

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

GABRIEL GUSTAVO TOSONI MILANEZ

Trajetórias Pós-ProUni:

Um estudo sobre egressos do Programa Universidade Para Todos na cidade de São Paulo

(versão corrigida)

SÃO PAULO – SP

2016

GABRIEL GUSTAVO TOSONI MILANEZ

Trajetórias Pós-ProUni:

Um estudo sobre egressos do Programa Universidade Para Todos na cidade de São Paulo

(versão corrigida)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina de Lima Silva.

SÃO PAULO – SP

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Mt Milanez, Gabriel Gustavo Tosoni  
Trajetórias Pós-ProUni: um estudo sobre egressos do  
Programa Universidade Para Todos na cidade de São  
Paulo / Gabriel Gustavo Tosoni Milanez ; orientador  
Marcia Lima. - São Paulo, 2016.  
235 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,  
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São  
Paulo. Departamento de Sociologia. Área de  
concentração: Sociologia.

1. . I. Lima, Marcia, orient. II. Título.

Nome: MILANEZ, Gabriel Gustavo Tosoni

Título: Trajetórias Pós-ProUni: um estudo sobre egressos do Programa Universidade Para Todos na cidade de São Paulo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovado em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

#### BANCA EXAMINADORA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina de Lima Silva      Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Álvaro Augusto Comin                      Instituição: FFLCH-USP

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Toste Daflon                      Instituição: IFCS/UFRJ

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Wilson e Maria Isabel, professores universitários aposentados, que, mesmo sem saber, por seu exemplo de dedicação à vida acadêmica e atuação política, inseriram-me no debate sobre o ensino superior brasileiro desde muito cedo.

À Prof.<sup>a</sup> Márcia Lima. Mais do que uma orientadora, uma amiga. Sempre generosa, compreensiva, precisa em todas as orientações, grande incentivadora de novas ideias. Fonte de inspiração sociológica e pessoal para que esta dissertação se concretizasse.

Ao Prof. Álvaro Comin. Pelas conversas, leituras, opiniões, referências e inestimável participação na banca de qualificação. Também por ter aceito o convite de participar da banca final.

À Prof.<sup>a</sup> Nadya Guimarães. Pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, as quais reorientaram grande parte da análise empírica deste estudo.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Verônica Toste Daflon e à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sylvia Gemignani Garcia. Pela leitura da dissertação e por terem aceito o convite de participar da banca final.

Ao meu irmão Marcello. Companheiro, amigo, apoio de todos os momentos.

À Débora. Pelo incentivo, apoio e opiniões desde o surgimento das primeiras ideias que resultaram nesta pesquisa.

Ao amigo Nicolas. Pelas conversas, trocas, livros e constante interlocução com a sociologia francesa ao longo desta pesquisa.

A todos os amigos que ajudaram em algum momento deste percurso, com conversas, leituras, revisões, indicações e auxílio na busca por entrevistados, agradeço o apoio de todos: Adriana, Alexandre, Ana Maria, André, Bárbara, Bianca, Cristiane, Eloá, Erick, Fábio, Fabiano, Felipe, Henrique, Juliana, Júlia, Júlio, Karina, Laura, Lorena, Lucas, Luísa, Luiza, Marcel, Marília, Mário, Míghian, Milena, Norberto, Patrícia, Paula, Pedro, Priscila, René, Rodolfo, Rony, Sílvia, Sophie, Tatiana, Tey, Thaís, Thiago.

Ao grupo de estudos e pesquisa “Raça, Desigualdade e Política”. Pelos encontros, pelas leituras compartilhadas, pelo aprendizado conjunto, pelos comentários de parte do texto desta dissertação, pela amizade.

Ao Prof. Fernando Pinheiro e a todos os colegas de mestrado, que leram e opinaram sobre o projeto desta pesquisa ainda em sua fase inicial, cujos comentários contribuíram com muitas reflexões aqui expressas.

Ao Departamento de Sociologia da USP, professores e funcionários. Pelo suporte acadêmico, técnico e científico ao longo de toda a jornada do mestrado.

Aos 30 egressos do ProUni entrevistados, que confiaram neste projeto e, gentilmente, compartilharam suas narrativas de vida para que esta pesquisa se concretizasse.

Ao CNPq. Pela bolsa que possibilitou esta pesquisa.

## RESUMO

MILANEZ, G. G. T. **Trajetórias Pós-ProUni**: um estudo sobre egressos do Programa Universidade Para Todos na cidade de São Paulo. 2016. 235.f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta dissertação se propõe a investigar qual é o impacto do Programa Universidade Para Todos (ProUni) na trajetória de seus egressos. Assume-se que esta política foi formulada no interior de um sistema educacional em expansão, altamente estratificado, no qual as possibilidades de inserção no ensino superior, assim como os impactos potenciais do diploma na vida de seus egressos, são condicionadas por uma já existente estrutura desigual de oportunidades. Diante deste cenário, esta pesquisa procurou identificar que tipos de inclusão o ProUni vem efetivamente propiciando na vida de seus beneficiários, em especial os egressos do programa. Analisou-se, portanto, em que medida a promoção de igualdade formal anunciada pelo programa se converteu em reduções de desigualdades e ampliações de oportunidades na vida de seus beneficiários após concluírem seus estudos. Para isso baseou-se nas narrativas dos entrevistados sobre sua inserção, permanência e conclusão do ensino superior como bolsista do ProUni. Este estudo é composto por uma revisão da literatura nacional e internacional que trata de ações afirmativas, um levantamento e análise dos estudos sobre o ProUni e uma pesquisa de cunho qualitativo que realizou entrevistas presenciais, por meio das quais foram coletadas narrativas de vida de 30 egressos da cidade de São Paulo. Como resultado, foram elaboradas tipologias de narrativas de inclusão. As principais conclusões do estudo apontam que, apesar de todos os problemas institucionais do ProUni (cujos maiores desafios coincidem com o desafio do sistema de ensino superior privado brasileiro: a qualidade das instituições), ele tende a trazer múltiplos impactos positivos na trajetória de seus egressos, com potenciais de desdobramentos ainda mais fortes em suas próximas gerações familiares.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas. Ensino Superior. Inclusão. Programa Universidade Para Todos (ProUni). Trajetórias.

## ABSTRACT

MILANEZ, G. G. T. 2016. **Post ProUni Trajectories:** a study about Programa Universidade Para Todos graduates in São Paulo city. 2016. 235f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This dissertation proposes to investigate the impact of ‘Programa Universidade Para Todos’ (ProUni) on its graduates’ trajectories. It is assumed that this policy was formulated within an educational system undergoing expansion, but a highly stratified one, therefore making higher education on boarding possibilities and potential impacts on graduate’s diplomas to being conditioned by an existing structure of unequal opportunities. Facing this scenario, this research aimed to identify the types of inclusion ProUni effectively provides to the lives of its beneficiaries, especially to the program’s graduates. This study therefore analyzed to what extent the promotion of formal equality announced by the program has converted in reductions of inequalities and amplifications of opportunities in the lives of its beneficiaries after they have concluded their studies. In order to achieve that, this study based itself on the narratives of interviewees regarding their insertion, permanence and conclusion of their higher education as a ProUni scholarship student. This study was composed by a revision of national and international literature that handles affirmative actions, a collection and analysis of studies about ProUni and a qualitative research that undertook 30 presential interviews that collected narratives from 30 São Paulo city graduates. As a result, typologies of narratives of inclusion were elaborated. The main conclusions of this study indicate that despite all institutional problems ProUni has (whose greater challenges coincide with the challenges of the Brazilian private higher education system: the quality of institutions), it tends to bring multiple positive impacts on the trajectory of its graduates, with potential stronger ramifications for their next family generations.

**Keywords:** Affirmative Actions. Higher Education. Inclusion. Programa Universidade Para Todos (ProUni). Trajectories.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO DEBATE CONTEMPORÂNEO</b> ...	18
<b>1.1 Ações Afirmativas no Ensino Superior: Premissas Conceituais e Contexto Global</b> .....	18
1.1.1 O conceito de ações afirmativas e seu princípio de igualdade .....	18
1.1.2 Ações afirmativas no ensino superior: um princípio e múltiplas materializações .....	23
1.1.3 O desafio da inclusão em sistemas educacionais estratificados .....	24
1.1.4 Justificativas para as ações afirmativas no ensino superior .....	26
1.1.5 Conclusões parciais sobre as premissas conceituais e contexto global das ações afirmativas no ensino superior .....	29
<b>1.2 Estudos de Casos Internacionais</b> .....	29
1.2.1 Ações afirmativas nos Estados Unidos – um caso de reorientação: reparação racial para diversidade multicultural .....	30
1.2.2 Ações de discriminação positiva na França – um caso inaugural: zonas de residência como substitutas silenciosas de critérios étnicos, raciais e religiosos .....	35
1.2.3 Conclusões parciais sobre os estudos de casos internacionais .....	41
<b>2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO PROUNI</b> .....	43
<b>2.1 Cenário Educacional, Econômico e Social</b> .....	43
2.1.1 Crescente número de elegíveis ao ensino superior .....	43
2.1.2 Demandas do setor produtivo .....	46
2.1.3 Pressões do setor privado de ensino superior .....	48
2.1.4 Cenário macroeconômico .....	52
2.1.5 Reivindicações raciais .....	53
<b>2.2 Inclusão no Ensino Superior e suas Justificativas: Primeiras Respostas do Governo Lula</b> .....	55
<b>2.3 Ações Afirmativas no Ensino Superior Público</b> .....	57
<b>2.4 Ações Afirmativas no Ensino Superior Privado: o Caso do ProUni</b> .....	62
2.4.1 Sobre as instituições participantes .....	63
2.4.2 Sobre os beneficiários .....	65
2.4.3 Alguns resultados do ProUni .....	66
<b>2.5 Conclusões Parciais sobre o Contexto Brasileiro de Criação das Ações Afirmativas e do ProUni</b> .....	71
<b>3 O DEBATE ACADÊMICO SOBRE O PROUNI</b> .....	72
<b>3.1 Produção Acadêmica Brasileira: Enfrentando os Desafios da Qualidade do ProUni</b> .....	72
<b>3.2 O Debate Institucional sobre o ProUni</b> .....	74
3.2.1 A tese da privatização do ensino superior nacional via ProUni .....	75
3.2.2 Os argumentos de sustentação da tese de privatização .....	78
3.2.3 Conclusões parciais sobre o debate institucional acerca do ProUni .....	87

<b>3.3 O Debate sobre os Beneficiados pelo ProUni</b> .....	90
3.3.1 Origem dos beneficiários.....	91
3.3.2 Experiências acadêmicas.....	96
3.3.3 Perspectivas pós-ProUni.....	101
3.3.4 Conclusões parciais acerca do debate sobre os beneficiados pelo ProUni.....	106
<b>4 TRAJETÓRIAS PÓS-PROUNI</b> .....	109
<b>4.1 Delimitação da Pesquisa Empírica</b> .....	109
4.1.1 Premissas sociológicas para estudos de caso e de trajetórias individuais.....	110
4.1.2 Dimensões analíticas contempladas nas trajetórias.....	116
4.1.3 Procedimentos metodológicos para recrutamento dos entrevistados e coleta dos dados...	118
4.1.4 Sistematização dos dados e interpretação sociológica das trajetórias.....	121
<b>4.2 As Trajetórias: Tipologias</b> .....	125
4.2.1 Tipologia I: inclusão tardia.....	128
4.2.2 Tipologia II: inclusão antecipada.....	137
4.2.3 Tipologia III: inclusão incompleta.....	147
4.2.4 Tipologia IV: inclusão ampliada.....	157
4.2.5 Tipologia V: reinserção mais qualificada.....	167
4.2.6 Tipologia VI: inclusão no topo.....	176
4.2.7 Para além da inclusão: a opção pelo ProUni.....	186
<b>4.3 Conclusões Parciais sobre as Tipologias de Egressos do ProUni</b> .....	196
4.3.1 Considerações sobre as trajetórias anteriores ao ensino superior.....	197
4.3.2 Considerações sobre as dimensões de redistribuição e reconhecimento do ProUni nas vivências acadêmicas.....	198
4.3.3 Considerações sobre a relação entre o prestígio das formações superiores obtidas e a concretização das expectativas pós-ProUni.....	200
4.3.4 Considerações sobre o potencial do ProUni na redução de desigualdades: leituras possíveis a partir da narrativa das trajetórias dos beneficiários.....	202
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	205
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	212
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO QUALITATIVO DAS ENTREVISTAS</b> .....	234

## INTRODUÇÃO

É consenso na literatura atual afirmar que investimentos em educação são essenciais para o desenvolvimento econômico, assim como para o combate às históricas desigualdades presentes na sociedade brasileira. Ademais, sendo a principal via de qualificação da força de trabalho para o sistema produtivo contemporâneo, a educação guarda estreita relação com a possibilidade de obtenção de melhores postos de trabalho, maior renda e mobilidade social. No caso específico do Brasil, diversos autores vêm demonstrando que o impacto do ensino superior é especialmente relevante para tais possibilidades, dado que é a partir do ingresso na universidade que o aumento de renda média se faz perceber de maneira mais marcante nas estatísticas brasileiras (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000; BARROS et al., 2010; NERI, 2009; LIMA, 2012a).

O diploma superior tem um alto valor não apenas instrumental (de incremento de renda e mobilidade social), mas também simbólico (de distinção e status) na sociedade brasileira; exatamente por isso, o acesso a este nível de ensino ainda é bastante restrito a grande parte da população. Os principais limites de inclusão no ensino superior se impõem a cada indivíduo como produto de sucessivas desigualdades acumuladas ao longo de suas trajetórias educacionais. Estudos recentes demonstram que, em razão da universalização do ensino fundamental ocorrida nos últimos anos, as desigualdades de origem social (renda *per capita* familiar e grau de instrução dos pais) e de raça/cor deixam de condicionar a progressão educacional nos 8 primeiros anos de estudo, entretanto, após a transição para o ensino médio, esses critérios voltam a fazer diferença e se intensificam ainda mais no nível superior (RIBEIRO; CENEVIVA; BRITO, 2015). Dessa forma, o grande gargalo do sistema educacional brasileiro continua sendo o ensino médio, que exclui primeiramente os negros e depois os mais pobres da possibilidade de avançar rumo aos bancos universitários (LIMA; PRATES, 2015).

Embora o acesso ao ensino médio ainda seja altamente seletivo, é importante ressaltar que este nível de ensino expandiu-se consideravelmente na década de 1990, sobretudo devido ao processo de incremento de vagas públicas iniciado nos anos 1980 em diferentes estados brasileiros (RIBEIRO, 2009) e à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, a qual fixou a meta de sua “progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade” (BRASIL, 1996, s.p). Diante disso, mesmo que ainda longe do número ideal, houve um aumento significativo no número de egressos do ensino médio que conquistavam as credenciais para adentrar o ensino superior,

mas estes estudantes deparavam-se com grandes dificuldades de acesso a este nível: por um lado, as vagas públicas e gratuitas eram pouco numerosas<sup>1</sup> e com processos de seleção mais concorridos; por outro lado, as instituições de ensino superior (IES) privadas tinham processos seletivos menos disputados, porém suas mensalidades eram muitas vezes inacessíveis.

Nesse cenário, grande parte da demanda por ensino superior passou a ser absorvida pelo sistema privado que também experimentava vertiginoso crescimento, mais especificamente após a LDB de 1996, que flexibilizou as exigências para a criação de novas IES privadas e concedeu maior autonomia para que estas criassem novos cursos e vagas (CARVALHO, 2006; 2011). Como resultado, a oferta de ensino superior se tornou maior do que sua demanda, o que resultou em muitas vagas não preenchidas, além de altas taxas de abandono e inadimplência (CORBUCCI, 2004; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; APRILE; BARONE, 2009). Como resposta, o setor passou a intensificar suas estratégias mercadológicas, a formar oligopólios educacionais mais competitivos, assim como fazer *lobby* junto ao governo federal em busca de auxílio para o preenchimento de sua ociosidade (SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; ALMEIDA, 2014).

Nesse ponto específico, é importante enfatizar que, no contexto de expansão do sistema privado de ensino superior iniciado na década de 1990, as IES que mais cresceram foram exatamente aquelas de prestígio<sup>2</sup> mais baixo e que eram mais questionadas sobre sua qualidade de ensino. Segundo a “hipótese da desigualdade efetivamente mantida” (LUCAS, 2001 apud RIBEIRO; SCHEGEL, 2015), quando a desigualdade vertical de um sistema educacional diminui (caracterizada pelas passagens de um nível a outro), as desigualdades horizontais (referentes às distintas posições de prestígio dentro de um mesmo nível) tendem a aumentar. Por esse motivo, a crescente diferenciação entre as IES brasileiras levou a uma estratificação ainda mais acentuada do ensino superior, especialmente em termos horizontais.

Além das demandas do crescente número de egressos do ensino médio e do setor privado, entre a década de 1990 e 2000, o Estado brasileiro ainda sofria outras pressões para intervir no ensino superior: o setor produtivo exigia mão de obra cada vez mais qualificada e com diploma superior (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015); organismos financeiros

---

<sup>1</sup> Para se ter uma ideia da magnitude desse problema, segundo dados do PNAD 2011, enquanto as vagas públicas correspondem a 87% no nível fundamental e 87,2% no ensino médio, representam apenas 26,2% no ensino superior (NEVES, 2012).

<sup>2</sup> Ao longo do trabalho, caracterizaremos mais detalhadamente o que caracteriza “prestígio” em instituições de ensino superior e cursos.

internacionais pressionavam o governo federal para conter seus gastos públicos (principalmente os mais onerosos, dentre os quais os destinados à educação) como forma de manter seu *superávit* primário, diminuir a percepção de risco do país no mercado internacional e atrair investimentos de capital estrangeiro (CARVALHO; LOPREATO, 2005); os movimentos sociais (sobretudo negro) denunciavam a discriminação do sistema educacional e reivindicavam a implementação de ações afirmativas para o ensino superior (SILVA, 2006; GUIMARÃES, 2008a; LIMA, 2010); além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), formulado em 2001, estabelecia como meta para o país a inclusão na educação superior de 30% dos brasileiros na faixa etária entre 18 e 24 anos até 2010 (sendo que 40% desse percentual deveria ser incluído em instituições públicas).

Diante dessas múltiplas pressões que clamavam por intervenções no ensino superior, em 2004, o governo federal formulou uma reforma universitária (BRASIL, 2003). Reconhecendo a necessidade urgente de ampliação das condições de acesso ao ensino superior, estabelecia como meta a expansão da rede federal de ensino (mas sem mexer, em um primeiro momento, em sua forma de seleção) concomitantemente à criação do ProUni (que abriria mais oportunidades no setor privado).

No contexto das IES privadas, o ProUni foi estruturado, em linhas gerais, a partir do seguinte mecanismo: dado que as IES privadas gozavam de incentivos fiscais desde a década de 1960, o governo federal demandou que passassem a oferecer bolsas ao programa em troca da manutenção desses benefícios. Com essa engenharia institucional, o programa nasceu como uma forma de equilibrar múltiplos interesses: oferecia mais vagas gratuitas (atendendo às reivindicações por ampliação do ensino superior) sem mexer no *superávit* do país e ainda ajudava o setor privado a preencher suas vagas ociosas (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

Para o preenchimento das vagas, ficou estabelecido que os estudantes seriam selecionados a partir de sua nota no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os principais critérios para se tornarem elegíveis seriam: renda familiar *per capita* de até três salários mínimos e proveniência de escola pública no ensino médio ou de escola privada na condição de bolsista. Com isso, ficou claro que o objetivo do programa era ampliar o acesso ao ensino superior a partir de critérios de renda/classe. Embora a questão racial seja um fator marcante de regulação do acesso desigual a oportunidades deste nível de ensino, ocupou segundo plano na sua formulação: as bolsas reservadas a estudantes que se autodeclaravam pretos, pardos ou índios só poderiam ser preenchidas mediante as comprovações concomitantes de renda e ensino médio em escola pública ou na rede privada como bolsista.

Na sua apresentação pública, o Estado brasileiro buscou legitimar a criação do programa perante a sociedade a partir da justificativa de justiça social, inserido em um discurso mais amplo do governo federal de promoção de igualdade e inclusão social (MOEHLECKE, 2009). Considerando-se que as desigualdades de renda/classe e raça/cor ainda são responsáveis por reter milhões de brasileiros em etapas prévias do sistema educacional, o programa (assim como o próprio ensino superior brasileiro) não é uma política pública exatamente “para todos”. Por isso, muito mais plausível do que esperar que promova “igualdade”, é considerar que seu poder inclusivo se expresse pela redução de desigualdades de acesso a um nível de ensino já caracterizado por um modelo extremamente desigual.

Apesar de suas limitações, é inegável que seus resultados já promoveram algumas mudanças no quadro discente nacional: ao longo de seus 11 anos de existência, o ProUni contemplou mais de 1,5 milhão de brasileiros dentro dos seus recortes de renda/classe, assim como mais negros – que representam 50,8%<sup>3</sup> dos beneficiários do programa e apenas 24% dos graduados brasileiros (LIMA; PRATES, 2015). Desse modo, embora ainda seletivo, é plausível interpretar que o programa vem demonstrando atuar de alguma maneira nas desigualdades mais marcantes do sistema educacional brasileiro. Ademais, considerando-se que em 2014<sup>4</sup> houve 3.110.848 ingressantes no ensino superior nacional<sup>5</sup> e 265.226 bolsas foram concedidas pelo ProUni<sup>6</sup>, podemos afirmar que o programa é responsável por viabilizar anualmente cerca de 8,5% de todas as matrículas nacionais neste nível de ensino.

Todavia em termos quantitativos o ProUni ostente cifras consideráveis, em termos qualitativos o cenário torna-se outro. Como a maior parte dos beneficiários é inserida em IES privadas lucrativas (com menor reputação de status e mais criticadas por sua qualidade), o programa vem sendo severamente questionado sobre a qualidade da formação que vem proporcionando. Se o ProUni se propõe a “incluir” mais indivíduos no ensino superior (e de fato vem possibilitando que mais pobres e negros ocupem novos espaços neste nível de

---

<sup>3</sup> Dados disponíveis no *site* do ProUni: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

<sup>4</sup> Utilizamos o ano de 2014 como base porque se refere aos últimos dados oficiais disponíveis, tanto do Censo da Educação Superior quanto do ProUni.

<sup>5</sup> Dados disponíveis no *site* do INEP: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

<sup>6</sup> Dados disponíveis no *site* do ProUni: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

ensino), mas o faz nos estratos menos valorizados do sistema educacional, de que tipo de inclusão estamos falando?

\*\*\*

Com esse questionamento, iniciamos a pesquisa desta dissertação. Primeiramente, a partir de uma ampla revisão bibliográfica acerca da produção acadêmica sobre o ProUni, constatamos que as críticas relativas à qualidade das formações oferecidas são transversais a praticamente todos os estudos; entretanto, uma clara divergência pôde ser observada entre aqueles que se propõem a realizar uma análise institucional sobre o programa e os que buscam estudá-lo pela ótica de seus beneficiários.

No que tange aos estudos relativos ao debate institucional sobre o ProUni, observamos que, em sua maioria, foram pautados primordialmente pela tese da privatização do ensino superior: Mancebo (2004); Carvalho e Lopreato (2005); Catani, Hey e Gilioli (2006); Almeida (2014); dentre outros. Na visão dessa corrente, os verdadeiros beneficiados pelo programa seriam as IES privadas, que, a partir das renúncias fiscais, estavam transformando o montante de impostos economizados em investimentos para seu próprio crescimento e geração de lucros. Com essa transferência indireta de recursos dos cofres públicos (ou seja, o dinheiro que se deixava de arrecadar), os oligopólios educacionais ganhariam fôlego para se expandir cada vez mais, intensificando a estratificação do ensino superior nacional a partir de seus níveis de pior qualidade, e esses seriam exatamente os lugares destinados aos estudantes mais pobres e negros. Operando por meio da lógica de lucros crescentes, os oligopólios deixariam a qualidade de ensino em segundo plano e, como consequência, os beneficiários do programa ganhavam acesso ao ensino superior, mas não obteriam os retornos esperados de suas formações:

Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCEBO, 2004, p.86).

Além disso, refutando o discurso oficial do governo federal que alegava ser o ProUni uma maneira de transformar benefícios fiscais historicamente adquiridos pelas IES privadas em democratização do ensino superior (HADDAD; BACHUR, 2004), essa corrente defende que os impostos deveriam ser cobrados das IES privadas e esses valores canalizados para investimentos no ensino superior público (embora nenhum autor indique exatamente como essa alteração legal poderia ser realizada). Mais investimentos no ensino superior público certamente são relevantes e muito necessários, porém, ainda que o montante da renúncia fiscal fosse todo revertido a ele, é difícil crer que isso traria uma democratização ou igualdade de oportunidades, visto que os mecanismos de desigualdade que regulam o seu acesso continuariam operando e excluindo os mais pobres e negros.

Desse modo, os autores mais proeminentes do debate institucional sobre o ProUni questionam os oligopólios educacionais (que, de fato, beneficiam-se do programa), a estratificação do ensino superior brasileiro e a qualidade de suas formações menos prestigiosas. Embora pertinentes, essas críticas dizem respeito mais ao sistema educacional como um todo do que ao ProUni: o programa faz parte deste cenário porque funciona no interior do sistema de ensino privado, logo, sem dúvida, interage com ele e em certa medida ajuda a moldá-lo, mas parece excessivo considerar que seja uma das “causas principais” da estratificação do sistema de ensino superior ou da baixa qualidade da educação oferecida. Dessa maneira, é exatamente por avaliar o programa pela ótica de problemas que dizem respeito primordialmente ao sistema, e não ao programa, que essa corrente aponta as falhas institucionais do ProUni como forma de questionar sua validade.

Como contraponto a essas teses, a revisão bibliográfica internacional sobre ações afirmativas nos ajudou a relativizar parte dessas críticas ao demonstrar que sistemas de ensino superior estratificados são características de todos os países contemporâneos que passaram por grandes expansões quantitativas nas últimas décadas (ARUM; SHAVIT; GAMORAN, 2007; FURLONG; CARTMEL, 2009). Ao se expandirem, esses sistemas tornam-se mais estratificados e são cobrados por mais inclusão; entretanto, muitas nações já perceberam que essa inclusão não poderia ser garantida unicamente pelo princípio legal da igualdade evocado em suas Constituições (FERES JR.; ZONINSEIN, 2008). Considerando-se que mesmo nos países com sistemas educacionais teoricamente mais igualitários o princípio de igualdade de oportunidades nunca foi atingido plenamente (dado que os mecanismos produtores de desigualdades que regulam o acesso a bens educacionais operam continuamente), os Estados Modernos passam então a admitir que não há como evitar uma estrutura de recompensas desiguais no ensino superior, por mais que se invista em formação básica. Nesse contexto, as

ações afirmativas são evocadas para minimizar os impactos dessas desigualdades, e não para “consertar” sistemas educacionais (como parecem esperar os autores do debate institucional sobre o ProUni).

Portanto, sempre inseridas em estruturas educacionais estratificadas, é inevitável que as ações afirmativas encontrem algum tipo de limitação em relação a seus resultados. Por exemplo, no caso dos Estados Unidos (um dos primeiros países a implementar ações afirmativas já na década de 1960), também houve um direcionamento de seus beneficiários aos níveis mais baixos da hierarquia educacional (sobretudo aos *community colleges* e a formações técnicas), configurando uma limitação qualitativa dessas políticas públicas (ROKSA et al., 2007; ANDERSON; COOK, 2008). Na França (um país onde as ações de discriminação positiva são muito recentes, datando dos anos 2000), por outro lado, seus beneficiários foram inseridos nos níveis mais prestigiosos de sua hierarquia universitária (*grandes écoles*), porém em número muito reduzido, o que sinaliza uma limitação quantitativa de suas ações (BEAUD; CONVERT, 2010; PASQUALI, 2014).

Assim, verificamos na literatura internacional que as ações afirmativas sempre irão esbarrar na estratificação educacional de seus países e encontrarão limitações, sendo esperado que dificuldades semelhantes surjam também no caso do ProUni. Todavia, isso não significa que o programa não tenha validade ou que não possa trazer algum impacto na vida de seus beneficiários, conforme invocam os defensores da tese da privatização.

Enquanto o debate institucional apresenta uma visão extremamente pessimista do ProUni, os estudos que se debruçam sobre a compreensão dos seus beneficiários trazem perspectivas mais positivas. Embora não advoguem necessariamente a favor do programa (até mesmo porque várias críticas expressas pelo debate institucional são compartilhadas em seus estudos), os autores dessa vertente sinalizam que, via de regra, algum impacto positivo pode ser percebido na vivência da maior parte dos beneficiários.

Esses estudos não negam as limitações impostas pela rígida estratificação do ensino superior brasileiro e ponderam sobre seus impactos nas trajetórias dos beneficiários: aqueles que têm origem mais favorável dentre os elegíveis tendem a ocupar as vagas de IES mais prestigiosas e de carreiras com maior status, enquanto as vagas menos prestigiosas tendem a ser preenchidas por bolsistas que contaram com menor suporte familiar (financeiro e/ou de incentivo aos estudos), vieram de famílias com pais que estudaram menos, realizaram o ensino básico em escolas de menor qualidade e tiveram maior necessidade de trabalho concomitante à sua formação básica (LIMA, 2012b; ALMEIDA, 2014; FACEIRA, 2009; SANTOS, 2011a). Embora os impactos positivos do ensino superior sejam mais relatados nas

vivências dos beneficiários em posição de maior prestígio, os estudos indicam algum avanço percebido nas vivências de todos os bolsistas, como, por exemplo: qualificação para o mercado de trabalho, mudança de emprego, aumento de renda, ampliação de capital cultural, aquisição de capital social, status em seu meio de origem, ganhos subjetivos (como autoestima, realização pessoal) etc. Não obstante, quando os estudos abordam indivíduos no final de sua graduação (ou já egressos), verifica-se que esse momento é permeado, muitas vezes, pelo sentimento de não terem atingido completamente suas expectativas ou por incertezas em relação ao futuro (SOTERO, 2009; AMARAL; OLIVEIRA, 2011; SOUZA, 2011; FERREIRA, 2011; COSTA, 2012; PEREIRA, 2013; SAES, 2015).

A partir dos estudos já existentes sobre os beneficiados pelo ProUni, concluímos que muito já se avançou em descobertas relativas à origem dos beneficiários, à análise de suas experiências acadêmicas e de suas perspectivas no momento de conclusão dos seus estudos, mas pouco ainda foi dito sobre os impactos do ProUni nas trajetórias de seus egressos. Além disso, há de se destacar que a maior parte dessas produções está concentrada na área da educação. Especificamente no âmbito das ciências sociais, em particular da sociologia, as pesquisas sobre o tema ainda são pouco numerosas, sendo que nenhuma delas teve como foco específico a discussão sobre os egressos.

\*\*\*

Unindo os aprendizados do contexto de criação do ProUni, do debate institucional e da literatura internacional, observamos que, apesar da sua proposta de inclusão, o programa deve sempre ser pensado considerando-se o cenário altamente estratificado do sistema educacional onde se insere, o que se desdobra em possíveis limitações nas vivências de seus beneficiários. A partir da revisão bibliográfica do debate sobre os beneficiários do ProUni, notamos que existe um forte pressuposto estabelecido pela literatura de que após a conclusão de seus estudos, os bolsistas que ocuparam as vagas de maior prestígio tendem a ter campos de oportunidades mais amplos, enquanto os que ocuparam as vagas de menor qualidade (o ponto mais crítico do programa) tenderiam a vivenciar menores impactos de suas formações. Entretanto, ainda não existem trabalhos sociológicos que tenham se dedicado especificamente à verificação empírica da concretização dessa tendência após suas graduações, tampouco que tenham elegido os egressos do ProUni como unidade de investigação. Foi a partir dessa lacuna que propusemo-nos a desenvolver esta pesquisa.

Para a elaboração deste estudo, então, delimitamos como objetivo principal compreender de que maneira o ProUni – atuando como uma variável interveniente entre as origens (pré-ensino superior) e destinos (pós-ensino superior) de seus egressos – foi capaz de remodelar suas trajetórias. Analisamos, assim, em que medida a promoção de igualdade formal anunciada pelo programa se converteu em reduções de desigualdades e ampliações de oportunidades na vida de seus beneficiários após concluírem seus estudos.

Considerando-se que o ideal de igualdade defendido pela justificativa de justiça social esbarrava em um sistema educacional altamente estratificado, tínhamos como hipótese o efeito da grande heterogeneidade de experiências entre seus beneficiários. Além disso, se o propósito do programa é gerar inclusão, estabelecemos então como problema de pesquisa a seguinte indagação: que tipos de inclusão o ProUni vem propiciando na vida de seus egressos? Essa foi a questão central que organizou o estudo empírico. Desenvolvemos a pesquisa de modo a identificar como uma mesma política pública poderia se realizar de maneira distinta em inúmeros casos particulares, buscando compreender seus múltiplos significados e materializações, assim como quais seriam os elementos comuns às trajetórias que nos permitissem construir uma interpretação sociológica sobre elas.

Como partimos do interesse em estudar trajetórias, estabelecemos desde o início que a abordagem metodológica mais adequada seria a qualitativa, mais especificamente baseada no estudo de narrativas de vida. Para isso, realizamos também uma incursão teórica na obra de autores que enfrentaram o desafio de produzir conhecimento sociológico a partir da utilização de metodologias correlatas, como a de histórias de vida e a de entrevistas biográficas, além da própria metodologia de narrativas de vida: Becker (1994); Elias (1995); Bourdieu (1986; 2012); Lahire (1997; 2004); Bertaux (2010); Dubar (1998); e Dubar e Demazière (2004).

A partir dessas referências teóricas, delimitamos quais deveriam ser as premissas sociológicas necessárias para o estudo de trajetórias individuais, definimos quais dimensões analíticas seriam contempladas na análise das trajetórias dos entrevistados, estudamos os procedimentos metodológicos que deveriam ser empregados no recrutamento dos entrevistados e na condução das entrevistas, assim como a forma de sistematização dos dados e de condução da interpretação sociológica das trajetórias estudadas.

O trabalho empírico consistiu na realização de 30 entrevistas qualitativas com egressos do programa na cidade de São Paulo (de cursos, instituições e tempo de formado variados), por meio das quais coletamos suas narrativas de vida. Depois de transcritas, buscamos compreender as especificidades de cada caso a partir da articulação entre a análise da narrativa sobre inclusão no ensino superior de cada entrevistado e de suas expectativas pós-

ProUni. Por meio da identificação de traços comuns das trajetórias de diferentes casos, construímos tipologias de inclusão, as quais respondem à pergunta de pesquisa formulada.

\*\*\*

Para a apresentação dos resultados deste estudo, dividimos a dissertação em 4 capítulos.

No **capítulo 1**, realizaremos uma breve discussão teórica sobre o conceito de ações afirmativas aplicado ao ensino superior e uma sucinta revisão da bibliografia internacional acerca do tema. Nesse capítulo, trabalharemos com dois objetivos principais. Em primeiro lugar, dado que esta pesquisa persegue a compreensão dos efeitos de uma ação afirmativa de ensino superior, buscaremos discutir o que é possível esperar de uma política pública dessa natureza: qual é a noção de igualdade que promove, quais tipos de desigualdades pode se propor a combater, como é possível promover as dimensões de redistribuição e reconhecimento no ensino superior, quais são os seus limites de inclusão em sistemas educacionais estratificados e quais justificativas tem legitimidade para evocar. Como segundo objetivo, procuraremos avaliar como esses tópicos foram materializados no caso de diferentes países com o intuito de fornecer alguns critérios comparativos para a análise do caso brasileiro do ProUni – cuja bibliografia, em geral, dialoga muito pouco com a literatura internacional.

Adiante, considerando-se que o cenário educacional, econômico e social de um país impacta diretamente nos resultados de uma ação afirmativa, no **capítulo 2**, apresentaremos o contexto brasileiro no momento de criação do ProUni, a fim de localizar o lugar dado ao programa nas propostas de ampliação da inclusão no ensino superior formuladas pelo governo federal em 2004. Assim, identificaremos quais foram os vetores de pressão atuantes sobre o governo federal naquele momento, quais foram as saídas encontradas pelo Estado para acomodar interesses muito díspares em jogo, como as ações afirmativas brasileiras foram pensadas para responder aos diferentes tipos de desigualdades que limitam o acesso ao ensino superior e como esses desafios foram endereçados de maneiras distintas no sistema público e privado. Por fim, traçaremos um breve panorama do ProUni e apresentaremos alguns de seus resultados oficiais disponíveis até o momento.

No **capítulo 3**, discutiremos especificamente a produção acadêmica acerca do programa a partir das duas vertentes de estudos já citadas: debate institucional sobre o ProUni e debate sobre os beneficiados pelo ProUni. Esse capítulo tem como objetivo refletir sobre

como as questões mais amplas postas nos capítulos anteriores já foram abordadas na literatura nacional, assim como localizar precisamente onde nossa pesquisa se insere nesse debate. Para isso, confrontaremos as principais teses que vêm estruturando esse campo de pesquisa, evidenciaremos os elementos já existentes na literatura que embasaram a construção do nosso problema de pesquisa e discutiremos com especial atenção como a heterogeneidade de percursos possíveis de beneficiários guarda estreita relação com o status da instituição de ensino superior e do curso acessados.

No **capítulo 4**, discutiremos inicialmente os autores, as premissas sociológicas e os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa empírica desta dissertação. Em seguida, apresentaremos as tipologias de inclusão elaboradas, sendo que cada uma delas será ilustrada pela narrativa de vida de dois egressos.

Finalmente, no capítulo de **considerações finais**, resgataremos os principais achados deste estudo e consolidaremos as conclusões parciais de cada capítulo, com o intuito de evidenciar de que forma as tipologias construídas nos ajudaram a responder à pergunta de pesquisa formulada nesta dissertação, além de destacar as contribuições deste estudo ao debate brasileiro sobre o ProUni.

## **1 AÇÕES AFIRMATIVAS: CONTEXTUALIZAÇÃO DO DEBATE CONTEMPORÂNEO**

### **1.1 Ações Afirmativas no Ensino Superior: Premissas Conceituais e Contexto Global**

Este estudo tem como foco as ações afirmativas no ensino superior brasileiro – mais especificamente o Programa Universidade Para Todos (ProUni) –, porém, antes de tratarmos mais detalhadamente do objeto em questão, faz-se necessária uma breve discussão conceitual sobre o que caracteriza o campo onde nos inserimos. Então, antes de mais nada, o que são ações afirmativas?

#### **1.1.1 O conceito de ações afirmativas e seu princípio de igualdade**

Começamos essa discussão pela premissa que o conceito de ações afirmativas pode abarcar uma multiplicidade de iniciativas muito mais amplas do que usualmente se presume. Em primeiro lugar, sua própria nomenclatura pode variar enormemente, recebendo também, em diferentes contextos nacionais, denominações distintas, como “discriminações positivas”, dentre outras. Em segundo lugar, embora sejam recorrentemente apreendidas como sinônimo de suas expressões mais usuais (a exemplo de cotas ou preferências especiais) e associadas ao campo educacional (onde ganharam grande visibilidade pública), é importante ressaltar que podem ir muito além. Com base nas definições de diferentes acadêmicos e juristas contemporâneos<sup>7</sup>, observamos que o conceito pode definir iniciativas de diversas ordens, nos

---

<sup>7</sup> A seguir, algumas definições de ações afirmativas que utilizamos em nossa interpretação: i) Segundo Guimarães (2008a, p.113), “geralmente chamamos de ações afirmativas toda e qualquer política que tem por objetivo promover o acesso (e a permanência) à educação, ao emprego e aos serviços sociais em geral de membros de grupos estigmatizados e sujeitos a preconceitos e discriminações. Essas são políticas que buscam principalmente assegurar oportunidades de recrutamento e acesso, através de tratamento preferencial ou mesmo do estabelecimento de cotas para membros desses grupos.”; ii) De acordo com Daflon, Ferez e Campos (2013, p.306), “em termos genéricos, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente”; iii) Para Joaquim Barbosa (apud LIMA, 2012b, p.313), ações afirmativas são definidas como “um conjunto de políticas de caráter público ou privado que visam atender a grupos específicos com o intuito de

setores públicos e privados, e que, além de educação, abarcam também ações relativas a empregos, serviços sociais, saúde, promoção cultural, proteção de populações ameaçadas, políticas de identidade, distribuição de terras e moradias etc. (FERES JR.; ZONINSEIN, 2008; GUIMARÃES, 2008a; LIMA, 2010, 2012b; DAFLON; FERREZ; CAMPOS, 2013).

