na reprodução das desigualdades. Nesta lógica, disponho dos conceitos centrais das teorias de Bourdieu e Coulon para a elaboração da fundamentação teórica, da realização das entrevistas e suas análises subsequentes. Pierre Bourdieu dedicou parte de sua vida acadêmica para os estudos no campo da educação, discorrendo sobre elementos fundamentais no que se refere à compreensão da trajetória escolar. Coulon direcionou suas investigações para o ensino superior, notadamente a fim de identificar os mecanismos que impactavam nos fracassos e abandono dos estudantes que, na França, eram volumosos no período inicial da faculdade.

Ao levar em conta que as obras de Bourdieu e Coulon constituem importante referencial teórico para a realização de estudos, notadamente àqueles direcionados para o campo educacional até os dias atuais, mencionei literatura (tanto internacional, como Lahire, quanto nacional) que discursa acerca de trajetórias escolares prolongadas de estudantes oriundos de classes populares.

Esta pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa a partir da realização de entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionário complementar. O estudo foi realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por

três razões principais: 1) aderir ao ProUni desde sua criação em 2005; 2) oferecer um número expressivo de bolsas ProUni e 3) por ser considerada uma das mais tradicionais instituições de ensino superior do Brasil. Conforme meu projeto de desenvolver a pesquisa em cursos de médio-alto prestígio, selecionei os seguintes cursos: Direito, Administração, Engenharia, Psicologia, Física e Biologia. A escolha fundamentou-se na concepção de que estas carreiras que representam retorno financeiro elevado e *status* social, pois são comumente conhecidas como ocupações bem-sucedidas. Minha amostra foi composta por dez participantes, sendo nove do sexo feminino e um do masculino; oito estavam cursando Direito, um Administração e um Psicologia.

Com a realização desta investigação obteve-se resultados a partir da análise dos dados, estruturada em três categorias. A primeira categoria buscou identificar o caminho precedente à graduação enquanto beneficiários do ProUni, apontando-se inicialmente o grau de escolaridade dos pais, levando em conta a relação entre o grau de instrução dos pais e o investimento escolas dos filhos. Posteriormente foram tratadas as questões relativas à experiência no colégio nas quais os entrevistados se manifestaram, de modo especial, quanto à qualidade do ensino público e aos maiores impedimentos para abandono escolar, atribuídos à necessidade de trabalhar ou gravidez não planejada. Por fim, tratou-se sobre as expectativas após a conclusão do curso e anseios profissionais.

No que tange ao intervalo entre a conclusão do ensino médio e a entrada na universidade como bolsistas ProUni, identificou-se algumas situações: muitos dos entrevistados não representam figuras únicas do círculo social no ensino superior; unânime desejo de ingressar na universidade; quatro mulheres realizaram cursos técnicos por configurar a opção mais viável; reprovação em vestibulares nas universidades públicas; e entrada em IES particulares, mas insucesso dada à falta de dinheiro para custeio das mensalidades.

A respeito da inscrição na política pública, destaco: a escolha da instituição de ensino baseou-se na quantidade de vagas oferecidas e pelo status; a escolha do curso está primeiramente relacionada à realização pessoal; estudantes conheceram a política pública através da mídia (televisão e *internet*) e amigos; a maior dificuldade quanto à inscrição concerne à entrega de documentos; tornar-se beneficiário do ProUni corresponde à viabilidade de ingressar na universidade, especialmente em

curso de prestígio elevado; e aderir ao programa é resultado de esforço próprio uma vez que precisaram dedicar-se para alcançar rendimento satisfatório no Enem.

A segunda categoria refere-se à experiência acadêmica, ponderando inicialmente os seguintes pontos: alguns estudantes mudaram de curso três vezes, dada a incerteza na escolha, considerando que duas universitárias ingressaram através de cursos menos concorridos; quanto à inserção os maiores obstáculos são com linguagem e localização em um novo espaço; e dificuldade de manutenção dos custos, singularmente com transporte.

No tocante à rotina universitária e possíveis dificuldades quanto à permanência, salienta-se: o trabalho aparece como obstáculo para manter alto rendimento acadêmico e, também, como impedimento para a realização de estágios; falta de suporte da IES quanto à estruturação da grade de horários, como, por exemplo, pouca oferta de disciplinas em horários intermediários; dificuldade em manter um círculo de amizades e sentimento de solidão; diferenças decorrentes da idade; reconhecimento de diferenças entre os estudantes, particularmente em termos culturais (conversas e viagens); e interrupção da graduação por sete dos entrevistados (de um a dois semestres afastados).