À vista disso, se as ações afirmativas podem ser tão multifacetadas conforme aponta a literatura, o que nos permitiria agrupar essas diversas experiências sob o mesmo conceito? Independentemente do tempo ou do espaço onde se localizem, entendemos que todas elas, em qualquer uma de suas expressões, partem do princípio legal da igualdade. Esse princípio passou a ser problematizado a partir da constatação que, ao longo do século XX, embora o critério universal de igualdade formal fosse um norteador dos sistemas político-legais dos Estados Modernos, ele nem sempre se convertia, na prática, em igualdade substantiva ou material (FERES JR.; ZONINSEIN, 2008, p.10). Em outras palavras: conquanto as constituições dessas nações garantissem a igualdade a todos os seus cidadãos, essa universalidade formalmente evocada não foi suficiente para que desigualdades de diversas ordens deixassem de se tornar operantes e alijassem grupos inteiros do acesso real a determinados direitos de cidadania plena.

Nesse contexto, percebe-se, por exemplo, que em sociedades pós-coloniais, cidadãos pertencentes a minorias antes exploradas por suas metrópoles não têm acesso aos mesmos direitos: em países de passado escravagista, negros não tocam as mesmas oportunidades que brancos; mesmo nos Estados de Bem-Estar Social – tidos como mais igualitários e desenvolvidos – marcadores sociais particularizam grupos, que são continuamente discriminados. Ou seja, os direitos sociais formais não se tornam direitos sociais reais (aplicáveis à vida concreta dos indivíduos) e começa-se a reivindicar igualdade de oportunidades a todos os cidadãos.

Entretanto, a questão se torna mais complexa quando, sobretudo a partir dos anos 1960, questionam-se também as concepções tão difundidas nos países democráticos de que bastaria oferecer as mesmas oportunidades a todos (principalmente educacionais) para que cada indivíduo pudesse utilizar seus talentos e méritos para conquistar tudo que almejassem<sup>8</sup>. Se

---

corrigir desvantagens em termos sociais, políticas e econômicas oriundas de processos históricos de discriminação”; iv) Na visão de Feres Jr. e Zoninsein (2008, p.10), “não deve ser confundida, ou reduzida, a suas diferentes aplicações na forma de políticas tais como admissão no ensino superior, promoção cultural, proteção de populações ameaçadas, revisão curricular etc.”.

<sup>8</sup> O valor do mérito foi reforçado historicamente para demarcar a distinção entre os antigos regimes europeus (nos quais os direitos eram condicionais à posição social e familiar) e os Estados republicanos democráticos modernos (em que todos são iguais e, portanto, nenhuma limitação de

até em países com altos níveis de universalização do ensino – como nos Estados Unidos, que, na dianteira do mundo, possuíam taxas altíssimas de escolarização até o nível secundário nos anos 1960 – a igualdade formal não logrou êxito em se converter em igualdade real, seria necessário recorrer a outros meios. Chega à pauta pública, então, a seguinte conclusão: para se promover uma sociedade de iguais, não bastaria agir negativamente contra as desigualdades ou a exclusão (o que, por si só, não traria equidade de oportunidades), seria necessário agir positivamente<sup>9</sup> em favor daqueles afetados por desigualdades acumuladas por gerações<sup>10</sup>.

Mas, para agir positivamente, quais deveriam ser os critérios para escolha dos indivíduos contemplados? Aqui encontramos um ponto basilar para a compreensão da lógica de todas as manifestações de ações afirmativas: o preceito segundo o qual a igualdade buscada não será alcançada pelo combate às diferenças, mas sim às desigualdades. Os dois conceitos podem parecer muito próximos, entretanto, em termos analíticos, devem ser muito bem demarcados. Com esse intuito, citamos aqui a seguinte contribuição de Therborn:

Existem três formas principais de distinguir diferença e desigualdade. Primeiro, uma diferença pode ser horizontal, sem que nada ou ninguém esteja acima ou abaixo, seja melhor ou pior, enquanto uma desigualdade é sempre vertical, ou envolve ranking. Em segundo lugar, diferenças são apenas questão de gosto e/ou de categorização. Uma desigualdade, por sua vez, não é apenas uma categorização; é algo que viola uma norma moral de igualdade entre seres humanos. (Alegar isto não significa pressupor qualquer norma de completa igualdade, mas apenas apontar para uma diferença que é grande demais e/ou assume uma direção injusta, isto é, pessoas erradas recebendo as melhores recompensas.) Em terceiro, para uma diferença tornar-se uma desigualdade ela deve também ser extingüível (THERBORN, 2010, p.145).

---

origem poderia barrar os esforços e as habilidades individuais na conquista de suas oportunidades) (RENAUT, 2007; FERES JR.; ZONINSEIN, 2008). Mas, ao se questionar a eficácia da igualdade formal defendida pelas democracias modernas, o mérito passa a ser concomitantemente problematizado; afinal, se todas as pessoas não encontram equidade real no ponto de partida de suas disputas sociais (dadas as desigualdades e discriminações a que estão sujeitas), como o mérito poderia falar mais alto e garantir uma corrida “justa”?

<sup>9</sup> Se considerarmos que os Estados de Bem-Estar Social emergiram na esteira da ampliação histórica dos direitos civis, políticos e sociais, assim como da regulação e interferência nas relações sociais e de mercado, para fomentar maior equidade entre os cidadãos de um país, eles teriam inaugurado o conceito de discriminação positiva ao conferirem a redistribuição de direitos e bens sociais a indivíduos historicamente discriminados (FERES JR.; ZONINSEIN, 2008, p.13-4).

<sup>10</sup> Cf. Renaut (2007).

Logo, corroborando as distinções sublinhadas pelo autor, entendemos que, ao contrário da construção da ideia de diferença, as desigualdades hierarquizam, violam normas morais de igualdade entre os seres humanos e são injustas – razão pela qual excluem os grupos considerados “inferiores” de direitos e bens sociais; por outro lado, podem ser combatidas e extintas, sendo essa uma premissa das ações afirmativas.

A partir dessa distinção, é lícito interpretar que não há problema algum em se admitir que as diferenças existam; o inaceitável é que sejam mobilizadas para justificar desigualdades socialmente construídas. Essa é a questão central. Nesse sentido, igualdade passa a ser interpretada como ter direito legal às diferenças, de maneira que se faz necessário tratar diferentemente os diferentes para que possam acessar aquilo do que foram privados em decorrência das injustiças que sofreram coletivamente – sendo essa uma concepção originalmente pautada pelas exigências de reconhecimento dos movimentos sociais que eclodiram em distintos países nos anos 1960 e 1970 (mulheres, negros, homossexuais etc.) e que começaram a moldar a noção de igualdade também defendida pelas ações afirmativas (RENAUT, 2007, p.17).

Uma vez esclarecidas essas diferenças analíticas, outra questão resta em aberto: que tipo de desigualdade as ações afirmativas se propõem a combater? São aquelas “herdadas” de geração em geração e que tendem a se repetir em seguidas interações sociais de um mesmo indivíduo, podendo, no limite, durar sua vida toda; em linhas gerais, esse é o conceito de desigualdades persistentes desenvolvido por Tilly (2000). Contrapondo-se às teorias que explicam as desigualdades a partir de variações nos indivíduos (como inclinações, capacidades ou méritos individuais), o autor advoga que o que as produz é o pertencimento a determinadas categorias – decorrentes de processos sociais de grupos que tendem a fechar suas relações para manter um monopólio sobre bens materiais ou simbólicos e que são organizadas em pares categóricos (como negro/branco, homem/mulher, cidadão/estrangeiro etc.)<sup>11</sup>. Sendo assim, diferentes contextos nacionais podem organizar suas desigualdades a partir de distintas categorias, dependendo de suas configurações históricas, sociais e culturais.

---

<sup>11</sup> Embora tenhamos discordâncias quanto à utilização de pares categóricos por acreditarmos que muitas categorias que moldam desigualdades não podem ser resumidas a um binômio – como raça/cor (que foge à polarização entre brancos e pretos em muitos países, como no caso do Brasil), classe (que vai além da contraposição entre alta e baixa) e mesmo gênero (que no debate contemporâneo transcende à polarização entre masculino e feminino), consideramos profícua a noção que o caráter persistente molda a noção de desigualdade empregada pelas ações afirmativas e que essa noção varia de acordo com os contextos nacionais onde se inserem.

Outra premissa importante é que existem diferentes maneiras de se interferir no combate às desigualdades e discriminações. Embora todas as ações afirmativas tenham esse objetivo, nem toda política pública que o faça pode ser automaticamente assim classificada. Um exemplo são as ações repressivas, que têm caráter criminal e não atendem aos propósitos de reconhecimento e redistribuição – usualmente empregados pelas ações afirmativas. Ao discorrer sobre estes pontos, Lima (2010), em diálogo com Fraser (2002), salienta a existência de uma vertente contemporânea que defende a busca concomitante por esses dois aspectos via ações afirmativas. Isso porque o não reconhecimento pode desembocar em injustiças e desigualdades tão graves quanto a ausência de redistribuição de direitos e bens sociais, dado que, sendo uma questão de status social, “o não reconhecimento significa subordinação social no sentido de ser privado de *participar como igual* na vida social” (LIMA, 2010, p.94, grifo da autora).

As ações afirmativas emergem a partir do momento que países reconhecem a existência de mecanismos sociais que atribuem posições inferiores a grupos marcados por critérios adscritivos ou sociais – como raça/cor, classe, casta ou gênero – e que moldam as desigualdades persistentes. Com o intuito de interferir nesse processo é que essas políticas buscam agir positivamente em favor dos grupos excluídos para gerar a redistribuição de bens e direitos sociais. Todavia, conforme aprendemos com Fraser (2002) e Lima (2010), se contemplarem unicamente a dimensão redistributiva, não necessariamente trará igualdade de status a negros, pobres, castas inferiores ou mulheres na estrutura social, os quais correm o risco de permanecer em posição de subalternidade. Daí a necessidade de se reivindicar concomitantemente o caráter de reconhecimento nessas políticas públicas e fomentar que a igualdade de status adquirida extrapole também para campos externos à abrangência original das ações afirmativas.

Nesse sentido é que as ações afirmativas no ensino superior mostram-se especialmente relevantes. Considerando-se que a posse de diplomas universitários se converteu em uma das principais formas de mobilidade social e de distinção simbólica nas sociedades contemporâneas, abrem-se, assim, campos de oportunidades para que seus detentores ascendam a posições superiores (de classe e/ou status), independentemente de seus atributos adscritivos ou de origem social. Por isso, concluir o ensino superior pode significar não apenas adquirir um bem educacional, mas também acessar potencialmente um status de igual na vida social de um país, adentrar outros estratos sociais e, dessa maneira, ter acesso também a diversos outros bens e direitos. Percebemos, dessa forma, que as expectativas sobre as ações afirmativas no ensino superior repousam não apenas na aquisição de igualdade de

oportunidades educacionais para a mobilidade social de indivíduos, mas também de reconhecimento de status e inclusão social de grupos até então preteridos dessa possibilidade.

### 1.1.2 Ações afirmativas no ensino superior: um princípio e múltiplas materializações

A recente amplificação de formulações de ações afirmativas voltadas ao ensino superior, assim como sua crescente exposição na pauta pública nos últimos decênios, não vem sendo fortalecida no vácuo, mas insere-se em um debate mais amplo. Após a acelerada universalização dos níveis primários (e até mesmo secundários em países economicamente mais avançados)<sup>12</sup> nas últimas décadas, grande parte do debate acadêmico sobre educação foi deslocado para o ensino superior<sup>13</sup>, com a geração de novas demandas, que problematizam seu histórico modelo de acesso desigual e elitista.

Seguindo essa lógica, diferentes autores da literatura internacional argumentam que, em decorrência dessa expansão quantitativa, emergiu em muitos países um modelo de educação superior de massa. A principal consequência desse processo é que, além do seu papel de centro de produção de conhecimento e de formação de força de trabalho qualificada para o sistema produtivo (o que historicamente vinha sendo justificado pela ideia de altos padrões de qualidade, excelência e meritocracia), demanda-se também que o ensino superior se torne um vetor de promoção de justiça social, ou seja, que não apenas insira novas pessoas neste nível de ensino, mas também lhes forneça oportunidades mais equitativas (e reais) de progresso individual. Desse modo, sistemas educacionais moldados pela lógica dos privilégios desde seus níveis mais elementares são cobrados por justiça social – uma demanda da qual sempre se blindaram pelo discurso da meritocracia. Diante disso, a grande questão do debate contemporâneo passa a ser: como promover justiça social em sistemas de ensino superior historicamente elitistas?<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Nesse ponto, é importante demarcar que, no caso brasileiro, uma notável expansão do ensino médio só ocorreu na década de 1990, o que é considerado tardio em relação ao mundo, conforme veremos em mais detalhes adiante.

<sup>13</sup> Cf. Arum, Shavit e Gamoran (2007).

<sup>14</sup> Cf. Gupta (2006) e Furlong e Cartmel (2009), autores que retratam com grande nível de detalhes, a partir de uma perspectiva transnacional, como essa tensão foi instaurada no ensino superior contemporâneo.

Nesse contexto, torna-se visível que, mesmo com a expansão do ensino superior, as desigualdades persistentes de uma sociedade continuam impactando diretamente a seleção de seus estudantes e regulando seu acesso. Uma evidência disso é o fato que, via de regra, o conjunto do corpo discente universitário de um país não corresponde à composição sociodemográfica de sua população. Por esse motivo, as ações afirmativas ganham proeminência como um meio potencial para se reduzir essas desigualdades de acesso.

Em suas formulações, o maior desafio dos Estados torna-se, primeiramente, definir as categorias que cristalizam as desigualdades de acesso ao ensino superior para, depois, conseguir transformá-las em critérios de elegibilidade aplicáveis a seus beneficiários. Embora tendências transnacionais possam influenciar na construção desses critérios, é sobretudo no interior de contextos nacionais que setores sub-representados no ensino superior são moldados em virtude de suas circunstâncias socioculturais, étnicas, geográficas, históricas, políticas e demográficas (GUPTA, 2006). Por isso, mesmo partindo do mesmo princípio legal da igualdade, diferentes países buscam combater as desigualdades construídas dentro de suas particularidades e, como consequência, formulam ações afirmativas com desenhos distintos. É por esse motivo que os elegíveis ao ensino superior via ações afirmativas começaram, por exemplo, a ser recrutados a partir de critérios de castas na Índia, raciais nos Estados Unidos e na África do Sul, de classe e raciais no Brasil e de região de moradia na França.

Esclarecido o pressuposto que a identificação do tipo de desigualdade que regula o acesso ao ensino superior de um país é o primeiro passo para o desenho de uma ação afirmativa, uma nova questão se abre: uma vez promovido esse acesso, que tipo de inclusão ele tem a capacidade de propiciar? Veremos a partir de agora que essa ainda é uma questão espinhosa para a literatura contemporânea e não pode ser enfrentada sem antes refletirmos sobre os efeitos das ações afirmativas quando são moldadas no interior de sistemas educacionais altamente estratificados.

### 1.1.3 O desafio da inclusão em sistemas educacionais estratificados

Como acabamos de ver, no contexto de expansão quantitativa de um sistema de ensino superior, seus novos entrantes (via ações afirmativas ou não) não são automaticamente colocados em posição de “igualdade” com todos os outros estudantes, pois, considerando que

todos os sistemas educacionais do mundo são estratificados<sup>15</sup>, deparam-se sempre com uma estrutura desigual de recompensas já existente.

É importante ressaltar que quando nos referimos à estrutura desigual de recompensas, falamos de lógicas de estratificação que podem ser configuradas a partir de múltiplas dimensões. Além da estratificação vertical (caracterizada pela leitura de diferentes chances de acesso de indivíduos aos distintos níveis educacionais), é necessário também considerar que existe uma dimensão horizontal (ou seja, de acesso desigual, dentro do sistema de ensino superior, a instituições, formações e cursos com diferentes níveis de prestígio). Logo, quando um sistema de ensino superior se expande, a desigualdade vertical diminui, mas a horizontal tende a aumentar, sendo essa a hipótese da desigualdade efetivamente mantida (LUCAS, 2001, apud RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015). Problematiza-se, assim, o fato que quando as desigualdades quantitativas são superadas, as análises sobre as dinâmicas de diferenciação qualitativa devem ser colocadas em evidência para a compreensão de que tipo de inclusão seria possível.

Nesse mesmo sentido, Arum, Shavit e Gamoran (2007) apontam que a expansão quantitativa do ensino superior de um país não acontece uniformemente, mas sim em um processo de crescente diferenciação, sobretudo pelo reforço dos estratos mais baixos da sua hierarquia universitária. Ao interpretarem esse processo, sinalizam a existência de duas correntes na literatura internacional: enquanto uma delas caracteriza as expansões como processos de desvio (*diversion*), nos quais membros de grupos até então excluídos do ensino superior são desviados para posições de status mais baixo; a outra defende que, independentemente da diferenciação de um sistema, ainda assim as escolas de camadas mais baixas representam aumento de oportunidades porque trazem para o ensino superior aqueles

---

<sup>15</sup> O fato que sistemas de ensino superior tendem a produzir estratificação não é uma constatação nova dentro da literatura sociológica, já tendo sido apontada de inúmeras maneiras tanto por autores clássicos quanto contemporâneos. Weber (1982a) já constatou no final do século XIX e início do século XX que todos os tipos ideais de educação existentes desde a idade antiga até a moderna, tanto no ocidente quanto oriente (educação carismática, educação para a cultura e educação especializada), caracterizam-se por destinarem parcelas privilegiadas de cada sociedade às posições de maior prestígio educacional. Bourdieu (2008 [1979]); Bourdieu e Passeron (2010 [1970]); e Bourdieu e Boltanski (1998 [1975]) demonstraram como a sociedade francesa se reproduz a partir do sistema universitário mesmo quando este se expande, dado que as posições de maior prestígio (e com os diplomas mais valorizados) sempre são reservadas aos filhos das elites, que criam continuamente novas formas de distinção; do mesmo modo, inúmeros autores contemporâneos – especialmente aqueles que trabalham com uma perspectiva comparativa internacional – evidenciam como, a despeito de particularidades e variações nacionais, as desigualdades e a estratificação existem em um amplo espectro de casos, englobando sistemas educacionais com os mais distintos históricos e modelos (KERCHOFF, 2000; SHAVIT; MÜLLER, 2000; PALLAS, 2003; ARUM; SHAVIT; GAMORAN, 2007; HEINZ, 2009; FURLONG; CARTMEL, 2009).

estudantes que não teriam continuado seus estudos e esse fato, por si só, já seria uma inclusão (*inclusion*).

No contexto contemporâneo, uma premissa para o estudo de qualquer ação afirmativa é que ela sempre existirá dentro de um sistema educacional de ensino superior estratificado. O tipo de inclusão que é capaz de propiciar depende, entretanto, do estrato educacional onde ela consegue inserir seus beneficiários, sendo esta a origem de algumas das principais críticas formuladas contra o ProUni, conforme veremos adiante.

Embora difíceis de serem mensurados, diferentes princípios de inclusão também podem ser expressos na formulação de justificativas que embasam o desenho de ações afirmativas em cada contexto nacional. Para sua implementação, os Estados precisam construí-las não apenas com o intuito de apontar um ideal a ser perseguido, mas também para legitimar tais escolhas perante suas sociedades. É sobre essa questão que nos ateremos agora.

#### 1.1.4 Justificativas para as ações afirmativas no ensino superior

Assim como as ações afirmativas podem ganhar múltiplas materializações, a despeito de partirem de um semelhante princípio formal de igualdade, o mesmo ocorre com a construção de suas justificativas, as quais podem ganhar distintas expressões em diferentes contextos ou até mesmo variar ao longo do tempo dentro de um mesmo país. Autores que se debruçam sobre essa questão a partir de uma perspectiva transnacional apontam quatro justificativas principais mapeadas ao redor do mundo (FERES JR., 2005; SILVA, 2006; MOSES, 2010).

A primeira justificativa pode ser denominada “remediação”, “reparação” ou “compensação”. Em linhas gerais, visa corrigir injustiças passadas contra um grupo social ao propor ações compensatórias, sendo muito proeminentes nos países historicamente mais segregados em termos raciais, étnicos e de castas. Exemplos são os casos de reparação histórica às desigualdades de castas na Índia (MOSES, 2010), assim como de segregação racial na África do Sul (MOSES, 2010; SILVA, 2006) e nos Estados Unidos (FERES JR., 2005; MOSES, 2010). Partindo de premissas morais, essa justificativa ressalta que desigualdades passadas resultaram na falta de inclusão presente e que elas devem ser compensadas, ainda que de forma tardia.

A segunda justificativa, nomeada “justiça social” ou “inclusão social”, difere da anterior por ter como foco o tratamento especial de grupos em desvantagem no presente, não recorrendo, assim, a menções de discriminações passadas, sendo esse o caso do Brasil (SILVA, 2006; MOSES, 2010). Também parte de um direcionamento moral e embasa seus argumentos na necessidade de construção de maior equidade na participação democrática contemporânea, promovendo inclusão por meio de oportunidades de mobilidade, integração social e eliminação de desigualdades institucionalizadas. A nosso ver, especificamente no caso brasileiro, ao se evocar justiça social, não necessariamente se nega a existência de fatores históricos na construção das desigualdades atacadas, mas a escolha de argumentos no tempo presente é possivelmente uma forma de oferecer uma elaboração discursiva com maior aderência (e potencial de ser legitimada) na sociedade. Conforme veremos adiante com mais detalhes, ainda que atualmente exista um evidente componente histórico nas desigualdades educacionais acumuladas por negros no Brasil (e esse tenha sido um forte argumento que fomentou o início do desenho das ações afirmativas), o governo federal optou por um discurso oficial que posiciona em primeiro plano a perspectiva da inclusão de pessoas de baixa renda no presente – abordagem menos controversa aos olhos da opinião pública nacional.

A terceira justificativa é intitulada “econômica” ou de “capital humano”. Baseia-se na premissa que os países precisam que mais pessoas em posições de desvantagem social sejam educadas para se juntar à força de trabalho, contribuindo assim com a economia a partir da identificação de talentos não aproveitados pelo mercado – justificativa esta mobilizada atualmente na França (MOSES, 2010), na Índia (MOSES, 2010) e na África do Sul (SILVA, 2006; MOSES, 2010). De caráter mais instrumental que as precedentes, apoia-se na ideia de que a inclusão não apenas é necessária para os indivíduos, mas também para os resultados econômicos do país como um todo. Notemos que na Índia e na África do Sul, sua utilização ocorreu articulada à justificativa moral de remediação; vemos, portanto, que as justificativas não se excluem mutuamente, mas podem ser combinadas em um mesmo contexto nacional.

A quarta justificativa é denominada “diversidade”. De cunho multiculturalista, postula que estudantes de origens diferentes (raciais, étnicas, culturais, religiosas etc.) devam ser integrados ao ambiente universitário porque isso aumentaria não apenas os benefícios educacionais (como qualidade das pesquisas e experiências de ensino), mas também fomentaria uma maior interação entre culturas diferentes, contribuindo para quebrar estereótipos e melhorar as relações raciais e étnicas, sendo esta a justificativa que mais vem crescendo nos Estados Unidos (FERES JR., 2005; GUPTA, 2006; MOSES, 2010). Também

de fundamento essencialmente instrumental, defende a inclusão pela ótica dos benefícios que traria, sobretudo, ao país como um todo.

Por fim, é importante ressaltar que essas justificativas não são estanques tampouco consensuais. Os países enquadrados em cada uma delas correspondem a leituras dos autores mencionados e são aqui utilizadas para ilustrar a maneira como pensam cada quadro interpretativo<sup>16</sup>. Também é essencial levar em consideração o caráter dinâmico de tais quadros, que podem variar dentro de um mesmo país – seja em virtude de disputas de enquadramento, seja em decorrência da possibilidade de as próprias categorias nacionais que organizam as desigualdades sofrerem alterações – como bem ressalta Silva (2006):

A maior parte da literatura teórica e empírica sobre quadros desconsiderou a sua natureza dinâmica. Ao discutir essas disputas, estou abordando como quadros competem entre si. A compreensão da cultura como repertório dinâmico de valores e normas, em vez de um conjunto monolítico de valores ou uma ordem moral subjacente que define as políticas, está portanto implícita [...]. Além disso, uma vez que os resultados das disputas não são predefinidos, argumento que os pressupostos nacionais (neste caso, sobre fronteiras e desigualdades raciais e socioeconômicas) podem ser transformados no decorrer dessas mesmas disputas (SILVA, 2006, p.134).

A partir das reflexões da autora, chamamos atenção para a necessidade de se considerar que as sociedades, seus pressupostos culturais e seus mecanismos de construção de desigualdades estão em constante transformação; logo, as justificativas que embasam as ações afirmativas também. Ademais, como fruto de constantes tensões, jogos de interesses e busca por legitimidade popular, essas políticas públicas têm um caráter dinâmico, que não pode ser desconsiderado em suas análises.

---

<sup>16</sup> Silva (2006, p.133) define da seguinte forma o conceito de “quadros interpretativos”: “Para os sociólogos, esses quadros são conjuntos de crenças que inspiram e dão significado à ação social – influenciando o diagnóstico de uma condição social, a previsão de resultados de políticas e a motivação da ação social. Nesse sentido, o quadro é ‘um organizador de pensamento’.”

### 1.1.5 Conclusões parciais sobre as premissas conceituais e contexto global das ações afirmativas no ensino superior

Resgatando o argumento desenvolvido até o momento, apontamos que o princípio legal presente em todos os tipos de ações afirmativas é a busca por igualdade, que, para ultrapassar uma noção universalista e abstrata, deve materializar-se em políticas públicas que contemplem tanto uma dimensão redistributiva quanto outra representativa, sendo o campo da educação superior especialmente relevante para essa articulação. Visto que os critérios de desigualdades persistentes que fecham portas de acesso ao ensino superior são produtos de particularidades históricas e culturais de cada contexto nacional, diferentes países partem do mesmo princípio, porém materializam suas políticas públicas a partir de distintos critérios de elegibilidade. Contudo, mesmo que combatam desigualdades de acesso ao ensino superior, as ações afirmativas sempre se deparam com sistemas educacionais estratificados (tanto em termos verticais quanto horizontais) e não necessariamente conseguem promover a redução de desigualdades de condições para seus beneficiários. Assim, dado que todas as ações afirmativas são instituídas no interior de sistemas de ensino superior estratificados, verifica-se que o tipo de inclusão propiciado depende do estrato educacional onde elas conseguem inserir seus beneficiários. Ademais, para legitimar suas opções de ações afirmativas em suas sociedades, vimos que os Estados devem embasar o tipo de inclusão almejado a partir de uma justificativa, que igualmente tem um caráter dinâmico, podendo variar em diferentes contextos nacionais e ao longo do tempo.

A seguir, discutiremos dois estudos de caso: Estados Unidos e França. O intuito desses esforços é buscar exemplificar como o percurso argumentativo aqui desenhado pode ser identificado nesses dois contextos, para, assim, construir alguns paralelos comparativos que serão úteis à compreensão do caso brasileiro.

## 1.2 Estudos de Casos Internacionais

Ao escolher os países estudados, buscamos analisar dois exemplos muito distintos de ações afirmativas para traçar alguns “extremos” a que podem chegar: o caso dos Estados

Unidos é dos mais antigos do mundo, foi desenhado em um contexto de desigualdades moldadas no interior de uma sociedade racializada e birracial, teve sua justificativa remodelada ao longo do tempo e reforçou principalmente os níveis inferiores do sistema educacional; já o caso da França é um dos mais recentes do mundo, teve lugar em uma sociedade universalista e de credo *color blindness*, o que resultou no emprego de uma categoria de desigualdade inédita no mundo (zonas residenciais), sua justificativa foi delineada de maneira instrumental e inseriu alunos de origem popular em formações localizadas no topo de sua estratificação universitária. Exemplificamos com casos concretos, dessa forma, como um mesmo princípio pode desembocar em desenhos tão distintos de ações afirmativas.

### 1.2.1 Ações afirmativas nos Estados Unidos – um caso de reorientação: reparação racial para diversidade multicultural

Embora os Estados Unidos não tenham sido o primeiro país a implantar ações afirmativas<sup>17</sup>, o caso norte-americano é emblemático porque, em grande medida, serviu de referência a diversos outros países e não por acaso é frequentemente evocado em estudos comparativos internacionais.

A título de contextualização histórica, é importante frisar que os Estados Unidos foram pioneiros na democratização de seus recursos educacionais ao longo do século XX, pois, ao redor de 1900, já começavam a educar suas massas também nos níveis secundários. Em contraposição aos modelos educacionais elitistas europeus (como o *Gymnasium* alemão, os *lycée* franceses e as *public and grammar schools* inglesas, que ofereciam uma formação secundária de altíssimo nível a uma parcela muito reduzida da população), os Estados Unidos diziam proporcionar os mesmos padrões de educação primária e secundária a todos os cidadãos para que pudessem competir em pé de igualdade pelas melhores posições no ensino superior e no mercado de trabalho, enfatizando a meritocracia como um valor central de sua cultura nacional (LIPSET, 1996; GOLDIN; KATZ, 2008).

---

<sup>17</sup> As ações afirmativas norte-americanas começaram a ser formuladas na década de 1960, sendo antecedidas apenas pelo caso indiano, que teve início na década de 1950.

A despeito desses esforços, na década de 1960, no contexto do *Civil Right Movement*, o país passou a admitir que, mesmo com oportunidades educacionais supostamente iguais, os negros partiam em desvantagem na disputa por bens educacionais, postos de trabalho e mobilidade social. Assim, foi nos governos de John F. Kennedy (1961-1963) e Lyndon B. Johnson (1963-1969) que as primeiras ações afirmativas foram formuladas. Inicialmente, a ênfase dessas políticas públicas recaiu sobre o combate às desigualdades raciais e tais políticas apoiavam-se, sobretudo, na justificativa de reparação – após a histórica discriminação de 250 anos de escravidão e dos quase 100 anos posteriores do período Jim Crow<sup>18</sup>. Esse direcionamento fica muito claro no célebre discurso de Lyndon B. Johnson na Howard University, em 4 de junho de 1965, quando:

Ao comentar a abolição da escravidão naquele país, Johnson acrescenta: “A liberdade, per se, não é suficiente. Não se apagam de repente cicatrizes de séculos proferindo simplesmente: agora vocês são livres para ir aonde quiserem e escolher os líderes que lhe aprouver”. Reforçando o apelo à reparação, Johnson faz uso de uma metáfora que remete aos grilhões do passado: “Não se pode pegar um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo das cadeias, conduzi-lo, logo em seguida, à linha de largada de uma corrida, dizer: você é livre para competir com os outros”, e assim pensar que se age com justiça (FERES JR., 2005, p.48-9).

Nesse período, o então presidente Johnson emitiu uma ordem executiva para que todos os contratantes públicos admittissem e tratassem todos os empregados da mesma forma (sem distinção de raça, crença, cor e origem nacional), fomentou programas educacionais de apoio a famílias negras e viabilizou legislações que pretendiam eliminar discriminações raciais em diferentes contextos da vida social (como trabalho, educação, moradia, clubes etc.), acreditando que a oferta de educação e direitos iguais levaria todos os cidadãos a usufruírem de igualdade de oportunidades. Entretanto, dado que as discriminações não foram abolidas como o esperado, constatou-se que as barreiras raciais ainda eram operantes e o Estado passou a formular, a partir de 1969, já no governo de Richard Nixon, ações afirmativas pautadas por outra lógica: igualdade de resultados; estas ações previam preferências especiais para vagas de trabalho e educacionais (sobretudo no ensino superior), as quais eram reservadas a grupos desfavorecidos (inicialmente negros e, posteriormente, também mulheres, hispânicos, americanos nativos, asiáticos e deficientes) (LIPSET, 1996).

---

<sup>18</sup> Período no qual as leis Jim Crow estiveram em vigor nos Estados Unidos (entre 1876 e 1965). Decretadas em estados do sul do país, tornaram-se célebres por instituírem, dentre outras medidas segregacionistas, espaços públicos específicos para brancos e negros, como escolas, transporte público, comércio etc.

Refletindo sobre as décadas subsequentes, Roksa et al. (2007), ao lerem dados estatísticos sobre o ensino superior norte-americano entre as décadas de 1960 e 2000, concluíram que as desigualdades ainda eram persistentes no que concerne à origem socioeconômica (sendo as famílias de elite as que faziam melhor uso da expansão educacional) e que os brancos ainda representavam maioria no ensino superior; porém, houve notáveis melhoras em relação ao acesso de mulheres e negros. Apontando em um sentido convergente, Anderson e Cook (2008) evidenciaram que entre 1980 e 2006 houve um aumento de 51% no número de matriculados no ensino superior norte-americano, sendo que o maior crescimento proporcional se deu entre os estudantes negros, hispânicos, asiáticos e indígenas (os quais passaram de 16% do total de matrículas em 1980 para 26% em 2006). A partir do cruzamento desses números com os dados oficiais da população norte-americana, os autores observaram que tais movimentos acompanharam mudanças demográficas mais gerais do país<sup>19</sup> e, apesar da aparente redução das desigualdades, reforçaram a interpretação que as vagas de elite continuavam sendo ocupadas pelos brancos, os quais eram maioria nos cursos de quatro anos (de maior prestígio) e tinham o dobro de chances de cursar doutorado em relação a negros e hispânicos. Ademais, os referidos autores evidenciaram que a expansão quantitativa no ensino superior norte-americano no período veio acompanhada por um processo de alta estratificação devido ao grande aumento de vagas nas posições de mais baixo prestígio (*community colleges* e formações técnicas), sendo que as intervenções estatais (financiamento e ações afirmativas), em sua visão, ajudaram a preencher sobretudo tais posições.

Apesar de trazer alguns avanços em termos de redução de desigualdades, o contexto das ações afirmativas norte-americanas foi caracterizado por muitas tensões: por um lado, os grupos até então sub-representados sentiam não ter atingido os estratos mais altos do ensino superior; por outro lado, as novas políticas públicas calcadas na lógica de benefícios a grupos eram recebidas pela opinião pública como afronta a alguns dos valores mais essenciais do país: individualismo e meritocracia. Diante disso, a noção de igualdade presente no credo norte-americano era, aparentemente, ameaçada (LIPSET, 1996).

---

<sup>19</sup> Devido à migração e à queda de fertilidade, no mesmo período, o percentual de brancos baixou de 77% para 68% na população norte-americana, enquanto a população de não brancos aumentou em 100% (sobretudo hispânicos e negros). Em 2006, dentre os matriculados no ensino superior, 60% eram brancos (*versus* 68% do total da população), 13% negros (*versus* 12% da população), 11% hispânicos (*versus* 14% da população), 6% asiáticos (*versus* 4% da população), 1% indígena (*versus* 1% da população), 2% estrangeiros e 7% desconhecidos (ANDERSON; COOK, 2008).

A tensão instaurada nesse momento teve repercussões por décadas, resultando em inúmeros casos judiciais em diferentes estados<sup>20</sup>, que julgaram inconstitucionais ações afirmativas em universidades. Um dos mais célebres (e citados) casos foi o *Regents of the University of California v. Bakke*, ocorrido em 1978. Nele, Allan Bakke (um homem branco de 35 anos) teve sua candidatura à faculdade de medicina rejeitada duas vezes, ao passo que pessoas com notas mais baixas foram aceitas por pertencerem a minorias étnico-raciais. Considerando-se vítima de uma discriminação que teria violado o *Civil Right Act* de 1964 (o qual interdita qualquer tipo de prática baseada em raça, cor, religião, sexo ou origem nacional) e a Décima Quarta Emenda da Constituição (que garante a todos igual proteção pelas leis do Estado), Bakke chegou com a questão das ações afirmativas pela primeira vez até a Suprema Corte (SABBAGH, 2006). Como resultado, o juiz Lewis F. Powel (relator da decisão) estabeleceu que Bakke fosse admitido e considerou inconstitucional a utilização das ações afirmativas com fundamento racial; no entanto, argumentou que a diversidade em sala de aula seria importante para a experiência universitária e, por isso, raça e etnia poderiam ser levadas em consideração para formar quadros diversos nos *campi*, contanto que este não fosse o único critério, devendo ser articulado a outros, como origem social, geográfica, aptidões etc. (FERES JR., 2005).

Desse modo, ao considerar a diversidade como justificativa para as ações afirmativas, alegava-se que estas criariam um ambiente profícuo ao sistema universitário norte-americano como um todo e seriam, portanto, benéficas a toda a sociedade, e não apenas aos demandantes das ações. Desde então, o argumento da diversidade foi evocado várias vezes<sup>21</sup> em processos judiciais e, progressivamente, a literatura acadêmica foi caracterizando cada vez mais sua substituição à antiga justificativa de reparação (KESLASSY, 2004; FERES JR., 2005; SABBAGH, 2006; GUPTA, 2006).

É importante ressaltar que essa conversão de justificativa foi reforçada também pelo governo norte-americano na década de 1990. No momento de suas primeiras implementações, nos anos 1960, curiosamente, as ações afirmativas não partiram de demandas específicas de negros ou da esquerda, mas foram esforços de segmentos da elite branca iniciados por presidentes republicanos, que temiam o agravamento das tensões raciais no país em meio ao

---

<sup>20</sup> Cf. Keslassy (2004), Feres Jr. (2005), Sterret (2005), Lipset (1996), Gupta (2006), Sabbagh (2006), Roksa et al. (2007), Anderson e Cook (2008).

<sup>21</sup> Outros exemplos de casos que se tornaram famosos e citados pela literatura foram: *Wygant v. Jackson Board of Education* (1986), *City of Richmond v. Croson* (1989), *Adarand Constructors, Inc. v. Peña* (1995), *Hopwood v. Texas* (1996) e *Grutter v. Bollinger* (2003).

fortalecimento do *Civil Rights Movement* e também porque elas funcionariam como uma estratégia para enfraquecer a base de sustentação do Partido Democrata. Após décadas de polêmicas, nos anos 1990, os democratas encontravam-se em uma posição delicada: por um lado, precisavam atender aos anseios dos grupos de direitos civis e à *intelligentsia* nacional, favoráveis às ações afirmativas; por outro lado, temiam a perda do apoio de sua base, a classe trabalhadora branca (que sentia ter seu direito à igualdade ferido). A saída encontrada pelo então presidente Bill Clinton (1993-2001) foi endossar a justificativa da diversidade (racial, étnica e de gênero) para contornar o dilema, embora isso não tenha evitado suas baixas taxas de aprovação entre homens brancos. Pesquisas de opinião pública do período corroboraram a constatação que muitos norte-americanos acreditavam que as ações afirmativas criavam vantagens injustas aos negros e que, naquele momento, já não eram mais necessárias, o que reforçava continuamente a necessidade de mudança de justificativa para legitimá-las (LIPSET, 1996).

Observamos, portanto, que a justificativa de reparação (calcada no binômio da cor) foi severamente atacada pela opinião pública, por processos judiciais e por grupos políticos a ponto de ser substituída pela justificativa da diversidade. Nesse contexto, raça deixa de ser o princípio estruturante das ações afirmativas e se torna mais um indicador de diversidade (ao lado de origem étnica, cultural, religiosa, geográfica etc.). Indo além, notamos que em estudos empíricos recentes multiplicam-se as categorias de diversidade evocadas no ensino superior norte-americano, extrapolando as étnicas e culturais para abranger também questões relativas, por exemplo, a deficiência física, diversidade de gênero e transgêneros, orientação sexual e população LGBT, estudantes de baixa renda, universitários de primeira geração, minorias religiosas, estudantes sem teto (*homeless*), adultos que voltavam a estudar etc. (TERREL et al., 2002; HARPER; QUAYE, 2009; DAVIS, 2010).

O caso norte-americano ilustra bem o caráter dinâmico das ações afirmativas que, ao longo dos seus quase 60 anos de existência, tiveram suas categorias de desigualdades e justificativas constantemente negociadas. O credo nacional (e seu princípio de igualdade calcado nos ideais de individualismo e mérito) serviu como pano de fundo para a contestação das ações afirmativas, condicionando sua existência a uma mudança de enquadramento. Sob a alegação que uma justificativa moral de reparação não fazia mais sentido em um país que havia supostamente deixado para trás sua história de segregação racial, passou-se a evocar a da diversidade, que, por sua vez, representaria a multiplicidade cultural da população norte-americana e a possibilidade de canalizá-la em favor de avanços acadêmicos e científicos para o país.

### 1.2.2 Ações de discriminação positiva na França – um caso inaugural: zonas de residência como substitutas silenciosas de critérios étnicos, raciais e religiosos

Não obstante a presença de desigualdades educacionais flagrantes na sociedade francesa e a existência de ações afirmativas há muitas décadas em outros países, foi apenas após os anos 2000 que estas foram evocadas em seu ensino superior. Para a compreensão das premissas conceituais que as moldaram, é necessário recuperar brevemente algumas características históricas ainda presentes na estratificação educacional do país.

Givord e Goux (2007) apontam que até a Segunda Guerra Mundial, o ensino secundário francês era altamente segregado: as *écoles primaires supérieures* eram reservadas para os filhos das classes trabalhadoras e os *lycée* destinados aos filhos das classes médias e altas; considerando-se que apenas estes últimos davam acesso ao *baccalauréat*<sup>22</sup>, o ensino superior era nitidamente um privilégio de classe<sup>23</sup>. Após esse período, houve a padronização do ensino secundário (assim como a abertura de novas opções pós-secundárias), o que resultou em uma grande expansão quantitativa deste nível. Além disso, o crescimento econômico e as políticas de proteções sociais dadas aos trabalhadores (e expansíveis a seus familiares) contribuíram para que as famílias não precisassem da renda de trabalho de crianças e jovens, deixando-os estudar por mais tempo.