Ainda, na segunda categoria, se evidencia outros pontos pertinentes: a importância do papel da família diante das dificuldades mencionadas; a troca de informações entre os estudantes, sejam bolsistas ou não, é importante para compartilhar as estratégias; e relatos quanto à complexidade do relacionamento com determinados colegas ou professores, incluindo episódios de preconceito.

A terceira categoria buscou contemplar as expectativas dos entrevistados, observando-se as seguintes questões: o maior objetivo após a conclusão é entrar no mercado de trabalho na área do curso frequentado; somente três estudantes manifestaram desejo de realizar pós-graduação; compreender que o ensino superior não é somente a viabilidade de um retorno financeiro, mas é igualmente uma conquista simbólica; a projeção da carreira profissional está relacionada às experiências de vida destes estudantes, bem como ao desejo de ajudar o próximo. Ainda nesta perspectiva, poderíamos questionar se o aumento da escolaridade está igualmente constituindo-se em maiores oportunidades após a conclusão da graduação.

Na terceira parte da análise, também tratei da percepção que os universitários tinham quanto à execução de uma pesquisa que discorra sobre acesso e permanência, particularmente para bolsistas. Recebi essencialmente quatro razões: oportunizar o acesso a outras pessoas, mostrar a realidade do mundo acadêmico, “ouvir outro lado da história” e instigar a criação de políticas públicas voltadas à permanência.

Algumas destas considerações, ao longo das três categorias, já haviam sido exploradas em estudos anteriores, enquanto outras suscitam a realização de mais investigações. Optei por destacar três questões que julguei interessantes, sendo a primeira considerar que nas universidades há estudantes que também desempenham o papel da maternidade, pois, sendo mulheres, possuem ainda a jornada que envolve cuidados com filhos e casa. Igualmente pertinente, cabe afirmar que as mulheres da minha amostra são responsáveis pelo orçamento de seus lares, mesmo que não em sua totalidade, fazendo com que o trabalho se coloque como uma prioridade. Estes dois elementos podem ser condicionantes para a permanência ou não, pois questionam a primazia da escolaridade haja vista as necessidades que permeiam a vida destas mulheres. Pode-se afirmar que a diferença entre os gêneros também pode ser um fator atuante quanto às questões de permanência ou não na universidade, fomentando a necessidade de estudos que explorem esta temática.

O terceiro ponto que julguei interessante diz respeito à entrada destes universitários em cursos de maior prestígio social, que proporcionam adentrar em ocupações de prestígio, evidenciando a pertinência de estudos que problematizem essa questão, em especial nas profissões popularmente conhecidas como tradicionais. Este ponto permite ainda debater sobre a diferença entre os gêneros, uma vez que certas carreiras tradicionais correspondem a campos essencialmente dominados por homens, estimando que atualmente haja um número significativo de mulheres que estão se inserindo nestas carreiras, como identificamos na amostra desta pesquisa. Contudo, como mencionei anteriormente, estas são questões para trabalhos futuros, pois não disponho de argumentos suficientes para aprofundá-las.

Ao retomar a teoria de Bourdieu, evidenciou-se, ao longo desta dissertação, a relação entre o capital cultural (sobretudo no estado incorporado) de origem, capital econômico atual e aquilo que é esperado pela universidade. A partir dos resultados

obtidos com esta pesquisa se percebeu que a distribuição desigual destes capitais faz com que os estudantes oriundos das camadas populares sofram, no interior da instituição de ensino, com uma violência simbólica. Além das disparidades sociais e culturais, os entrevistados relatam sobre o forte impacto das demandas econômicas. Esta situação ainda deixa estes estudantes um pouco à margem, uma vez que seu acesso e, especialmente, sua permanência sejam perpassados por situações de luta, notadamente quanto ao reconhecimento. De acordo com a teoria de Bourdieu, a trajetória escolar está relacionada ao nível de instrução dos pais, bem como ao investimento escolar; contudo é possível sustentar, baseado nos resultados da análise, que estes universitários rejeitaram a imposição dada à sua posição e com isso recusaram ao fracasso escolar a eles predestinado.