Entretanto, ao mesmo tempo que as instituições secundárias e o número de elegíveis ao ensino superior se expandiam no pós-guerra, houve grande diferenciação no interior do conjunto de instituições superiores, em uma estratificação horizontal caracterizada por três grandes divisões: 1) universidades; 2) instituições técnicas – *instituts universitaires de technologie* (IUT) e *sections de techniciens supérieurs de lycée* (STS); e 3) grandes escolas (*grandes écoles*). Até hoje, as duas primeiras opções são altamente acessíveis a todos que

---

<sup>22</sup> Qualificação obtida pelos estudantes que terminam o ensino secundário e são aprovados em uma prova unificada e aplicada pelo Estado francês. De posse dessa aprovação, é possível se candidatar a uma vaga no ensino superior.

<sup>23</sup> Nunca é demais lembrar que essa interpretação não é nova no debate francês. Desde os anos 1970, estudos liderados por Bourdieu (2008 [1979]); Bourdieu e Passeron (2010 [1970]); Bourdieu e Boltanski (1998 [1975]) tornaram-se importantes marcos na literatura sociológica francesa exatamente por sustentarem a tese que, apesar da expansão do ensino superior, as diferentes classes eram acomodadas em “seus lugares” para que os filhos das elites mantivessem seus privilégios e distâncias sociais conservadas por sua família ao longo de gerações.

conseguirem um *baccalauréat*, mas as *grandes écoles* continuam sendo altamente seletivas<sup>24</sup>. Como consequência da massificação do acesso ao ensino superior já na década de 1980, uma massa de “filhos da democratização francesa” chegava às universidades, IUTs e STSs, em um processo de abertura social que não trazia necessariamente as recompensas simbólicas e materiais esperadas aos novos entrantes dos estratos menos prestigiosos da hierarquia universitária (PASQUALI, 2010).

As iniciativas de discriminação positiva começaram a ser evocadas em um contexto de expansão do sistema educacional, com o cuidado de não se colocar em xeque sua rígida estratificação, visto que, continuamente, movimentos de reação acusavam-nas de contrariar princípios fundadores da República. Isso porque o artigo 6 da Declaração dos Direitos dos Homens de 1798 já pregava que todos os homens eram elegíveis a posições públicas (incluindo ensino superior) sob o único critério de suas virtudes e talentos – razão pela qual uma instituição pública teria de respeitar o princípio de não discriminação e, em hipótese alguma, poderia considerar raça, etnia ou origem como critérios de elegibilidade. Essas seriam as bases do princípio do elitismo republicano (ou meritocrático) francês, isto é, dado que ninguém estaria excluído a priori, qualquer cidadão poderia integrar-se a uma nova elite, não mais dependendo de privilégios familiares dados no nascimento (RENAUT, 2007).

Esse modelo teórico, todavia, não se converteu necessariamente em resultados práticos e isso foi largamente utilizado para se questionar o valor da igualdade defendido pelo Estado francês. Considerando-se que as ações de discriminação positiva se dariam no plano coletivo a grupos desprivilegiados, tal prerrogativa foi considerada por seus opositores como uma fragilização do direito dos indivíduos, tido como um valor supremo da modernidade. No debate acadêmico, essa polêmica se desdobrou em duas correntes principais: uma conservadora, apoiada na ideia de meritocracia como princípio único de seleção, preocupada com o projeto de criação de uma elite do saber que deve primar pela excelência das universidades; outra partidária da democracia universitária, convencida de que as condições atuais não são suficientes para promover a igualdade necessária no ensino superior, pois o livre acesso a uma universidade pública não significa necessariamente acesso igual a todos. Como vimos, tal análise inscreve-se em um cenário mais amplo do debate mundial sobre a

---

<sup>24</sup> Para o ingresso nas *grandes écoles*, além de ser necessário realizar cursos preparatórios de 2 a 3 anos, disponíveis em apenas alguns *lycées*, ao final desse período, os alunos ainda devem passar por exames específicos de admissão. Não por acaso, a grande maioria dos selecionados são filhos de famílias de classe social mais alta e seus destinos profissionais mais usuais são postos de comando em empresas, instituições públicas e universidades francesas. Essa divisão constitui a essência da estratificação do sistema de ensino e, por conseguinte, da própria sociedade francesa.

função do ensino superior no momento de sua grande expansão: continuar formando elites ou promover justiça social?

Para operacionalizar as categorias que moldam as desigualdades francesas em políticas públicas, o Estado precisou encontrar uma maneira alternativa aos outros países. Como bem lembra Keslassy (2004), a Constituição de 1958 estabeleceu em seu primeiro artigo que: “a França é uma república indivisível, laica, democrática e social. Ela assegura a igualdade perante a lei de todos os cidadãos sem distinção de origem, de raça ou de religião” (KESLASSY, 2004, p.3, tradução nossa). Portanto, evocar as categorias ao redor das quais as desigualdades persistentes francesas se moldam seria interdito constitucionalmente; além disso, dado que as estatísticas oficiais não coletam dados sobre etnia ou religião da população, seria impossível mobilizar tais categorias no planejamento dessas políticas. Um ponto a ser observado é que, embora se pregue que “raça não existe” na França, ela é mencionada na constituição, mesmo que sob a forma de negação, em uma busca de legitimação do credo *color blindness* do país. Isto posto, nunca é demais lembrar que a literatura enfatiza recorrentemente que as desigualdades raciais são notáveis na França, mas transfiguradas pela questão migratória, transformando-se em práticas discriminatórias calcadas nas categorias de nacional/estrangeiro e/ou étnicas.

Dadas todas essas interdições legais, as primeiras ações de discriminação positiva foram implementadas no ensino básico, em 1981, e caracterizadas por ações educativas preferenciais, como incentivos materiais e pedagógicos para alunos e professores. A escolha dos elegíveis passou a ser pautada pela seleção de regiões geográficas prioritárias (*ZEPS – Zones d’Éducation Prioritaire*)<sup>25</sup>, assumindo-se, assim, que dados socioeconômicos dos alunos e índices de rendimento educacional das escolas seriam suficientes. No ensino superior, apenas em 2001 ocorreu a primeira iniciativa nesse sentido: o *Institut d’Études Politiques* (IEP) de Paris<sup>26</sup> (uma das escolas mais prestigiosas e elitistas da França) apropriou-se do critério das ZEPs e abriu uma via alternativa de recrutamento para absorver os melhores alunos dos *lycées* dessas regiões. Aqui é importante demarcar que embora a zona de residência faça referência explícita a critérios socioeconômicos, é de conhecimento geral que

---

<sup>25</sup> Tais zonas foram criadas por iniciativa de Alain Savary (então Ministro da Educação do Partido Socialista) e foram delimitadas a partir da definição do nível socioeconômico dos residentes (como, por exemplo, renda familiar e número de filhos) e de dados educacionais (tal como proporção de alunos em atraso, taxas de repetência ou índice de abandono escolar), entendendo que nessas zonas encontram-se estudantes com maiores probabilidades de terem problemas escolares.

<sup>26</sup> Também conhecida como *Sciences Po.*, trata-se de uma *grande école* de altíssimo prestígio, com grande tradição na formação de algumas das principais lideranças político-administrativas da França.

a dimensão espacial também é central na organização das discriminações sociais francesas, uma vez que o conceito de *banlieu* extrapola a simples tradução de espaço periférico da cidade e é impregnado de uma série de significados de subalternidade social. Não por acaso, a maior parte dos habitantes dessas regiões são imigrantes pertencentes a raças/etnias/religiões minoritárias. Desse modo, as ZEPs entram como substitutas silenciosas dos critérios considerados formalmente inconstitucionais (KESLASSY, 2004; SABBAGH, 2006; MOSES, 2010).

Segundo Sabbagh (2006), em 1998, 81% dos estudantes do IEP de Paris eram filhos de classes altas e esse número vinha crescendo ao longo dos anos. Assim, quando instituiu sua ação de discriminação positiva em 2001, a instituição justificou ter como objetivo diversificar e democratizar seu recrutamento<sup>27</sup>, abrindo chances de ascensão econômica e social a alunos de origem popular. Em diversas ocasiões de divulgação pública, a direção reforçava o fato de não aplicar cotas e de garantir que as vias normais de recrutamento não fossem prejudicadas, uma vez que vagas suplementares foram criadas, e não retiradas das já existentes. Buscava assim, claramente, enfatizar que o elitismo republicano (ou meritocrático) não estava sendo ferido, evitando possíveis reações públicas fervorosas.

Discutindo especificamente as ações afirmativas propostas pela *Sciences Po.*, Pasquali (2010) acredita que elas tiveram grande impacto na sociedade francesa, dado que *lycées* tiveram que reagir com o oferecimento de abertura a suas formações preparatórias, altos funcionários do governo e diretores de *grandes écoles* tiveram que se posicionar sobre o tema, assim como políticos. Nesse contexto, a primeira intervenção do poder público se deu em 2005, quando passou a oferecer bolsas, apoiar financeiramente e politicamente os dispositivos de *grandes écoles*, além de fomentar a abertura de dispositivos preparatórios experimentais nos *lycées* para a captação de alunos provenientes de ZEPs. Dando continuidade a esse processo de abertura social, em 2006, o presidente Jacques Chirac estabeleceu o objetivo de as escolas preparatórias recrutarem um terço de bolsistas de origem popular; posteriormente, em 2007, o presidente Nicolas Sarkozy reafirmou esse compromisso ao legitimar a causa da abertura social dos cursos preparatórios<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> É digno de nota o fato que um processo altamente exigente também foi aplicado aos candidatos provenientes das ZEPs: todos passaram por provas, precisaram redigir trabalhos e foram submetidos a bancas. Os melhores colocados ainda passaram por fase de entrevista, comprovação de renda e, caso aprovados, tiveram direito a um tutor que lhes auxiliaria em sua adaptação.

<sup>28</sup> A título de comparação, é interessante observar que, enquanto nos Estados Unidos o governo federal foi o grande ator responsável por inicialmente formular e garantir a implementação das ações afirmativas, na França esse movimento partiu das IES de prestígio, depois foi comprada por outros

Para discutir a democratização das *grandes écoles* na França, Beaud e Convert (2010) propõem uma reflexão que não se atenha apenas ao seu acesso, mas que também questione a estratificação do sistema de ensino superior nacional. Em primeiro lugar, os autores entendem que subjacente a essa medida está o reconhecimento do agravamento dos mecanismos de reprodução social das classes superiores a partir da expansão universitária, pois subentende-se que os diplomas provenientes das universidades teriam um valor realmente inferior àqueles emitidos pelas *grandes écoles*. Em segundo lugar, chamam atenção para o fato de 30% de bolsas para as escolas preparatórias não significarem acesso efetivo às *grandes écoles*, as quais continuam aceitando apenas pequena parcela desses estudantes de origem popular (cerca de 2% a 3%). Por fim, entendem que, ao se colocar o foco do debate nos 30% de bolsistas, tal deslocamento pode silenciar a discussão pública sobre as condições sociais para a emergência de um grupo de alunos de classe popular adaptado às exigências das escolas preparatórias, assim como sobre suas dificuldades de aculturação em tais ambientes, compostos por “herdeiros” e “vencedores”. Diante disso, os autores questionam o alcance possível dessas ações e em que medida elas ajudariam na redução das desigualdades de um sistema de ensino superior extremamente estratificado.

Como lógica subjacente à construção das ações de discriminação positiva francesas no ensino superior, assume-se que sua estratificação tenha fundamento socioeconômico e racionaliza sua atuação em defesa da inclusão de cidadãos desprivilegiados economicamente em uma formação de elite que possa ajudá-los a ascender socialmente. É interessante observar que, ao contrário de outros países, que vêm engrossando os estratos menos privilegiados do ensino superior via ações afirmativas, na França busca-se inserir beneficiados nas instituições de mais alto prestígio, embora em uma escala quantitativa muito reduzida. Nessa conjuntura, a justificativa mais proeminente no caso francês tornou-se a econômica (com forte defesa da meritocracia), mas com elementos de justiça social (MOSES, 2010).

De qualquer forma, dado o caráter recente das ações de discriminação positiva e o número limitado de casos no ensino superior, o debate sobre seus efeitos ainda conta com poucos estudos empíricos. Nesse sentido, destacamos a produção de Pasquali (2010; 2014), que realizou estudos qualitativos em uma cidade do interior da França (batizada por ele com o nome fictício de *Carumont*), com alunos de uma escola preparatória experimental criada por uma unidade local da IEP e por *lycées* locais de prestígio (designados pelo autor, também em

---

atores do sistema de ensino e, por fim, endossada pelo governo federal. De todo modo, sendo formuladas por atores igualmente ligados às representações oficiais da educação francesa, consideramos as justificativas por eles evocadas igualmente “oficiais”.

caráter fictício, de *prépa sup-expé*<sup>29</sup>). O sociólogo acompanhou esses estudantes durante cinco anos, desde as palestras de apresentação do curso preparatório para captar candidatos, passando pelo processo seletivo e por suas vivências durante o *prépa sup-expé*, até chegarem em suas experiências no ensino superior, com especial ênfase na trajetória daqueles que obtiveram sucesso em entrar em *grandes écoles*.

Buscando compreender como esses alunos conseguiram superar as rígidas barreiras sociais nesse novo universo, Pasquali (2010) detectou que houve uma série de dificuldades de interação com os “herdeiros legítimos” (filhos das classes altas), os quais lançavam mão de recorrentes mecanismos de estigmas para demarcar hierarquias pré-existentes (muito vinculadas a suas origens de classe) e construir clivagens no interior do curso. Nesse contexto, os professores tornaram-se mediadores importantes, embora com uma posição dúbia: ao mesmo tempo que denunciavam o elitismo do sistema francês, também assumiam o papel de guardiões das fronteiras sociais ao exigirem a incorporação dos valores “legítimos” da sociedade francesa pelos alunos provenientes de classes populares. Absorvendo pouco a pouco os valores desse novo ambiente, muitos beneficiários passaram a se afastar de sua cultura popular de origem e vivenciar fortes tensões entre os dois mundos. Assim, ao refletir sobre os tipos de deslocamentos sociais realizados pelos estudantes, o autor detectou que, como esperado, os de maior amplitude se dão nas trajetórias daqueles aceitos nas *grandes écoles* – considerados “eleitos”; todavia, sua entrada em um universo de prestígio não faz com que se distanciem automaticamente da sua origem ou que consigam superar seu status social anterior. Denuncia, desse modo, que abertura social não significa necessariamente democratização, ou seja, apesar de seu caráter redistributivo, as ações de discriminação positiva francesas não estão contemplando a dimensão do reconhecimento.

Embora recente, o caso francês é interessante por suas particularidades: além de recorrer ao termo discriminação positiva, elege a zona residencial como categoria que funda a desigualdade no país, para não recorrer a categorias interdidas pela Constituição, como raça, etnia e religião. A literatura ainda incipiente sobre o assunto reflete a posição marginal que as ações de discriminação positiva ocupam no debate francês; contudo, pelos poucos estudos existentes, assume-se que o prestígio da formação oferecida é crucial na trajetória de seus

---

<sup>29</sup> É interessante observar que, ao contrário da sede de Paris da *Science Po.*, essa unidade pesquisada se recusou a abrir uma via de recrutamento especial, preferindo investir seu apoio no *prépa sup-expé*, cujo objetivo era formar alunos provenientes das ZEPs para que concorressem pelas vias tradicionais. Com isso, procurava conferir à sua política uma certa legitimidade republicana pautada pela justiça sem caridade, inclusive chamando sua iniciativa de integração positiva (*intégration positive*) e não de discriminação positiva (*discrimination positive*) como o fez a sede parisiense (PASQUALI, 2010).

beneficiados, ainda que o simples acesso não possa ser compreendido necessariamente como inclusão, dada a interferência de outros fatores históricos e culturais de desigualdades operantes sobre eles.

### 1.2.3 Conclusões parciais sobre os estudos de casos internacionais

A partir do exemplo dos dois países, buscamos demonstrar como o princípio de igualdade formal assegurado por suas constituições foi problematizado no âmbito educacional, sendo esse o primeiro passo para a implementação de ações afirmativas no ensino superior. Entretanto, em contextos nacionais díspares, tais políticas foram estruturadas em torno de categorias de elegibilidade e justificativas igualmente distintas.

É importante notar que nos dois casos houve ampla reação às suas propostas iniciais, rebatidas por argumentos que buscaram caracterizar sua inconstitucionalidade (baseados em leis de proteção de direitos individuais) e contestar seus princípios morais (segundo a premissa que a igualdade de oportunidades existiria nos dois países e que os grupos favorecidos estariam se apoiando em critérios “injustos”). Tais reações implicaram processos de longas negociações no plano jurídico, político, acadêmico e frente à opinião pública, sendo que a partir dessas disputas é que seus Estados e representantes do ensino superior moldaram as justificativas oficiais, buscando sempre conciliar as demandas sociais em jogo e sua possibilidade de legitimação frente à sociedade. Nesse sentido, concessões a diferentes atores sociais foram um custo inevitável a ser pago pelos dois países, sob o risco de não conseguirem levar adiante suas implementações.

Nos dois casos, as ações afirmativas foram acomodadas em sistemas educacionais altamente estratificados, direcionando seus beneficiários para estratos distintos em cada país: enquanto nos Estados Unidos muitos beneficiários ocuparam os estratos menos privilegiados do ensino superior (*community colleges* e formações técnicas), na França poucos beneficiários foram inseridos no topo da hierarquia educacional (*grandes écoles*). No entanto, é essencial notar que ambas encontraram limitações de inclusão por diferentes motivos: nos Estados Unidos por uma questão qualitativa e na França por uma questão quantitativa.

Ademais, em ambos os casos, os critérios raciais de elegibilidade foram os mais combatidos e mais dificilmente acomodados, razão pela qual, sob o risco de ter ameaçada a

legitimidade do conjunto de suas ações afirmativas, os dois países viram-se compelidos a transfigurar sua utilização.

A partir desse exercício reflexivo, concluímos que a análise de qualquer ação afirmativa não pode prescindir de uma discussão concomitante sobre o cenário educacional, cultural, social e político do país onde se insere e, além disso, deve haver um esforço para compreensão das motivações e interesses dos inúmeros atores sociais envolvidos em suas formulações e aplicações. É no entrelaçamento dessas múltiplas dimensões que as particularidades de cada caso se fazem perceber de maneira mais marcante. Por isso, agora olharemos com mais detalhes para o cenário brasileiro, onde emergiu a formulação do ProUni, buscando identificar como se moldaram suas especificidades.

## **2 AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E A CRIAÇÃO DO PROUNI**

### **2.1 Cenário Educacional, Econômico e Social**

Historicamente, o acesso a bens educacionais sempre foi muito desigual no Brasil e, em vista da grande defasagem da maioria da população, cada ano de escolaridade ganha um peso relevante na trajetória dos brasileiros, sendo o acesso ao nível superior o momento no qual as chances de incremento de renda e mobilidade social se fazem notar de maneira mais determinante (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000; BARROS et al., 2010; NERI, 2009; LIMA, 2012a).

Entretanto, as altas desigualdades acumuladas ao longo de toda a trajetória educacional dos indivíduos ainda são responsáveis por reter grande parte da população ao longo de suas progressões educacionais, sendo a passagem para o ensino superior especialmente problemática. As pressões para que o Estado brasileiro passasse a interferir nesse contexto, ampliando as condições de acesso a este nível de ensino, começaram a emergir após a democratização do país (sobretudo após a Constituição de 1988), ganhando corpo nos anos 1990 e desembocando nas ações afirmativas dos anos 2000.

O momento de instauração das ações afirmativas caracterizou-se por uma confluência de fatores que geravam a demanda por uma reorganização do ensino superior nacional. A partir da análise desse cenário, identificamos alguns principais vetores de pressão que incidiam sobre o Estado brasileiro naquele momento: i) crescente número de elegíveis ao ensino superior; ii) demandas de qualificação do setor produtivo; iii) demandas do setor privado de ensino superior; iv) cenário macroeconômico; e v) reivindicações raciais. A seguir, caracterizaremos brevemente cada um deles.

#### **2.1.1 Crescente número de elegíveis ao ensino superior**

Como reflexo da tardia expansão do sistema educacional brasileiro, foi apenas entre as décadas de 1980 e 1990 que se tornou flagrante o descompasso entre o número de concluintes do ensino médio e as vagas disponíveis no ensino superior. Segundo Ribeiro (2009), até 1965,

a expansão desses dois níveis seguiu a mesma tendência de crescimento, havendo, entretanto, um progressivo descolamento entre ambos a partir daí<sup>30</sup>. Isso porque, inicialmente, a reforma educacional de 1971 aumentou a escolaridade compulsória dos brasileiros para os 8 primeiros anos do ensino fundamental, de maneira que a lei passou a estimular a formação de mais elegíveis ao ensino médio; em um segundo momento, a partir de 1982, muitos governadores de oposição ao regime militar investiram maciçamente no ensino público, contribuindo para a universalização de acesso ao ensino fundamental e expandindo o número de vagas públicas também ao ensino médio. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 redefiniu o ensino médio como etapa final do ensino básico, que, portanto, deveria ser garantido a toda a população, fixando como meta sua “progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade” (BRASIL, 1996, s.p).

Como consequência, no final dos anos 1990, houve um aumento significativo no número de concluintes do ensino médio, formando uma massa crescente de candidatos ao ensino superior que não encontrava oportunidades para continuar seus estudos. Apesar da expansão de suas vagas em termos absolutos, Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) esclarecem que o ensino médio não evoluiu na mesma proporção do crescimento de pessoas aptas a cursá-lo, sendo uma evidência disso o fato que a proporção entre elegíveis e concluintes do ensino médio se manteve inalterada entre os Censos de 1960 e 2010. Então quem teria ocupado tais posições? Segundo os mesmos autores, a universalização de acesso ao ensino fundamental das últimas décadas<sup>31</sup> fez com que as desigualdades de origem social (renda *per capita* familiar ou grau de instrução da mãe) e de raça/cor deixassem de condicionar a progressão educacional nos 8 primeiros anos de estudo; entretanto, após a transição para o ensino médio, esses critérios voltam a fazer diferença e se intensificam ainda mais no nível superior. No que se refere à questão racial, os autores identificaram que nos 8 primeiros anos do ensino fundamental, as discrepâncias entre brancos e pardos tornam-se praticamente

---

<sup>30</sup> Um fator preponderante para o crescimento do ensino médio, a partir de então, foi a expansão das vagas públicas, dado que até aquele momento havia mais lugares nas instituições de ensino secundário privadas (sobretudo de caráter confessional). Beisiegel (1964 apud ALMEIDA, 2014) resgata que, em 1956, o setor privado concentrava 57% das matrículas do ensino secundário e, em 1961, esse número caiu para 47%, momento que o setor público tornou-se quantitativamente superior.

<sup>31</sup> A partir de elaboração própria de dados da PNAD, Lima (2012a) aponta que o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado no país, porque 98,2% das crianças entre 6 e 14 anos estão na escola. Porém, na passagem para o ensino médio, é visível a formação de um gargalo, visto que 83,7% dos jovens na faixa dos 15 a 17 anos de idade estão estudando, entretanto apenas 50,3% cursam o ensino médio – nível ideal para esta faixa etária.

irrelevantes, mas no ensino médio voltam a se manifestar; em relação a pretos, as desigualdades continuam perceptíveis em todos os níveis.

Para a interpretação desse cenário, o conceito de *Maximally Maintained Inequality* (MMM) proposto por Raftery e Hout (1993 apud ARUM; SHAVIT; GAMORAN, 2007) parece bastante pertinente. Segundo essa teoria, ao se expandir, um nível educacional atinge um ponto de saturação, momento que praticamente todos os filhos dos grupos privilegiados adquirem o nível educacional em questão e, não sendo mais possível acumular vantagens dentro dele, torna-se permeável a grupos até então excluídos. No caso brasileiro, uma vez atingido o ponto de saturação do ensino fundamental, pobres e negros (sobretudo pardos) foram sendo progressivamente incluídos neste nível educacional; depois, considerando-se o nível médio, os mais ricos e brancos foram os primeiros a ocupar as vagas da expansão, resultando em um gargalo que ainda exclui primeiramente os negros e depois os mais pobres (LIMA; PRATES, 2015)<sup>32</sup>.

Sendo assim, interessa-nos observar que a progressiva universalização de acesso ao ensino fundamental, que, mesmo de forma seletiva, expande-se também ao nível médio, faz com que as demandas por inclusão desloquem-se também para o ensino superior (NERI, 2009; LIMA, 2012a; MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015), a exemplo do que havia ocorrido em outros países com acelerada expansão quantitativa de seu sistema educacional ao longo do século XX (ARUM; SHAVIT; GAMORAN, 2007).

Outro fator que se mostra problemático para a transição dos egressos do ensino médio ao superior diz respeito à assimetria entre as vagas públicas e privadas neste nível de ensino: segundo dados do PNAD 2011, enquanto os postos públicos correspondem a 87% no nível fundamental e 87,2% no ensino médio, representam apenas 26,2% no ensino superior (NEVES, 2012). Nesse cenário, muitos egressos do ensino médio encontram dificuldades para passar pelos vestibulares mais concorridos das instituições públicas e, por outro lado, não conseguem pagar as mensalidades das instituições privadas, problemática que veio a se tornar central na definição das ações afirmativas brasileiras.

Aqui é importante abrir parênteses: embora a assimetria entre as vagas públicas e privadas do ensino superior seja um problema real, devemos tomar cuidado para não aderir automaticamente a um discurso recorrente na literatura, segundo o qual o destino de “todos” os alunos do ensino médio público (em geral mais pobres) seriam as instituições privadas

---

<sup>32</sup> Em caráter complementar, é válido lembrar que as taxas de evasão tendem a aumentar no ensino médio dada a competição do mercado de trabalho na vida de muitos jovens, que optam por investir em suas vidas profissionais em detrimento dos estudos (NERI, 2009).

(generalizadas como de pior qualidade) e o dos alunos do ensino médio privado (mais ricos) seriam as prestigiosas instituições públicas. Ainda que essas trajetórias sejam recorrentes, é necessário relativizar alguns pontos: em primeiro lugar, o ensino superior privado não é homogêneo (existindo no seu interior instituições de prestígios variados e algumas extremamente elitistas), assim como também existem problemas de qualidade em instituições públicas; além disso, em segundo lugar, estudos do início dos anos 2000 já apontavam que, conquanto existam sérias dificuldades para o ingresso nas instituições públicas, ainda assim eram elas que mais recebiam estudantes pobres e negros dada a sua gratuidade<sup>33</sup> (SAMPAIO; LIMONGI; TORRES, 2000; ALMEIDA, 2007; ANDRADE; DACHS, 2007).

Nesta breve explanação, observamos que, ainda com expressivas desigualdades (sobretudo no gargalo do ensino médio), entre as décadas de 1990 e 2000, houve uma expansão de brasileiros elegíveis ao ensino superior, incluindo os mais pobres e os negros. Notamos, portanto, que a configuração do sistema educacional brasileiro lhes dava as credenciais para continuarem estudando, mas lhes fechava as portas do ensino superior público (pela escassez de vagas e dificuldade de acesso) e do privado (pelos altos custos financeiros), gerando, assim, uma grande demanda que não se convertia efetivamente em acesso à formação superior. Esse foi um dos fatores centrais para o desenho posterior das ações afirmativas brasileiras, tanto no âmbito público quanto no privado.

### 2.1.2 Demandas do setor produtivo

Outro elemento que intensificou ainda mais a demanda por ensino superior no país a partir dos anos 1990 foi o mercado de trabalho e suas crescentes exigências por profissionais diplomados, que estivessem aptos a ocupar seus postos de trabalho mais qualificados.

Barros, Henriques e Mendonça (2002) e Barros et al. (2010) entendem que, devido ao fato de o Brasil ter crescido em um ritmo mais lento que a média internacional entre as décadas de 1960 e 1980, no início dos anos 2000, o país ainda apresentava um atraso educacional de cerca de uma década em relação a um país típico com padrão de desenvolvimento similar e, por isso, vivia um descompasso entre sua lenta expansão

---

<sup>33</sup> Sampaio, Limongi e Torres (2000, p.35) informaram também que as universidades públicas eram as que mais formavam pretos e pardos em 2000: 20,1% dos formandos daquele ano assim se autodeclaravam, enquanto nas instituições privadas esse número estava na ordem de 12%.

educacional e um processo de expansão tecnológica mais acentuado. Não se produziu, portanto, mão de obra qualificada suficiente para suprir a demanda interna e isso acentuou ainda mais as desigualdades de renda no país, que só começaram a mudar a partir de 2003, quando as melhorias do capital humano e da força de trabalho propiciadas pela educação influenciaram positivamente a produtividade e renda dos trabalhadores.

Menezes Filho e Kirschbaum (2015), em estudo mais recente, concluíram que as reduções das desigualdades sociais brasileiras da última década tiveram sua origem principal no mercado de trabalho: por um lado, detectaram uma redução das desigualdades de renda em relação aos indivíduos com menos escolaridade (4 a 7 anos de estudo), possivelmente em virtude da expansão do setor de serviços (que emprega esse perfil) e das elevações do salário mínimo; por outro lado, enxergaram um aumento da demanda por profissionais com ensino superior completo, dadas as crescentes exigências do setor produtivo por qualificação e conhecimento em face do desenvolvimento econômico caracterizado por avanços tecnológicos, inovações e ideias. Assim, a posição dos profissionais que têm apenas ensino médio (muito demandados entre os anos 1980 e 2000) torna-se problemática por não se adequarem mais à polarização do mercado de trabalho: têm qualificação demais para os postos inferiores e, ao mesmo tempo, não respondem às demandas mais qualificadas do mercado. Como resultado, é compreensível que esses indivíduos sintam-se cada vez mais pressionados a buscar formação superior, especialmente os pretos e pardos, que são os primeiros afetados pelas flutuações de demanda ou oferta do mercado de trabalho.

Outros autores contemporâneos também retratam um cenário no qual cada vez mais brasileiros são pressionados pelo mercado de trabalho para voltar a buscar formação superior. Comin e Barbosa (2011), por exemplo, ao estudarem as discrepâncias do ensino superior brasileiro em relação a outros países do mundo, revelam que grande parte dos estudantes que estão ocupando o crescente número de vagas criadas nos últimos anos não são “estudantes que trabalham”, mas sim “trabalhadores que estudam”, uma vez que, de acordo com os dados do IBGE de 2009, 75% das novas matrículas se deram em instituições de ensino privadas, 62,6% dos matriculados frequentam cursos noturnos, 44,6% trabalham mais de 40 horas por semana e 40% têm mais de 25 anos de idade. Esses novos estudantes são, segundo os autores, na sua maioria, indivíduos já inseridos no mercado de trabalho, provenientes de classes e rendas inferiores e que se beneficiaram da expansão de emprego e renda nas décadas de 1990 e 2000, conseguindo, assim, recursos para pagar seus estudos.

Almeida (2014) também aponta o aumento da demanda da nova classe média brasileira – cujo poder de consumo aumentava no contexto favorável da economia nacional

nos anos 2000 – por diplomas de cursos superiores como caminho para ascensão social. Com origens educacionais frágeis, grande parte desse contingente passou a realizar seu projeto de ensino superior nas instituições privadas lucrativas, as quais adequavam suas ofertas às necessidades desse público, como mensalidades acessíveis e vagas no período noturno.

Desse modo, não podemos ignorar o fato que, no início dos anos 2000, além dos egressos do ensino médio, muitos brasileiros que haviam interrompido seus estudos também se mobilizavam para voltar a estudar, buscando preencher pré-requisitos de (re)qualificação para a economia nacional, que se desenvolvia em um ritmo acelerado e demandava mais pessoas com diploma superior do que o país foi capaz de produzir nas últimas décadas.

### 2.1.3 Pressões do setor privado de ensino superior

A literatura ressalta recorrentemente que o setor privado de ensino superior ocupou posição central na criação da demanda por ações afirmativas no início dos anos 2000. Isso porque veio se expandindo cada vez mais nas últimas décadas e, naquele momento, encontrava dificuldades para preencher seus quadros discentes, pressionando continuamente o governo federal para auxiliá-lo nessa missão. Aqui realizamos uma breve recapitulação sobre como essa configuração tomou corpo, já que o crescimento do ensino superior via iniciativa privada tem raízes históricas e foi uma decisão estratégica tomada pelo Estado brasileiro muitos anos antes. O complexo emaranhado de interesses públicos e privados, mesclados à expansão do ensino superior brasileiro, veio a se tornar um ponto central no debate sobre o ProUni – motivo pelo qual esta breve digressão histórica se fará necessária para pontuar futuras análises sobre o programa.

O ensino superior brasileiro, desde as suas primeiras expressões nas escolas superiores do século XIX – que ofereciam “formações imperiais” de medicina, direito ou engenharia (COELHO, 1999) – até as primeiras universidades brasileiras nas décadas de 1920 e 1930 (com sua diversificação de formações), consolidou-se como formador dos filhos das elites, a fim de preencher as posições de maior prestígio no país. Esse cenário começou a ser modificado a partir do contexto desenvolvimentista dos anos 1940 e 1950, quando o país passou a demandar cada vez mais mão de obra qualificada para a economia nacional e o Estado, por sua vez, buscou suprir tal demanda por meio da criação de uma lógica de estratificação do ensino superior: por um lado, reforçou o papel do setor público como centro

de excelência e produtor de conhecimento (em conexão com o papel “clássico” das universidades de aliar ensino, pesquisa e extensão acadêmica)<sup>34</sup>; por outro lado, estimulou o desenvolvimento de instituições locais privadas (sobretudo nos moldes de faculdades lucrativas) em todo o país, para que oferecessem cursos mais técnicos voltados à formação para o trabalho de camadas médias urbanas em expansão (PAOLI, 1981; CUNHA, 1988; OLIVEN, 1989; MARTINS, 1989; CARDOSO, 2013; TRAGTENBERG, 2004).

Nesse contexto de expansão, outro fato localizado na década de 1940 merece ser mencionado: o ensino superior católico inaugurava a modalidade de universidades confessionais no Brasil. Mesmo sendo privadas, elas se propunham, desde sua fundação, a reinvestir seu rendimento na própria instituição e a desenvolver critérios de padrão de qualidade acadêmica, tais como cursos integrais e ênfase em pós-graduação e pesquisa. Consideravam que também tinham uma função pública e reivindicavam apoio financeiro do Estado para o desenvolvimento dessas atividades (MARTINS, 1989). Por esse motivo, aproximaram-se muito mais das instituições públicas em termos de propósito e reputação do que das faculdades privadas de caráter técnico.

Partindo desse pressuposto, na reforma universitária de 1968, o Estado já começou a operacionalizar sua decisão estratégica de expandir quantitativamente o ensino superior via iniciativa privada lucrativa, que, além de absorver o excedente da demanda reprimida no país<sup>35</sup>, ofereceria a formação técnica não entregue pelo setor público. Essas instituições se diferenciavam das confessionais por não receberem subsídios diretos do governo e posicionarem-se como instituições para a formação de recursos humanos com foco exclusivo em ensino (e não em pesquisa); a partir deste momento, também passaram a ter isenção de impostos sobre renda, patrimônio e serviços<sup>36</sup>, sendo as grandes responsáveis pela expansão

---

<sup>34</sup> É importante pontuar que nesse período houve também grande ênfase ao fomento à pós-graduação, aos centros de excelência, como o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), criado em 1947, e às agências nacionais de fomento à pesquisa, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criadas em 1951.

<sup>35</sup> Martins (1989, p.21-2) demarca como, nos anos 1960, a demanda pelo ensino superior já começava a se intensificar: em 1960, havia 28.728 “excedentes” no ensino superior e, em 1969, esse número já era 161.527 pessoas. Como naquele momento o vestibular estabelecia que os concluintes do ensino secundário que atingissem uma nota mínima teriam direito de cursar o ensino superior, os “excedentes” eram as pessoas que atingiam essas notas, mas não a classificação necessária para obter uma vaga. O vestibular classificatório só foi instituído a partir do Decreto n. 68.908, de 13 de julho de 1971 (ALMEIDA, 2014, p.35).

<sup>36</sup> Lei n. 5.172, de 25 de outubro de 1966.

massiva do setor privado desde então (MARTINS, 1989; OLIVEN, 1989; CARVALHO, 2011; ALMEIDA, 2014).

Como decorrência desse histórico, Carvalho (2011) localiza claramente na década de 1970 o momento que o setor privado de ensino superior passou a ter crescimento superior ao público<sup>37</sup>, o que veio a se intensificar ao longo do tempo até o marcante momento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que, além de reiterar as isenções fiscais originalmente instituídas em 1966, flexibilizou as exigências para a criação de novas unidades de ensino (com destaque para os centros universitários<sup>38</sup>, que não têm obrigação de desenvolver pesquisa e projetos de extensão), permitiu a ampliação das formas de seleção de ingresso para além do vestibular, concedeu maior autonomia às instituições para a criação ou redução no número de cursos e vagas, assim como para a criação de novas modalidades de cursos mais curtos (sequencial, não presencial e tecnológico)<sup>39</sup>. Nesse cenário, ampliaram-se os benefícios para que muitas instituições até então comunitárias, confessionais ou filantrópicas se tornassem particulares em sentido estrito<sup>40</sup>, ou seja, perdendo a obrigação de

---

<sup>37</sup> Segundo a autora, até 1960, havia menos de 100.000 alunos matriculados no ensino superior em todo o Brasil e, nos anos seguintes (entre 1960 e 1967), houve o primeiro surto expansivo do setor, com incremento médio de 12,5% de matrículas ao ano, distribuídas de forma bastante equilibrada entre instituições públicas e privadas. Entre 1968 e 1974, alavancada pelo Governo Federal e pelo milagre econômico, essa expansão foi ainda mais acentuada, apresentando média de crescimento de 24% ao ano, mas com uma considerável assimetria entre os segmentos público e privado: enquanto o primeiro ampliou suas matrículas em torno de 16% ao ano, o segundo obteve um acréscimo de 31%. Ainda de acordo com a autora, o período compreendido entre 1980 e 1994 foi caracterizado por uma relativa estagnação do setor como um todo e, a partir de 1995, teve início uma nova onda de crescimento, porém, desta vez, impulsionada pelo segmento privado de forma muito mais notável: segundo dados do INEP, em 1990, o ensino superior brasileiro possuía 1.540.088 matriculados, em 2000 esse número era de 2.694.245 e, em 2011, de 6.739.689 alunos – ano que 4.966.374 deles (ou seja, 73,7%) estavam no ensino privado.

<sup>38</sup> Os centros universitários merecem destaque porque até 1996 apenas as universidades privadas (instituídas a partir da década de 1980) tinham autonomia para criar novos cursos e vagas. A partir da LDB desse ano, os centros universitários também ganharam essa possibilidade, puderam passar a responder de maneira mais ágil às demandas de sua clientela e, não por acaso, proliferaram rapidamente, de modo que em 2001 já existiam 66 no país todo (dos quais apenas 2 eram públicos) (ALMEIDA, 2014).

<sup>39</sup> Chaves (2010) esclarece que a regulamentação dos centros de educação tecnológica e faculdades de tecnologia, criados a partir de 1999 (após a aprovação do Decreto n. 2.208, de 1997), propiciou um vertiginoso crescimento desse tipo de organização em meados dos anos 2000. Para exemplificar, cita o fato que em 2007 já havia 138 instituições dessa natureza no país (número superior aos centros universitários, que correspondiam a 116 instituições nesse ano), representando o tipo de organização que mais cresceu no setor privado no período.

<sup>40</sup> Segundo a LDB de 1996, as instituições privadas podem ser constituídas em torno de quatro modalidades legais (MINTO, 2006, p.208-9): “Particulares: instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; sem as demais características abaixo; Comunitárias: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos. Devem incluir, na sua entidade mantenedora, representante da comunidade;

reinvestir seu *superávit* nas próprias atividades educacionais e assumindo totalmente seu propósito de ter fins lucrativos (CARVALHO, 2006; 2011). Desde então, as lucrativas foram as que mais cresceram no Brasil: em 1999, elas correspondiam a 48% do total de instituições de ensino superior do país e, em 2006, já representavam 70% de todas elas (SGUISSARDI, 2008).

Carvalho (2006; 2011) demonstra também que a grande onda de crescimento das instituições privadas lucrativas ocorrida entre 1995 e 2002 acabou criando muitas vagas excedentes, em número superior, diga-se de passagem, à própria quantidade de formandos do ensino médio no país. Ao mesmo tempo, como possível consequência das crises econômicas, do aumento do desemprego e da queda de renda real de muitos brasileiros no período, aumentaram também as taxas de inadimplência e evasão dessas instituições (CORBUCCI, 2004; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; APRILE; BARONE, 2009; ALMEIDA, 2014)<sup>41</sup>. Como resposta, o setor passou a intensificar suas estratégias mercadológicas, por meio de aquisições, fusões e abertura de capitais na Bolsa de Valores (SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; ALMEIDA, 2014), assim como seu *lobby* junto ao governo federal em busca de auxílio.