Quanto ao suporte teórico de Alain Coulon, que versa especialmente sobre a permanência no ensino superior, confirma-se o pressuposto de que o período inicial é condicionante para a continuidade ou não dos estudos. Assim como inferido por Coulon em sua teoria, igualmente identificamos algumas questões com base na análise de dados, destacando: o entrave resultante do trabalho, principalmente a falta de tempo para estudar; a dimensão psicológica oriunda da mudança nos círculos de amizade; e o vínculo com a instituição, de modo singular com as informações e regras. Apesar das dificuldades, inclusive decorrentes das diferenças de acumulação dos capitais, os universitários da minha amostra ultrapassaram os entraves iniciais e, após o período de estranhamento, foram capazes de desenvolver estratégias a fim de afiliar-se, tanto no nível institucional quando intelectual, aproximando-se da afiliação, o que, segundo Coulon, corresponde a alcançar o sucesso.

Aproveito para retomar aqui as duas perguntas que nortearam o desenvolvimento deste trabalho: até que ponto o ProUni possibilita condições de acessibilidade e permanência aos estudantes, utilizando o caso específico de alunos bolsistas de cursos de médio-alto prestígio da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul? Dado o acesso de indivíduos das camadas populares no ensino superior, através do Programa Universidade para Todos, quais as dificuldades enfrentadas para sua permanência, especialmente em cursos de médio-alto prestígio?

A partir das reflexões desta dissertação, sustento que o Programa Universidade para Todos possibilita condições de acessibilidade, mas ainda é insuficiente para satisfazer as demandas relativas à permanência, de modo especial em cursos de médio-alto prestígio, nos quais as turmas são constituídas por distintas posições socioeconômicas. Quanto à segunda problemática, argumento que, em cursos de médio-alto prestígio os entraves mais determinantes foram atribuídos ao capital econômico insuficiente (gastos, particularmente com passagens) e, também, a manifestações relativas à diferença de capital cultural do aluno daquele presumido pela universidade (dificuldade com rendimento e disparidades culturais).

Ainda, resgato e debato acerca das minhas três hipóteses iniciais. A primeira suposição era de que os jovens das camadas menos favorecidas, beneficiários do ProUni, tendo em vista a distância entre o capital cultural de sua família daquele exigido pela universidade, além de não contar com quantidade suficiente de capital econômico, poderiam apresentar dificuldades em permanecer. Argumento que, em cursos de médio-alto prestígio, há, além dos entraves econômicos, dificuldades relativas à diferença de capital cultural, uma vez que geram situações impactantes no rendimento acadêmico, bem como no reconhecimento dos entrevistados enquanto parte do espaço universitário.

A segunda hipótese supunha que em cursos de médio-alto prestígio os bolsistas tendem a apresentar mais dificuldades. Santos A. (2016) apresentou em sua investigação, em um curso de licenciatura da PUC-RS, que as dificuldades dos bolsistas ProUni correspondem à falta de tempo para o estudo, aos custos e às dificuldades de aprendizagem (apresentação oral de trabalhos e compreensão de texto). Contudo, além destas dificuldades (grande parte decorrente do capital econômico deficiente), os beneficiários de cursos de médio-alto prestígio ainda se deparam com entraves relacionados à distribuição desigual de capital cultural, especialmente incorporado, que os colocam em situações de constrangimento ou preconceito.

A terceira suposição era que garantir o acesso ao ensino superior não corresponde à sua democratização. De fato, o acesso garantido não corresponde à democratização haja vista a existência de questões intrínsecas a tal expansão, especialmente demandas relativas à permanência. Mais do que isso, as instituições de ensino superior precisam estar preparadas para incluir efetivamente este público

socialmente diferenciado que têm acessado o ensino superior. É importante que os alunos beneficiários não sejam submetidos a calendários diferenciados de ingresso, que não iniciem suas aulas após o período estabelecido para alunos pagantes, que seus documentos acadêmicos não sejam marcados por “bolsista”, entre outras situações existentes que fazem com que as universidades reproduzam a lógica da sociedade brasileira, tornando o interior da academia um ambiente desigual e excludente. Não se pode sustentar que uma política pública seja considerada democrática enquanto existir situações que mantêm inúmeros estudantes ainda em situação de marginalidade. Esta afirmação fundamenta-se na necessidade que os bolsistas têm de lutar pelo seu espaço dentro da universidade, de modo singular na busca pelo reconhecimento.

Diante do que foi exposto ao longo desta dissertação, observa-se que os desafios permanecem. Atualmente o Programa Universidade para Todos goza de treze anos de existência e já atendeu mais de 1,9 milhão de estudantes; mesmo assim percebemos a continuidade de lacunas, sobretudo em relação às questões de permanência. Não podemos supor que uma política pública de inclusão, como o ProUni, seja suficiente para romper com a história excludente da educação superior brasileira se esta não problematizar, além das barreiras do acesso, as possíveis disparidades no interior da academia. Certamente ainda é necessário avançar, mas não podemos ignorar a importância que o Programa Universidade para Todos desempenhou, e desempenha, na vida de milhares de estudantes, como identificamos na trajetória dos universitários desta pesquisa, os quais recusaram ao destino do fracasso escolar e estão extremamente próximos à conclusão de seus cursos.

O ProUni não se constitui somente como uma via de mobilidade social, mas de modo igual representa o reconhecimento destes indivíduos enquanto sujeitos de direitos. Assim sendo, espera-se que este trabalho possa contribuir com a avaliação desta política pública ao apresentar à academia, comunidade e gestores quais são as percepções e expectativas dos beneficiários do ProUni, a fim de compatibilizar seu desenvolvimento com a realidade e expectativas destes estudantes.

## REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre; NAVARRA, Julia. **Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado**. Novos Estudos, 99, julho, 2014.

ACAUAN, Ana Paula. **Quem é o aluno da PUCRS**. Revista PUCRS, Nº 176, Ano XXXVIII. Set/Out 2015, Porto Alegre, EDIPUCRS: 2015.

ALMEIDA, Leandro; ARAUJO, Claisy Maria Marinho; AMARAL, Alberto; DIAS, Diana. **Democratização do Acesso e do Sucesso no Ensino Superior: uma reflexão a partir das Realidades de Portugal e do Brasil**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 17, n. 3, p. 899-920, nov. 2012.

ALMEIDA, Sergio Campos de. **O Avanço da Privatização na Educação Brasileira: o Prouni como uma nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado**. Tese de Mestrado – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2006.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Estudantes com Desvantagens Econômicas e Educacionais e Fruição da Universidade**. Caderno CRH, Salvador, v. 20, n. 49, p. 35-46, jan./abr. 2007.

AMARAL, Daniela P. do; Oliveira, Fátima B. de. **O Prouni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos**. Ensaio: Aval Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 861-890, out./dez. 2011.

ANHAIA, Bruna C. de. **O Programa Universidade para Todos: análise da política, do impacto e das vivências dos bolsistas**. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ARELARO, Lisete R. G. **Formulação e Implementação das Políticas Públicas em Educação e as Parcerias Público-Privadas: impasse democrático ou mistificação política?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 899-919, out. de 2007.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARRUDA, Ana Lúcia B. de. **Políticas de Educação Superior no Brasil: Expansão e Democratização: Um debate contemporâneo**. Espaço do Currículo, v. 3, n. 2, p. 501-510. Setembro de 2010 a Março de 2011.

BARBOSA, Maria Ligia de O. **As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais**. Caderno CRH, v. 20, n. 49, p. 9-13, Salvador, jan./abr. 2007.

BARBOSA, Maria Ligia de O. **Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira**. Argvmentvm: Belo Horizonte, MG. 2009.

\_\_\_\_\_. **Destinos, Escolhas e a Democratização do Ensino Superior**. Política & Sociedade, Florianópolis, Vol. 14, Nº 31, p. 256-282. Set./Dez. de 2015.

BARBOSA, Maria Ligia de O.; SANTOS, Clarissa T. **A permeabilidade social das carreiras do ensino superior**. Caderno CRH, v. 4, n. 63, p. 535-554, Salvador, set./dez. 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a História das rupturas**. 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em 10 set. 2013.

BONAMINO, Alicia; ALVES, Fátima; FRANCO, Creso; CAZELLI, Sibebe. **Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman**. Revista Brasileira de Educação, vol. 15, núm. 45, set./dez., 2010, p. 487- 499, Rio de Janeiro.

BOURDIEU. Pierre. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU. Pierre. CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3ª ed. Francisco Alves Editora S.A. Rio de Janeiro, RJ, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998**. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Lei Nº 12.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **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. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 301, de 30 de janeiro de 2006**. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos. Brasília, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 713, de 09 de junho de 2008**. Aprova o Regimento Interno da Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **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. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. **Produto 2 – Relatório técnico contendo estudo sobre a atual relação oferta/demanda de cursos de graduação no Brasil**. Brasília, 04 de junho de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Censo da educação superior 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 04 dez. 2015b.