Uma medida do governo federal que respondeu em partes a essa demanda foi a da Lei n.11.552, de 2007, que passou a permitir que o Fundo de Financiamento aos Estudantes do Ensino Superior (Fies), instituído originalmente em 1999 em substituição ao crédito estudantil criado em 1975, passasse a financiar até 100% das mensalidades, e não mais apenas 70% (ALMEIDA, 2014, p.43).

Desse modo, após terem incentivos históricos para absorver o excedente da demanda de ensino superior no país e ampliarem sua oferta de vagas (principalmente nos anos 1990), as instituições privadas lucrativas multiplicaram seus pedidos de auxílio ao governo federal, sendo essa uma demanda também levada em conta para a posterior formulação do ProUni.

---

Confessionais: instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendam à orientação confessional e ideológica específica ao disposto no item anterior; Filantrópicas: na forma da lei, são as instituições de educação ou de assistência social que prestam os serviços para os quais foram instituídas, colocando-os à disposição da população em geral, em caráter complementar às atividades do Estado, sem qualquer remuneração.”

<sup>41</sup> Segundo Catani, Hey e Gilioli (2006), as vagas ociosas do setor privado correspondiam a 35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49,5% em 2004. De acordo com Jordão (2007 apud ALMEIDA, 2014) e Martins (2009), nesse período, apenas 52% dos alunos do setor privado terminavam o ensino superior devido a dificuldades de pagamento, enquanto no setor público o número de concluintes era de 76%.

#### 2.1.4 Cenário macroeconômico

Diferentes autores da literatura brasileira enfatizam que o debate sobre as ações afirmativas não pode ignorar as pressões macroeconômicas que pesavam sobre o país no início dos anos 2000, as quais reforçavam ainda mais o compromisso do Estado em expandir o ensino superior pela via privada.

Esclarecendo melhor essa questão, Carvalho e Lopreato (2005) argumentam que, após acordos do Brasil com o Fundo Monetário Internacional (FMI) em 1998, o país necessitava reduzir os gastos públicos para fixar um valor de *superávit* primário que diminuísse a percepção de riscos no mercado internacional e atraísse investimentos de capital estrangeiro<sup>42</sup>. Nesse contexto, o governo federal restringiu as políticas públicas de maior custo para o orçamento da União – como o investimento em universidades públicas – para manter seu equilíbrio fiscal.

Entretanto, em 2001, o Estado havia fixado, no PNE, metas ambiciosas de ampliação quantitativa do ensino superior: inclusão de 30% dos brasileiros na faixa etária entre 18 e 24 anos até 2010 (sendo que 40% desse percentual deveria ser destinado a instituições públicas). Essas metas, quando contrastadas com as necessidades de redução de gastos da União, conformavam uma conta que jamais fecharia, sendo, portanto, a expansão via iniciativa privada a única saída possível para tal dilema. Se oferecidas no âmbito privado, as demandas sociais por mais vagas no ensino superior seriam atendidas de forma que não prejudicassem a política macroeconômica do país e, com isso, ainda se contemplariam os interesses das instituições privadas de ensino superior que encontravam dificuldades para preencher suas vagas ociosas após sua acelerada expansão na década de 1990 (LEHER, 2004; CARVALHO; LOPREATO, 2005; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; SGUISSARDI, 2008). Essa

---

<sup>42</sup> Sguissardi (2008, p.1000-1) descreve com detalhes outras interferências de organismos internacionais que também impactaram o incentivo do governo federal ao setor privado: i) recomendação do Banco Mundial, em 1994, através do documento *Higher education: the lessons of experience*, para diversificação do ensino superior nacional, propondo a adoção de mais universidades de ensino em vez de universidades de pesquisa, o que seria mais adequado para um país em desenvolvimento; ii) recomendação da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1996, na Agenda dos Acordos Gerais do Comércio e dos Serviços (AGCS), para regulamentação comercial de serviços educacionais; iii) tese do Banco Mundial, apresentada na Conferência Mundial sobre a Educação Superior, da UNESCO, em Paris, em 1998, que defendia o ensino superior como um bem privado e dava respaldo para a livre iniciativa empresarial no setor. Mancebo (2004), Leher (2004) e Chaves (2010) também enfatizam a influência de órgãos internacionais no processo de crescentes incentivos ao setor privado.

configuração específica, conforme veremos adiante, foi essencial para a delimitação do desenho institucional do ProUni.

#### 2.1.5 Reivindicações raciais

Outro elemento essencial para a compreensão do cenário que desembocou na criação das ações afirmativas brasileiras foram as reivindicações raciais, que começaram a ganhar visibilidade pública e maior poder de influência junto ao Estado brasileiro entre as décadas de 1990 e 2000.

A título de contextualização inicial, é importante ressaltar que a problemática da questão racial no ensino superior já vinha sendo tratada pela academia há algumas décadas. Nesse sentido, as contribuições de Hasenbalg (2005 [1979]) foram um marco na introdução desse debate ao demonstrar que raça/cor tem impacto nas oportunidades educacionais, ocupacionais, de renda e mobilidade dos brasileiros. Já na década de 1970, a partir de análises estatísticas, comprovou que, no Brasil, negros têm acesso a níveis de escolaridade inferiores aos dos brancos e, mesmo os que conseguem avançar a níveis mais elevados, tendem a ter menor retorno na conversão em postos de trabalho e em renda. Posteriormente, estudos mais recentes continuam problematizando a sub-representação de estudantes negros em instituições de ensino superior (IES) e cursos de maior prestígio (TEIXEIRA, 2003; GUIMARÃES, 2008b; LIMA; PRATES, 2015).

Enquanto na academia as desigualdades raciais no ensino superior já vinham sendo evocadas há décadas, na esfera pública começou a ganhar visibilidade apenas no final dos anos 1990, quando houve uma maior aproximação do movimento negro com o Estado (LIMA, 2010). Ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), um marco nesse sentido foi a participação do Brasil na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância realizada em Durban (África do Sul), em 2001. Para a conferência, estatísticas foram produzidas para mostrar como os negros estavam excluídos das universidades públicas mais seletivas (embora correspondessem a quase metade da população brasileira) e grupos ligados ao movimento negro denunciaram a existência de discriminação racial no Brasil para pressionar o Estado a enfrentar essa problemática; ademais, houve forte pressão da opinião pública mundial demandando uma tomada de posição do Brasil em relação ao racismo. Como consequência, o

país se comprometeu, juntamente com a maioria das outras nações latino-americanas, a implementar ações afirmativas educacionais com vistas ao combate às desigualdades raciais (SILVA, 2006; GUIMARÃES, 2008a; LIMA, 2010).

Posteriormente, no Governo Lula (2003-2010), o movimento negro deixa a condição de mero demandante para se tornar um “ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (LIMA, 2010, p.82), sendo uma grande expressão disso a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que, mais tarde, em 2008, foi transformada em Ministério e tinha como missão garantir a transversalidade da questão racial junto a outros Ministérios, estados e municípios.

Assim, passando a ser tratada de maneira transversal no governo federal, a temática racial foi inserida (ainda que com forte resistência) na formulação das políticas públicas de ações afirmativas no ensino superior, conforme veremos adiante. Em âmbito local, a mobilização do Movimento Negro foi essencial para atuar junto a gestores de IES e atores locais e incentivar a adoção de políticas de ações afirmativas, sobretudo nas IES públicas (DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013).

\*\*\*

Após a breve explanação acerca dos fatores de pressão atuantes sobre o governo federal no momento de criação das ações afirmativas, abordaremos agora: i) como as primeiras respostas do governo de Lula ao desafio da inclusão no ensino superior moldaram a justificativa de justiça social e quais foram seus impactos sobre as desigualdades que seriam atacadas; ii) como as ações afirmativas foram abordadas no ensino público; e iii) as particularidades do ProUni no sistema privado.

Como veremos, o contexto anteriormente apresentado não influenciou de maneira idêntica as esferas pública e privada, visto que alguns fatores de pressão agiram mais fortemente em uma e não na outra.

## 2.2 Inclusão no Ensino Superior e suas Justificativas: Primeiras Respostas do Governo Lula

Inserido no contexto educacional, político e social anteriormente retratado, que culminou em demandas para se enfrentar as graves questões educacionais no país, em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da República. Nessa época, após a estabilização da inflação por meio do Plano Real, as desigualdades passavam a ser consideradas cada vez mais inaceitáveis, tanto por suas consequências econômicas quanto sociais (MENEZES FILHO; KIRSCHBAUM, 2015).

Unindo demandas dessa conjuntura a históricas bandeiras de esquerda do Partido dos Trabalhadores, o então presidente elegeu como marca do seu primeiro governo o conceito “Brasil, um país de todos”<sup>43</sup>. Subjacente a esse discurso estava a ideia que seria necessário conferir um tratamento especial a grupos desfavorecidos, com a criação de oportunidades de inclusão e mobilidade social. Com isso, a questão educacional foi eleita como prioritária no combate às desigualdades: no âmbito da educação básica, o Ministério da Educação (MEC) defendia que após a sua universalização seria o momento de promover a qualidade desse nível de ensino (BRASIL, 2007b); no plano da educação superior, propunha-se a realizar uma reforma universitária (BRASIL, 2003).

A reforma universitária, portanto, foi sua primeira resposta para promover a inclusão no ensino superior, com foco específico no sistema público. Partindo da já mencionada meta estipulada no Plano Nacional de Educação (2001), o Estado propunha uma ampliação do setor federal (seguida de qualificação e recuperação da autonomia desse setor) e apontava a necessidade de se estabelecer outras políticas democratizantes de acesso. Destacamos aqui alguns trechos do decreto que a instituiu:

Nossa situação é ainda mais urgente se considerarmos a especificidade do Brasil como país periférico marcado pela herança escravocrata, com agudas desigualdades sociais. [...] E no caso específico brasileiro, implica também a necessidade de viabilizar soluções para: ampliar a oferta de cursos e vagas nas universidades públicas, federais, estaduais e municipais, sem sacrificar a qualidade, em um tempo de escassez de recursos financeiros; possibilitar, para milhões de jovens sem possibilidade de vaga nas universidades

---

<sup>43</sup> Moehlecke (2009, p.476) aponta que o conceito “Brasil. Um País de Todos” desdobra-se também nos programas da área de educação, como o “Educação para Todos” e “Todos juntos para democratizar a educação”, reforçando a escolha das políticas educacionais como ação privilegiada para expressar o compromisso de inclusão social do governo Lula.

públicas, e sem recursos pessoais para pagar seus cursos nas instituições particulares, o sonho de concluir um curso superior; promover a responsabilidade social da universidade, em compromisso com o desenvolvimento inclusivo da economia e da sociedade brasileiras (BRASIL, 2003, s.p., grifo nosso).

Embora breve, essa passagem é bastante reveladora porque evidencia alguns pontos que serão decisivos para a compreensão sobre como o governo federal articulou algumas premissas sobre sua concepção de inclusão no ensino superior e sobre as ações afirmativas.

Em primeiro lugar, notemos que, considerando-se os quadros argumentativos mais utilizados para justificar as ações afirmativas em âmbito global já discutidos anteriormente (FERES JR., 2005; SILVA, 2006; MOSES, 2010), é possível identificar nesse documento oficial indícios das justificativas de reparação (de desigualdades advindas da herança escravocrata), econômica (compromisso com o desenvolvimento inclusivo do país) e de justiça social (realização do sonho do ensino superior para os jovens que não conseguem vaga nas universidades públicas ou pagar uma IES privada). Ao longo do tempo, esta última foi a que ganhou maior proeminência e é identificada de maneira praticamente consensual pela literatura como a predominante no caso brasileiro<sup>44</sup> (CARVALHO; LOPRETO, 2005; SILVA, 2006; GUIMARÃES, 2008a; MOSES, 2010).

Conquanto o governo federal admita que as desigualdades de acesso ao ensino superior sejam tanto raciais quanto sociais, ao evocar a justificativa de justiça social (ou inclusão social), confere maior centralidade às questões sociais do que às raciais. Isso porque, conforme ressalta Silva (2006), o argumento de combate à exclusão social não é sinônimo de combate a desigualdades raciais ou ao racismo. A partir dessa perspectiva, entende-se que brancos pobres são tão excluídos quanto negros pobres, o que garante maior legitimidade a critérios de renda/classe. Na visão da autora<sup>45</sup>:

De acordo com o quadro de inclusão social, a exclusão de negros normalmente aparece como um problema socioeconômico, e se apoia na vinculação de raça e classe. Negros devem ser beneficiados pela sua exclusão aos recursos socioeconômicos: renda, educação e empregos. Contudo, em um país com tanta desigualdade como o Brasil, não são apenas os negros os excluídos, portanto há a necessidade de incluir outros

<sup>44</sup> Vale mencionar que, em caráter secundário, Silva (2006) enxerga que a “diversidade” também figurou como uma justificativa presente no contexto brasileiro. Expressou-se a partir da interpretação que as identidades raciais deveriam ser repensadas no Brasil e que os estudantes negros poderiam contribuir com tais questões no ambiente acadêmico.

<sup>45</sup> A autora utiliza o termo “inclusão social” para designar a justificativa do caso brasileiro, mas, em termos conceituais, parte das mesmas premissas do que denominamos “justiça social” neste trabalho.

segmentos da população. Com isso, a especificidade da questão racial perdeu-se no debate e a maioria das pessoas começou a argumentar que seria melhor considerar apenas os indicadores sociais, pois os dois tipos de cotas tinham a mesma meta: diminuir a desigualdade social. Portanto, o foco deveria ser socioeconômico (SILVA, 2006, p.145).

A escolha da justificativa de justiça social e suas implicações sobre a utilização dos critérios de elegibilidade em torno de critérios raciais e/ou sociais são um ponto central para se compreender como as ações afirmativas ganharam contornos distintos no sistema público e privado de ensino superior. A seguir, vejamos as particularidades de sua elaboração em cada uma dessas esferas.

### **2.3 Ações Afirmativas no Ensino Superior Público**

A inauguração das ações afirmativas no ensino superior público ocorreu no início da década de 2000 em âmbitos estaduais. Os primeiros casos se deram no estado do Rio de Janeiro<sup>46</sup> baseados majoritariamente em critérios socioeconômicos (origem de escola pública e renda familiar) e de raça/cor, com a sustentação de leis estaduais instituídas a partir de 2000 (MOSES, 2010; DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013); em seguida, em 2002, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) também fixou cotas para negros egressos de escolas públicas (SILVA, 2006). A partir de então, outras instituições públicas espalhadas pelo país passaram a oferecer diferentes modalidades de ações afirmativas. Notemos que essas primeiras formulações, anteriores à Lei n. 12.711 de 29.08.2012<sup>47</sup> (a qual passou a estabelecer

---

<sup>46</sup> No estado do Rio de Janeiro, a Lei n. 3.524, de 28.12.2000, instituiu que 50% das vagas nas universidades estaduais deveriam ser destinadas a alunos de escolas públicas. Logo em seguida, amparadas pela Lei Estadual n. 3708, de 09.11.2001, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) reservaram 40% de suas vagas para a população negra. Entretanto, após uma série de críticas a essas formulações – dentre as quais destacou-se o processo judicial da Federação de Escolas Privadas do Estado –, as leis estaduais n. 4151 (2003) e n. 5074 (2007) alteraram essas proporções, estabelecendo 20% das vagas para egressos de escolas públicas, 20% para negros e 5% para deficientes, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão de serviço – sendo que todos deveriam ainda atender a critérios socioeconômicos (MOSES, 2010; DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013).

<sup>47</sup> A lei determina que as instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio devem reservar, por curso e turno, em seus processos seletivos, no mínimo 50% de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e de famílias com renda até 1,5 salário mínimo *per capita*. Além disso, essas vagas devem ser preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas em proporção no mínimo igual à dessas populações em cada estado segundo o último censo

a reserva de 50% de todas as vagas de instituições federais de ensino superior e técnico de nível médio a candidatos que se enquadrassem em critérios sociais e raciais), partiram todas de medidas locais, totalizando 11 leis estaduais e 77 resoluções de conselhos universitários (DAFLON; FERES JR.; CAMPOS, 2013).

Daflon, Feres Jr. e Campos (2013) trazem uma interpretação interessante sobre os motivos pelos quais tantos anos se passaram até que o governo federal propusesse finalmente uma lei nacional referente às ações afirmativas nas instituições federais. Realizando um balanço de todas as iniciativas adotadas até a lei nacional de 2012, apuraram que das então 96 universidades públicas existentes no país, 70 delas haviam adotado alguma medida de ação afirmativa, sendo que 54 delas o fizeram em 2008 (ano seguinte à criação do Reuni<sup>48</sup>). Em sua leitura, essa proximidade temporal não se trata de mera coincidência: o governo federal evitou comprar a briga das ações afirmativas em instituições públicas até 2012 (possivelmente buscando driblar o seu caráter controverso, sobretudo no que tange à questão racial), mas não deixou de fomentar auxílio para que as ações afirmativas fossem fortalecidas em âmbitos locais. Com esse intuito, usou o Reuni para incentivar a criação de mecanismos institucionais que fomentassem tais ações (como bolsas, recursos e apoio a projetos de leis) e incentivassem atores locais (como gestores e movimento negro) para que articulassem tais políticas públicas pautados em leis estaduais e resoluções de conselhos universitários.

Refletindo sobre os mecanismos de inclusão adotados, Daflon, Feres Jr. e Campos (2013) encontraram uma alta correlação entre as modalidades de ações afirmativas e o prestígio das instituições públicas que as oferecem. Apontam que, embora as cotas sejam as expressões mais usuais no caso brasileiro, ainda dividem espaço com acréscimo de vagas e bônus<sup>49</sup>. Os bônus caracterizam-se como pontos extras atribuídos aos elegíveis na competição

---

do IBGE. Em caso de não preenchimento de vagas pelos critérios de raça/cor, elas devem ser destinadas a alunos oriundos de escolas públicas.

<sup>48</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi consolidado no segundo mandato do presidente Lula. O foco principal do Reuni era ampliar o acesso e permanência no ensino superior público e realizar um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos já existentes, estabelecendo como meta obter uma relação de 18 alunos por professor nos cursos de graduação presencial e uma taxa de 90% de conclusão média nestes mesmos cursos (BRASIL, 2003).

<sup>49</sup> Dentre as 70 instituições que até então adotavam ações afirmativas, 35 utilizavam exclusivamente cotas (reserva de vagas a beneficiários que se enquadram nos critérios do programa), 7 adotavam exclusivamente bônus (pontuação adicional no vestibular para garantir vantagem aos candidatos dentro dos critérios de elegibilidade do programa), 3 ofereciam unicamente acréscimo de vagas (criação de posições adicionais a serem preenchidas por candidatos desprivilegiados) e 25 conciliavam mais de um mecanismo (sendo 19 que adotaram cotas e acréscimo de vagas, 5 que ofereciam cotas e bônus, 1 que concedia bônus e acréscimo de vagas). É importante observar que nenhuma dessas

aberta com todos os candidatos, o que resulta em maiores dificuldades de inclusão em cursos mais concorridos, pois não há reserva de um número específico de vagas para beneficiários (como nos outros mecanismos); não por acaso, essa foi a estratégia de algumas instituições de grande renome nacional, como a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)<sup>50</sup>. Ademais, os autores concluem que o percentual de vagas reservadas tende a decrescer quanto maior for o conceito de avaliação da universidade, constatação que aponta como os estratos mais prestigiosos do ensino superior brasileiro são menos permeáveis às ações afirmativas.

Outra análise relevante dos autores diz respeito ao perfil dos alunos contemplados: das 70 instituições que promoviam ações afirmativas, 60 ofereciam cotas, bonificações ou acréscimo de vagas a alunos egressos de escolas públicas, 41 a negros (pretos e pardos), 36 a indígenas e 13 a deficientes<sup>51</sup>. Essa clara preferência por ações afirmativas sociais toca novamente na resistência à utilização dos critérios raciais.

Dado que historicamente as desigualdades raciais vêm moldando oportunidades desiguais de acesso ao ensino superior e essa demanda foi essencial para o debate sobre ações afirmativas no país, por que, afinal, o governo federal evitou tanto enfrentá-lo? A exemplo do que já observamos no estudo dos casos internacionais, possivelmente por receio de reações da sociedade brasileira que pudessem tentar deslegitimar suas ações afirmativas, optou-se por colocar os critérios de classe e renda em primeiro plano. Veremos agora as principais fontes dessas reações (campo intelectual, imprensa, opinião pública e ambientes universitários), assim como os principais argumentos mobilizados nessas oposições.

No campo intelectual, Guimarães (2008a), Feres Jr. e Zoninsein (2008), Penha-Lopes (2008) e Lima (2012b) apontam alguns dos principais argumentos desenvolvidos

---

modalidades exclui o vestibular, pois se mantém a concorrência dentro dos grupos elegíveis (no caso de cotas e acréscimo de vagas) ou se fornece um incremento de nota para a competição aberta com todos os candidatos (no caso dos bônus).

<sup>50</sup> A partir de 2015, a USP aderiu parcialmente ao Sisu e ofereceu 225 vagas para cotistas raciais em alguns de seus cursos, sendo essa uma decisão tomada por cada unidade, que teria autonomia para aderir ou não. Sendo muito recente, essas medidas ainda não produziram resultados verificáveis, mas sinalizam uma importante mudança em curso em uma das mais prestigiosas instituições do ensino superior brasileiro (MORENO, 2015).

<sup>51</sup> Em caráter complementar, os autores apontam a existência de outros grupos de beneficiários: participantes de programas de formação em licenciatura indígena em 6 instituições; nativos do interior do estado em que a universidade se localiza em 3 instituições; professores da rede pública em 3 instituições; nativos do estado em 3 instituições; pessoas de baixa renda em 2 instituições; filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em 2 instituições; pessoas originárias de comunidades remanescentes de quilombos em 2 instituições; mulheres em 1 instituição (DAFLON; FERREZ JR.; CAMPOS, 2013, p.310).

contrariamente à adoção de critérios raciais em ações afirmativas: não enfrentar os pressupostos do racismo, promover a intensificação daquilo que busca combater (a segregação racial), levar à intensificação do ódio racial, ferir o princípio constitucional da igualdade e rebaixar a qualidade das instituições mais prestigiosas do Brasil. Vale ressaltar que especialmente as duas últimas críticas, que problematizam a questão do mérito, vêm sendo rebatidas por estudos que apontam a similaridade de desempenho entre cotistas e não cotistas, a exemplo do que já foi feito na UNEB e UFPR (FERES JR.; ZONINSEIN, 2008). Ademais, notemos que existe uma grande sinergia entre estes dois argumentos e os desenvolvidos também nos casos norte-americano e francês, reforçando a reflexão sobre como a tensão entre modelo elitista de ensino superior e demanda por justiça social vem pautando grande parte do debate mundial e gerando argumentos correlatos.

Olhando especificamente para as reações nos meios de comunicação de massa, Santos (2005) estudou como políticas destinadas à população negra foram representadas pela imprensa escrita brasileira<sup>52</sup> entre 1995 e 2002. Concluiu que embora reconhecessem as demandas do movimento negro, os meios de comunicação analisados não expressavam suas reivindicações, pelo contrário: exprimiam recorrentemente, ao mesmo tempo, muitas vozes críticas às ações afirmativas raciais. Desse modo, usualmente oscilando entre posições conservadoras e de complacência em relação às demandas de reconhecimento, traziam a recorrente leitura que as relações étnico-raciais seriam harmônicas no Brasil, razão principal pela qual defendiam majoritariamente que ações afirmativas redistributivas (sobretudo no formato de cotas raciais no ensino superior) não seriam necessárias no país. Podemos observar que, de certa forma, o mito da democracia racial<sup>53</sup> permanece presente no imaginário propagado pelos meios de comunicação brasileiros, relativizando a questão racial e diminuindo sua importância frente à opinião pública.

---

<sup>52</sup> A partir da metodologia de análise de conteúdo, a autora analisou como a temática foi noticiada pelos jornais Folha de S. Paulo e O Estado de S. Paulo, assim como pelas revistas nacionais Isto É e Veja.

<sup>53</sup> Para a compreensão do significado do mito da democracia racial no Brasil, é necessário realizar uma breve recapitulação histórica. Após a repercussão no país das correntes científicas que defendiam a hierarquização dos seres humanos a partir de critérios raciais e que postulavam que a mistura de raças seria um dos motivos do atraso brasileiro no final do século XIX e início do século XX, na década de 1930, a miscigenação ganhou interpretações positivas no debate brasileiro, sobretudo com a tentativa de Freyre (2006 [1933]) de elevar o mestiço a símbolo nacional e defender a tese da democracia racial. Essa tese retratava uma tendência de harmonia entre as raças no país, onde mecanismos de preconceito e discriminação racial deixariam de existir, sendo a possibilidade de ascensão social dos mestiços uma evidência disso. Posteriormente, Fernandes (2008 [1964]) veio a caracterizar esta tese como um mito, dado o seu caráter ideológico de acobertar as reais discriminações a que negros estavam sujeitos no Brasil.

Ilustrando as reações da opinião pública, Guimarães (2008b) interpretou achados de pesquisas conduzidas pelo Instituto Datafolha em 1995 e 2006. O autor evidencia que a proporção de brasileiros que aprovava cotas na educação subiu de 50% para 65% no período. Todavia, em 2006, ainda se mostrava forte a defesa da meritocracia no ensino superior, assim como da preponderância dos critérios de classe social aos raciais para ações afirmativas, o que pode ser comprovado pela concordância de 78% dos entrevistados com a frase “as vagas nas universidades devem ser ocupadas pelos melhores alunos, independente de cor, raça ou condição social” e pela concordância de 87% dos respondentes com a afirmação “deveriam ser criadas cotas nas universidades para pessoas pobres e de baixa renda, independente da raça”. Observamos, assim, como a interpretação que as desigualdades brasileiras estão ancoradas principalmente em critérios de classe (e não de raça/cor), originalmente evocada na academia entre as décadas de 1930 e 1940<sup>54</sup>, parece ainda ter alta aderência junto à opinião pública brasileira.

É interessante observar que essas opiniões também estão presentes nos ambientes universitários, sendo reproduzidas por alunos em geral, professores, documentos institucionais e, conforme aponta Penha-Lopes (2008), pelos próprios cotistas. Ao realizar uma pesquisa qualitativa com egressos das primeiras turmas de cotistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que haviam iniciado sua graduação em 2003 e 2004, a autora detectou que a política de cotas baseada em critérios raciais foi menos aceita do que as baseadas em critérios de renda. Segundo ela: “o fato de a maioria da amostra ter se autoclassificado como negros ou pardos não se traduz em uma ampla aprovação de ação afirmativa para esses grupos, mesmo que eles tenham se beneficiado da política.” (PENHA-LOPES, 2008, p.125). Ainda de acordo com a autora, os próprios beneficiados alegavam que o recorte de renda e escola pública “abrange todo mundo” (inclusive negros), lembram que também existem “brancos pobres” e acabam legitimando mais os critérios de classe social do que os raciais, não obstante também enxerguem o Brasil como um país racista.

Por outro lado, na leitura de Lima (2010), o conjunto de reações contrárias presentes na sociedade brasileira não pode ser lido apenas como uma reação ao critério racial, mas diz respeito, sobretudo, ao público afetado por essas políticas, sendo uma evidência disso o fato

---

<sup>54</sup> Um dos trabalhos basilares para essa construção foi o de Pierson (1971 [1945]): após realizar estudos de campo na Bahia entre 1935 e 1937, desenvolveu a tese que no Brasil existiria uma sociedade multicultural de classes e, portanto, não existiriam grupos raciais, dado que, sendo abertos à mobilidade, esses grupos seriam de classe. Na academia, essa tese foi desconstruída por autores como Fernandes (2008 [1964]) e Hasenbalg (2005 [1979]), entretanto não desapareceu por completo do debate acadêmico e parece ter grande força também na percepção geral da opinião pública brasileira.

de o ProUni (ação com maior impacto redistributivo) não ser o mais atacado, mas sim as cotas das universidades públicas por tocarem em privilégios de grupos até então consolidados nos estratos de mais alto prestígio do ensino superior brasileiro.

Evidenciamos, com isso, o caráter polêmico e altamente controverso que a temática das cotas raciais ganhou na sociedade brasileira, sobretudo quando pensada no ensino superior público. A partir desta breve contextualização, conseguimos visualizar com mais nitidez por que o governo federal preferiu, por meio da reforma universitária, colocar maior ênfase na ampliação da rede federal de ensino, fomentar as ações afirmativas nessas instituições indiretamente via apoio a decisões locais e, ao mesmo tempo, concentrar seus holofotes no ProUni como o grande protagonista das ações afirmativas no Brasil. Além de pautar seus critérios de seleção, em primeiro plano, por indicadores de classe e origem social (proveniência de escola pública ou de escola privada na condição de bolsista aliada à comprovação de renda *per capita* familiar), que são mais aceitos pela opinião pública brasileira, o ProUni propõe a redistribuição de vagas no âmbito da iniciativa privada, visto que nesta esfera as dificuldades de acesso caracterizam-se muito menos pela restrição de vagas prestigiosas e competitividade e muito mais por limitações financeiras. Dessa maneira, de antemão, já podemos vislumbrar o caráter menos controverso do ProUni em relação às ações afirmativas no ensino superior público e o papel estratégico que veio a desempenhar para a popularidade do governo federal. A seguir, veremos em detalhes suas particularidades.

#### **2.4 Ações Afirmativas no Ensino Superior Privado: o Caso do ProUni**

O ProUni foi regulamentado pela Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual estabeleceu como as IES privadas poderiam aderir ao programa (evidenciando os benefícios fiscais a que teriam direito, as contrapartidas esperadas e as penalidades a que estariam sujeitas), bem como os critérios de elegibilidade dos candidatos que desejassem concorrer às bolsas oferecidas. A seguir veremos mais detalhadamente quais foram esses critérios fixados para instituições e beneficiários, assim como alguns resultados gerais atingidos até o momento.

#### 2.4.1 Sobre as instituições participantes

A Lei estabeleceu que podem aderir ao programa IES privadas com ou sem fins lucrativos, as quais devem assinar um termo de adesão de 10 anos, que pode ser renovado ao final do período. Em linhas gerais, o programa pauta-se pela seguinte mecânica: as IES participantes podem usufruir de isenções fiscais<sup>55</sup> mediante o oferecimento de bolsas totais (100%) e parciais (50% e 25%) para o programa, respeitando sua distribuição proporcional em todos os cursos, turnos e unidades – embora também tenham o direito de permutar até um quinto das bolsas entre cursos e turnos (BRASIL, 2005).

Quanto ao número de bolsas, as IES participantes devem oferecer, no mínimo, 1 bolsa integral para cada 9 estudantes regularmente pagantes, o que é compulsório no caso das instituições privadas beneficentes porque usufruem da isenção adicional de seguridade social. No caso daquelas com fins econômicos ou sem fins econômicos não beneficentes<sup>56</sup>, alternativamente, podem optar por recolher a seguridade social ou oferecer 1 bolsa integral para cada 19 estudantes regularmente pagantes desde que também disponibilizem bolsas parciais de 50% ou de 25% na proporção necessária para que sua soma atinja o equivalente a 10% da sua receita anual. A Lei prevê ainda que as instituições sem fins econômicos podem optar por transformar sua natureza jurídica em sociedades com fins econômicos, com o benefício de passar a pagar a quota patronal para a previdência social gradualmente no prazo de 5 anos (na razão de 20 % anuais) até atingir o valor integral devido. Ademais, as instituições que aderissem ao ProUni passariam a ter prioridade na distribuição de verbas do Fies (BRASIL, 2005).

O discurso oficial do ProUni (HADDAD; BACHUR, 2004) centrava-se na ideia que bens educacionais não deveriam ser tributados (e que, portanto, seriam legítimas as históricas isenções fiscais das IES brasileiras), mas, por outro lado, seria necessário atuar mais

---

<sup>55</sup> As isenções fiscais são aplicadas aos seguintes tributos: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição para o Programa de Integração Social e Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (sendo este último para instituições beneficentes sem fins econômicos).

<sup>56</sup> A diferença entre as instituições beneficentes sem fins econômicos e as não beneficentes sem fins econômicos é que as primeiras ficam isentas de COFINS e PIS, enquanto as segundas ficam isentas apenas do PIS, o que, na visão de Carvalho e Lopreato (2005, p.102), é irrisório se comparado a todas as isenções que as instituições com fins econômicos passam a ter após a adesão ao ProUni (as quais deixam de recolher a maior parte dos impostos que pagavam anteriormente).

fortemente na exigência de suas contrapartidas sociais. Presumia, dessa forma, que o ProUni seria o estímulo necessário para que ocorresse a regulamentação definitiva da filantropia das IES; visto que muitas delas até então tinham esse status (mas não ofereciam filantropia na prática), alterariam sua natureza jurídica e passariam a pagar cota previdenciária, recuperando, assim, mais arrecadações ao Estado. Além disso, defendia que, ao trazer oportunidades para quem não poderia pagar o ensino superior, liberaria recursos para que o Fies fosse utilizado por estudantes com faixa de renda superior e, portanto, com maiores condições de restituir os cofres públicos, de forma a possibilitar que os custos de R\$200 milhões do ProUni fossem compensados pelo declínio da inadimplência do Fies (que, naquele momento, girava em torno de R\$1 bilhão).

Logo, em teoria, o programa era apresentado como uma solução “vantajosa” a todos: as IES continuariam ganhando isenções fiscais, estudantes até então excluídos iriam para o ensino superior e o Estado ainda aumentaria suas arrecadações. Entretanto, não demorou muito para que esse discurso fosse bombardeado por inúmeros questionamentos – afinal, de que maneira essa conta fecharia? Como veremos adiante, esses pontos geraram grande polêmica no debate acadêmico porque progressivamente multiplicaram-se as desconfianças que o ProUni incentivaria muitas instituições a se tornarem privadas lucrativas, as quais, amparadas pela Lei, passariam a realizar uma série de manobras contábeis para usufruir das renúncias, não pagar a seguridade social, maximizar seus lucros oferecendo bolsas parciais (principalmente articuladas ao Fies, que trazia risco zero de inadimplência), concentrar as bolsas em cursos menos procurados e ociosos ou simplesmente não oferecer as vagas devidas – tudo isso com a tranquilidade de saber que as fiscalizações do governo federal eram praticamente inexistentes.

Diante disso, em 2009, o Tribunal de Contas da União (TCU) realizou uma auditoria nacional no programa e detectou que, no final de 2008, existiam realmente muitas bolsas ociosas (pois apenas 58% delas estavam preenchidas), a evasão de beneficiários estava na ordem de 19,5%, as instituições não estavam regularizando suas dívidas previdenciárias, praticamente a totalidade das participantes tinham alguma irregularidade legal e havia muitas divergências entre os números de bolsas declaradas e os de vagas preenchidas. Com o intuito de corrigir tais desvios, recomendou ao MEC que condicionasse a renúncia fiscal a vagas ocupadas (e não apenas ofertadas) e que aumentasse a fiscalização *in loco* das instituições (BRASIL, 2009). Como resposta, em 2011, alterou-se o cálculo da renúncia para que fosse

proporcional às bolsas ocupadas (e não apenas oferecidas)<sup>57</sup>, o que já geraria uma economia de recursos da ordem de R\$ 303,5 milhões a partir do cálculo do ano-base de 2012. Em 2013, o TCU voltou a fazer um Relatório de Monitoramento sobre o ProUni e constatou que pouco foi feito em termos de medidas para se conter a evasão ou para se realizar fiscalização mais intensa das IES, neste caso para evitar irregularidades, fraudes e manipulação indevida de bolsas (BRASIL, 2013).

#### 2.4.2 Sobre os beneficiários

No que concerne aos beneficiários do programa, a Lei do ProUni estabeleceu que poderiam concorrer às bolsas os estudantes que tivessem cursado o ensino médio na rede pública de ensino ou em escola privada na condição de bolsista integral, podendo pleitear bolsas integrais (100%) quando tivessem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio ou bolsas parciais (de 50% ou 25%) quando tivessem renda familiar *per capita* de até três salários mínimos. Além disso, poderiam se candidatar às vagas portadores de deficiência ou professores da rede pública de educação, sendo que estes últimos estavam dispensados de comprovação de renda e poderiam optar por cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Também estabeleceu a reserva de bolsas a estudantes que se encaixassem nos critérios de seleção do programa e se autodeclarassem pretos, pardos ou índios, e essas bolsas deveriam corresponder à proporção dessa população do estado onde se encontra a instituição de acordo com o último censo do IBGE (BRASIL, 2005).

Em termos práticos, a candidatura funciona da seguinte maneira: as bolsas são distribuídas de acordo com a classificação dos candidatos no Enem, com a condição de se obter no mínimo 450 pontos para se tornar elegível. Já com a nota em mãos, os candidatos podem realizar sua inscrição pela internet escolhendo até 5 opções de cursos em qualquer instituição que desejarem, tendo a possibilidade de, neste momento, consultar também as notas médias de suas escolhas e calcular suas chances de ingresso com a nota obtida. Caso seja aprovado, o candidato pode ter que participar de uma segunda etapa de seleção específica promovida pela instituição de ensino. Se não obtiver a vaga desejada, é possível ainda entrar

---

<sup>57</sup> O artigo 26 da Lei n. 12.431, de 27.06.2011, alterou o artigo 8º da Lei n. 11.096, de 13.01.2005, para permitir essa modificação (BRASIL, 2013).

para a lista de espera de vagas remanescentes. Após serem aceitos, os beneficiados devem comprovar semestralmente sua renda familiar e ter um desempenho mínimo para manter a bolsa.

Vale ressaltar ainda que, respondendo a críticas sobre as dificuldades de permanência de beneficiados do ProUni, o governo federal instituiu, a partir da Lei n. 11.180, de 23.09.2005, a implementação de bolsa permanência no valor de R\$300,00 para bolsistas integrais matriculados em cursos em tempo integral<sup>58</sup>, embora, conforme também detectou a auditoria nacional do TCU realizada em 2009, essas bolsas tivessem alcance muito limitado nos primeiros anos do programa (BRASIL, 2009).

#### 2.4.3 Alguns resultados do ProUni

Uma crítica recorrente da literatura acadêmica que se debruça sobre o ProUni diz respeito à limitação de dados disponibilizados pelo governo federal para sua avaliação. De todo modo, apontamos a seguir algumas leituras possíveis de serem realizadas a partir dos dados abertos pelo Sistema do ProUni (Sisprouni)<sup>59</sup>, dos resultados do Censo da Educação Superior de 2014<sup>60</sup> e também de alguns números já divulgados pelo TCU (BRASIL, 2009; 2013)<sup>61</sup>.

---

<sup>58</sup> A Portaria n. 569 do MEC definiu os cursos cujos bolsistas poderiam demandar o benefício: agronomia, ciência da computação, enfermagem, engenharias, farmácia, fisioterapia, informática, medicina, odontologia e veterinária. Por curso integral entende-se aqueles com pelo menos 6 horas de aulas diárias e pelo menos 6 semestres de duração (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p.135).

<sup>59</sup> As estatísticas oficiais do governo federal disponibilizadas no *site* institucional do ProUni (<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>) abrangem: número total de bolsas ofertadas por ano e semestre (leitura nacional, por estado e município); número total de candidatos inscritos por ano e semestre (leitura nacional); número de bolsas integrais e parciais ofertadas (leitura nacional, por estado e município); número de beneficiados por bolsas integrais e parciais (leitura nacional); bolsistas por modalidade de ensino – presencial e EAD (leitura nacional); bolsistas por turno em cursos presenciais – matutino, vespertino, noturno e integral (leitura nacional); bolsistas por categoria administrativa das instituições – com fins lucrativos, entidade beneficente de assistência social, sem fins lucrativos não beneficente (leitura nacional); bolsistas por sexo (leitura nacional); bolsistas por raça/cor (leitura nacional); bolsistas com deficiência (leitura nacional); bolsistas professores da educação básica pública (leitura nacional).

<sup>60</sup> Dados disponíveis no *site* do INEP: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

<sup>61</sup> Os dois documentos do TCU dizem respeito a: uma auditoria do ProUni realizada em 2009, referenciada como “(BRASIL, 2009)”, e um relatório de monitoramento realizado em 2013,

Após 10 anos de implementação do ProUni, em 2014 (último ano com dados disponíveis), o programa já havia oferecido 2.227.038 bolsas, das quais 1.497.225 (67%) foram preenchidas e distribuídas da seguinte forma:

- Tipo de bolsa: 1.049.645 integrais (70%) e 447.580 parciais (30%).
- Bolsistas por região: 755.889 na região sudeste (50%), sendo 455.238 (30% do total nacional) somente no estado de São Paulo; 281.826 na região Sul (19%); 229.865 na região Nordeste (15%); 145.218 na região Centro-Oeste (10%); e 84.427 na região Norte (6%).
- Sexo: 790.668 mulheres (53%) e 706.557 homens (47%).
- Raça/cor: 686.189 brancos (45,8%); 570.899 pardos (38,2%); 188.340 pretos (12,6%); 26.559 amarelos (1,8%); 1.887 indígenas (0,1%); e 23.351 sem classificação (1,6%).
- Portadores de deficiência: 10.340 (1%).
- Professores da educação básica pública: 12.225 (1%).
- Modalidade de ensino: 1.273.322 bolsas na graduação presencial (85%) e 223.903 na educação a distância (EAD) (15%).
- Turno (graduação presencial): 945.746 no noturno (74%); 241.652 no matutino (19%); 47.020 no integral (4%); e 38.904 no vespertino (3%).