\_\_\_\_\_. **Panorama da Educação: Destaques do *Education at a Glance 2015***. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2015c.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual do bolsista ProUni**. Brasília, outubro de 2015d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Edital Nº 01, de 08 de janeiro de 2016**. Torna público o cronograma e demais procedimentos relativos ao processo seletivo do Programa Universidade para Todos – Prouni referente ao primeiro semestre de 2016. Brasília, 2016a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Políticas Públicas e Programas de Graduação. **Regimento da Conferência Nacional da CONAP, 26 de abril de 2016**. Define as regras de funcionamento da Conferência Nacional da Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do Programa Universidade para Todos. Brasília, 2016b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI): Diretrizes Gerais**. Brasília: MEC. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>> Acesso em 12 jan. 2016.

BROCCO, Ana Karina; ZAGO, Nadir. **Condição do Estudante de Camadas Populares do Ensino Superior**. X ANPED SUL. Florianópolis, outubro de 2014.

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula. **A Educação Superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso**. Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB, v. 2, nº 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CATANI, Afrânio M.; HEY, Ana Paula; GILIOI, Renato de S. P. **Prouni: Democratização ao Acesso às Instituições de Ensino Superior?** Educar, Curitiba, n. 28, p. 125-140. Editora UFPR, 2006.

CARDOSO, Frederico Assis; AMORIM, Marina Alves; LACERDA, Wânia Maria Guimarães. **A educação como objeto de análise da sociologia: pensando a relação dos estudantes com o ensino Superior**. Entrevista com o Professor Saeed Paivandi. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 215-239, jan./jun. 2014.

CARNEIRO, Ava da S. C.; SAMPAIO, Sônia M. R. Estudantes de origem popular e afiliação institucional. In: SAMPAIO, Sônia M. R. (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 53-69.

CARVALHO, H. A. **Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado**. Anais da 29ª Reunião da Anped. Caxambu, MG, 2006.

CARINHATO, Pedro H. **Neoliberalismo, reforma do Estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil**. Aurora, ano II, n. 3, dezembro, 2008.

COSTA, Fabiana de Souza. **Políticas Públicas de Educação Superior - Programa Universidade para Todos: Um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP**. Tese de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CREPALDE, Neylson J. B. Filho; SILVEIRA, Leonardo S. **Desempenho universitário no Brasil: estudo sobre desigualdade educacional com dados do Enade 2014**. Revista Brasileira de Sociologia. Vol. 04, Nº 07. Jan.-Jun. 2016.

COULON, Alain. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.  
\_\_\_\_\_. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba).

CUNHA, Luiz A.; GÓES, Moacyr de. **O Golpe na Educação**. 4ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DURHAM, Eunice R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Seminário sobre Educação no Brasil, Universidade de São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 2003.

ESTACIA, Maria Aparecida T. **Alunos do Prouni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico**. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FARIA, Eni. **Acesso, permanência, inserção e conclusão do curso superior: construção dos percursos formativos dos universitários bolsistas do Prouni**. XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 83-130, abril 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORQUIN, Jean Claude. **Sociologia da Educação: dez anos de pesquisa**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis: RJ, 1995.

GATTI, Bernardete A. **Vestibular e Ensino Superior nos anos 70 e 80**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 87-90, fevereiro, 1992.

GRIPP, G.; BARBOSA, M. L. O. A sociologia da educação superior: ensaio de mapeamento do campo. In: BARBOSA, M. L. O. (ed.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

GRIPP, Glícia. Políticas Educacionais e as Políticas de Currículo do Ensino Superior. In: BARBOSA, M. L. O. (ed.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

GUEDES, Moema de Castro. **A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.117-132, jun. 2008.

HASENBALG, Carlos. A Transição da Escola para o Trabalho. In: HASENBALG, Carlos & VALLE SILVA, Nelson do (org.). **Origens e Destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro, Topbooks, vol.1, pp. 147-172, 2003.

HONORATO, Gabriela de Souza. **A Permanência de Estudantes de Origem Popular no Ensino Superior: o Caso dos Alunos Beneficiários do Prouni**. Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura. Faculdade de Tecnologia de Bauru, número 01, volume 01, dezembro/2011.

HÖFLING, Eloisa de M. **Estado e Políticas (Públicas) Sociais**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro de 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2015**. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, número 35. Rio de Janeiro, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 12 de novembro de 2016.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. **Um Olhar Sobre o Percurso Acadêmico de Bolsistas do Prouni da PUC Minas, na Perspectiva da Relação com o Saber**. Tese de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

MARTINS, Carlos Benedito. **A Reforma Universitária de 1968 e a Abertura para o Ensino Superior Privado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

\_\_\_\_\_. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** São Paulo em Perspectiva, 14(1). São Paulo, 2000, p. 41-60.

MATISKEI, Angelina C. R. M. **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas.** Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Editora UFPR.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/ 2002.

NEVES, Clarissa E. Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira.** Sociologias. Porto Alegre. Vol. 9, n. 17 (jan./jun. 2007), p. 124-157.

NEVES, Clarissa E. Baeta; MORCHE, Bruno; ANHAIA, Bruna Cruz de. **Acesso, equidade e as políticas de inclusão social.** XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

NEVES, Clarissa Baeta; ANHAIA, Bruna Cruz de. Políticas de Inclusão Social no Ensino Superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências nas IES do Rio Grande do Sul. In: BARBOSA, M. L. O. (ed.). **Ensino superior: expansão e democratização.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

NIEROTKA, Rosileia L.; TREVISOL, Joviles V. **Os jovens das camadas populares na universidade pública: acessos e permanência.** Revista Katál., Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 22-32, jan./jun. 2016.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições.** Educação & Sociedade, ano XXIII, nº 78, abril/2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Adão F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas.** Góias: Editora PUC, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. **As Origens da Educação no Brasil: Da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino.** Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.12, n.45, p. 945-958, out./dez. 2004.

PIOTTO, Débora Cristina. **Trajetórias Escolares Prolongadas Nas Camadas Populares.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PORTES, E. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos.** Belo Horizonte, 2001. Tese de doutorado. FAE/UFMG.

RIBEIRO, Sérgio C. **O Vestibular.** Em Aberto, ano 1, n. 3. Brasília, fev. 1982.

ROSA, Chaiane de M. **Marcos Legais e a Educação Superior no Século XXI.** Revista Eletrônica de Educação, v. 8, n. 3, p. 236-250, 2014.

SAMPAIO, Gabriela T. C.; OLIVEIRA, Romualdo P. de. **Dimensões da desigualdade educacional no Brasil.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 31, n. 3, p. 511 – 530, set./dez. 2015.

SANTOS, Ângela Ribas dos. **Estudantes Bolsistas Prouni e o Curso de Pedagogia da PUCRS: do Acesso à Permanência.** Tese de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

SANTOS, Clarissa T. **A chegada ao Ensino Superior: o caso dos bolsistas do ProUni da Puc-Rio.** Tese de Mestrado – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012.

SANTOS, José Vicente Tavares do. **A violência simbólica: o Estado e as práticas sociais.** Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 108, dezembro de 2015. Disponível em: < <http://rccs.revues.org/6169> > Acesso em 04 de janeiro de 2017.

SANTOS, Adilson P. dos. CERQUEIRA, Eustaquio A. de. **Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, Florianópolis, novembro de 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. **A Revolução Silenciosa do Ensino Superior.** Apresentação no seminário “O sistema de ensino superior Brasileiro em Transformação”, NUPES/USP, São Paulo, março de 2000.

SEABRA, Teresa. **Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais.** Sociologia, Problemas e Práticas, n.º 59, 2009, pp. 75-106.

SETTON, Maria da Graça J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Revista Brasileira de Educação Nº 20. Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SILVA, Jorge Paiva da; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach. **A expansão da educação superior no Brasil: um estudo do caso Cesnors.** Revista Brasileira Est. Pedag., Brasília, v. 93, n. 233, p. 215-230, jan./abr. 2012.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura.** Sociologias Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 1987.

UNESCO. **UNESCO: O que é? O que faz?** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>>. Acesso em 30 out. 2013.

UNICEF. **Um Olhar Sobre a UNICEF**. Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/um\\_olhar\\_sobre\\_a\\_unicef.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/um_olhar_sobre_a_unicef.pdf)>. Acesso em 30 out. 2013.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. **Realidades sociais e escolares e dinâmica familiar nos meios populares**. Paidéia, FFCLRP-USP, Rib. Preto, p. 63 – 73. Fev/Ago, 1998.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: ALUNOS BOLSISTAS DO PROUNI.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Permanência No Ensino Superior**”, coordenada pelo pesquisador Prof. **Dr. André Ricardo Salata**, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da PUCRS, que tem por objetivo **abordar as questões relacionadas a permanência na Universidade de alunos bolsistas do PROUNI**. Para tanto é necessário que você responda às questões.