No que se refere à categoria administrativa das instituições participantes até 2014, 57% eram com fins lucrativos, 17% sem fins lucrativos não beneficentes e 26% eram entidades beneficentes de assistência social.

Para termos uma ideia da representatividade dessas vagas no contexto educacional brasileiro, vejamos alguns dados referentes ao Censo da Educação Superior de 2014<sup>62</sup>: nesse ano, houve 3.110.848 ingressantes em todo o país, sendo que 548.542 matrículas se deram no setor público e 2.562.306 no setor privado; enquanto o ProUni ofereceu 265.226 bolsas, o equivalente, portanto, a 8,5% de todas as matrículas nacionais e 10,3% do setor privado. Além disso, vale ressaltar que, em 2014, 87,4% das instituições de ensino superior brasileiras

---

referenciado como “(BRASIL, 2013)”. O intuito deste segundo documento foi verificar se as recomendações dadas ao MEC após a primeira auditoria haviam sido seguidas.

<sup>62</sup> Dados disponíveis no site do INEP: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

eram privadas e, portanto, passíveis de oferecerem vagas pelo programa. Esses números nos ajudam a visualizar que já existe uma inegável relevância quantitativa do ProUni para o ensino superior nacional, uma vez que representa praticamente um décimo de todas as matrículas e tem um alcance potencial de quase 90% das IES nacionais.

Em relação à distribuição geográfica do ProUni, observamos que as bolsas oferecidas até 2014 guardam uma proporção semelhante à configuração atual do setor privado: a região sudeste representava 52% das matrículas privadas presenciais em 2014 e concentrou 50% das vagas do ProUni; na região sul esses números eram de 14% e 19%, respectivamente; na região nordeste, de 18% e 15%; no centro-oeste, de 10% e 10%; e na região norte, de 6% e 6%. Verificamos, então, uma leve sub-representação do ProUni nas regiões sudeste e nordeste em relação ao total de matrículas privadas presenciais e uma leve sobre-representação na região sul. Quanto a esse ponto, uma reflexão pertinente é que o ProUni, embora seja um programa governamental, depende da rede privada de ensino para funcionar, a qual tende a se concentrar em localidades mais ricas, com maiores taxas de emprego, rendas mais elevadas e, por conseguinte, maior demanda. Desse modo, ao acompanhar a distribuição já existente do ensino superior privado, tende a reproduzir desigualdades regionais via educação (SILVA, 2007a). Embora este tópico ainda não tenha sido amplamente abordado pela literatura, parece ser um campo bastante relevante de ser aprofundado.

Quanto ao turno das bolsas ofertadas nos cursos presenciais, o ProUni ofereceu até hoje 74% de suas vagas no período noturno, em uma proporção equivalente ao que o setor privado oferece no país (73%). Nesse ponto merece destaque o fato que o setor público oferece 62% de vagas diurnas e apenas 38% de vagas noturnas, o que indica a maior adequação do setor privado e do ProUni às pessoas que precisam trabalhar concomitantemente aos estudos.

Em se tratando da modalidade de ensino das bolsas oferecidas, constatamos que, enquanto as matrículas de ensino a distância (EAD) representaram 7% do ensino superior público e 20% do setor privado nacional em 2014, no ProUni corresponderam a 15% do total de bolsas oferecidas até então, sinalizando uma leve defasagem em relação à configuração do setor privado. Ainda que a modalidade EAD venha crescendo muito, nunca é demais lembrar que é também a mais questionada por sua qualidade de ensino, o que nos instiga a refletir sobre o significado qualitativo desses 15% e o quanto seria (ou não) interessante que o programa crescesse neste segmento.

No que concerne ao sexo dos beneficiados, observamos uma representação levemente superior de homens no programa em relação aos dados nacionais: hoje o ensino superior

brasileiro é representado por 56% de mulheres e 44% de homens (tanto no setor privado quanto no público); no ProUni, as bolsas já distribuídas contemplaram 53% de mulheres e 47% de homens, acompanhando a tendência nacional.

Quanto à distribuição de vagas por raça/cor, observamos que reside aí um avanço notável do ProUni. Segundo o Censo de 2010 (LIMA; PRATES, 2015), a população de brasileiros com ensino superior completo era composta por 75,3% de brancos e 24,7% de negros (pretos e pardos), embora esses grupos representassem 47,7% e 50,7% da população brasileira, respectivamente. No entanto, se notarmos que, dentre todos os beneficiários do ProUni, 50,8% são negros e 45,8% são brancos (e lembrarmos que o ProUni representa 8,5% de todas as vagas do ensino superior brasileiro), constatamos que o programa está trazendo mais negros para o ensino superior e, dentro de alguns anos, poderá ajudar a alavancar uma mudança de cor nos bancos universitários brasileiros. Considerando-se as grandes assimetrias históricas de raça/cor no ensino superior brasileiro, esses números já indicam um avanço quantitativo que não pode ser ignorado.

Em relação às bolsas para portadores de deficiência e para professores da educação básica pública, o alcance do programa ainda parece limitado, dado que tais perfis foram contemplados por 1% das vagas em cada um dos casos específicos.

Embora não existam outros dados institucionais disponíveis (além dos acima apresentados), encontramos no relatório do TCU (BRASIL, 2009; 2013) alguns mapeamentos interessantes, pois, sendo um órgão oficial de fiscalização, teve acesso a dados mantidos pelo governo federal como confidenciais e não disponibilizados aos pesquisadores. Conquanto digam respeito apenas aos 5 primeiros anos de existência do programa, ou seja, tenham uma limitação temporal, acreditamos serem relevantes para trazer à luz alguns dados usualmente ignorados pela literatura.

Em primeiro lugar, o TCU destacou que, em relação à meta do PNE (ter 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos na educação superior até 2010), os resultados do programa foram incipientes até 2008, preocupação ainda mais reforçada pelo fato de existirem muitas vagas do programa não preenchidas (42%) e altas taxas de evasão (19,5%). Por outro lado, constatando que entre 2005 e 2007 havia 24% de beneficiados acima dos 25 anos, o relatório indicava que uma faixa etária diferente da prevista estava sendo atendida, ou seja, uma parcela considerável de pessoas que voltaram a estudar pelo ProUni, possivelmente “trabalhadores que estudam” (COMIN; BARBOSA, 2011, p.75).

Um dado interessante aberto pelo TCU diz respeito aos cursos nos quais as bolsas concentravam-se, nunca antes divulgado pelo ProUni. Até 2008, 18,5% das vagas foram

ocupadas por estudantes de administração, 11% de direito, 9,9% de cursos tecnológicos, 6,8% de pedagogia, 4,8% de comunicação social, 4,6% de engenharias, 4,5% de ciências contábeis, 4,2% de enfermagem, 1,9% de biologia, 1,1% de matemática e outros cursos com menos de 1%. Outro aspecto crítico apontado pelo TCU refere-se à qualidade das bolsas ofertadas pelo ProUni, pois constatou que cerca de 20% delas eram de cursos nunca avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), enquanto outros 20% eram de cursos com conceitos ruins (inferiores a 3) <sup>63</sup>. Diante disso, recomendou ao MEC que os cálculos de renúncias fiscais também considerassem as avaliações e qualidade dos cursos, porém nenhuma medida nesse sentido foi tomada (BRASIL, 2013).

Além disso, aponta que, devido ao fato de o controle dos pré-requisitos dos bolsistas ser realizado pelas próprias instituições, havia muitos beneficiários indevidos usufruindo do programa, sendo uma evidência disso o fato que, em 2008, 2.143 bolsistas ativos do ProUni também estavam matriculados em instituições públicas (o que é interdito pela Lei). Como resposta, o MEC passou a cruzar os dados dos contemplados com diversas bases de dados nacionais a partir de 2009<sup>64</sup>, ação que teve como resultado o encerramento de 21.578 bolsas entre 2009 e 2012.

Apesar das limitações dos dados disponíveis, que impedem análises mais profundas a respeito dos resultados do ProUni, essas leituras iniciais já antecipam alguns pontos críticos do programa e certas contradições entre seu discurso oficial e suas práticas, fornecendo-nos um bom pano de fundo para a compreensão do debate acadêmico construído ao redor dele.

---

<sup>63</sup> “A avaliação do desempenho dos estudantes dos cursos de graduação é realizada mediante a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). O Enade avalia o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nos currículos dos respectivos cursos de graduação, bem como suas habilidades e competências para tratar de assuntos relacionados ao mundo moderno. O exame é aplicado a estudantes escolhidos por meio de procedimentos amostrais, ao final do primeiro e do último ano do curso. Em cada etapa são avaliados cursos de áreas diferentes, com periodicidade máxima trienal para cada área. Os cursos recebem conceitos de 1 a 5 ou Sem Conceito (SC), que é dado quando cursos novos não têm ingressantes ou concluintes participando efetivamente do Enade por meio da realização da prova.” (BRASIL, 2009, p.64).

<sup>64</sup> Essas bases são: Relação Anual de Informações Sociais (RAIS); Registro Nacional de Veículos Automotores (Renavam); Plataforma Integrada para Gestão das Instituições Federais de Ensino Superior (Pingfes); 14 bases de dados de grandes universidades estaduais (BRASIL, 2013).

## **2.5 Conclusões Parciais sobre o Contexto Brasileiro de Criação das Ações Afirmativas e do ProUni**

Apesar de partir da mesma justificativa de justiça social, as propostas de inclusão no ensino superior brasileiro foram materializadas de maneiras muito distintas nos sistemas público e privado. No sistema público, o governo federal propôs uma ampliação da rede federal, mas não problematizou inicialmente sua forma de recrutamento tampouco estabeleceu políticas nacionais unificadas de ações afirmativas (marcando sua atuação por meio de incentivos indiretos via Reuni até 2012). No sistema privado, por outro lado, foi onde concentrou seus esforços de inclusão via ProUni, porém levando os estudantes mais pobres para as posições menos prestigiosas do ensino superior nacional.

A partir desse breve panorama, visualizamos como a lógica das ações afirmativas brasileiras sempre foi pensada em consonância com a alta estratificação no sistema educacional: enquanto as instituições mais prestigiosas tendem a ser menos aderentes às ações afirmativas (tanto no sistema público quanto no privado), o maior número de benefícios é oferecido dentro daquelas com maiores problemas de qualidade.

Outra marca do caso brasileiro é que o critério social é sobreposto ao racial (tendo, portanto, limitações no que concerne à correção de algumas das maiores desigualdades educacionais brasileiras). Semelhantemente aos casos dos Estados Unidos e da França, notamos que no Brasil houve grande reação pública quanto à utilização de critérios raciais – motivo pelo qual o Estado evitou por muitos anos dar protagonismo a eles em uma política pública de ação afirmativa nacional.

Ademais, verificamos que as pressões atuantes sobre o Estado foram inúmeras, o que resultou em concessões de diversas ordens (a exemplo dos outros países), sendo o próprio ProUni (conforme veremos) um possível produto do alto custo político do governo federal ao buscar acomodar tão díspares interesses. Vale notar que uma particularidade muito relevante no caso brasileiro é a força da iniciativa privada com fins lucrativos no desenho das ações afirmativas.

Assim, operando dentro do sistema privado de ensino superior, o ProUni já nasce com um lugar certo na estratificação educacional brasileira, o que moldará seus futuros limites e potenciais.

### 3 O DEBATE ACADÊMICO SOBRE O PROUNI

#### 3.1 Produção Acadêmica Brasileira: Enfrentando os Desafios da Qualidade do ProUni

Dado o caráter recente do ProUni, as publicações acadêmicas sobre o tema ainda não são numerosas<sup>65</sup>; por outro lado, existe uma vasta produção, até agora não publicada e espalhada por várias universidades do país, disponível sobretudo em formato de dissertações e teses<sup>66</sup>. Nesse conjunto, a maior parte das obras concentra-se na região sudeste do país (principalmente no estado de São Paulo)<sup>67</sup>, sendo produzidas majoritariamente por programas de pós-graduação em educação<sup>68</sup>.

Uma grande limitação para a realização de estudos quantitativos reside no fato de, conforme já apontamos, os números oficiais do ProUni disponíveis aos pesquisadores serem muito escassos e não estarem abertos, o que impossibilita qualquer construção de banco de

---

<sup>65</sup> Carvalho (2014), ao realizar um estudo nos moldes de um estado da arte sobre ações afirmativas na produção acadêmica nas universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012, aponta que, até os anos 2000, a produção sobre o tema pautava-se essencialmente sobre acesso ao mercado de trabalho e direitos para mulheres e deficientes físicos; somente após os anos 2000 começou-se a trabalhar com ações afirmativas no ensino superior, mas principalmente discutindo cotas raciais em instituições públicas. No levantamento bibliográfico de teses e dissertações, realizado para esta dissertação de mestrado, mapeamos que apenas em 2007 começaram a ser concluídos os primeiros trabalhos sobre o ProUni especificamente.

<sup>66</sup> Como parte da revisão bibliográfica brasileira, realizamos uma busca em bancos de teses e dissertações a partir das palavras-chave “ProUni” e “Programa Universidade Para Todos” em três portais principais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) (<http://bdt.d.ibict.br/>), Banco de Teses da Capes (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>) e Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>). Quando necessário, complementamos a busca diretamente nos *sites* das próprias instituições onde as dissertações e teses foram defendidas. Este procedimento foi realizado entre junho de 2014 e maio de 2016. Como resultado, mapeamos cerca de 120 trabalhos e, após uma triagem, excluimos aquelas obras que faziam menção ao ProUni em suas propostas, mas que não necessariamente discutiam o programa como objeto central de análise. Mantivemos 65 dissertações de mestrado e 27 teses de doutorado, totalizando 92 trabalhos.

<sup>67</sup> Com relação à distribuição geográfica dos estados de origem das obras consultadas, temos: 54 da região sudeste (sendo 38 de São Paulo, 10 do Rio de Janeiro, 5 de Minas Gerais e 1 do Espírito Santo); 18 da região sul (11 do Rio Grande do Sul, 6 do Paraná e 1 de Santa Catarina); 11 da região nordeste (4 do Ceará, 2 da Bahia, 2 de Pernambuco, 2 do Rio Grande do Norte e 1 de Alagoas); 7 da região centro-oeste (4 do Distrito Federal, 1 de Goiás, 1 de Mato Grosso, 1 do Mato Grosso do Sul); 1 da região norte (Amapá).

<sup>68</sup> Em relação às áreas de conhecimento onde foram produzidas as teses e dissertações, encontramos: 57 da educação; 8 de políticas públicas e sociais; 5 de administração; 4 da sociologia; 4 de serviço social; 4 de economia; 3 de ciências sociais; 2 de psicologia; 1 de ciência política; 1 de antropologia; 1 de direito; 1 de teologia; e 1 de ciências contábeis.

dados)<sup>69</sup>; apesar disso, detectamos alguns esforços de pesquisadores em diferentes localidades do Brasil, os quais tentam coletar e quantificar seus próprios dados sobre o programa. No entanto, trata-se de leituras circunscritas a realidades locais (em geral de uma instituição em particular ou instituições de um município), sendo que a vasta maioria não traz comprovação estatística sobre a representatividade dos resultados. Raros foram os estudos com resultados que permitissem a expansão das leituras para o âmbito estadual ou nacional.

Os estudos qualitativos também são majoritariamente estudos locais (em geral de uma instituição ou município em particular). Vale mencionar também que, devido ao fato de a maior parte dos estudos ser desenvolvida em programas de pós-graduação em educação e existirem muito poucos no âmbito das ciências sociais, ainda são pouco numerosas as leituras sociológicas sobre o ProUni e seus beneficiados.

Por fim, dada a existência dessa multiplicidade de estudos ainda pouco comparados, acreditamos ser relevante realizar uma leitura simultânea desses inúmeros casos oriundos das mais distintas realidades do país. Com esse intuito, realizamos um esforço de sistematização de seus principais achados, buscando esboçar uma espécie de grande mosaico nacional de pesquisas sobre o ProUni, além de apontar consensos, impasses e lacunas sobre o tema.

A partir da revisão bibliográfica sobre o programa, percebemos que o debate acadêmico concentra-se em duas vertentes principais: i) debate institucional sobre o ProUni – debruça-se, em linhas gerais, sobre questões relativas à engenharia política e aos aspectos legais do programa, evidenciando os jogos de interesses envolvidos na sua criação e os benefícios ofertados às IES privadas; e ii) debate sobre os beneficiados pelo ProUni – propõe-se, na maior parte dos casos, a elucidar quem são os bolsistas do programa (origem, configurações familiares, características socioeconômicas, trajetórias de trabalho etc.), como são (ou foram) suas vivências acadêmicas (principais dificuldades de acesso e permanência, fruição da vida universitária, desafio de conciliar trabalho e estudo, limitações financeiras,

---

<sup>69</sup> Esse é o motivo pelo qual inúmeras indagações frequentes (e muito básicas) dos pesquisadores ainda permanecem sem resposta oficial. Por exemplo: a maior parte dos dados disponíveis é nacional (sendo possível ler apenas o número geral de bolsas concedidas por estado e município e também por semestre); não existem dados específicos sobre as características dos bolsistas no interior de instituições ou cursos; os dados referentes aos beneficiados contemplam aqueles que entraram no ensino superior, mas não mencionam quantos abandonaram os estudos ou quantos concluíram (nem mesmo um número geral nacional); não existe acompanhamento sobre os rendimentos, taxas de evasão ou destinos dos egressos do ensino superior. Além de impossibilitar análises sobre as instituições e sobre os beneficiados, a inexistência de dados impede que avaliações apuradas sejam feitas em relação à eficácia do programa. Por ora, todos os impactos possíveis de serem medidos têm de ser lidos a partir de informações coletadas diretamente com beneficiados, instituições ou atores políticos, sendo, por isso, as abordagens qualitativas as mais utilizadas.

experiências de preconceito e discriminação etc.) e quais são (ou foram) os campos de oportunidades abertos por sua formação superior.

Nas duas vertentes, o questionamento sobre a qualidade do ProUni é um ponto em comum e transversal a praticamente todas as obras; em seus desdobramentos, entretanto, as duas linhas de estudos trazem diferenças notáveis no que se refere à avaliação da política pública. A seguir, discutiremos com mais detalhes cada uma dessas vertentes.

### **3.2 O Debate Institucional sobre o ProUni**

A despeito do discurso oficial do governo federal segundo o qual o ProUni seria apenas uma forma de “disciplinar as exigências previstas na Constituição para o gozo de isenções [das IES privadas]” (HADDAD; BACHUR, 2004, s.p.) e, assim, transformar benefícios fiscais historicamente adquiridos por essas IES (contra os quais o Estado não pretendia atuar) em democratização do ensino superior, a literatura começou a questionar as “boas intenções” do programa desde a sua formulação.

Se por um lado a opinião pública e a imprensa pouco se posicionaram a respeito do ProUni (muito possivelmente porque o programa não ameaçava as posições mais altas do sistema educacional e era enquadrado como mais um dos benefícios sociais do governo federal<sup>70</sup>), rapidamente a academia começou a questionar sua legitimidade ao problematizar sua justificativa de justiça social, assim como a aparente simplicidade do seu funcionamento, que, teoricamente, seria benéfico a “todos” os atores sociais envolvidos.

Identificamos que essa reação da academia foi estruturada, sobretudo, a partir de uma tese mais ampla de privatização do ensino superior nacional via ProUni, a qual foi sustentada por quatro argumentos principais: i) os interesses das IES privadas moldaram a Lei do

---

<sup>70</sup> Olhando de maneira mais ampla para a conjuntura política do país no momento de implementação do ProUni, Costa (2015) interpreta que o programa foi moldado sob a lógica do “lulismo”, conceito formulado por Singer (2009) que se refere a um projeto hegemônico iniciado no governo do ex-presidente Lula e que pautou o desenho de múltiplas políticas públicas. A lógica subjacente a todas elas foi proporcionar à nova classe trabalhadora do país condições para experimentar maiores níveis de formalização de trabalho, adquirir direitos sociais e ter seu acesso ao crédito e poder de consumo ampliado. Nesse contexto, o ProUni funcionaria como um modo de regulação ao articular políticas educacionais com demandas do mercado de trabalho, atendendo pessoas até então sem condições de acessar o ensino superior e oferecendo-lhes uma perspectiva de mobilidade social na altamente estratificada sociedade brasileira, além de atender aos interesses do empresariado da educação superior nacional.

ProUni; ii) o ProUni impediu que mais investimentos fossem realizados na esfera pública; iii) o ProUni fortaleceu os oligopólios educacionais; e iv) a busca pelo lucro das IES participantes do ProUni deixou a qualidade educacional em segundo plano.

Nesta revisão bibliográfica, observamos que tais argumentos foram formulados inicialmente a partir de trabalhos publicados majoritariamente no formato de artigos e que utilizaram como base, sobretudo, análises documentais, fontes secundárias e informações divulgadas pela imprensa. Em um segundo momento, notamos que algumas teses e dissertações passaram a mobilizar suas leituras a partir de estudos de caso locais, retratando exemplos de como os argumentos que sustentaram a tese de privatização do ensino superior via ProUni se materializavam nas estratégias de diferentes IES privadas espalhadas pelo país. Embora esses estudos empíricos não sejam numerosos e em muitos casos ainda não estejam publicados, atribuímos a eles uma importância significativa porque têm o mérito de explicitar com grande riqueza de detalhes algumas nuances até então não perceptíveis neste debate.

### 3.2.1 A tese da privatização do ensino superior nacional via ProUni

Na revisão bibliográfica sobre o ProUni, identificamos que trabalhos como os de Mancebo (2004), Carvalho e Lopreato (2005) e Catani, Hey e Gilioli (2006) tornaram-se importantes referências nesse campo de estudos (sendo citados de maneira recorrente no debate institucional até os dias atuais), pois começaram a denunciar a existência de uma série de interesses “ocultos” na formulação do programa, assim como de possíveis impactos negativos no sistema educacional brasileiro como um todo.

O contexto social e político que ancora essa tese (conforme vimos no capítulo 2) corresponde ao cenário de grandes tensões sob as quais se encontrava o governo Lula no início de seu mandato, quando cresciam as demandas por expansão do ensino superior (vindas sobretudo do aumento de egressos do ensino médio sem condições de ingressar no nível superior, do mercado de trabalho e de movimentos sociais) articuladas às pressões de organismos internacionais para que o Estado contivesse seus gastos públicos (e não comprometesse o *superávit* do país e a confiança do mercado internacional), assim como das IES privadas, que demandavam ajuda governamental para enfrentar a crise na qual se encontravam diante dos efeitos colaterais de seus surtos de expansão iniciados na década de 1990 (vagas ociosas e inadimplência crescentes).

Buscando adotar uma postura conciliatória nesse campo minado de demandas antagônicas é que o governo federal formulou o ProUni como tentativa de acomodar todos os interesses em jogo e, assim, na visão de Catani, Hey e Gilioli (2006, p.127), já nasceu como “uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado”.

Entretanto, mesmo que todos os lados fossem contemplados, algum deles invariavelmente sairia com mais privilégios. Entre bolsistas (que ganhavam acesso ao ensino superior, mas não necessariamente condições de permanência ou garantia de formação de qualidade) e as instituições privadas (que regulavam suas contas e ganhavam fôlego financeiro para expandir seus lucros), a literatura passou a apontar consistentemente que as segundas é que seriam as verdadeiras privilegiadas pelo programa.

Desse modo, a privatização estimulada pelo ProUni corresponde à crescente concessão de privilégios ao setor educacional privado lucrativo. É importante frisar, portanto, que essa tese não fala de privatização em seu sentido literal (ou seja, de transferência direta de um bem público para o domínio da iniciativa privada), mas sim de um fortalecimento do setor privado lucrativo do ensino superior via financiamento indireto do Estado. Isto é, uma vez que os valores destinados ao pagamento de impostos deixam de ir aos cofres públicos, convertem-se em capital disponível no caixa dessas empresas para se tornarem investimentos patrimoniais ou simplesmente lucros a serem retirados por seus proprietários ou acionistas. Vale ressaltar também que essa forma de financiamento tornou-se uma particularidade do caso brasileiro de ações afirmativas, visto que não mapeamos algo semelhante em nenhum outro país do mundo.

Ademais, é importante lembrar que a privatização a que se refere a literatura tampouco pode ser compreendida nos moldes das tão em voga parcerias público-privadas (PPPs), embora muitos autores assim o façam. Isso porque o ProUni cobra ainda menos da iniciativa privada do que um contrato de PPP, cujas condições mínimas passam por critérios como “a exigência de licitação, a constituição de sociedade com propósito específico, a garantia de rentabilidade, a segurança de recebimento etc.” (CARVALHO; LOPREATO, 2005, p.96), além de uma maior fiscalização da utilização do dinheiro público.

Nunca é demais lembrar também que as críticas ao caráter privatizante do programa foram ainda mais intensificadas por conta do incentivo conferido, a partir da Lei do ProUni, para que mais IES alterassem sua natureza jurídica e se tornassem com fins econômicos, o que se tornou especialmente nocivo ao sistema educacional devido a um triplo impacto: i) diminuiu o número de IES sem fins econômicos, as quais são obrigadas a reinvestir seus excedentes financeiros na própria instituição e assim gerar melhoria dos bens educacionais

oferecidos; ii) em vez de gerar mais arrecadação de impostos, conforme previa o governo federal inicialmente (HADDAD; BACHUR, 2004), houve uma grande inadimplência das IES no recolhimento dos tributos condicionados às suas mudanças jurídicas (BRASIL, 2009); e iii) os lucros distribuídos a empresários e acionistas da educação cresceram. Logo, todos os caminhos pareciam levar à interpretação que em primeiro plano sempre estiveram efetivamente os lucros gerados a partir de isenções fiscais.

Dessa forma, é possível perceber nessa literatura um forte tom de denúncia: aparentemente, as expectativas que o primeiro governo brasileiro “de esquerda” interviesse na histórica tendência de crescimento do ensino superior via iniciativa privada e propusesse mais investimentos na educação pública foram por água abaixo no momento que sua engenharia institucional foi apresentada à sociedade. Segundo a crítica desse conjunto de autores, em vez de reforçar o setor público (correspondente ao estrato mais qualificado do ensino superior) e ampliar as condições de acesso a ele (o que seria uma “real democratização” do ensino superior em sua visão), o governo federal optou por continuar investindo na qualidade duvidosa do setor privado lucrativo. Sob essa perspectiva, o ProUni estaria, portanto, oferecendo no máximo um “benefício social” via iniciativa privada, e não um “direito de cidadania”, o qual só poderia ser conferido pelo Estado na educação pública. Logo, a tese da privatização defende que, em razão da necessidade de se assegurar os lucros da iniciativa privada, o máximo que restaria aos bolsistas (direcionados às posições de status mais baixo) seria a concessão de “assistencialismo”.

Nesse sentido é que entendem que a privatização reforçaria a estratificação do ensino superior brasileiro, tornando suas melhores vagas ainda mais inacessíveis aos estudantes pobres e, talvez, aumentando as distâncias sociais já existentes. Assim, essa tese questiona como a justificativa de justiça social seria compatível com a engenharia institucional apresentada. Abaixo, uma passagem exemplifica muito bem esse raciocínio:

Destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p.136).

Como último ponto, ressaltamos que, apesar de essa tese ter se tornado muito difundida no meio acadêmico brasileiro, encontramos também (em escala minoritária) alguns

autores que parecem ter aderido ao discurso oficial do governo federal. Nessa direção, um exemplo é o trabalho de Oliveira (2007): embora o autor admita que o programa seja ambíguo e contraditório no que se refere à relação entre público e privado, ainda assim entende que sua formulação final não se destina majoritariamente às reivindicações de um grupo particular de instituições privadas. Dessa maneira, acredita que o ProUni seja sim um programa de democratização e concessão de direitos de cidadania, o qual emergiu em um cenário específico de pressões e, portanto, foi desenhado a partir de uma “lógica do possível”:

Enfim, no balanço entre perdas e ganhos do interesse público e do interesse privado, ao que parece, o ProUni segue a lógica do possível sem render-se, diretamente, à lógica do capital. É certo que o interesse público dominaria caso tivéssemos uma ação estatal capaz de isolar a educação superior de qualquer conotação mercantil. Contudo, isso tende a ser, cada vez mais, distante, no contexto societário hodierno (OLIVEIRA, 2007, p.274).

Uma vez caracterizados os contornos gerais da tese de privatização do ensino superior nacional via ProUni, veremos agora os principais argumentos que a sustentaram no debate institucional referente ao programa.

### 3.2.2 Os argumentos de sustentação da tese de privatização

#### **Argumento 1: Os interesses das IES privadas moldaram a Lei do ProUni**

Como podemos perceber claramente, uma questão central nesse debate diz respeito ao papel do Estado brasileiro, que, por um lado, defende o princípio democrático de justiça social e redistribuição de recursos educacionais, mas, por outro, acenaria para o mercado educacional e incentivaria sua maximização de lucros.

Com o intuito de trazer à tona como o poder público cedeu às pressões das instituições privadas na formulação do ProUni, os estudos de Carvalho e Lopreato (2005) e Carvalho (2006) tornaram-se uma grande referência no debate institucional, sendo depois vastamente citados na produção acadêmica brasileira e aprofundados por autores como Catani, Hey e Gilioli (2006), Oliveira (2007) e Almeida (2014). Para tal, esses autores realizaram uma cuidadosa análise comparativa entre o projeto de lei (PL) do ProUni enviado ao Congresso em maio de 2004, o texto da Medida Provisória (MP) n. 213 de 13.09.2004 (redigido após as 292 propostas de emenda realizadas sobre o PL) e a Lei do ProUni n. 11.096/2005, sancionada

pelo presidente Lula em 13.01.2005. Ao longo desse percurso legal, evidenciaram como crescentes concessões foram realizadas em favor das instituições privadas, sob forte influência da Associação Nacional das Universidades Particulares (Anup), da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (Abmes) e do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp). Nessa revisão, a literatura aponta sete concessões principais:

1) Ampliação do público elegível ao ProUni e das modalidades de bolsas: já na passagem do PL para a MP, houve o aumento da faixa de renda dos demandantes, pois aqueles com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio teriam direito a bolsas integrais (como já previsto), mas abria-se também a possibilidade para que pessoas com renda familiar *per capita* de até três salários mínimos pudessem demandar bolsas parciais (50%). Em caráter complementar, houve a inclusão de bolsistas oriundos do ensino médio privado e alunos com necessidades especiais, além da retirada de limite de renda para professores das escolas públicas; posteriormente, na passagem da MP para a Lei, ampliou-se ainda a possibilidade de bolsas parciais com uma nova modalidade: 25%. A literatura aponta que, com essas alterações, as IES ganharam mais opções para preencher seus quadros discentes, sobretudo pela ampliação de possíveis demandantes com rendas familiares mais elevadas, que ocupariam as bolsas parciais. Isso abriu maiores chances de preenchimento de vagas ociosas com meias mensalidades, o que geraria lucros adicionais às isenções de tributos.

2) Ampliação da autonomia das instituições na seleção dos candidatos: também na passagem do PL para a MP, criou-se a possibilidade de as instituições realizarem uma segunda fase de seleção, conduzida por seus critérios próprios após os resultados do Enem. Essa possibilidade foi vista com bons olhos principalmente pelas instituições de maior prestígio, que pleiteavam mais autonomia para sua seleção, porque temiam uma “queda na qualidade” do seu corpo discente.

3) Aumento da relação de estudantes pagantes por bolsa concedida e redução do comprometimento da receita bruta com os benefícios: o PL previa a proporção de 1 bolsa integral para cada 9 alunos pagantes nas privadas lucrativas e 1 bolsa integral para cada 4 alunos pagantes nas sem fins lucrativos. A MP ampliou essa relação para 1 bolsa integral para cada 19 pagantes nas instituições privadas lucrativas e para 1 bolsa integral para cada 9 pagantes nas sem fins lucrativos. A Lei manteve as definições da MP e ainda permitiu que as privadas lucrativas concedessem bolsas parciais até o valor correspondente a 10% da sua receita bruta, caso optassem por também recolher as contribuições de seguridade social. Com

isso, as privadas lucrativas foram as grandes beneficiadas, pois: ganharam a possibilidade de escolha sobre participar ou não do programa, enquanto as beneficentes deveriam compulsoriamente aderir ao ProUni (MANCEBO, 2004); e, além da possibilidade de reduzir o número de bolsas obrigatórias, ganharam a possibilidade de utilizar mais bolsas parciais para compor suas receitas.

4) Benefícios na transição da natureza jurídica de sociedade sem fins lucrativos para sociedade com fins lucrativos: enquanto no PL não havia benefícios previstos para a transição, a partir da MP, as instituições poderiam pagar a quota patronal para a previdência social gradualmente, em 5 anos, conforme visto anteriormente. Desse modo, além de poder pagar os tributos apenas no futuro, ao se tornar privada lucrativa, uma instituição não precisaria mais oferecer 20% de gratuidade, mas tão somente 10%, com a possibilidade de metade das bolsas ser parcial. Assim, passam a ter obrigatoriedade de oferecer ainda menos vagas ao programa, o que torna ainda mais flagrante o descompasso em relação aos benefícios fiscais de que usufruem.

5) Afrouxamento dos critérios de exigência de qualidade das instituições participantes: o PL previa que, se houvesse desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)<sup>71</sup> por 2 anos consecutivos ou 3 intercalados, no intervalo de 5 anos, haveria desvinculação do programa; na MP e na Lei, a exigência passou a ser apenas por 3 anos consecutivos. Assim, as instituições privadas participantes (que em sua maioria já tinham baixos índices de qualidade) passaram a ter exigências ainda mais baixas de qualidade como pré-requisito para manutenção dos benefícios do programa. Posteriormente, a literatura ainda veio a criticar enormemente as medidas de fiscalização do governo federal, que foram praticamente inexistentes para controlar o já baixo nível de exigência adotado.

6) Mudança da relação entre ProUni e Fies: enquanto o PL previa o impedimento do credenciamento de instituições no Fies que não aderissem ao ProUni, a MP e a Lei estabeleceram apenas que seria dada prioridade às participantes do programa, flexibilizando assim a obrigatoriedade de comprometimento das instituições com outros programas sociais.

7) Redução das sanções às instituições que descumprissem as regras fixadas pelo ProUni: o PL previa multa de no máximo 1% do faturamento anual do exercício anterior à data de alguma infração, porém essa medida foi abolida já na MP, tornando-se, dessa maneira,

---

<sup>71</sup> Instituído pela Lei n. 10.861/2004, o Sinaes corresponde ao método utilizado pelo governo federal para avaliar as instituições, cursos e desempenho dos estudantes do ensino superior nacional, sendo este desempenho avaliado por meio do Enade (BRASIL, 2004).

mais tolerante a possíveis descumprimentos das obrigações assumidas mediante o termo de adesão.

Se, no plano legal, os benefícios às IES privadas já parecem inegáveis, veremos no próximo argumento como essas vantagens ganharam forma em termos financeiros.

## **Argumento 2: o ProUni tirou investimentos da esfera pública**

Uma indagação constantemente evocada pela literatura diz respeito às possíveis consequências financeiras acarretadas pelas renúncias fiscais concedidas pelo ProUni às IES. Nesse sentido, questiona-se por que o Estado não optou por transformar as renúncias em impostos efetivamente pagos, os quais poderiam ser revertidos em mais investimentos nas instituições públicas, uma vez que estas, além de ensino de maior qualidade, concentram quase a totalidade dos projetos de pesquisa e extensão acadêmica. Qual seria então a justificativa para fortalecer o setor privado, que privilegia cursos mais rápidos, baratos, com aplicação imediata ao mercado e de qualidade contestável? (MANCEBO, 2004; LEHER, 2004; CARVALHO; LOPREATO, 2005; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006; CHAVES, 2010; ALMEIDA, 2014).

Uma razão amplamente discutida pela literatura (e já apontada aqui) para o não investimento no ensino superior público refere-se à necessidade de conter os gastos públicos em decorrência da pressão dos órgãos internacionais, mas, por motivos evidentes, esse argumento não apareceu nas versões oficiais. Para justificar esse ponto frente à sociedade, o governo federal formulou um argumento financeiro: alegava que, no momento de criação do programa, em 2004, as renúncias fiscais estavam estimadas em R\$50 milhões e esse valor seria muito inferior ao necessário para a criação de vagas semelhantes no setor público, que giraria em torno de R\$350 milhões (ALMEIDA, 2006).

Visando desconstruir esse argumento, inúmeros autores passaram a discutir recorrentemente estimativas que apontavam valores superiores de isenções fiscais e a realizar paralelos com possíveis investimentos no setor público. Conquanto o intuito aqui não seja endossar nenhum desses números (mesmo porque diferentes trabalhos recorrem a fontes diversas e citam cálculos cujas fundamentações nem sempre são explicitadas), trazemos esses dados com o propósito maior de ilustrar como essa questão tornou-se extremamente controversa, sobretudo diante da aparente fragilidade dos dados oficiais.

Buscando explicitar a magnitude de tais cifras, Catani, Hey e Gilioli (2006, p.128) apontam que a renúncia fiscal propiciada pelo ProUni em 2005 foi de R\$92 milhões; Silva (2011, p.124) afirma que esse valor passou para aproximadamente R\$115 milhões em 2006;

Oliveira (2007, p.257) calcula que em 2007 já estava em R\$126 milhões; Ferreira (2012a) sustenta que chegava à casa dos R\$530 milhões em 2009, de R\$600 milhões em 2010 e R\$666 milhões em 2011. Leher (2004), por sua vez, estimou logo no início do programa que a renúncia fiscal proporcionada pelo ProUni poderia ultrapassar R\$2 bilhões ao ano, caso todas as instituições privadas aderissem ao programa, sendo que, segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), com R\$ 1 bilhão já seria possível criar 400 mil novas vagas noturnas em instituições federais de ensino superior. De acordo com Almeida (2006), a Andifes ainda denunciou que o orçamento das instituições federais no momento da criação do ProUni (2004) era de R\$802 milhões, quantia inferior ao valor que o governo federal investiria na iniciativa privada com as isenções.

Ademais, se as cifras monetárias já se mostraram suficientemente relevantes para questionar o desenho institucional do ProUni em face das possíveis privações que acarretariam ao setor público, Carvalho (2006) vai além ao contestar também a constitucionalidade do programa ao transferir recursos públicos a empresas privadas:

Neste ponto, a concepção do programa fere o artigo 213 da Constituição Federal de 1988 [...] uma vez que a Carta Magna não permite a destinação de recursos públicos para instituições com fins lucrativos e apenas admite bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio e, neste caso, para as instituições sem fins lucrativos (CARVALHO, 2006, p.98-9).

Aqui chamamos atenção também para outra nuance desse debate que ganhou visibilidade a partir do momento que estudos de casos locais começaram a ser realizados com instituições participantes do ProUni: os autores desses estudos mostram como a função pública da educação pode ter sido enfraquecida pelo programa, não apenas no âmbito das instituições geridas pelo Estado, mas também no interior do próprio setor privado. Explicando melhor: neste setor, o conjunto de IES privadas existentes não é homogêneo e as instituições com e sem fins lucrativos usufruem de maneiras distintas do programa; sendo assim, as instituições beneficentes sem fins lucrativos, por exemplo, embora sejam privadas, caracterizam-se historicamente por terem também uma atuação pública através de pesquisa acadêmica, projetos de extensão e oferecimento de gratuidade por meio de bolsas de estudos, mas essa atuação social, na visão de alguns autores, teria sido enfraquecida em face das exigências impostas pelo ProUni.

Nesse sentido, Maia (2009) aponta que após aderir ao ProUni, para poder manter sua isenção fiscal e sobreviver, a Universidade Católica de Goiás (comunitária) passou a encerrar gradativamente a Bolsa Filantropia (que consistia em descontos de 30% a 100%) para

conceder unicamente as bolsas do programa, deixando de oferecer 2.934 bolsas filantrópicas para disponibilizar apenas 409 bolsas pelo ProUni. Denuncia, desse modo, que a instituição (que já revertia 20% de sua receita em filantropia anteriormente) teve redução irrisória em sua carga tributária, foi ignorada quanto à sua função social e, como resultado, foi compelida a reduzir seus programas prévios mais abrangentes, prejudicando o número de bolsistas da região. Lambertucci (2007), estudando o caso de beneficiários da PUC-MG, também salienta que o sistema prévio de bolsas da instituição (que oferecia descontos de 10% a 100%) deixou totalmente de ser utilizado para atender às demandas de bolsas do ProUni.

Faceira (2009) e Santos (2011a), por outro lado, apontam que no caso da PUC-RJ também houve substituição de bolsas de ação social prévias pelas bolsas do ProUni, porém as autoras evidenciam uma outra face dessa substituição: mais bolsas passaram a ser distribuídas em cursos de alto prestígio (como administração, direito, engenharias e comunicação social), retratando um cenário no qual, a despeito de possíveis perdas quantitativas, tal substituição proporcionou ganhos qualitativos, uma vez que as IES sem fins lucrativos não tinham anteriormente a obrigação de oferecer bolsas em todos os seus cursos. Nesse sentido, entendem que houve democratização de vagas de maior prestígio.

Assim, evidenciamos como, longe de construir consensos, os argumentos financeiros mobilizados pelo discurso oficial do governo federal foram altamente combatidos: a literatura acadêmica não apenas desconstruiu a ideia que o ProUni geraria mais arrecadação ao Estado, como também construiu a perspectiva que privaria ainda mais o setor público de investimentos e diminuiria o número de bolsas anteriormente ofertado pelas IES sem fins lucrativos (não obstante uma possível qualificação horizontal dessas vagas). Saindo da esfera dos impactos no ensino superior público (ou com função pública), agora veremos o argumento referente ao fortalecimento do setor lucrativo.

### **Argumento 3: o ProUni fortaleceu os oligopólios educacionais**

Como já vimos, quando problematiza as motivações iniciais para atendimento aos interesses da iniciativa privada lucrativa via ProUni, a literatura retrata o programa como uma espécie de salvação das instituições privadas (que não teriam condições de sobreviver às altas taxas de inadimplência e vagas ociosas sem a ajuda das renúncias fiscais), a ponto de Carvalho e Lopreato (2005) realizarem uma analogia entre o significado do ProUni para a iniciativa privada lucrativa e o que o Programa de Estímulo à Reestruturação do Sistema Financeiro Nacional (Proer) representou para o sistema bancário em face das altas taxas de inadimplência nos anos 1990.

Observamos que, em um segundo momento, a literatura começou a salientar o fato que o ProUni não apenas impediu que as instituições privadas fechassem, mas foi também um elemento de grande valia para que seus lucros se multiplicassem enormemente. Para a consolidação desse argumento, destacamos a contribuição de Almeida (2014), autor que descreve detalhadamente como o processo de financiamento indireto do ProUni, aliado a uma gestão técnica de empresários de ensino e *experts* em finanças, resultou em negócios muito mais lucrativos que inúmeros outros setores da economia, a ponto de atrair crescentemente a atenção de grandes grupos educacionais internacionais (que passaram a comprar instituições nacionais para compor grandes conglomerados) e de grupos de investimentos (responsáveis por abrir seus capitais na bolsa de valores)<sup>72</sup>. Desse modo, a partir dos anos 2000, começou a ocorrer no campo da educação o que já ocorria em inúmeros outros mercados: seguidos processos de fusões, aquisições e abertura de ações, que desembocaram na criação de grandes oligopólios<sup>73</sup>. Evidentemente, os incentivos do ProUni não foram os únicos responsáveis por isso, mas, segundo o autor, tiveram posição central para a formação de suas altas margens de lucro, que impulsionaram grande parte desses processos.

Sustentando esse argumento, destacamos ainda as contribuições de alguns trabalhos empíricos que, ao realizarem estudos de casos locais, retrataram qualitativamente quais seriam os mecanismos específicos utilizados pelas IES privadas lucrativas para transformar as renúncias fiscais em crescimento e lucros.

Nesse sentido, Hopfer (2011) realizou um estudo com 3 instituições privadas lucrativas (localizadas no nordeste e sul do país) entre 2005 e 2009. Observou que, em todas elas, a quantia monetária que originalmente seria destinada ao pagamento e parcelamento de

---

<sup>72</sup> Alguns exemplos: Apollo Group (um dos maiores grupos educacionais dos EUA) comprou a faculdade Pitágoras (de Minas Gerais) em 2001; o grupo norte-americano Laureate adquiriu 51% das ações da Anhembí Morumbi em 2005 e depois foi adquirido, em 2006, por um grupo de investidores liderados por Kohlber Kravis Robert e Citigroup Private Equity, passando a adquirir depois disso uma série de outras instituições espalhadas pelo país; a Anhanguera Educacional abriu suas ações na bolsa de valores em 2007 e, com grandes lucros, adquiriu inúmeras outras instituições pelo país, sendo a compra da Universidade Bandeirantes de São Paulo (Uniban), em 2011, sua maior transação, passando a ser o maior grupo educacional do Brasil e o segundo maior do mundo (SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; ALMEIDA, 2014).

<sup>73</sup> Chaves (2010) esclarece detalhadamente o processo que leva à formação dos oligopólios (pequeno número de empresas que dominam a formação de um mercado): com as aquisições de grupos internacionais e abertura de ações nas bolsas de valores, criam-se redes educacionais, as quais conseguem adquirir materiais e equipamentos em grande escala, reduzir seus custos operacionais, aumentar suas margens de lucro e cobrar mensalidades mais baixas que a média. Nesse cenário, as instituições menores não conseguem oferecer mensalidades competitivas, perdem clientela, contraem dívidas e acabam sendo também adquiridas por essas grandes redes, fortalecendo ainda mais os oligopólios.

impostos liberou um fluxo de caixa inicial que depois foi multiplicado e transformado em lucro a partir de três estratégias diferentes: i) estratégia de viabilidade: o fluxo de caixa foi usado para estancar dívidas e, uma vez saudável financeiramente, a IES passou a gerar lucro; ii) estratégia de expansão: o capital economizado com impostos foi usado para expandir o número de cursos e unidades da IES para gerar mais receita; iii) estratégia de rentabilidade: uma IES que já gozava de boa saúde financeira utilizou o excedente de caixa oriundo da economia de impostos para fazer investimentos e, não tendo que mexer em suas outras reservas financeiras, pôde retirar lucros mais rapidamente. Em comum a todos os casos, a autora observou que, poucos anos após a adesão ao ProUni, todas obtiveram êxito em reverter as adversidades de anos anteriores e ainda gerar mais lucro. Como estratégia complementar, notou que foi comum a substituição de bolsas integrais por parciais: estas bolsas, geralmente alocadas em cursos mais baratos que tinham vagas ociosas, possibilitaram que um público com renda mais baixa entrasse nas IES como pagantes (ainda que parciais) e de forma articulada com o Fies (o que significa inadimplência zero). No caso de uma IES sem problemas relacionados à procura de alunos, o mecanismo utilizado para maximizar ainda mais suas receitas foi abrir algumas vagas adicionais em cada turma para preenchê-las com bolsas do ProUni, o que não reduziu seus ganhos com mensalidade e proporcionou baixíssimos custos operacionais (ínfimos na comparação com o montante economizado em impostos).

Outro estudo com moldes semelhantes foi o de Borges (2012), que analisou a mantenedora de um grupo educacional privado e 5 instituições do grupo, localizadas em diferentes cidades (Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo, São José dos Campos e Campinas). O autor constatou que nas 2 unidades de alto prestígio (e alta procura de alunos), como a concessão de bolsas era apenas uma obrigatoriedade legal para as isenções, houve o oferecimento de menos vagas do que o exigido por lei (3,12% em uma unidade e 5% em outra) e nenhum esforço para conter as altas taxas de evasão de bolsistas (34% em uma unidade e 43% em outra)<sup>74</sup>, práticas que nunca receberam fiscalização ou algum tipo de sanção. Nas 2 instituições intermediárias, havia mais bolsistas do ProUni (17,7% em uma unidade e 23,9% em outra), com taxas de evasão em torno de 21%; além disso, nestas IES a possibilidade de oferecer bolsas parciais foi uma estratégia muito utilizada, porque estas foram concentradas em cursos que não lotavam salas (aproveitando, assim, professores e

---

<sup>74</sup> Naquele momento, as renúncias ainda eram calculadas com base nas bolsas oferecidas, não nas efetivamente ocupadas.

infraestrutura já pagas para arrecadar 50% de mensalidade de posições que estariam ociosas). Na instituição de menor prestígio estudada, que estava em má situação financeira, houve a substituição progressiva de bolsas prévias por programas governamentais (ProUni e Fies), o que reduziu a inadimplência, aumentou o fluxo de caixa e ajudou a restituir sua saúde financeira. Em caráter complementar, o autor observou que, em todas as IES, a mantenedora passou a incentivar a utilização do Fies com ações agressivas de *marketing* em detrimento do ProUni, porque possibilitava reembolso total das mensalidades sem risco de inadimplência. A estratégia deu tão certo que a própria mantenedora passou a usar o Fies como vitrine para fomentar a cultura do financiamento, oferecendo também outras opções para aqueles que estivessem fora dos perfis exigidos pelos programas governamentais, maximizando ainda mais a ocupação de suas vagas e lucros.

Assim, os estudos empíricos evidenciam que as manobras contábeis mais utilizadas pelas IES privadas lucrativas passam não apenas pela liberação de caixa através de renúncias fiscais e parcelamentos de impostos, mas também pela manipulação de bolsas parciais aliadas ao Fies, o que se torna uma relevante fórmula geradora de lucros. Ademais, sem medo de fiscalização, as instituições mostram-se muito livres para distribuir as vagas pelos cursos que mais lhes convêm ou simplesmente oferecer menos vagas que o devido, descumprindo assim, com recorrência, as exigências legais do programa.

#### **Argumento 4: a busca pelo lucro das IES participantes do ProUni deixou a qualidade educacional em segundo plano**

Como decorrência da formação dos oligopólios educacionais, um forte choque de gestão foi adotado nessas IES, as quais passaram a buscar a maximização de lucros de proprietários, acionistas e grupos internacionais. Diante disso, diversos autores refletem sobre os impactos diretos do modelo de gestão das IES privadas lucrativas na qualidade das formações oferecidas via ProUni. Isso porque instituições que prezam prioritariamente pelo controle de custos acabam negligenciando indicadores de qualidade, como materiais didáticos (que passam a ser padronizados pelos grandes grupos educacionais), professores (pois muitos com titulações mais elevadas são demitidos), verbas de pesquisa e extensão (mesmo que já escassas, costumam ser rapidamente cortadas). Como os custos são colocados acima de critérios educacionais – e em grande medida o ProUni vem sendo utilizado para compor essa equação –, a literatura questiona se o programa também não estaria fomentando essa visão da educação superior como mercadoria, gerida nos moldes de um produto ou serviço da iniciativa privada.

Outro fator que corrobora essa concepção é o fato de as IES lucrativas serem geridas como empresas, e não como instituições de ensino superior. Em outras palavras: enquanto no modelo clássico de gestão das universidades públicas e beneficentes sem fins lucrativos as posições de comando são preenchidas por acadêmicos que ocupam cargos em conselhos universitários, reitorias, pró-reitorias e diretorias de faculdades, nas lucrativas, a gestão é realizada por conselhos de administração, presidências e diretorias técnicas (como financeira, de operações, de *marketing*, de recursos humanos, de novos negócios etc.), sendo as posições de comando ocupadas por profissionais de mercado, com formação técnica de gestão empresarial (BORGES, 2012). Desse modo, a oferta do ensino superior é amparada por complexos cálculos de rentabilidade financeira e intensas ações de *marketing*, que buscam a todo momento “seduzir seus consumidores” com a promessa de formações qualificadas para o mercado de trabalho.

Um outro agravante nesse debate é que, nunca é demais lembrar, um dos propósitos do ProUni é oferecer formação a professores da rede pública. Portanto, a questão da qualidade das instituições torna-se ainda mais problemática, uma vez que eles ajudarão a formar o quadro pedagógico do ensino básico público e podem, assim, impactar ainda mais a estrutura educacional do país como um todo.

### 3.2.3 Conclusões parciais sobre o debate institucional acerca do ProUni

Em linhas gerais, observamos que o debate institucional foi organizado pela produção acadêmica essencialmente a partir da tese da privatização do ensino superior por meio do ProUni. A literatura acadêmica denuncia o fato de os interesses das IES privadas (sobretudo com fins econômicos) terem moldado a formulação legal do programa, avalia os prejuízos das renúncias fiscais à educação pública, delimita sua relação com o fortalecimento dos oligopólios educacionais e questiona a qualidade das formações oferecidas pelo programa (apoiadas, principalmente, em diretrizes mercadológicas). Pautada predominantemente por estudiosos do campo da educação, essa vertente acadêmica defende a necessidade de se buscar um modelo de ensino superior calcado prioritariamente no fortalecimento do setor

público como forma de promover a democratização dos estratos mais qualificados do sistema educacional<sup>75</sup>. Em sua visão, o ProUni apontaria em um sentido antagônico a esse ideal.

Por outro lado, constatamos que o discurso oficial do governo federal e sua tentativa de despistar os inegáveis problemas estruturais do ProUni com cálculos financeiros frágeis (e facilmente contestáveis), aliados ao argumento que o programa fazia parte de uma reformulação universitária mais ampla (que estava igualmente comprometida com a expansão da rede federal de ensino e com o aprimoramento do financiamento estudantil), podem ter suscitado pouca reação da opinião pública e da imprensa nacional, mas não passou incólume pela crítica acadêmica. Evidência disso é o fato que esse discurso foi comprado por muito poucos estudiosos do tema.

No que se refere à concessão de benefícios às IES lucrativas, à transformação de renúncias fiscais em lucro pelos oligopólios educacionais, à omissão do Estado quanto às garantias de qualidade das formações ofertadas, bem como à necessidade de fiscalizações mais rigorosas para o correto funcionamento do programa, endossamos os questionamentos gerais propostos pela literatura estudada e buscamos fundamentar as razões para tal. No entanto, chamamos a atenção para a necessidade de algumas reflexões adicionais e, dessa forma, acreditamos que três ressalvas sejam necessárias.

Em primeiro lugar, vale resgatar o fato que a articulação entre políticas de ações afirmativas e interesses da iniciativa privada configura-se efetivamente uma particularidade notável do caso brasileiro. Entretanto, observamos que existem custos de concessões a outros atores sociais também no caso de outros países. Ou seja, as negociações parecem ser uma “regra do jogo” para a implementação dessas políticas públicas e seria ilusório pressupor que não aconteceriam também no Brasil, razão pela qual acreditamos que o debate sobre o ProUni não possa ser reduzido apenas a essa questão.

Em segundo lugar, a literatura aponta o reforço da estratificação do ensino superior nacional via ProUni, mas reflete pouco sobre ele, recorrentemente construindo seus argumentos a partir do pressuposto que estratificação seria incompatível com justiça social. Ora, como vimos no capítulo 1 desta dissertação, o mundo inteiro já admite que a busca pela igualdade formal (na qual todos seriam “idênticos” aos olhos do Estado e da sociedade) falhou nos Estados Modernos e que, diante da inevitabilidade de os cidadãos acessarem

---

<sup>75</sup> Mapeamos ainda uma série de outras teses e dissertações acerca do debate institucional sobre o ProUni que não foram apresentadas neste capítulo, mas também corroboram a tese geral aqui tratada: Valle (2006), Bastos (2007), Mello (2007), Sousa (2008), Guerra (2009), Rocha (2009), Marinelli (2010), Freitas (2010), Santos (2010), Lorenzet (2011), Silva (2011), Colleoni (2012), Costa (2013), Rosário (2013) e Mantovani (2013).

diferentemente os bens sociais, as estratégias de correção de desigualdades devem passar por outros caminhos. Desse modo, assumir que a mera exigência de reforço do estrato superior (público) do ensino superior nacional seja a solução para a desigualdade educacional brasileira nos parece uma simplificação dessa problemática. Evidentemente, tais investimentos são vitais para o desenvolvimento acadêmico, intelectual, econômico e social do país, todavia parece reducionista a visão que sua expansão (quantitativa e/ou qualitativa) seria uma tábua de salvação para o ensino superior nacional.

Olhando para casos de outros países, a literatura internacional nos indica que a intensificação das hierarquias mais baixas do ensino superior vem sendo um efeito colateral das ações afirmativas (a exemplo dos Estados Unidos), mas isso não significa que as ações não tenham validade. Admitindo que a estratificação exista, as demandas sobre o Estado voltam-se para a busca por redução de desigualdades de acesso para que uma parcela mais ampla da população adentre o sistema educacional e, uma vez lá dentro, encontre também oportunidades reais de progresso individual, independentemente do estrato em que se encontre. Diante disso, parece-nos que uma crítica mais pertinente ao ProUni seja ancorada não apenas na negação da estratificação educacional que ele reforça, mas também no combate às desigualdades que regulam o seu acesso (sobretudo de raça/cor e origem social, no caso brasileiro), em paralelo à exigência de políticas regulatórias capazes de garantir a qualidade de todas as posições. Em caráter complementar, é pertinente a crítica que o Estado adote um papel mais ativo na definição das áreas prioritárias de formação do ensino superior, o que, até então, ficou a cargo das próprias IES privadas em virtude de sua autonomia para decidir seus rumos de expansão.

Nesse sentido, parece-nos também que o cerne do problema alavancado pelo ProUni não seja a estratificação do ensino superior *per se*, mas a falta de regulação do Estado sobre como o programa se insere nesses diferentes estratos e a qualidade das vagas que disponibiliza no interior desse sistema. É nesse sentido que entendemos que muitas das críticas apontadas por essa vertente da literatura (sobretudo no que concerne aos questionamentos atinentes à qualidade) estão mais ancoradas em problemas do sistema educacional do que na política pública que atacam. Embora seja evidente que, dada a sua relevância no ensino superior nacional, o ProUni interage com esse sistema e em alguma medida também ajude a moldá-lo, ele não é a “causa” da estratificação educacional brasileira nem o único responsável por seus problemas de qualidade. Por isso argumentamos que a validade do programa não possa ser reduzida unicamente a essa perspectiva.

A terceira reflexão diz respeito à necessidade de se pensar o ProUni não apenas pelo ponto de vista institucional, mas também a partir de uma análise de seus beneficiados. Se por um lado o debate institucional tende a guiar suas análises por um viés extremamente combativo (e com projeções de cenários muitas vezes catastróficos), por outro, no debate sobre os beneficiados, as leituras de oposição ao programa não deixam de existir, mas coexistem com mais matizes interpretativos. Nesse sentido, o debate é expandido a partir da integração dessa nova perspectiva de análise. Por isso, o intuito de avançarmos agora sobre a revisão bibliográfica acerca do debate sobre os beneficiários é fornecer um quadro mais completo do conhecimento já produzido sobre o programa e seus bolsistas, para podermos balizar de maneira mais precisa a análise do estudo empírico do capítulo 4.

### **3.3 O Debate sobre os Beneficiados pelo ProUni**

Conforme vimos anteriormente, a limitação de dados oficiais sobre o ProUni dificulta a discussão sobre quem são os beneficiários do programa, como são suas experiências universitárias, bem como a respeito do impacto da formação obtida em suas trajetórias. Dessa maneira, na ausência de dados nacionais integrados, vemos inúmeros estudos empíricos locais emergirem, os quais, agrupados e comparados, ajudaram-nos a enxergar um cenário mais amplo sobre esse debate.

A partir da análise desses estudos, observamos que a questão da estratificação do ensino superior nacional também aparece como eixo transversal à maior parte dos trabalhos. Enquanto no debate institucional critica-se o reforço das posições inferiores dessa hierarquia via ProUni, no debate sobre os beneficiados detectamos inúmeras reflexões sobre como essa estratificação se realiza em suas vidas e em seus campos de oportunidades.

Com o intuito de sistematizar a leitura do debate sobre os beneficiados pelo ProUni, organizamos seus principais achados ao redor de três pontos basilares: i) origem dos beneficiários; ii) experiências acadêmicas; e iii) perspectivas pós-ProUni.

### 3.3.1 Origem dos beneficiários

Uma série de estudos busca caracterizar qualitativamente quem são os beneficiários do ProUni e traz grande consistência em seus achados quanto à correlação entre algumas características presentes em suas trajetórias e seus destinos no ensino superior. As particularidades dos bolsistas se fazem perceber mais claramente quando evidenciadas a partir de três perspectivas comparativas: i) entre beneficiários do ProUni em IES privadas e cotistas (sociais e raciais) em IES públicas; ii) entre beneficiários do ProUni de IES privadas e cursos variados dentro de uma mesma cidade; e iii) entre beneficiários do ProUni de cursos distintos dentro de uma mesma IES.

Em relação à primeira perspectiva, estudos que comparam beneficiários do ProUni e de ações afirmativas no ensino superior público apontam que, via de regra, estes têm origem mais privilegiada que aqueles. Exemplos desses achados podem ser vistos nos trabalhos de Neves (2012)<sup>76</sup> e de Anhaia (2013)<sup>77</sup>, que compararam esses dois perfis em Porto Alegre. A primeira autora observou que os beneficiários do ProUni: estão mais longe da faixa etária ideal para o ensino superior (enquanto os cotistas das IES públicas concentravam-se na faixa dos 20 aos 24 anos, havia bolsistas do ProUni com idade até mesmo superior a 30 anos); acessaram com menor frequência cursinhos populares; e tiveram menor amparo familiar nessa trajetória. A segunda autora, por sua vez, concluiu que, em média, os bolsistas do ProUni: têm mães e pais com escolaridade levemente mais baixa; contam com menor ajuda de familiares e amigos para arcar com seus custos (como transporte, alimentação e material didático); tendem a buscar estágios mais bem remunerados devido às suas necessidades financeiras (ao passo que os cotistas das IES públicas tendem a se dedicar a atividades de iniciação científica, extensão ou serviços administrativos no interior da própria universidade); possuem menos bens domésticos e recursos econômicos; participam de menor número de movimentos identitários, políticos ou religiosos e de menos atividades de extensão acadêmica. Como consequência, os cotistas de IES públicas podem dedicar mais tempo aos estudos e

---

<sup>76</sup> Com abordagem qualitativa, a autora entrevistou 20 alunos beneficiados tanto por cotas sociais e raciais da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) quanto bolsistas do ProUni de 4 instituições privadas (2 de alto prestígio – PUC-RS e Unisinos – e 2 de prestígio mais baixo – Ulbra e IPA), distribuídos em cursos variados.

<sup>77</sup> A autora aplicou 29 questionários e realizou 22 entrevistas qualitativas com beneficiários do ProUni da PUC-RS e cotistas (sociais e raciais) da UFRGS.

conseguem tirar mais benefícios de suas vivências acadêmicas, além da formação específica de seus cursos, acumulando também mais capital cultural e social.

No segundo eixo, os estudos que comparam beneficiados pelo ProUni em instituições e cursos variados dentro de uma mesma cidade, colocando em perspectiva a estratificação horizontal do sistema privado, detectaram que existem diferenças marcantes entre os que acessam as vagas de maior prestígio e aqueles que acessam as de menor prestígio. Apontando nessa direção, Lima (2012b)<sup>78</sup> pesquisou bolsistas da região metropolitana de São Paulo e concluiu que, apesar de a maior parte dos entrevistados apresentar algumas características comuns (como o fato de morar em regiões periféricas da cidade, ser migrante ou filho de migrante, ter pais com baixa escolaridade e ocupações de baixa remuneração), aqueles que acessaram as carreiras e IES de maior status foram os que já vinham tendo melhor preparação e maior apoio familiar (não apenas financeiro) antes do ensino superior, o que evidenciou por meio de um conjunto de indicadores:

A realização do ensino fundamental numa escola pública considerada acima da média, a presença de um professor que dava mais incentivos ou se dedicava de forma diferenciada, um irmão mais velho ou membros da família estendida que ajudaram, e pais que, mesmo sem estudo, incentivavam o hábito da leitura. O investimento da família para que os filhos concluíssem o ensino médio sem ter que trabalhar ou estudar à noite também foi um dado marcante (LIMA, 2012b, p.327).

Também estudando casos da cidade de São Paulo, Almeida (2014)<sup>79</sup> encontrou igualmente uma grande heterogeneidade de percursos entre os seus entrevistados e apontou a existência de três subgrupos com características distintas: bacharelados, licenciados e tecnólogos. Os primeiros vinham de famílias com melhores condições socioeconômicas, tinham pais com mais anos de estudo, eram mais jovens, moravam em bairros mais centrais, precisaram trabalhar menos antes e durante o ensino superior, tinham melhor formação escolar e condições culturais, tinham o hábito de ler mais, realizaram mais cursos extracurriculares (não apenas ligados ao trabalho, mas também à fruição cultural) e alguns tinham nível intermediário de inglês como segundo idioma. Consequentemente, aponta que bacharelados foram os que obtiveram vagas em cursos e instituições de maior prestígio, o

---

<sup>78</sup> Estudo qualitativo realizado com 32 beneficiados pelo ProUni na região metropolitana de São Paulo, priorizando aqueles que estivessem no final de seus estudos ou já houvessem terminado a graduação.

<sup>79</sup> O autor aplicou 50 questionários *online* e realizou 16 entrevistas qualitativas presenciais com beneficiários de diferentes cursos e instituições privadas (tanto confessionais quanto lucrativas).

que, na visão do autor, tenderia a lhes abrir “mais condições efetivas de realizar uma mobilidade social sustentável” (ALMEIDA, 2014, p.212). Além disso, destaca o fato de os estudantes que acessaram os cursos “distintos ou seletos” puderam escolher onde e o que gostariam de estudar dada sua melhor preparação e nota no Enem, enquanto os bolsistas dos “cursos desclassificados” optaram por aquilo que era possível, pautando-se por critérios como menor nota de corte ou proximidade da residência. Para estes, o mais importante era ter um diploma, independentemente de qual fosse.

Aqui abrimos interessante parêntese: especificamente em relação aos cursos de licenciatura e voltados ao magistério, inúmeros outros trabalhos corroboram a tese que são usualmente acessados por estudantes de baixa renda (principalmente do sexo feminino), que enxergam nessas vagas de baixa procura (e baixo prestígio) uma chance possível para sair de posições precárias de trabalho e conquistar alguma ascensão social (GERALDO, 2010; AMARAL; OLIVEIRA, 2011; BASCONI, 2014; COSTA, 2015).

Em caráter complementar a esse conjunto de estudos, outro exemplo que ilustra a diferença de perfis entre bolsistas de instituições de alto e baixo prestígio é o de Faceira (2009)<sup>80</sup>, realizado a partir da comparação entre beneficiários do ProUni na PUC-RJ (confessional e de alto prestígio) e na Universidade Castelo Branco (com fins lucrativos e de menor prestígio). Concluiu que os beneficiados da PUC-RJ possuíam traços mais favoráveis em suas trajetórias, como proximidade à faixa etária ideal para cursar o ensino superior, residiam em áreas mais privilegiadas da cidade, apresentavam faixas de renda familiar mais elevadas, precisavam trabalhar menos, frequentaram escolas particulares ou públicas de maior renome no ensino médio e muitos passaram também por um cursinho pré-vestibular.

No terceiro eixo, referente a comparações entre beneficiários de cursos distintos dentro de uma mesma IES, encontramos tanto exemplos de estudos que tratam de bolsistas em contextos de prestígio muito baixo quanto de altíssimo prestígio. Como exemplo do primeiro caso, o trabalho de Mongim (2010)<sup>81</sup>, no Espírito Santo, revelou que, em cursos de menor procura e prestígio, os perfis de bolsistas eram próximos aos dos pagantes, enquanto

---

<sup>80</sup> A autora realizou seu estudo em duas etapas: uma quantitativa *online*, composta por questionários, tendo como respondentes 398 bolsistas da PUC-RJ e 453 da UCB; e outra qualitativa, a partir de entrevistas com 4 representantes do MEC, 3 representantes de movimentos sociais, 1 representante das IES e coordenadores de cursos de graduação das 2 instituições (15 da PUC-RJ e 14 da UCB).

<sup>81</sup> A autora analisou dados quantitativos da Faculdade Salesianas Vitória (de natureza confessional/filantrópica, localizada no estado do Espírito Santo), depois estudou 20 relatos de vida de bolsistas dessa IES residentes no município de Cariacica e que frequentavam cursos variados. Os cursos de maior prestígio nos quais a autora encontrou maiores discrepâncias em relação aos pagantes foram psicologia, nutrição, educação física, enfermagem e fisioterapia.

nos cursos de maior prestígio, os bolsistas diferenciavam-se por faixa etária mais elevada, menor renda familiar, menos pessoas na família com diploma superior e maior presença de estudantes que trabalham. Concluiu, assim, que em um contexto de baixo prestígio a oposição entre bolsistas e não bolsistas não é exageradamente acentuada se analisados dados gerais da IES, mas o prestígio do curso opera como elemento de hierarquização entre os estudantes.

No outro extremo, a pesquisa de Santos (2011a)<sup>82</sup> investigou bolsistas no contexto de uma instituição altamente prestigiosa (PUC-RJ) em cursos de prestígio. Constatou que, por um lado, os beneficiários dessa instituição têm origem e percursos mais favoráveis do que as médias nacionais de estudantes do ensino superior (apresentam trajetória escolar sem grandes atrasos, têm idade compatível à ideal para o ensino superior – até 24 anos –, iniciaram o ensino superior sem interrupção após o término do ensino médio, são solteiros e ainda não estão na condição de chefe de família), mas, por outro lado, suas diferenças em relação aos pagantes são muito evidentes e tendem a se intensificar ainda mais na sua associação com o status dos cursos nos quais se inserem. Sustentando tais conclusões, a autora demonstrou que essas diferenças são expressas tanto em relação à raça/cor (uma vez que mais da metade dos beneficiados pelo ProUni na PUC-RJ é negra) quanto à origem familiar e de classe, dado que a maior parte dos bolsistas vêm de lares monoparentais, de famílias cujos pais não cursaram ensino superior e que possuem ocupações com status socioeconômico entre médio e baixo, possuem renda familiar muito inferior à dos pagantes, são egressos de escolas públicas estaduais e municipais, residem majoritariamente em regiões periféricas e longe da zona sul da cidade, não realizaram, em sua maioria, cursinhos preparatórios e grande parte precisa conciliar estudos e trabalho.

Outra observação interessante é que, de forma transversal, diferentes estudos apontam que os bolsistas do ProUni pesquisados, na grande maioria dos casos, pertenciam à primeira geração familiar que acessava o ensino superior (SOTERO, 2009; SANGER, 2009; ALMEIDA, 2009; SANTOS, 2011a; MELLO NETO, 2011; LIMA, 2012b; ALMEIDA, 2014; BASCONI, 2014).

Por fim, citamos as contribuições de Simões (2011)<sup>83</sup>, que, embasado por um estudo quantitativo realizado com uma amostra nacional de bolsistas (com representação estatística

---

<sup>82</sup> A autora estudou o caso da PUC-RJ por meio da aplicação de 163 questionários *online*, análise de resultados do Enade e entrevistas qualitativas presenciais com 15 bolsistas de cursos de alto prestígio (direito, administração e psicologia).

<sup>83</sup> O autor desenvolveu sua tese articulada com uma pesquisa interinstitucional mais ampla, denominada “ProUni e Inclusão Social” (financiada pela Capes e pelo Inep e desenvolvida por pesquisadores da PUC-SP e Uninove-SP). Integrando esse quadro, utilizou os dados quantitativos

das 5 regiões do país) e dados coletados em 2009, corroborou vários dos aprendizados aqui apresentados sobre a origem e o perfil dos beneficiários do ProUni: 61,4% dos bolsistas têm entre 18 e 24 anos (estando na faixa ideal para cursar o ensino superior) e 38,6% são mais velhos, sinalizando o poder de inclusão do ProUni, não apenas em relação a quem sai do ensino médio, mas também a estudantes que voltam a estudar graças ao programa; 86,6% estudam no município onde já residiam e continuam morando com a família, mostrando que não precisam migrar ou abandonar seu local de origem para cursar o ensino superior – mas, por outro lado, esse número sinaliza que possivelmente os candidatos que não dispõem de IES em seus municípios não estão sendo atendidos; apenas 9,5% deles têm pais com ensino superior; 45,4% representam a primeira pessoa da família a ingressar neste nível de ensino e 45,2% tiveram outros membros da família como os primeiros (em geral irmãos e primos), consolidando a ideia que a maior parte dos beneficiários integra a primeira geração de suas famílias a cursar o ensino superior; com relação à área de formação, 51,8% optaram pela área de ciências sociais aplicadas (especialmente administração e ciências contábeis) ou pela área da saúde (enfermagem, nutrição e educação física), sendo que 63,8% estudam em período noturno. Articulando esta última informação com o dado que 25,2% são responsáveis por sua família e 65,8% são responsáveis pelo complemento financeiro de sua formação, esse cenário indica que muitos ainda necessitam conciliar estudos e trabalho.

Como ponto central desse conjunto de estudos<sup>84</sup>, é válida a seguinte reflexão: embora o programa se proponha a ser “Para Todos”, sua capacidade de inclusão no ensino superior deve ser relativizada: em primeiro lugar, pelo fato de ser oferecida apenas aos estudantes que atendam aos critérios de renda do programa e sejam elegíveis ao ensino superior, ou seja, que tenham ultrapassado o gargalo do ensino médio e das desigualdades sociais e raciais nele implicadas; em segundo lugar, em termos de estratificação vertical, há bastante consistência, nos estudos, em apontar uma correlação entre condições prévias ao ensino superior e os destinos dos bolsistas. Os beneficiados por ações afirmativas em IES públicas apresentam origens mais favoráveis que os beneficiários do ProUni e, no interior deste segundo grupo,

---

nacionais no seu estudo (2.394 entrevistas distribuídas em 10 estados brasileiros e com representação de todas as regiões do país) complementados por 3 grupos de discussão realizados em São Paulo, Brasília e Santa Catarina.

<sup>84</sup> Durante esta revisão bibliográfica, também encontramos outros trabalhos adicionais que descrevem o perfil de beneficiários do ProUni, apontando em direções convergentes com os estudos anteriormente expostos, como Sevim (2008), Estácia (2009), Soares (2009), Ferreira (2011), Souza (2011), Pereira Filho (2011), Almeida (2012), Pereira (2013), Nogueira (2013), Corrêa (2014) e Aranha Neto (2014).

encontramos novas distinções: os que acessam as instituições e cursos de maior prestígio vêm de posições mais privilegiadas do que aqueles que preenchem as vagas de menor prestígio.

### 3.3.2 Experiências acadêmicas

Em relação às experiências acadêmicas, observamos que o conjunto de achados trazidos pela literatura até o momento mostra-se bastante consensual e pode ser organizado em dois eixos principais: i) experiências distintas entre bolsistas de vagas de alto e baixo prestígio (condicionadas pela estratificação horizontal do programa); e ii) experiências comuns a todos os beneficiários do ProUni, independentemente do prestígio da vaga acessada. No primeiro eixo, é notável que a maior parte das diferenças entre as vivências acadêmicas de bolsistas de alto e baixo prestígio concentra-se nos achados sobre suas relações com alunos pagantes, assim como em experiências de preconceito e discriminação.

Os estudos sobre bolsistas que ocupam posições de baixo prestígio retratam poucos problemas de relacionamento com pagantes, assim como menos experiências de preconceito e discriminação, porque, na maior parte das vezes, os dois perfis tendem a ser próximos tanto em termos de classe quanto de raça/cor (MONGIM, 2010; SARAIVA; NUNES, 2011). Nesses contextos, são inclusive vistos como privilegiados, por não terem que pagar mensalidade, e "mais inteligentes", por terem passado por um processo seletivo mais concorrido (Enem) do que muitos vestibulares das IES de baixo status (SAES, 2015).

Por outro lado, nas IES e cursos de maior prestígio, dadas as maiores distâncias sociais e raciais entre bolsistas e pagantes, esse cenário ganha outros contornos. Uma série de estudos demonstra como essas distinções operam tanto no plano material (local de moradia, roupas, posse de carro, compra de livros e materiais etc.) como no plano simbólico (hábitos culturais e de lazer, diferenças de conhecimento, domínio de línguas estrangeiras, viagens etc.) (LEITE, 2009; AMARAL, 2010; SANTOS, 2011a; SANTOS, 2011b; ALMEIDA, 2014; ARANHA NETO, 2014; MELLO NETO, 2015).

O resultado de tais discrepâncias reverte-se em distinções claras no ambiente universitário, como ilustra muito bem o trabalho de Amaral (2010)<sup>85</sup>, o qual detectou que, em uma instituição de alto prestígio (PUC-RJ), os estudantes se dividiam a partir dos rótulos de

---

<sup>85</sup> Estudo qualitativo realizado com 30 bolsistas e 1 assistente social da PUC-RJ.

“pagantes” e “bolsistas”. Estes últimos sentiam-se inferiorizados, estigmatizados, vítimas de preconceito e discriminação, o que restringiu sua sociabilidade a grupos formados majoritariamente por outros bolsistas. Percebendo situação semelhante nos relatos de alunos do curso de direito de uma universidade privada de São Paulo, Aranha Neto (2014)<sup>86</sup> identificou que os beneficiários do ProUni tinham dificuldades para se aproximar dos pagantes e integrar seus grupos de trabalho, o que se refletia no fato de sempre andarem entre bolsistas e referirem-se aos pagantes como “nós *versus* eles”. Os estudos de Mello Neto (2011)<sup>87</sup>, Nonato (2012)<sup>88</sup> e Martins (2011)<sup>89</sup> demonstram como beneficiários do ProUni, com receio de enfrentar situações análogas de exclusão, desenvolvem mecanismos para tentar ocultar sua condição de bolsistas e/ou sua origem social, com o intuito de tentar evitar represália, preconceito e discriminação ou simplesmente para tentarem se inserir e ser aceito em outros grupos.

Investigando especificamente a questão racial no ProUni, Leite (2009)<sup>90</sup> realizou um estudo sobre cotistas raciais do programa na PUC-MG e encontrou estudantes negros que buscavam omitir essa condição em face das recorrentes críticas ouvidas no ambiente acadêmico. A autora problematiza, assim, o fato de as ações afirmativas ainda tratarem o recorte racial como “tabu”, não promovendo reconhecimento identitário dos estudantes negros, enfraquecendo uma possível ação política desses bolsistas e promovendo uma “inclusão ilusória” por inseri-los em uma posição subalterna no ambiente acadêmico. Nesse mesmo sentido, Marques (2010)<sup>91</sup>, no estado de Mato Grosso, identificou que seus entrevistados negros sentiam-se vítimas de uma dupla discriminação: por serem bolsistas, sentiam sua capacidade intelectual questionada; por serem negros, viam-se vítimas de preconceito racial.

---

<sup>86</sup> Pesquisa qualitativa realizada no curso de direito de uma universidade privada da cidade de São Paulo, que contou com 12 entrevistas de bolsistas do ProUni, 6 não bolsistas e 4 professores.

<sup>87</sup> O autor realizou um estudo sobre os beneficiários do ProUni do estado de Pernambuco a partir de uma fase quantitativa (231 questionários) e outra qualitativa (6 entrevistas em profundidade).

<sup>88</sup> Estudo qualitativo realizado com 10 bolsistas da PUC-MG (5 de engenharia e 5 de psicologia).

<sup>89</sup> Estudo realizado em 4 instituições privadas de Belo Horizonte, por meio de 11 entrevistas qualitativas com dirigentes das IES e 25 entrevistas qualitativas com bolsistas de cursos variados de todas elas.

<sup>90</sup> A autora realizou uma pesquisa qualitativa com beneficiários de cotas raciais do ProUni em cursos de prestígios variados da PUC-MG.

<sup>91</sup> A autora desenvolveu um estudo por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas com 31 bolsistas negros dos cursos de direito e pedagogia de duas IES privadas de Campo Grande – MS.

No que se refere ao papel das IES em episódios como os acima mencionados, diferentes estudos flagraram sua inércia frente a denúncias formais, em situações que Anhaia (2013) chamou de “padrão de inação” das instituições. Nessa mesma perspectiva, Santos (2011b)<sup>92</sup>, Martins (2011), Fontele (2013)<sup>93</sup>, Pereira (2013)<sup>94</sup> e Aranha Neto (2014) descrevem situações nas quais professores e vozes institucionais tornam-se vetores potenciais de práticas de preconceito e discriminação dentro do ProUni, fazendo com que os bolsistas precisem “provar” continuamente que têm o direito de ocupar esses espaços em resposta a acusações de falta de mérito ou de uma suposta inferioridade intelectual.

Como um paralelo interessante, vale ressaltar que os estudos comparativos entre beneficiários de ações afirmativas em IES privadas e públicas identificaram maiores distâncias sociais no segundo caso. Nesse sentido, o estudo de Sotero (2009)<sup>95</sup>, que comparou a experiência de estudantes negros de administração, em Salvador, beneficiados pelo ProUni (em instituições privadas) e por cotas raciais (em instituições públicas), é emblemático como exemplo desse conjunto de achados, pois, conquanto todos os entrevistados tenham apresentado características comuns de origem (negros, residentes em bairros periféricos, filhos de pais imigrantes com pouco estudo e trabalhos precários), aqueles que obtiveram vagas nas instituições públicas relataram mais experiências de preconceito e discriminação. No entanto, observou também que os relatos de discriminações raciais eram muitas vezes atrelados e não discerníveis de preconceito de classe, o que ilustra como a tensão entre raça/cor e classe/renda continua sendo problemática dentro do ensino superior brasileiro. Anhaia (2013) também citou a existência de experiências de preconceito e discriminação mais intensas nos cursos de maior prestígio de IES públicas e relata que as cotas sociais parecem sofrer menor resistência do que as raciais.<sup>96</sup>

---

<sup>92</sup> Pesquisa qualitativa realizada a partir de 3 grupos focais com beneficiários do ProUni na cidade de São Paulo.