A participação nesse estudo é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). O maior desconforto para você será o tempo que deverá dispor para responder ao instrumento. O benefício será a contribuição pessoal para o desenvolvimento de um estudo científico.

Eu, ..... (participante ou responsável) fui informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Recebi informações a respeito da pesquisa e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação se assim eu o desejar.

Quaisquer dúvida relativas a esta pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável **Thamires Mielle Borba, fone (51) 93239268**, ou pela entidade responsável, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, localizado no Hospital São Lucas da PUCRS, na Av. Ipiranga 6690, Prédio 60, Sala 314, Porto Alegre /RS, Brasil, CEP: 90610-900, Fone/Fax: (51) 3320.3345. E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br). Horário de atendimento: De segunda a sexta-feira das 8h às 12h horas e das 13h30min às 17h.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Assinatura do Participante	Nome	Data
Assinatura do Pesquisador	Nome	Data

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

- Me fale um pouco da sua vida: Idade? Com quem você mora? O que você faz?
- Como era sua vida na infância? O que seus pais faziam? E os irmãos?
- Como foi sua experiência no colégio? Como era no colégio? Precisou parar ou repetir de ano?
- Sempre quis fazer faculdade? Como foi seu caminho até chegar na Universidade? Alguém além de você já se formou ou está no ensino superior?
- Por que escolheu a PUC? Quanto tempo para deslocamento?
- Qual o curso? Por que escolheu? Era primeira opção?
- Como soube do Prouni? Considera que as informações que você tinha sobre o PROUNI na PUCRS eram insuficientes, razoáveis ou suficientes?
- Você faria a Universidade mesmo sem o Prouni?
- Como foi para você a adaptação a Universidade?
  - Rotina acadêmica (custos, espaços, tempo para atividades no *campus*).
  - Como é pra você a questão dos custos?
  - Do tempo para os estudos?
  - Das aulas?
  - Da relação com os colegas e professores?
- Você acha que há preconceito? Como você se sente sendo bolsista?
- Já pensou em desistir? Com quem buscou apoio?
- Quais são seus objetivos e expectativas a partir da universidade?
- Por que falar sobre acesso e permanência?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

**Declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participação se assim eu o desejar.**

- Concordo em participar.
- Não concordo em participar.

**Gênero:**

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder.

**Idade:**

- \_\_\_\_\_ anos

**Cidade onde mora:**

- \_\_\_\_\_

**Considerando as categorias, marque a sua cor:**

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Prefiro não responder.
- Outro: \_\_\_\_\_

**Você trabalha?**

- Trabalho atualmente
- Não estou no momento, mas já trabalhei.
- Nunca trabalhei.
- Prefiro não responder.

**Caso VOCÊ tenha algum rendimento, qual a faixa mensal (bruta)? Considere a soma de rendimento de todas as fontes, inclusive trabalho.**

\*s.m. = salários mínimos

- Não possuo rendimento
- Até 3 salários mínimos (R\$ 2.640,00)
- De 3 a 6 s. m. (R\$ 2.640,01 a R\$ 5.280,00)
- De 6 a 9 s. m. (R\$ 5.280,01 a R\$ 7.920,00)
- De 9 a 12 s. m. (R\$ 7.920,01 a R\$ 10.560,00)
- Mais de 12 s. m. (maior ou igual a R\$ 10.560,00)
- Prefiro não responder/Não sei.

**Qual a faixa de rendimento mensal (bruta) do seu DOMICÍLIO? Some as rendas, incluindo a sua.**

\*s.m. = salários mínimos

- Não possui rendimento
- Até 3 salários mínimos (R\$ 2.640,00)
- De 3 a 6 s. m. (R\$ 2.640,01 a R\$ 5.280,00)
- De 6 a 9 s. m. (R\$ 5.280,01 a R\$ 7.920,00)
- De 9 a 12 s. m. (R\$ 7.920,01 a R\$ 10.560,00)
- Mais de 12 s. m. (maior ou igual a R\$ 10.560,00)
- Prefiro não responder/Não sei.