<sup>93</sup> A autora aplicou uma *survey* em 50 bolsistas de 4 instituições e diferentes cursos da cidade de Fortaleza – CE.

<sup>94</sup> Estudo quantitativo realizado com 128 alunos egressos do Centro Universitário Estácio/FIB (Salvador – BA), que haviam iniciado seus estudos em 2005.

<sup>95</sup> Estudo qualitativo realizado com estudantes negros de administração, em Salvador, beneficiários de ações afirmativas (ProUni em IES privadas e cotas raciais em IES públicas).

<sup>96</sup> Vale ressaltar que, nos estudos existentes, as desigualdades de renda foram muito mais evocadas do que as raciais. Uma evidência disso é o fato de apenas 7 estudos terem elegido o critério racial como recorte empírico: Lima (2007); Sotero (2009); Sanger (2009); Oliveira (2009); Leite (2009); Marques (2010); Souza (2011), sendo que a maior parte deles o faz em comparação às cotas raciais em IES públicas. Dentre esses trabalhos, apenas 2 elegeram problemas de pesquisa relacionados às cotas raciais no interior do ProUni: Leite (2009) e Lima (2007).

A partir desse conjunto de achados, encontramos ilustrações de como uma política pública de redistribuição sem necessariamente trazer reconhecimento (FRASER, 2002; LIMA, 2010) gera situações de assimetria social e, conseqüentemente, faz com que beneficiários do ProUni não sejam vistos como iguais em ambientes de alto prestígio, seja pelo estigma de bolsista, seja pela situação de classe ou condição de raça/cor. Diante disso, passam a adotar estratégias variadas para contornar tais situações de exclusão, mas nem sempre obtêm êxito em conseguir “se passar” por iguais<sup>97</sup>.

No que se refere ao eixo que trata das experiências comuns a todos os bolsistas (ou à maior parte deles, independentemente do prestígio da vaga ocupada), os estudos empíricos são unânimes em mencionar algum tipo de dificuldade de permanência no ensino superior, como: conciliar estudos, trabalho e obrigações familiares; falta de tempo para atividades acadêmicas; pouco tempo para lazer ou descanso; dificuldades em acompanhar o curso devido a formações prévias deficitárias no ensino médio; dificuldades financeiras para arcar com despesas como transporte, moradia, alimentação, compra de livros e materiais; dificuldades de deslocamento em grandes cidades. Ainda há um dilema frequentemente relatado sobre os estudantes que precisariam trabalhar para ajudar nas despesas da família (ou simplesmente ter uma experiência de estágio), mas não podem porque ultrapassariam a renda permitida pelo programa e poderiam perder a bolsa. Esses achados transversais a uma vasta gama de estudos sobre o ProUni fazem com que os pesquisadores apontem de maneira unânime que apenas condições de acesso não são suficientes e que políticas de auxílio e permanência são urgentes ao programa<sup>98</sup>.

Contudo, a despeito dessas dificuldades, é recorrente os estudos trazerem constatações que os bolsistas são reconhecidos como esforçados, batalhadores e até mesmo melhores alunos da classe, já que ter um bom desempenho é condição para a manutenção da bolsa de estudos. Nesse contexto, os estudos empíricos que discutem resultados acadêmicos de beneficiados pelo ProUni parecem corroborar tais proposições.

---

<sup>97</sup> Durante nossa revisão bibliográfica, observamos que vários outros estudos também relatam experiências semelhantes, a exemplo de Lambertucci (2007), Leite (2009), Marques (2010), Silva Filho (2010), Santos (2011a), Souza (2011), Rocha (2012), Pereira (2013), Fontele (2013), Ribeiro (2013), Nogueira (2013) e Gianezini (2014).

<sup>98</sup> Trabalhos que mencionam tais dificuldades: Lambertucci (2007), Lima (2007), Corcini (2007), Faceira (2009), Almeida (2009), Leite (2009), Santana (2009), Krames (2010), Marques (2010), Silva Filho (2010), Santos (2011a), Pereira Filho (2011), Sena (2011), Ferreira (2011), Martins (2011), Souza (2011), Santos (2011b), Neves (2011), Lima (2012b), Rocha (2012), Oliveira (2012), Oliveira, Contarine e Cury (2012), Fontele (2013), Pereira (2013), Ribeiro (2013), Almeida (2014), Bovério (2014) e Pereira (2014).

Discutindo o rendimento de beneficiários do ProUni, alguns autores dedicaram-se a comparar resultados do Enade entre bolsistas e pagantes, apontando uma tendência geral de equiparação ou até mesmo superação dos primeiros. Gaudio (2014), analisando os dados de 2007 a 2009 do Enade, mostrou que os bolsistas do ProUni tiveram desempenho igual ou superior à nota geral em 43 áreas (com destaque para as licenciaturas e cursos de ciências humanas e sociais) e desempenho inferior em 24 áreas (com destaque para as ciências exatas e da saúde). Oliveira (2007), avaliando os resultados de 2006 referentes a 14 cursos, observou que o desempenho de bolsistas do ProUni foi superior ao dos demais em 11 deles, destacando também a constatação que os bolsistas integrais tiveram melhores resultados que os parciais, fato este corroborado também pelo estudo de Ferreira (2012a) sobre os dados de 2006 a 2009.

Partindo de dados locais, outros estudos também apontam que beneficiados pelo ProUni tendem a ter, em média, bom desempenho acadêmico (tanto em relação a notas quanto a índices de evasão e desistência): Lira (2010) buscou compreender o efeito médio do ProUni no desempenho de alunos da Faculdade Santo Agostinho (Piauí) em 2009 e concluiu que os bolsistas tiveram resultados acadêmicos superiores aos que não receberam o benefício; Krames (2010), ao estudar o caso de bolsistas da Univali (Santa Catarina), pesquisou documentos oficiais da instituição e verificou que beneficiários do ProUni obtêm resultados acadêmicos equivalentes ou superiores aos dos demais alunos, assim como índices de evasão similares à média dos pagantes; Estácia (2009) realizou um estudo qualitativo com bolsistas e não bolsistas do ProUni na Universidade de Passo Fundo (Rio Grande do Sul) e concluiu que os alunos dos cursos de maior prestígio tiveram rendimento acadêmico acima da média, porque vinham de condições mais favoráveis e podiam se dedicar unicamente aos estudos, enquanto os alunos dos cursos de menor prestígio precisavam dividir seu tempo de estudo com o trabalho e tiveram menor rendimento; Pinto (2010) estudou o caso de uma instituição do sul do Brasil (sem especificar sua localização exata) e demonstrou que, pela perspectiva de alunos, professores e gestores, a presença dos bolsistas não impacta a qualidade da instituição; Rocha (2012) analisou os índices de evasão e repetência dos bolsistas do ProUni de uma instituição privada de Belo Horizonte e concluiu que foram baixos (13% e 22%, respectivamente) em relação à média dos pagantes, ressaltando ainda que dentre os casos de evasão predominavam as temporárias; Corrêa (2014), também discutindo índices de evasão da faculdade particular de Presidente Prudente (São Paulo), concluiu que o número era baixo no contexto da instituição e que tal risco era mais alto para os bolsistas parciais, os quais necessitavam de mais recursos financeiros para terminar seus estudos; Pontes (2011) analisou

o caso da Faculdade La Salle (Manaus) e também concluiu que os bolsistas integrais tiveram melhores resultados que os parciais.

Como vimos anteriormente, muitas críticas de opositores às ações afirmativas (seja no campo acadêmico, na imprensa ou na opinião pública) questionam se os bolsistas teriam condições de acompanhar um curso universitário, em vista de sua origem de desvantagens socioeconômicas, sua formação deficitária no ensino básico e a suposta falta de comprovação de suas habilidades, por não terem passado pelos concorridos exames vestibulares das instituições e cursos de alto prestígio. Adicionalmente, os inúmeros estudos que indicam as dificuldades de permanência desses estudantes no ensino superior também lançam certas dúvidas sobre suas possibilidades de usufruir de maneira plena da oportunidade aberta pelo ProUni. Todavia, identificamos que a maior parte dos estudos vem demonstrando que os resultados dos bolsistas tendem a ser, em média, equivalentes (e por vezes superiores) aos dos pagantes, embora as bolsas parciais tenham sido avaliadas como controversas em diferentes contextos por exigirem que muitos alunos precisem trabalhar concomitantemente aos estudos.

Uma vez apontados os principais achados trazidos até hoje sobre a origem dos beneficiários do ProUni e também acerca de suas experiências universitárias, vejamos agora o que já foi produzido sobre seus destinos após a formação superior.

### 3.3.3 Perspectivas pós-ProUni

Em 2009, o MEC divulgou os únicos dados oficiais já disponibilizados até hoje sobre egressos do ProUni. Tratou-se de uma pesquisa encomendada ao Ibope, com 1.200 recém-formados com bolsa integral em todo o Brasil, e realizada via entrevistas telefônicas. Dentre os principais achados, aponta que 80% deles estavam trabalhando, 68% experimentaram uma elevação da renda familiar, 97% mostravam-se motivados a fazer especialização e cerca de 80% afirmaram que outros familiares também se sentiram motivados a iniciar ou prosseguir os estudos (LORENZONI, 2009). Ainda que esses dados tragam um recorte bastante otimista (afinal, foram utilizados como forma de qualificar o programa frente à opinião pública) e sejam bastante genéricos, sinalizam que algum avanço na vida dos egressos possivelmente esteja em curso no país.

Dado o caráter recente do programa, estudos acadêmicos com foco exclusivo em egressos ainda não são numerosos, todavia sistematizamos aqui as principais descobertas já

mapeadas pela literatura, presentes não apenas em estudos com esse objetivo específico, mas também em outras pesquisas que abordaram, dentre seus entrevistados, beneficiários que estavam prestes a concluir a graduação ou que acabavam de terminar seus estudos.

Em sua quase totalidade, apesar de recorrentes críticas ao desenho institucional do programa (alinhadas à tese de privatização do ensino superior via ProUni), os estudos apontam impactos positivos da formação obtida na trajetória dos beneficiados. De maneira bastante consensual, a literatura ressalta que as expectativas expressas pelos beneficiários em relação à formação obtida por meio do programa concentravam-se tanto em questões de ordem objetiva (como qualificação para o mercado de trabalho, ascensão profissional, aumento de renda, ou seja, moldadas a partir do caráter de redistribuição do programa e, em linhas gerais, relacionadas à ascensão de classe) quanto simbólicas (como prestígio social, distinção profissional e diferenciação social em relação à sua origem familiar, isto é, conectadas ao caráter de reconhecimento do programa e ligadas também à ascensão de status social). Os estudos a seguir mencionados apontam, de maneira geral, em que medida tais expectativas foram ou não notadas pelos próprios beneficiários e seus possíveis impactos em suas trajetórias.

No que concerne aos resultados objetivos da formação obtida com o ProUni, a estratificação educacional mostrou-se novamente uma questão central. Dada a baixa escolaridade brasileira, um diploma superior (qualquer que seja) usualmente já traz algum ganho aos seus detentores, embora possam variar enormemente de acordo com o status da carreira e das IES acessadas, sendo esse um indicador de desigualdade muito relevante (LIMA, 2012b; ALMEIDA, 2014). Nesse sentido, tais estudos detectaram uma tendência maior de concluintes e/ou egressos terem campos de oportunidades mais amplos em termos de ascensão profissional e econômica quando provenientes de instituições e cursos de maior prestígio, enquanto mais barreiras se impunham aos advindos das posições de menor prestígio.

A despeito dessas diferenças, observamos que a maior parte dos estudos detecta algum tipo de avanço de ordem objetiva na trajetória dos egressos. Bovério (2014)<sup>99</sup>, por exemplo, em um estudo quantitativo com bolsistas e egressos do interior do estado de São Paulo, concluiu que o programa está atendendo às expectativas dos beneficiários, uma vez que 56% deles já haviam realizado tentativas sem sucesso de entrar no ensino superior (sendo 40,8%

---

<sup>99</sup> A autora aplicou 500 questionários *online* com bolsistas e egressos do ProUni de 7 universidades privadas do interior do estado de São Paulo (com leitura estatística de 95% de grau de confiabilidade e 3,85% de margem de erro) e, em caráter complementar, analisou 34 histórias de vida coletadas *online*.

no ensino público), porém, após o ProUni, 90% afirmaram ter conseguido a bolsa no curso desejado e 78,4% disseram que suas expectativas profissionais foram atingidas. Nesse sentido, mapeamos ainda as contribuições de Geraldo (2010)<sup>100</sup>, Ferreira (2011)<sup>101</sup>, Costa (2012)<sup>102</sup>, Di Marco (2012)<sup>103</sup> e Saes (2015)<sup>104</sup> no estado de São Paulo; Amaral e Oliveira (2011)<sup>105</sup> no Rio de Janeiro; Pereira (2013)<sup>106</sup> na Bahia; e Souza (2011)<sup>107</sup> em Minas Gerais.

De fato, avanços em termos financeiros e de trabalho são apontados em todos esses estudos. Entretanto, quando discorrem sobre suas distâncias em relação às expectativas dos egressos, uma nova dimensão de análise é aberta. Costa (2012) aponta que a quase totalidade dos egressos entrevistados de São Paulo estava trabalhando após concluir os estudos (muitos com carteira assinada, o que se mostrou um dado relevante em relação a suas inclusões no mercado formal) e obteve aumento de renda; contudo, apesar desses avanços, a maioria dizia que seus salários não atendiam ainda às suas necessidades básicas de sobrevivência. Ferreira (2011) constatou que os egressos de pedagogia de uma instituição de baixo prestígio na cidade de Limeira – SP enxergaram melhoras socioeconômicas em relação aos seus pais, mas que ainda não chegaram à posição profissional e social que almejavam com o diploma, razão pela qual continuavam a se considerar excluídos socialmente. Pereira (2013) observou que a maior parte dos egressos de Salvador, entrevistados em seu estudo, já trabalhava e sentia melhorias profissionais após a graduação, mas muitos deles ainda não conseguiam arcar com suas despesas mensais e precisavam recorrer à ajuda financeira de sua rede familiar. Os estudos de Amaral e Oliveira (2011) sobre egressos no Rio de Janeiro, de Souza (2011) em

---

<sup>100</sup> Estudo qualitativo realizado com 15 egressos de ações afirmativas de São Paulo (sendo 7 beneficiados pelo ProUni, 7 por cotas raciais e sociais em IES públicas e 1 por ambas).

<sup>101</sup> Estudo qualitativo sobre a trajetória de 8 estudantes de pedagogia de uma instituição privada de Limeira – SP.

<sup>102</sup> Estudo sobre egressos de São Paulo, realizado com uma fase quantitativa (146 questionários eletrônicos) e outra qualitativa (6 entrevistas presenciais). Abordou formados de até 2 anos dos cursos de administração, direito, tecnologia da informação e história.

<sup>103</sup> Estudo qualitativo realizado com 9 egressos formados há pelo menos 3 anos, da região metropolitana de São Paulo, em instituições variadas, nos cursos de fonoaudiologia, direito, ciências biológicas, psicologia, administração de empresas, filosofia e tecnologia em mecatrônica.

<sup>104</sup> Estudo realizado com egressos do estado de São Paulo a partir de uma fase quantitativa (questionários *online* com 133 respondentes) seguida por outra qualitativa (10 entrevistas em profundidade).

<sup>105</sup> Estudo qualitativo realizado com 6 egressos de duas IES privadas do bairro de Campo Grande no Rio de Janeiro.

<sup>106</sup> Estudo quantitativo realizado com 128 alunos egressos do Centro Universitário Estácio/FIB (Salvador – BA), que haviam iniciado seus estudos em 2005.

<sup>107</sup> Estudo qualitativo realizado a partir de entrevistas com 7 egressos do ProUni da PUC-MG.

Minas Gerais e de Saes (2015) em São Paulo também relatam casos de beneficiários formados que, apesar de melhorias, queixavam-se por ainda não terem conseguido trabalhar dentro de suas áreas de formação.

Ademais, de maneira praticamente consensual, esse conjunto de estudos aponta outros ganhos na trajetória dos egressos no que concerne ao capital cultural (ampliação de referências culturais, aquisição de novos hábitos, ampliação do hábito de leitura) e ao capital social (novas amizades, contatos mais próximos com professores, indicações para o mercado de trabalho), além de ganhos subjetivos (como autoestima, realização pessoal, orgulho da família, visão crítica, empoderamento, autonomia), sendo todos eles muitas vezes expansíveis a suas famílias. Embora difíceis de serem mensuradas ou comparadas, tais constatações, em geral, emergem de apreciações realizadas pelos próprios entrevistados sobre suas trajetórias.

Corroborando tais achados, Simões (2011), em seu estudo quantitativo nacional, detectou mudanças interessantes nos hábitos dos bolsistas após ingressarem no ensino superior: os respondentes declararam que passaram a ir com maior frequência a bibliotecas, *lan houses* e eventos acadêmicos; por outro lado, passaram a ter menos atividades de lazer (como idas ao *shopping center*, cinema e teatro) e menor participação em atividades da igreja. Delineia-se assim a forte hipótese segundo a qual, após o ingresso no ensino superior, os beneficiários passam a canalizar todo o seu tempo livre para atividades relacionadas aos estudos e menos para atividades de lazer, porém com possíveis incrementos de capital cultural.

Se, por um lado, novos campos de possibilidades são potencialmente abertos pelo ProUni na vida de seus beneficiários, por outro também é consensual a constatação que o diploma, por si só, não é garantia de um futuro melhor. Além de sofrerem os efeitos da qualidade da formação obtida (sobretudo nas IES e cursos de baixo prestígio), a literatura aponta recorrentemente o fato de egressos não conseguirem qualificar sua rede de relações o suficiente para obterem indicações profissionais, o que se torna um entrave para a concretização de seus projetos; paralelamente, discriminações de classe e raciais também são fatores possíveis de interferência em seus planos. Assim, diferentes pesquisas retratam bolsistas inseguros sobre a qualidade da formação obtida e sobre as incertezas futuras no mercado de trabalho à medida que se aproximam do final de suas vivências universitárias, passando a formular estratégias alternativas para o futuro. Nesse sentido, inúmeros estudos apontam o desejo da maior parte deles de continuar estudando em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, sendo que, dentre os entrevistados de Bovério (2014) no estado de São Paulo, esse plano foi expresso por 93% deles. Dentre as estratégias adotadas, também

destacou-se o desejo de prestar concurso público, em busca de estabilidade, ou investir em outros cursos complementares, como idiomas ou formações extracurriculares (SOTERO, 2009; MONGIM, 2010; SOUZA, 2011; PEREIRA FILHO, 2011; ANHAIA, 2013; NONATO, 2012; ALMEIDA, 2014; BOVÉRIO, 2014; SAES, 2015). Em caráter complementar, Pereira Filho (2011)<sup>108</sup> encontrou um número expressivo de bolsistas que migrou de curso utilizando bolsas do ProUni em uma instituição de prestígio no Rio Grande do Sul, o que interpretamos como uma possível estratégia de busca por maiores chances de colocação no mercado de trabalho (dado que grande parte delas se concentrou na área de administração, tida como uma formação que abre muitas oportunidades profissionais).

Refletindo sobre esse processo de busca por cada vez mais credenciais em virtude da sensação que as já obtidas não são mais suficientes, Costa (2015)<sup>109</sup> faz uma analogia interessante entre as perspectivas de seus entrevistados (bolsistas de vagas de baixo prestígio da cidade de São Paulo) e o contexto francês dos anos 1980, período no qual uma massa de jovens recusava-se a ocupar postos de trabalho operários e apostava na incerteza de formações superiores, em um processo contínuo de “fuga para a frente”. Ou seja, embora estes jovens não soubessem exatamente como seria seu amanhã, tinham apenas a certeza de querer se afastar (ou “fugir”) de sua origem familiar precária e correr em direção a algo melhor via educação superior. Quando se dão conta que muitas vezes a formação obtida por meio do ProUni não será suficiente, os planos alternativos de formação complementar parecem, no caso brasileiro, também expressar uma orientação semelhante.

Aliás, a relação dos egressos com suas famílias também se mostra um ponto fulcral na análise de suas trajetórias, pois, conforme já vimos, o papel dos familiares é essencial na maior parte dos casos de sucesso na obtenção de vagas de maior prestígio; além disso, muitos dos bolsistas são os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, o que os torna motivo de orgulho e admiração em seus meios de origem. Por outro lado, alguns estudos detectam que, à medida que se envolvem no ambiente universitário, acabam adquirindo novos valores e comportamentos que os distanciam de seus *habitus* familiares, levando muitos deles a vivenciar uma tensão entre os dois universos (MONGIM, 2010; NONATO, 2012; MELLO

---

<sup>108</sup> O autor analisou o cadastro de 1.513 bolsistas da Unisinos (IES confessional localizada no Rio Grande do Sul) e aplicou questionários com 160 deles, a partir dos quais realizou leituras quantitativas e qualitativas.

<sup>109</sup> O autor realizou pesquisa etnográfica em uma instituição privada lucrativa da cidade de São Paulo e entrevistou 14 pessoas de cursos de baixo prestígio (8 de formações tecnológicas e 6 do curso de pedagogia).

NETO, 2015). Apontando nessa direção, Mello Neto (2015)<sup>110</sup> encontrou casos como esses no seu estudo sobre egressos de Pernambuco e observou que muitas vezes encontravam-se em uma posição paradoxal: tinham receio de não conseguir concretizar suas metas traçadas a partir do ensino superior e, ao mesmo tempo, de perder suas referências de origem, tentando pertencer aos dois espaços sociais, mas podendo falhar em ambos. Ou seja, valorizavam o universo da educação formal conquistado, mas faziam esforços concomitantes para manter sua educação moral de origem.

Por fim, pontuamos que, até o momento, há indícios de perspectivas pós-ProUni majoritariamente positivas em uma série de estudos, conquanto, a nosso ver, ainda faltem análises sociológicas mais específicas sobre esse objeto de pesquisa.

### 3.3.4 Conclusões parciais acerca do debate sobre os beneficiados pelo ProUni

Enquanto a tônica do debate institucional sobre o ProUni é de crítica contundente ao seu caráter privatizante, que teria como verdadeiras beneficiadas as IES privadas lucrativas (de menor qualidade acadêmica e que estariam colocando em xeque a qualidade do ensino superior nacional), neste conjunto de estudos, tais críticas não deixam de existir, mas ganham o contrapeso da perspectiva positiva vislumbrada a partir da história de vida dos beneficiados.

Inicialmente, no que se refere à origem dos bolsistas, notamos que, embora o ProUni possibilite a emergência de uma primeira geração de universitários dentro de suas famílias – incluindo mais pobres e negros –, existe uma grande heterogeneidade de perfis entre eles. Segundo a literatura existente, os principais marcadores identificáveis na trajetória daqueles que ocupam as posições de status mais elevado na estratificação vertical do ensino superior são: maior adequação à idade ideal para o ensino superior (18 a 24 anos), conclusão do ensino médio em escolas públicas de maior qualidade (ou em privadas na condição de bolsista), zonas de residência menos periféricas, escolaridade mais alta dos pais, apoio financeiro da família (incluindo irmãos e membros da família estendida) durante os estudos, menor necessidade de trabalhar concomitantemente aos estudos, incentivo familiar aos estudos e hábito de leitura, formação cultural mais ampla, domínio de um segundo idioma e realização de mais cursos extracurriculares. Nota-se, portanto, que o apoio da rede familiar ocupou papel

---

<sup>110</sup> Estudo qualitativo realizado em Pernambuco com 22 egressos do ProUni e 13 pais.

central na maior parte dos casos de sucesso em acessar as vagas de maior prestígio, conquanto depois haja relatos de distanciamento dos bolsistas em relação ao seu universo de origem e consequentes tensões desse processo.

Posteriormente, em relação às experiências acadêmicas, observamos que os bolsistas inseridos nos ambientes de menor prestígio tendem a ter um perfil de origem social e racial próximo ao de seus colegas não bolsistas e, não raro, são até mesmo admirados por terem conseguido a bolsa. Nas IES e cursos de maior prestígio, entretanto, encontram-se em uma posição especialmente ambígua: se por um lado parecem ter características que os distinguem como uma “elite” dentro dos elegíveis ao ProUni, por outro lado, quando se inserem em espaços de alto prestígio, sua origem destoa da média dos estudantes e, com isso, sofrem mais experiências de preconceito e discriminação (pelo estigma de bolsista, por sua posição de classe ou condição de raça/cor). Embora os estudos que fazem paralelos entre bolsistas e pagantes demonstrem existir pouca diferença em seus rendimentos acadêmicos (o que torna as críticas ao ProUni sobre “rebaixar” a qualidade do ensino superior infundadas), os estigmas que inferiorizam os bolsistas permanecem operantes no plano simbólico. Isso evidencia que, pela perspectiva dos beneficiários, é possível identificar que ocorre uma redistribuição de vagas (a despeito dos contínuos problemas de permanência), mas não há reconhecimento, o que cria assimetrias entre pagantes e bolsistas, resultando em estigmas e exclusões de diferentes ordens. Ademais, ainda que o rótulo de bolsista não se expanda também para o mercado de trabalho e outras esferas de sociabilidade fora da universidade, tais experiências podem ter resultados indiretos posteriormente em suas trajetórias – hipótese esta ainda não trabalhada pela literatura.

Finalmente, no que tange ao debate sobre os egressos do ProUni, verificamos que todos os trabalhos que abordam tal perspectiva pontuam “algum” avanço em suas vidas a partir da formação obtida pelo ProUni, mesmo que ainda não condizente com as expectativas inicialmente formuladas. Nesse ponto específico, trazemos algumas novas reflexões.

No interior dessa literatura existe uma forte suposição que os beneficiados de origem mais privilegiada (que preenchem as vagas mais prestigiosas) tenderiam a se direcionar automaticamente a boas posições no mercado de trabalho e experimentar mobilidade social, enquanto os que ocupam as posições de menor prestígio tenderiam a experimentar poucos avanços, trabalhar fora de sua área de formação e permanecer na “imobilidade”. Em diálogo com os principais achados referentes à origem e às experiências acadêmicas dos bolsistas, essa leitura faz sentido e parece plausível, mas seria verificável empiricamente? Ainda

desconhecemos estudos sobre egressos que demonstrem como essas tendências se concretizam em suas vidas.

Outra ressalva importante é que, dado o caráter recente do programa, muitos egressos ainda estão formando suas trajetórias e seria prematuro pressupor que suas localizações atuais (pouco tempo após a graduação) sejam “definitivas”. Nesse sentido, embora não se possa tomar a posição atual de um egresso como sinônimo de sucesso ou insucesso, tendências de avanços em algum campo de suas vidas são sempre citadas, e não se resumem apenas a retornos em termos de ocupação e renda, mas também concernentes a capital cultural, capital social, distinção social e ganhos subjetivos.

Além disso, uma crítica pertinente à maior parte desses estudos é que os métodos e percursos de análise adotados esbarram em alguns claros limites: i) as análises são baseadas muitas vezes em apreciações realizadas pelos próprios egressos acerca de suas trajetórias (com pouca análise dos pesquisadores sobre seus discursos); ii) muitos estudos são baseados em questionários, de onde se extraem poucas informações qualitativas e, por outro lado, suas generalizações não podem ser realizadas porque os dados quantitativos são circunscritos a uma instituição ou cidade específica e não apresentam fundamentação estatística que permita interpretá-los como representativos de uma esfera mais ampla; iii) os impactos positivos apontados pelos pesquisadores são muitas vezes subjetivos (como realização pessoal, autoconhecimento, autoestima etc.), o que dificulta conclusões mais precisas; e iv) os principais achados sobre a trajetória dos egressos não são sistematizados e interpretados a partir de teorias sociológicas (mesmo porque, como vimos, a maior parte deles foi produzida no interior de outras áreas de conhecimento, sobretudo educação).

A partir de uma leitura sistemática sobre as produções mapeadas até o momento, enxergamos uma lacuna em estudos qualitativos, acerca dos egressos, que se disponham a ir além de uma compilação de respostas sobre suas avaliações quanto às próprias trajetórias e tragam uma interpretação sociológica sobre os achados. É nessa lacuna que inserimos o trabalho empírico apresentado no capítulo 4.

## 4 TRAJETÓRIAS PÓS-PROUNI

### 4.1 Delimitação da Pesquisa Empírica

A pesquisa proposta nesta dissertação de mestrado partiu de uma inquietação trazida desde as primeiras leituras que realizamos sobre o ProUni: a despeito de todas as pertinentes críticas ao programa, institucionais e de qualidade, como ele estaria impactando a vida de seus beneficiários após concluírem seus estudos? Inicialmente bastante ampla, esta pergunta foi sendo refinada à medida que avançamos no estudo. Este capítulo apresenta o percurso trilhado para responder esta questão.

Nos capítulos precedentes, iniciamos esta reflexão a partir da leitura do debate institucional e concluímos que, ao focar suas análises primordialmente na relação entre o Estado e a iniciativa privada, pouco se refletia sobre a perspectiva dos bolsistas, ponderando, no máximo, que a formação que recebiam era questionável. Depois, aprofundando-nos no debate sobre os beneficiários e realizando paralelos entre os inúmeros trabalhos locais analisados, observamos que a literatura avançou de maneira bastante consistente na identificação da correlação existente entre origem social e destino na estratificação do ProUni, assim como na caracterização de suas vivências acadêmicas; entretanto, os aprendizados sobre os impactos do programa na trajetória dos egressos ainda eram tímidos – não apenas por uma questão temporal (dado o caráter recente do programa), mas também porque sistematizar tal discussão em termos sociológicos não é tarefa simples.

A partir desse contexto, elegemos como unidade de investigação os egressos do ProUni na cidade de São Paulo e definimos como objetivo principal compreender de que maneira o programa – atuando como uma variável interveniente entre suas origens (pré-ensino superior) e seus destinos (pós-ensino superior) – remodelou suas trajetórias.

A literatura existente já indicava que o conjunto de beneficiários do ProUni não é homogêneo, pois há uma grande diversidade de experiências e trajetórias entre estes estudantes, sobretudo na articulação com o prestígio das vagas por eles ocupadas no altamente estratificado sistema de ensino superior brasileiro. Por isso, tínhamos como hipótese o efeito da grande heterogeneidade de experiências entre seus beneficiários. Ademais, dado que a justificativa de justiça social foi evocada na criação do programa com o intuito de gerar inclusão de pessoas até então alijadas da possibilidade de cursar o ensino superior,

organizamos este estudo empírico a partir do seguinte problema de pesquisa: que tipos de inclusão o ProUni vem propiciando na vida de seus egressos? Assim, buscamos compreender quais seriam as múltiplas expressões de uma mesma política pública em casos particulares, evidenciando os desdobramentos do seu significado de inclusão em trajetórias pós-ProUni.

A abordagem metodológica do estudo foi de cunho qualitativo, mais especificamente baseada no estudo de narrativas de vida. Como nosso objetivo era conduzir uma análise sociológica a partir das trajetórias investigadas, iniciamos este desafio por uma incursão na obra de sociólogos que se dedicaram a produzir conhecimento teórico e empírico a partir da utilização de metodologias correlatas<sup>111</sup>, apontadas na introdução deste estudo. Apoiamos-nos nesse referencial para embasar quatro definições primordiais para a realização do estudo empírico: i) premissas sociológicas para estudos de caso e de trajetórias individuais; ii) dimensões analíticas contempladas nas trajetórias; iii) procedimentos metodológicos para recrutamento dos entrevistados e coleta dos dados; e iv) sistematização dos dados e interpretação sociológica das trajetórias. A seguir, veremos como procedemos em cada uma delas.

#### 4.1.1 Premissas sociológicas para estudos de caso e de trajetórias individuais

Se nosso problema de pesquisa persegue a compreensão dos impactos da formação obtida via ProUni e que tipos de inclusão o programa propiciou aos seus egressos, o primeiro desafio que se impõe é definir de onde advêm os parâmetros para tal: da fala dos próprios entrevistados ou de critérios analíticos construídos pelo pesquisador? Nesse sentido, qual é o peso que deve ser atribuído às interpretações dos entrevistados sobre eles mesmos? O que pode ser considerado fato “objetivo” e o que deve ser lido como avaliação “subjetiva”? Essas foram algumas questões suscitadas ao longo da revisão bibliográfica sobre o ProUni, sobretudo à medida que constatávamos que a maioria dos estudos sobre egressos trazia conclusões construídas a partir da apreciação que estes faziam sobre si mesmos. Foi então que

---

<sup>111</sup> Becker (1994); Elias (1995); Bourdieu (1986; 2002); Lahire (1997; 2004); Bertaux (2010); Dubar (1998); e Dubar e Demazière (2004).

passamos a refletir sobre quais seriam as diretrizes sociológicas necessárias para se trabalhar com estudos de caso<sup>112</sup> e de trajetórias individuais.

As primeiras utilizações sociológicas da metodologia denominada “história de vida” ocorreram nos Estados Unidos (inicialmente, na década de 1920, no contexto de surgimento da Escola de Chicago<sup>113</sup>, depois em estudos dos interacionistas simbólicos<sup>114</sup> e etnometodólogos<sup>115</sup>). Segundo Becker (1994), a inauguração dessa perspectiva microsociológica, pautada pela análise de indivíduos e de suas histórias de vida, trouxe como principal contribuição a possibilidade de se obter uma visão do lado subjetivo de processos institucionais em curso – o que até então era muitas vezes presumido, e não necessariamente verificado. Desse modo, mesmo que não pudessem ser generalizadas, as descobertas provenientes das histórias de vida passaram a servir como “pedra de toque” de teorias que lidam com fenômenos amplos, uma vez que, mesmo não se convertendo em prova definitiva de uma proposição, uma história de vida pode apresentar exemplos negativos capazes de reorganizar uma teoria, trazer contribuições a áreas de estudos estagnadas e reorientar esses campos de investigação.

Posteriormente, a principal crítica formulada contra a utilização de histórias de vida (tal como vinha sendo empregada por diferentes correntes sociológicas norte-americanas)

---

<sup>112</sup> A título de contextualização histórica, Becker (1994) afirma que o termo “estudo de caso” teve origem em pesquisas das áreas médica e psicológica, as quais pressupunham que a exploração detalhada e intensa de um único caso poderia gerar o conhecimento necessário para a compreensão da patologia de uma dada doença. Na aplicação deste conceito às ciências sociais, um caso pode ser visto tanto a partir da esfera coletiva (como nos exemplos de estudos sobre organizações ou comunidades, tais como cidades industriais, bairros urbanos, fábricas, hospitais mentais etc.) quanto pela ótica dos casos individuais (baseados sobretudo em histórias de vida).

<sup>113</sup> Aqui Becker (1994) se refere ao projeto do Departamento de Sociologia da Universidade de Chicago, inicialmente liderado por Robert E. Park, que tinha como objetivo conduzir uma série de estudos sobre a cidade, acerca dos mais distintos temas e utilizando uma variada gama de métodos. Desse modo, Becker entende que cada trabalho individual representava um estudo de caso, que, por sua vez, alimentava um empreendimento científico mais amplo liderado por Park. Para ilustrar esse contexto, Becker utiliza a metáfora de um “mosaico científico”, no qual cada peça acrescentada contribuiu para a compreensão do quadro como um todo e da relação entre as peças, lembrando sempre que cada uma contribui para a compreensão de um determinado aspecto e nenhuma tem função maior ou menor que a outra.

<sup>114</sup> O interacionismo simbólico é uma corrente originada a partir da Escola de Chicago e que estuda, primordialmente, as interações sociais dos indivíduos em escala microsociológica a partir de uma perspectiva qualitativa, sendo a observação participante uma de suas metodologias mais características. Alguns de seus principais expoentes foram: Herbert Blumer, Howard Becker e Erving Goffman.

<sup>115</sup> A etnometodologia é uma corrente inaugurada pelo norte-americano Harold Garfinkel na década de 1960 e consiste em uma perspectiva microsociológica que estuda, em linhas gerais e de maneira qualitativa, eventos cotidianos e a maneira como os indivíduos os relatam. Confere grande ênfase à interpretação que os indivíduos atribuem às suas próprias ações sociais.

dizia respeito ao seu foco excessivo na perspectiva dos indivíduos, seja para a compreensão de suas interações, seja para o entendimento de suas interpretações subjetivas sobre si próprios. Diferentes autores passaram a pontuar que o problema de tal abordagem residiria no fato de as pessoas tenderem a selecionar os eventos mais significativos de sua vida de acordo com a intenção global que querem transmitir, de maneira a construir relações inteligíveis entre eles e relatá-los em forma de uma história supostamente única e dotada de alta coerência interna (BOURDIEU, 1986, 2012; LAHIRE, 2004; BERTAUX, 2010; DUBAR, 1998). Evidentemente, tais construções têm um sentido e este deve ser considerado na análise; porém, as interpretações dos atores sobre eles mesmos não podem ser os únicos insumos de uma análise sociológica. Veremos agora como diferentes sociólogos contemporâneos formularam essas críticas e propuseram saídas distintas para driblar essa armadilha.

Bourdieu (1986) denomina “ilusão biográfica” os esforços dos indivíduos para apresentar suas vidas como dotadas de alta coerência interna, com um sentido único e unidirecional, o que, na sua visão, é esperado porque o mundo social é estruturado a partir de modelos oficiais de representação de si mesmo calcados nessa lógica “coerente”, compelindo os indivíduos a buscarem continuamente expressar essa “unificação do eu”. Bourdieu afirma que um biógrafo pode ser conivente com essa construção artificial e basear sua obra apenas nela, mas o mesmo não pode se dar com o sociólogo. Em sua visão, em termos sociológicos, enxergar apenas o sujeito em si (e pressupor suas constâncias) seria tão absurdo quanto considerar um trajeto de metrô sem levar em conta a estrutura de sua rede, ou seja, a matriz de relações objetivas existente entre as diferentes estações, razão pela qual defende a importância da análise simultânea das estruturas sociais objetivas imanentes às falas desses indivíduos, tais como: o espaço social (ou campo social de relações objetivas) onde se inserem, seu *habitus* (um princípio gerador de comportamentos internalizado durante a socialização de um indivíduo), suas trajetórias passadas e presentes, os tipos de capitais<sup>116</sup> em jogo nas suas disputas sociais, assim como a orientação de sua visão rumo ao futuro<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Os principais tipos de capital utilizados por Bourdieu em suas análises referem-se a: i) econômico, que consiste em propriedades materiais, rendas, salários etc.; ii) cultural, relativo a saberes adquiridos principalmente na forma de títulos escolares e práticas culturais; iii) social, que consiste nas relações sociais de cada indivíduo; e iv) simbólico, referente à ideia de distinção, ou seja, à maneira pela qual os indivíduos são reconhecidos pelas formas legítimas de posse dos diferentes tipos de capital.

<sup>117</sup> Um exemplo desse exercício é fornecido quando o autor reflete sobre a maneira de interpretar uma conversa entre três estudantes: afirma que é preciso ir além da leitura de três adolescentes interagindo em uma situação cotidiana banal para buscar compreender, a partir de suas palavras, “a estrutura das relações objetivas, presentes e passadas, entre sua trajetória e a estrutura dos estabelecimentos escolares que elas frequentaram e, por isso, toda a estrutura e a história do sistema de ensino que nelas se exprime” (BOURDIEU, 2012, p.705).

Lahire (2004) entende que, diante de tal problemática, o sociólogo não pode negligenciar totalmente a visão dos entrevistados sobre si próprios, mas, ao mesmo tempo, não pode restringir sua interpretação apenas a elas. Assim como Bourdieu (1986), acredita que o princípio de não consciência rege a ação dos indivíduos e é necessário um esforço analítico do sociólogo para reconstruir os princípios que dão origem a seus comportamentos e que não são verbalizados explicitamente pelos entrevistados. No entanto, a particularidade de sua abordagem é que diverge de Bourdieu primordialmente no que concerne à noção de *habitus*: para Lahire, as pessoas não são regidas por uma fórmula geradora unificada, e a diversidade de práticas de um mesmo ator não pode ser explicada por um *habitus* único incorporado em sua socialização primária; acredita, pelo contrário, que tais práticas possuem princípios geradores múltiplos, os quais denomina “disposições sociais”<sup>118</sup>, que podem ser inúmeras, guiadas por distintos princípios de coerência e transferíveis (ou não) de um contexto a outro. É nesse sentido que atesta:

O sociólogo não pode reduzir o *habitus* (nos arrazoados teóricos gerais) a uma fórmula geradora, somente porque privilegia em seu modelo interpretativo a posição social (ascendente, declinante), em suma, o *habitus* de classe e de trajetória, ao passo que um grande número de disposições não está ligado às condições de existência de classe, nem mesmo à tendência de trajetória [...]. Embora o volume do capital cultural e econômico possuído, assim como a tendência de trajetória, sejam fatores centrais da constituição de uma parte das disposições dos patrimônios de cada indivíduo, em nenhum caso se pode dizer que sejam os únicos, nem mesmo que sejam “em geral” os mais importantes (LAHIRE, 2004, p.324).