**Você ou alguém do seu domicílio recebem algum tipo de benefício social? Ex.: Bolsa Família; Bolsa Escola; etc.**

- Sim
- Não
- Prefiro não responder.

**Você ou alguém do seu domicílio precisam de algum tipo de auxílio financeiro de familiares/parentes ou amigos?**

- Sim
- Não
- Prefiro não responder/Não sei.

**Você reside em:**

- Casa ou apartamento próprio
- Casa ou apartamento alugado
- Em residência estudantil (Alojamento)
- Em república
- Em pensão
- Prefiro não responder.
- Outro: \_\_\_\_\_

**Quantas pessoas moram no mesmo domicílio que você?**

**Inclua-se na quantidade a ser respondida.**

- 1 a 2 pessoas
- 3 a 4 pessoas
- 5 a 6 pessoas
- 7 ou 8 pessoas
- 9 ou mais pessoas
- Prefiro não responder.



**Informe o grau de escolaridade de sua mãe.**

- Sem instrução/Analfabeto
- Fundamental incompleto ou equivalente
- Fundamental completo ou equivalente
- Médio incompleto ou equivalente
- Médio completo ou equivalente
- Superior incompleto
- Superior completo
- Prefiro não responder/Não sei.

**Informe o grau de escolaridade de seu pai.**

- Sem instrução/Analfabeto
- Fundamental incompleto ou equivalente
- Fundamental completo ou equivalente
- Médio incompleto ou equivalente
- Médio completo ou equivalente
- Superior incompleto
- Superior completo
- Prefiro não responder/Não sei.

**Qual curso estás cursando?** \_\_\_\_\_**Marque até 3 motivos para escolher o curso que estás frequentando:**

- O curso tem baixa relação candidato-vaga.
- O curso oferece boas perspectivas de remuneração.
- Porque eu já trabalho na área.
- Por influência de familiares, parentes e/ou amigos.
- Por influência de prof. do ensino médio.
- Realização pessoal.
- Prefiro não responder.
- Outro: \_\_\_\_\_

**Fora o tempo que você passa na PUCRS, quantas horas por semana você se dedica aos estudos?**

- Até uma hora.
- De uma a três horas.
- De quatro a oito horas.
- Mais de nove horas.

**Que ocupação você espera conseguir com a conclusão do curso?**  
\_\_\_\_\_**Com a conclusão do curso superior, você acha que terá uma vida melhor do que a que seus pais tiveram?**

- Não, acho que terei uma vida pior.
- Acho que terei a mesma vida.
- Sim, acho que terei uma vida melhor.
- Prefiro não responder.

**Qual dessas atividades você participa ou participou no último ano (2015)? Marque todas as alternativas aplicáveis.**

- Participação em projetos de pesquisa, como bolsista ou voluntário de iniciação científica.
- Participação em projetos sociais (trabalho voluntário).
- Monitoria (com bolsa ou voluntariamente).
- Estágio (remunerado ou não).
- Participação em projetos de extensão (como bolsista ou voluntário).
- Participação em eventos científicos (congressos, seminários, etc.).
- Frequentar a biblioteca da universidade.
- Ler livros e revistas sobre educação.
- Fazer cursos de idiomas.
- Ir ao cinema e/ou ao teatro.
- Ler jornais, revistas e livros não-escolares.
- Visitar museus, centros culturais, exposições de arte em geral, etc.
- Buscar informações na Internet relativas ao conteúdo do curso.
- Prefiro não responder/Nenhuma
- Outro: \_\_\_\_\_

**Marque até 5 alternativas que correspondam às dificuldades vivenciadas para a sua permanência na PUCRS:**

- Não tenho dificuldades.
- Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por causa do trabalho).
- Falta de tempo para me dedicar aos estudos (por outros motivos).
- Dificuldade de relacionamento com os professores.
- Dificuldade de relacionamento com os colegas de turma.
- Dificuldade de apresentar trabalhos oralmente (dificuldade de falar em público sobre os conteúdos das disciplinas).
- Dificuldade de manter notas acima de 7,0.
- Redação de trabalhos e avaliações (dificuldade de escrever).
- Dificuldade de ler textos (dificuldade de compreensão).
- Acompanhamento das aulas (dificuldade de compreensão).
- Custo com transporte, alimentação, compra de livros, "xerox", etc.
- Prefiro não responder.
- Outro: \_\_\_\_\_