Ao apresentar essa construção, Lahire advoga em favor de uma sociologia que se debruce sobre os indivíduos singulares para poder enxergar a heterogeneidade de casos existentes dentro de grupos tidos como supostamente homogêneos – leitura esta que seria invisível a partir do olhar de correntes unicamente macrossociológicas. Defende, assim, que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que também marca sua presença nos aspectos mais singulares de cada indivíduo. Nesse sentido, a partir da análise das disposições gerais de

---

<sup>118</sup> Quando conceitua o que entende por “disposições sociais”, Lahire (2004) enumera uma série de características, sendo as principais: i) toda disposição tem uma gênese que pode ser situada ou reconstruída; ii) elas são o produto incorporado de uma socialização passada e provêm de uma recorrência ou repetição de uma série de acontecimentos ou práticas; iii) não podem ser analisadas fora de seu contexto, uma vez que uma mesma disposição pode se ajustar de formas diferentes (ou não se expressar) em situações distintas; iv) disposições não são sinônimo de competências, dado que estas caracterizam-se como saberes bem circunscritos, ligados a uma prática bem específica e a um contexto muito particular; v) disposições diferentes podem se combinar para gerar determinados comportamentos em contextos múltiplos.

cada indivíduo, entende que é possível captar o social dentro dos entrevistados e fazer sociologia também a partir da escala de observação em nível individual.

Bertaux (2010) também alerta sobre o risco da alta coerência interna dos discursos, que denomina “ideologia biográfica”. Esclarece que, embora os sujeitos tendam a organizar sua narrativa de vida a partir de uma “linha principal” (ou uma “coluna vertebral”), muito possivelmente seu percurso mais se assemelhe a “linhas quebradas” ou “zigue-zagues”, ocasionados por acontecimentos microssociais contingentes que possam ter modificado o curso de suas existências. Para analisar esses relatos, portanto, o sociólogo deve considerar que as experiências relatadas já passaram por um filtro do entrevistado e que o projeto de vida de cada sujeito “não foi elaborado in abstracto dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo” (BERTAUX, 2010, p.53), por isso é sempre importante estar atento às articulações entre diferentes domínios de existência em sua narrativa, sobretudo no âmbito familiar, onde grande parte das decisões que impactam todas as esferas de sua vida é negociada.

Outro ponto interessante trazido pelo autor é a distinção entre os conceitos de “história de vida” (traduzido do termo norte-americano *life history*) e “narrativas de vida”. Em sua visão, o inconveniente do primeiro termo reside no fato de existir uma grande diferença “entre a história vivida por uma pessoa e a narrativa que ela poderia fazer de sua vida” (BERTAUX, 2010, p.15). Conquanto seja partidário da posição que as narrativas de vida tendem a ser descritas de maneira próxima às histórias “realmente vividas” (objetiva e subjetivamente) – discordando de uma corrente de autores por ele denominada “antirrealista”, que acredita que essa relação seja muito incerta –, entende que tal distinção deva ser realizada. Ademais, ao contrário da possível percepção que a metodologia deveria contemplar a narração da totalidade da vida do entrevistado, esclarece que tal metodologia já pode ser aplicada quando o sujeito utiliza a forma narrativa para expressar o conteúdo de uma parte de sua experiência vivida.

Refletindo sobre o mesmo tema, embora com interesse específico na compreensão de identidades sociais, Dubar (1998) também evidencia a necessidade de o sociólogo considerar dois aspectos do processo biográfico de qualquer trajetória individual e dar a eles igual importância: i) trajetória objetiva – “definida como sequência das posições sociais ocupadas durante a vida, medida por categorias estatísticas e condensada numa tendência geral (ascendente, descendente, estável etc.)” (DUBAR, 1998, s.p); e ii) trajetória subjetiva – “expressa em diversos relatos biográficos, por meio de categorias inerentes remetendo a ‘mundos sociais’ e condensável em formas identitárias heterogêneas” (DUBAR, 1998, s.p).

O autor concorda com os anteriormente citados a respeito da possibilidade de o entrevistado construir uma visão artificial sobre si mesmo, visto que ao longo de sua vida interioriza categorias sociais e busca expressar identidades singulares, unificando suas existências em uma identidade social aparentemente coerente e única. Todavia, não acredita que isso possa ser considerado uma “ilusão” ou um dado secundário, mas sim algo que expressa um tipo de informação que está na ordem da subjetividade dos atores. Advogando sobre a necessidade de se levar em conta as duas esferas na análise, aponta uma série de riscos quando se consideram apenas os dados objetivos de uma trajetória: i) quando se tipificam trajetórias semelhantes baseando-se unicamente em posições sucessivas em um campo social (como posição no mercado de trabalho após os estudos, por exemplo), corre-se o risco de se tomar categorias administrativas (como desempregado ou estabilizado) como conceitos descritivos e cair em uma “etiquetagem” sem valor sociológico; ii) essas leituras podem captar apenas um estado em um determinado ponto do percurso social dos indivíduos, e não a totalidade de sua trajetória (por exemplo: estar desempregado é um estado temporário, e não um traço definidor de uma trajetória); iii) ao se trabalhar com as noções de mobilidade social, pode-se cair em leituras como “ascendentes”, “descendentes” e “estagnantes”, o que caracteriza um modelo dedutivo construído a priori como formas estáveis que preexistiriam aos processos sociais que as constroem. Nesse sentido, entende que qualquer leitura baseada em um desses pontos:

Trata-se de uma análise “objetivista” das trajetórias na medida em que não se leva em conta o sentido subjetivo que os indivíduos atribuem ao próprio percurso. Trata-se, também, de uma análise necessariamente redutora, uma vez que a posição, num dado momento, é medida numa escala apenas. É a relação entre as posições sucessivas que importa no modelo e não cada posição isolada (DUBAR, 1998, s.p).

Assim, ao se considerar também a dimensão subjetiva da construção do entrevistado, Dubar (1998) acredita ser possível identificar o que organiza seu discurso biográfico e lhe confere um significado social, “buscando a lógica (ao mesmo tempo cognitiva e afetiva, pessoal e social) reconstruída pelo sujeito para dar conta dos acontecimentos considerados significativos nesse percurso” (DUBAR, 1998, s.p). Na leitura subjetiva, portanto, o sociólogo busca detectar lógicas, argumentos, categorias sociais e configurações significativas

para cada entrevistado, o que deve ser levado em consideração além dos dados objetivos sobre suas trajetórias<sup>119</sup>.

Em suma, a partir da análise desses diferentes autores, seguiremos neste estudo com os seguintes aprendizados: i) consideramos o termo “narrativa de vida” o mais adequado para caracterizar a metodologia utilizada porque acreditamos ser importante refletir sobre os limites entre a narrativa subjetivamente construída pelos indivíduos e os fatos objetivos que possam ser depreendidos de seus relatos; ii) aos marcadores objetivos em diferentes momentos das trajetórias dos egressos (como condição socioeconômica familiar, títulos escolares e posições no mercado de trabalho), articularemos uma leitura qualitativa concomitante sobre os sentidos subjetivos por eles atribuídos; iii) não partiremos da premissa que existe um princípio único organizador da conduta de cada entrevistado, mas estaremos abertos à possibilidade de detectar que disposições provenientes de múltiplos campos da vida social possam atuar sobre as trajetórias estudadas; iv) buscaremos tirar as categorias explicativas das trajetórias a partir dos relatos dos próprios entrevistados, evitando categorizações institucionais já formuladas a priori e que possam reduzir as trajetórias a momentos específicos dos percursos de cada indivíduo.

#### 4.1.2 Dimensões analíticas contempladas nas trajetórias

Uma vez definido que tão importante quanto a visão subjetiva dos agentes sobre sua trajetória é a análise objetiva do sociólogo sobre ela, o desafio que se impôs à nossa pesquisa diz respeito às dimensões analíticas onde procuraríamos os indicadores dessa trajetória. Tal questão foi central para podermos definir que tipo de impactos do ProUni buscaríamos nas trajetórias dos egressos. Observamos que existe uma interpretação tácita na literatura segundo a qual obter “sucesso” a partir de uma formação superior começaria pelo êxito em conseguir trabalhar na área de formação com bons retornos financeiros. Como vimos na revisão bibliográfica, alcançar uma boa colocação no mercado de trabalho é, de fato, um dos maiores (se não o principal) motivadores que leva beneficiários a buscarem formação via ProUni, mas

---

<sup>119</sup> Para essa leitura da esfera subjetiva dos discursos, Dubar (1998) e Dubar e Demazière (2004) propõem uma análise semântica rigorosa baseada em teorias linguísticas e de análise de discurso desenvolvidas por autores como Roland Barthes. Aqui o intuito não é realizar uma análise profunda sobre o método proposto, mas apenas sinalizar a importância de se contemplar uma análise integrativa entre as dimensões objetivas e subjetivas das trajetórias.

seria possível assumir que tudo se resume a isso? Além disso, os resultados profissionais necessariamente precisariam se dar dentro da mesma área de formação?

Embora nem sempre sistematizados em torno de uma interpretação mais conclusiva, inúmeros estudos empíricos apontam (conforme vimos nos capítulos anteriores) que desdobramentos familiares, inserção em novas redes de sociabilidade, ampliação de capital social e cultural, continuidade de estudos, aquisição de novos hábitos culturais e de lazer também são outras esferas impactadas nas trajetórias dos egressos.

Ademais, considerando-se que os ideais perseguidos por uma política de ação afirmativa comporta uma dimensão de redistribuição aliada à outra de reconhecimento, é essencial buscarmos, portanto, seus impactos não apenas em dimensões relacionadas a trabalho e renda, mas também relacionadas a status e dimensões simbólicas, trazidas a partir do ProUni. Daí a importância de olharmos também para experiências de preconceito e discriminação como outra esfera relevante a ser investigada na trajetória dos egressos e seus possíveis impactos na sua inserção como “igual” na vida social.

Como principal referência metodológica para a investigação de diferentes dimensões da vida dos entrevistados, utilizamos a obra de Lahire (2004), intitulada “Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais”, na qual postula que cada indivíduo deve ser estudado a partir da diversidade de domínios de práticas, ou cenários nos quais insere suas ações, e de suas variações intraindividuais de comportamentos, atitudes e gostos em cada uma delas. Essas variações podem ser captadas tanto em sua dimensão diacrônica (ao longo da biografia de cada pessoa) quanto sincrônica (em distintos domínios de práticas da vida dos entrevistados, considerados em um mesmo período de análise). Para conduzir o estudo, Lahire desenvolveu um dispositivo metodológico que consistiu na escolha de 8 pesquisados, os quais concederam uma série de 6 entrevistas distintas ao mesmo entrevistador; cada entrevista teve como foco uma dimensão relevante da vida social do entrevistado, calcada nas suas mais importantes matrizes socializadoras, tais como família, escola, trabalho, instituições culturais, esportivas, religiosas etc. Analisando as entrevistas em conjunto, os sociólogos participantes do estudo observaram o grau de heterogeneidade ou homogeneidade das disposições incorporadas pelos atores durante suas socializações anteriores, analisando em que medida eram ou não transferíveis de um contexto a outro.

Inspirados nessa forma de organização da investigação e considerando as inúmeras possibilidades de impactos do diploma na trajetória dos egressos (já mapeadas pela literatura

brasileira) é que desenhamos o roteiro qualitativo<sup>120</sup> utilizado nas entrevistas. Buscamos investigar as seguintes dimensões na vida de cada entrevistado: família, redes de sociabilidade, educação, trabalho, rendimentos financeiros, cultura e lazer, experiências de preconceito e discriminação, assim como suas transformações sincrônicas e diacrônicas, conforme sugere Lahire (2004). Além disso, procuramos identificar como se formou o projeto de ingresso no ensino superior em cada trajetória e o papel ocupado pelo ProUni para sua concretização, sempre em articulação com as diferentes dimensões da vida social de cada entrevistado.

Importante ressaltar também que, para a posterior reconstrução de suas trajetórias, buscamos obter insumos tanto em avaliações subjetivas dos egressos (por exemplo: o quanto acreditam que progrediram em termos educacionais, profissionais, financeiros, culturais, de redes de relações etc.) quanto por meio de marcadores mais “objetivos” em cada uma das esferas de suas vidas (como locais de moradia, ocupações de trabalho, evolução de cargos e rendimentos, aquisição de bens materiais, rendimento acadêmico, viagens, indicações de colegas de faculdade para trabalho etc.). Com o intuito de mapear tendências de mudança, procuramos compreender qualitativamente como eram esses indicadores antes, durante e depois do ensino superior, sempre ponderando o quanto o projeto do ensino superior ampliou seus campos de possibilidades<sup>121</sup> e quão perto ou longe tais conquistas se encontram de suas expectativas anteriores.

#### 4.1.3 Procedimentos metodológicos para recrutamento dos entrevistados e coleta dos dados

Depois de definir as premissas sociológicas e as dimensões de investigação a serem contempladas, pesquisamos na literatura sociológica os parâmetros metodológicos necessários para conduzir este estudo e garantir sua validade científica.

---

<sup>120</sup> Roteiro disponível no Apêndice A.

<sup>121</sup> Os conceitos de “projeto” e de “campos de possibilidades” são empregados no sentido proposto por Velho (2003). Para o autor, “projeto” é “a conduta organizada para atingir finalidades específicas” (VELHO, 2003, p.40) e “os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos” (VELHO, 2003, p.46). Aqui entendemos os projetos como os caminhos que levaram ao ensino superior (os quais o ProUni integra) e os campos de possibilidades como os desdobramentos possíveis da experiência de inclusão propiciada pelo programa, situados em diferentes campos da vida de cada indivíduo.

Bertaux (2010) aponta que estudos sobre trajetórias sociais buscam representar tipos particulares de percursos de indivíduos que provêm de um mesmo mundo social<sup>122</sup> ou de uma mesma categoria de situação<sup>123</sup>. Pontua, entretanto, que os pesquisadores recorrentemente encontram dificuldades para localizar seus entrevistados quando estes pertencem a uma determinada categoria de situação dispersa na população, como é o caso dos egressos do ProUni: além do anonimato garantido pelos dados oficiais, não estão agrupados em um local físico específico ou em uma associação. Nesses casos, recomenda que o recrutamento seja realizado a partir do recurso denominado “bola de neve” (*snowball sampling*), que consiste em, uma vez encontrados os primeiros casos pertencentes à categoria de situação pesquisada, pedir novas indicações a eles, de forma a ampliar progressivamente o alcance das entrevistas seguindo as redes dos próprios entrevistados.

Bourdieu (2012) e Lahire (2004), quando explicitam os procedimentos de recrutamento utilizados em seus estudos sociológicos sobre trajetórias individuais, defendem que a abordagem via indicações pessoais é mais profícua para pesquisas dessa natureza. Isso porque consideram que essa distância social é a mais adequada para que o entrevistado sintase à vontade: não se trata de um completo desconhecido com quem teriam receio de expor sua intimidade (já que o pesquisador se aproxima via indicação de alguém de sua rede de confiança), tampouco é alguém que faça parte de seu círculo íntimo (que possa fazer com que se sinta exposto ou constrangido). Nesse sentido:

O sociólogo que realiza longas entrevistas é um tipo particular de confidente, aquele que desaparece depois de a confiança ter sido feita. Às vezes isso faz com que o sociólogo duvide da confiabilidade das informações obtidas e tendemos a chamar a atenção para esse risco na sociologia. No entanto, ele também pode ser o receptor de palavras às quais mesmo os mais próximos não têm acesso (LAHIRE, 2004, p.33).

No momento de condução das entrevistas, um ponto de atenção aprendido com a literatura sociológica diz respeito ao constante exercício de reflexividade do pesquisador para minimizar os riscos de possíveis efeitos de “violência simbólica” em face de seus

---

<sup>122</sup> O autor entende mundos sociais como o resultado de processos de diferenciação funcionais característicos da contemporaneidade, que geram campos especializados na vida social, como, por exemplo, os mundos profissionais. Esse conceito guarda grande similaridade com o conceito de “campo” utilizado por Bourdieu.

<sup>123</sup> Bertaux considera que categorias de situação correspondem a agrupamentos de pessoas em uma situação comum, cujas obrigações e lógicas de ações são similares, como, por exemplo, mães solteiras, deficientes físicos, desempregados, pessoas sem teto etc.

entrevistados. Segundo Bourdieu (2012), esse risco existe porque é o entrevistador quem determina as regras do jogo, ao definir de maneira unilateral os objetivos da entrevista, e, assim, estabelece-se desde o início uma dissimetria – que pode ser ainda mais reforçada pelas diferenças de hierarquias de capital entre eles (sobretudo cultural). Por isso, todas as medidas que ajudem o entrevistado a se sentir o mais à vontade possível para a entrevista são úteis, como deixá-lo escolher horário e local da entrevista, garantir o anonimato das informações, deixar claro que o interesse da pesquisa é no fenômeno coletivo do qual o indivíduo faz parte, e não na sua identificação como respondente (BERTAUX, 2010).

Outro ponto importante no recrutamento dos entrevistados é a obtenção da maior diversidade possível de casos, pois, em uma abordagem qualitativa, a validade sociológica da amostra emerge a partir do momento que o pesquisador percebe que atingiu um “ponto de saturação progressiva do modelo”, ou seja, após contemplar a maior variedade possível de pontos de vista (e de dar todas as chances para que o modelo interpretativo em curso seja desestabilizado com exemplos negativos), o pesquisador observa a recorrência de lógicas de ação que lhe permite construir mecanismos transversais às configurações específicas estudadas (BERTAUX, 2010).

Nesta pesquisa, desde o início, perseguimos o objetivo de mapear egressos com a maior diversidade possível de características e, para isso, optamos por realizar o recrutamento a partir de uma combinação entre indicações pessoais (BOURDIEU, 2012; LAHIRE, 2004) e bola de neve (BERTAUX, 2010). Explicando melhor: para localizar os primeiros casos, pedimos sugestões para pessoas de nossa rede de contatos que circulem por diferentes mundos sociais e, a partir de suas indicações, começamos a pedir novas recomendações, dessa vez às pessoas indicadas, de modo que chegamos a contatos bastante variados e distantes da primeira pessoa que nos inseriu em cada rede. Em um segundo momento, diversificamos ainda mais o procedimento de recrutamento por meio das redes sociais<sup>124</sup>: mapeamos comunidades *online* de bolsistas e egressos do ProUni de instituições variadas da cidade de São Paulo e, inseridos em seus fóruns de discussão, requisitamos voluntários e indicações para entrevistas presenciais; uma vez realizadas as entrevistas, pedíamos mais indicações aos entrevistados, a fim de nos inserirmos em outras redes de contatos via bola de neve novamente. Como resultado final, realizamos 30 entrevistas com egressos de instituições e

---

<sup>124</sup> A utilização de redes sociais como forma de abordagem e recrutamento de entrevistados foi inspirada nos procedimentos já adotados (e bem-sucedidos) nos estudos de Lima (2012b) e Neves (2012).

curso bastante variados, com características sociodemográficas e tempo de formados igualmente diversificados.

#### 4.1.4 Sistematização dos dados e interpretação sociológica das trajetórias

Uma vez realizadas e transcritas cada uma das 30 entrevistas, o próximo passo da pesquisa concerne à maneira de organização e interpretação dos dados. Antes de mais nada, é importante ressaltar que, em se tratando de um estudo qualitativo, não temos a pretensão de realizar generalizações sobre nossos achados; o intuito, nesse caso, é estudar a maior amplitude possível de trajetórias, para compreender se existem lógicas comuns subjacentes a elas que nos permitam interpretá-las a partir de uma tipologia comum. Fomos buscar na literatura sociológica um embasamento teórico sobre como proceder para tal.

Como orientação geral para a análise de narrativas de vida, Bertaux (2010) esclarece que o seu intuito não é compreender um indivíduo, mas sim um objeto social em sua realidade sócio-histórica. Isso implica dizer que o sociólogo deve buscar uma série de testemunhos sobre o mesmo fenômeno social, organizá-los e analisá-los de modo a construir tipos sociológicos, cuja interpretação transcenda os casos individuais.

Inicialmente, na etapa de organização das entrevistas transcritas, Bertaux (2010) lembra que o pesquisador deve estar consciente que, em seus relatos, os entrevistados tendem a mesclar memórias, flexibilidade, julgamento moral, digressões, sua visão de mundo etc. – tudo isso sem necessariamente utilizar uma ordem linear precisa. Por isso, o primeiro passo de toda análise é um trabalho paciente de restituição da estrutura diacrônica<sup>125</sup> de sua narrativa. A compreensão do encadeamento das situações narradas ajuda a desvendar a causalidade sequencial do seu relato, sobretudo pela identificação dos projetos que antecederam e deram orientação de sentido às suas ações. No entanto, o analista também não pode esquecer que um mesmo indivíduo vive várias vidas paralelas e cada uma delas tende a ser apresentada em um fio condutor diferente (com espaços, temporalidades e lógicas distintos), sendo necessário

---

<sup>125</sup> Nesse ponto, é importante ressaltar que, para Bertaux, diacronia não pode ser confundida com cronologia. Para ele, “a diacronia se refere à sucessão temporal dos acontecimentos, suas relações antes/depois; a cronologia estabelece uma data em termos de milésimos (1968, 1981...) ou em termos de idade (sujeito de dezesseis anos, de quarenta e cinco anos...)” (BERTAUX, 2010, p.100).

também um esforço em buscar pontos de entrecruzamento entre elas, os quais podem revelar como se articulam (ou se opõem) lógicas a priori independentes.

Esse trabalho de reconstrução das narrativas coletadas não se restringe apenas a um procedimento técnico, mas já é um primeiro exercício de interpretação e imaginação sociológica, uma vez que a organização do material empírico revela não somente o percurso biográfico objetivo do entrevistado, mas também o pano de fundo de suas ações e o fio condutor utilizado para construí-lo. Esses elementos apontam o que “faz sentido” para o entrevistado, assim como as omissões de suas narrativas. Além disso, a partir do seu relato, o analista pode buscar mediações entre fenômenos históricos e o seu percurso individual, procurando compreender como mudanças sociais mais amplas da sociedade podem refletir na vida de cada indivíduo analisado.

Após uma sistematização semelhante de todas as narrativas, o próximo passo é realizar um exercício comparativo entre os diferentes casos para a identificação de traços comuns, coerências internas nas histórias, lógicas e mecanismos sociais recorrentes. A partir desses cruzamentos, o pesquisador busca identificar o núcleo comum a todas essas experiências, que corresponde à dimensão social das narrativas, sendo este o elemento que ocupa posição central na construção dos tipos sociológicos.

Em relação à obra de Bourdieu (1986; 2012), merece destaque o fato que, após as severas críticas feitas contra a utilização de histórias de vida em estudos sociológicos no artigo intitulado “A ilusão biográfica”, posteriormente, em “A miséria do mundo”<sup>126</sup>, o autor trabalhou pela primeira vez com biografias individuais e propôs uma maneira de interpretá-las sociologicamente<sup>127</sup>. Logo no início da obra, Bourdieu chama atenção para a complexidade do trabalho do sociólogo escondido sob uma aparente simplicidade para se realizar entrevistas individuais, transcrevê-las e analisá-las. Nesse processo, aponta como central o trabalho de flexibilidade do analista sobre seu papel, que deve ser capaz de conduzir a interpretação

---

<sup>126</sup> Essa obra consiste na publicação de 62 histórias (dentre 182 realizadas) coletadas por um grupo de 23 sociólogos, que, durante 3 anos, propuseram-se a compreender diferentes formas contemporâneas de miséria social na vida cotidiana da sociedade francesa.

<sup>127</sup> De acordo com Montagner (2009), nesta obra, Bourdieu traz inovações em duas apostas simultâneas: i) uma nova proposição epistemológica, pois, historicamente, as biografias individuais nunca haviam sido protagonistas dos materiais sociológicos tratados pelo autor; e ii) uma intervenção política, uma vez que buscava tornar pública a questão da desigualdade social na França por meio do seu engajamento intelectual. Especificamente em relação a este segundo ponto, Bourdieu buscou materializar, em “A miséria do mundo”, sua visão de que o intelectual poderia ter mais de um papel: além de promover o conhecimento científico, também poderia usar seu capital científico para legitimar ações políticas e reivindicações sociais, transferindo seu capital simbólico do campo científico para o social.

sociológica dos casos individuais perante seus leitores e dar-lhes todos os elementos para que possam compreendê-los sem, entretanto, distorcê-la de acordo com suas visões pessoais. Para isso, propõe apresentar as histórias com textos e subtítulos que tragam as próprias palavras dos entrevistados, assim como textos introdutórios que direcionem o olhar do leitor aos traços mais pertinentes do ponto de vista sociológico; além de situar o ponto do espaço social de onde emergem as falas dos entrevistados e suas visões de mundo, sempre revelando os procedimentos utilizados na aplicação da pesquisa para que o leitor possa “reproduzir na leitura dos textos o trabalho de construção e de compreensão de que eles são o produto” (BOURDIEU, 2012, p.694).

Lahire (1997), em “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, também oferece uma visão metodológica sobre como organizar e interpretar o resultado de sua pesquisa em perfis sociológicos. Nesse estudo, o autor questiona a ideia, até então dominante na França, que tenderia a atribuir o fracasso escolar de alunos provenientes de meios populares às suas condições de origem e sustenta a tese que existem singularidades no percurso desses estudantes que não poderiam ser interpretadas unicamente a partir de dados macrosociológicos. Sendo assim, busca compreender como seria possível, no seio de famílias que acumulam uma série de “deficiências”, também emergirem estudantes que chegam a ocupar as melhores posições nas classificações escolares<sup>128</sup>.

A partir da análise da experiência de 27 crianças e de suas famílias, Lahire concluiu que existe uma heterogeneidade de modelos de “sucesso” escolar e que, para compreendê-los, a unidade de análise não seriam os indivíduos em si, mas sim suas “configurações”. Explicando melhor: entende que as crianças não necessariamente reproduzem as formas de agir de suas famílias a partir da incorporação de um *habitus* familiar único, uma vez que suas reações se apoiam relacionalmente nas ações dos membros de sua família e dos adultos em função da configuração das relações de interdependência dos contextos nos quais estão inseridas<sup>129</sup>. Assim, elegeu a família e a escola como os contextos principais onde essas

---

<sup>128</sup> Para tal, estuda o caso de 27 crianças da 2ª série do ensino básico, na faixa etária dos 8 anos de idade, provenientes de famílias com condições econômicas e culturais semelhantes, residentes em zonas de educação prioritária da cidade de Lyon, mas com rendimentos escolares distintos. Em caráter complementar, entrevista as suas famílias em suas casas, realiza anotações etnográficas acerca de todos esses contextos distintos, avalia documentos escolares sobre seus rendimentos, entrevista 7 professores e 4 diretores das escolas dessas crianças.

<sup>129</sup> O autor define “configuração social” como “o conjunto dos elos que constituem uma ‘parte’ (mais ou menos grande) da realidade social concebida como uma rede de relações de interdependência humana”(LAHIRE, 1997, p.39-40). Ao utilizar tal conceito, aproxima-se da abordagem de Elias (1995), que utiliza “configuração social” para caracterizar exatamente as inúmeras cadeias de tramas

redes de interdependência se expressam, sendo que as experiências de “sucesso” ou “fracasso” das crianças podem ser explicadas a partir da dissonância ou consonância com as disposições das configurações familiares e escolares.

Aliás, uma ressalva importante é que, conquanto mobilize os conceitos de “sucesso” e “fracasso”, o autor é enfático ao afirmar que não cabe ao sociólogo determiná-los na trajetória escolar de cada aluno, pois, além de serem categorias produzidas pela própria instituição escolar (e, portanto, com limitado alcance analítico em termos sociológicos), também são bastante relativas, já que, por exemplo, o mesmo resultado pode ser considerado “brilhante” para uma família e o “mínimo esperado” para outra. Dessa maneira, em vez de enquadrar as trajetórias em sucesso ou fracasso, cabe ao pesquisador, sobretudo, “reconstruir as condições de interdependência que estão no princípio da produção das competências, saberes, disposições de um indivíduo determinado” (LAHIRE, 1997, p.64). Destaca também que é importante realizar constantemente leituras comparativas dos casos, uma vez que aprendizados de um podem ajudar a interpretar outros, enfatizando sempre que a interpretação sociológica não emerge da comparação de critérios específicos dos diferentes indivíduos, mas sim das configurações nas quais estão inseridos (afinal, elas são as unidades de análise relevantes para o autor).

Em suma, para embasar nossa abordagem interpretativa neste estudo, dialogamos com autores que demonstram como pensar sociologicamente não significa necessariamente pensar em escala macrossociológica ou estatística. Foi ao colocar esse olhar sobre a questão da miséria na França e sobre o sucesso escolar nos meios populares franceses que Bourdieu (2012) e Lahire (1997), respectivamente, revelaram uma grande heterogeneidade de perfis no interior de grupos até então vistos como homogêneos. Ao mergulhar em profundidade em casos individuais e decupar detalhadamente suas particularidades, os autores encontraram aproximações possíveis entre vários deles e os posicionaram no interior de grupos tipológicos, recurso que serviu de base para as interpretações desenvolvidas acerca dos fenômenos estudados.

Em linhas gerais, seguimos uma lógica semelhante na delimitação de nossa pesquisa: enquanto as estatísticas do MEC demonstram poucas distinções entre todos os bolsistas do ProUni, buscamos caracterizar o que distingue trajetórias de diferentes egressos e identificar

quais são os marcadores sociais, presentes em seus percursos, que nos permitam agrupá-los em distintos tipos de trajetórias pós-ProUni.

Assim como Lahire (1997), entendemos que não caberá a nós determinar o que é uma trajetória de “sucesso” ou não (mesmo porque se trata de uma noção relativa, visto que o que é o teto de aspirações em um caso pode significar fracasso em outro), mas sim compreender os mecanismos e disposições que possibilitaram o resultado avaliado como tal pelo entrevistado em cada caso. Assim, este estudo não será nenhuma tentativa de comparação de eficácia do diploma do ProUni, tampouco usaremos algum critério objetivo específico (como quem obteve os cargos mais altos ou os maiores salários após o ProUni) para desenhar a tipologia proposta. Buscaremos analisar os possíveis impactos do diploma nas múltiplas esferas da vida dos egressos e o quão perto ou distante estão dos planos traçados por cada um, sempre considerando que há no interior da configuração social várias relações de interdependência (familiares, profissionais, colegas de faculdade etc.). Desse modo, caracterizaremos inicialmente as particularidades de cada trajetória como uma configuração específica e na comparação entre essas configurações é que realizaremos as aproximações entre as trajetórias, que darão origem à tipologia desenvolvida.

## **4.2 As Trajetórias: Tipologias**

Antes de iniciarmos a análise das trajetórias estudadas, no Quadro 1 apresentamos uma breve descrição das 30 entrevistas realizadas<sup>130</sup>, já organizadas de acordo com as tipologias que integram.

Uma premissa importante é que, como vimos na revisão bibliográfica, o prestígio das instituições e cursos ocupa papel central na discussão sobre as trajetórias dos bolsistas do ProUni. Para definir as categorias de prestígio, compilamos os dados de cinco critérios que, a nosso ver, sinalizam esses diferentes níveis: i) organização acadêmica – universidades têm maior reconhecimento do que centros universitários ou faculdades, dado seu histórico de ensino aliado à pesquisa e extensão, de contribuição com o desenvolvimento econômico e

---

<sup>130</sup> As entrevistas foram realizadas em dois períodos: 13 delas entre novembro e dezembro de 2014 (antes da qualificação desta dissertação) e as outras 17 entre janeiro e fevereiro de 2016 (considerando as sugestões feitas pela banca de qualificação). Essa diferença temporal entre as entrevistas não trouxe viés considerável às análises.

científico do país, assim como em virtude de seu corpo docente mais qualificado e por conta de processos seletivos mais rigorosos; ii) categoria administrativa – dentre as instituições privadas, as sem fins lucrativos (isto é, filantrópicas, confessionais ou comunitárias) têm premissas mais próximas às de universidades, enquanto as lucrativas tendem a operar a partir da lógica empresarial (sendo mais voltadas ao mercado, tendo maior ênfase em ensino e menor conexão com pesquisa e produção de conhecimento); iii) Índice Geral de Cursos (IGC) – indicador de qualidade do Governo Federal que mede o desempenho das instituições; iv) Conceito Preliminar de Curso (CPC) – indicador de qualidade do Governo Federal que avalia os cursos superiores; e v) algumas instituições são consideradas referências em determinados cursos, o que lhes confere reconhecimento extra em termos de prestígio.

Como resultado, combinamos esses critérios em uma classificação em três diferentes níveis: alto prestígio, médio prestígio e baixo prestígio. Vale ressaltar também que perguntamos a todos os entrevistados como enxergavam a reputação/nível de prestígio de seus cursos e instituições. Na grande maioria das vezes, suas avaliações corresponderam à classificação que realizamos.

Quadro 1 – Entrevistados

Nome <sup>131</sup>	Idade	Raça/ Cor <sup>132</sup>	Conclu- são	Tempo de formado	Instituição: Cat. Adm.	Instituição: Org Acad.	Curso	Prestí- gio	Cota racial
<b>Tipologia I: Inclusão tardia</b>									
1. Antônio*	44	Negro	2012	2 anos	Priv. s/ fins lucr.	Centro Univ.	Administração	Médio	Não
2. Amanda**	42	Branca	2014	1 ano	Priv. lucrativa	Centro Univ.	Pedagogia (EAD)	Baixo	Não
3. Rita**	39	Branca	2009	6 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Letras Espanhol	Baixo	Não
<b>Tipologia II: Inclusão antecipada</b>									
4. Rodrigo*	28	Branco	2011	3 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Análise de sistemas	Baixo	Não
5. Luís*	25	Preto	2010	4 anos	Priv. lucrativa	Faculdade	Ed. Física	Baixo	Não
6. Igor*	25	Branco	2012	2 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Publicidade	Médio	Não
7. Renato*	23	Pardo	2012	2 anos	Priv. s/ fins lucr.	Centro Univ.	Design	Médio	Sim
8. Wilson**	25	Negro	2014	1 ano	Priv. lucrativa	Universidade	Enfermagem	Baixo	Sim
9. Joana**	23	Parda	2015	3 meses	Priv. lucrativa	Faculdade	Pedagogia	Baixo	Não
10. Marcelo* *	28	Branco	2009	6 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Engenharia da Computação	Baixo	Não
11. Laura**	27	Negra	2015	2 meses	Priv. lucrativa	Centro Univ.	Psicologia	Baixo	Sim

<sup>131</sup> Os nomes verdadeiros dos entrevistados foram modificados por motivo de confidencialidade.

<sup>132</sup> Mantivemos as denominações exatamente como foram declaradas pelos entrevistados em relação à sua raça/cor.

Quadro 1 – Entrevistados (Continuação)

Nome	Idade	Raça/ Cor	Conclu- são	Tempo de formado	Instituição: Cat. Adm.	Instituição: Org Acad.	Curso	Prestí- gio	Cota racial
<b>Tipologia III: Inclusão incompleta</b>									
12.Vítor**	24	Pardo	2014	1 ano	Priv. s/ fins lucr.	Universidade	Engenharia Mecânica	Alto	Sim (1 ano)
13.Rose**	23	Branca	2014	1 ano	Priv. lucrativa	Universidade	Arquitetura	Baixo	Não
<b>Tipologia IV: Inclusão ampliada</b>									
14.Daniel*	25	Pardo	2012	2 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Desenho Industrial	Baixo	Não
15.Wíliam*	24	Negro	2012	2 anos	Priv. lucrativa	Centro Univ.	Administração	Baixo	Não
16.Elisa**	28	Negra	2013	2 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Direito	Baixo	Sim
17.Lucas**	32	Branco	2014	1 ano	Priv. lucrativa	Universidade	Nutrição	Baixo	Não
<b>Tipologia V: Reinserção mais qualificada</b>									
18.Bianca*	27	Negra	2008	6 anos	Priv. s/ fins lucr.	Centro Univ.	Gastronomia	Médio	Não
19.Isabel**	32	Branca	2011	4 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Design Moda	Médio	Não
20.Janaína**	30	S/ decl.	2010	5 anos	Priv. s/ fins lucr.	Centro Univ.	Artes Visuais	Médio	Não
<b>Tipologia VI: Inclusão no topo</b>									
21. Flávia*	25	Branca	2013	1 ano	Priv. s/ fins lucr.	Universidade	Medicina	Alto	Não
22.Alan**	27	Moreno/ branco	2012	3 anos	Priv. s/ fins lucr.	Universidade	Medicina	Alto	Não
<b>Para além da inclusão: a opção pelo ProUni</b>									
23.Tales*	24	Negro	2012	2 anos	Priv. lucrativa	Universidade	Publicidade	Médio	Não
24.Karina*	24	Branca	2011	3 anos	Priv. s/ fins lucr.	Universidade	Jornalismo	Alto	Não
25.Júlia*	25	Parda	2012	2 anos	Priv. s/ fins lucr.	Centro Univ.	Administração	Médio	Não
26.Breno*	24	Negro	2012	2 anos	Priv. s/ fins lucr.	Centro Univ.	Administração	Médio	Sim
27.Márcio**	24	Branco	2014	1 ano	Priv. s/ fins lucr.	Universidade	Psicologia	Alto	Não
28.Carlos**	25	Branco	2015	6 meses	Priv. s/ fins lucr.	Universidade	Engenharia Mecânica	Alto	Não
29.Ricardo**	24	Branco	2014	1 ano	Priv. s/ fins lucr.	Universidade	Direito	Alto	Não
30.Diana**	19	Parda	2015	3 meses	Priv. lucrativa	Universidade	Tecnólogo em marketing e gestão de vendas	Baixo	Sim

\* Entrevista realizada entre novembro e dezembro de 2014.

\*\* Entrevista realizada entre janeiro e fevereiro de 2016.

Conforme já exposto, em vista da justificativa de justiça social do ProUni, buscamos então investigar, por meio do estudo empírico, que tipo de inclusão o ProUni vem propiciando na vida de seus egressos. A partir da análise de todas as trajetórias coletadas, aproximamos os casos com traços similares (seguindo as lógicas de agrupamento propostas pelos sociólogos anteriormente mencionados: Bourdieu, Lahire, Bertaux e Dubar) e, para isso, procuramos compreender as especificidades desses tipos de inclusão a partir de duas perspectivas: i)

narrativas sobre inclusão no ensino superior – a qual pode variar desde casos nos quais os beneficiados não teriam outra forma de acessar esse nível de ensino na ausência do programa (sendo essa, portanto, sua chance “única”) até casos de indivíduos que teriam outras possibilidades (ou já estavam até mesmo inseridos no ensino superior) e utilizaram o programa para obter inclusão em um nível superior de maior prestígio ou uma formação mais próxima de seus gostos pessoais; e ii) expectativas pós-ProUni – diz respeito a quanto a inclusão no ensino superior obtida gerou resultados que estavam perto ou longe, no momento da entrevista, de suas expectativas anteriormente formuladas. A combinação de traços comuns nessas duas perspectivas foi o elemento central para a construção das tipologias apresentadas. Além disso, buscamos apresentar todas as narrativas utilizando frases expressas pelos entrevistados e explicitar as categorias que utilizaram para estruturar seus discursos.

É importante reafirmarmos aqui que a tipologia desenhada diz respeito não apenas aos dados objetivos apresentados pelos entrevistados, mas também à ponderação sobre sua visão subjetiva acerca do quanto esses resultados conversam ou não com suas expectativas anteriores.

A seguir, veremos em detalhes cada um dos tipos de trajetória identificados, assim como a apresentação de alguns casos que ilustrem cada um deles. É importante salientar que, no desenho das tipologias, atemo-nos aos traços transversais a todas (ou à maior parte) as narrativas de vida estudadas; na descrição individual de cada um deles, por sua vez, abrimos espaços para outras particularidades relevantes em suas trajetórias – que merecerão alguma análise complementar ao final deste trabalho.

#### 4.2.1 Tipologia I: inclusão tardia

Eu acabei fazendo a escolha por trabalhar e manter a minha vida ao invés de voltar para o ensino superior porque eu não tinha condições. Aí vieram os casamentos e, de lá para cá, eu só me afundei um pouquinho nessa questão dos estudos. Só mantive a minha vida mesmo e aí foi quando surgiu a ideia do ProUni (ANTÔNIO, 44 anos, egresso de administração).

Neste primeiro agrupamento de casos, encontramos indivíduos cujo traço mais característico é o fato de terem deixado de estudar em algum momento de suas vidas e, via ProUni, resgataram o projeto de cursar o ensino superior. Independentemente do prestígio da

instituição ou do curso acessado, no momento da entrevista, ainda não haviam realizado plenamente suas expectativas pós-ProUni.

Trata-se, portanto, de pessoas que adentraram o ensino superior mais velhas (acima da idade ideal), recorrentemente casadas (ou divorciadas) e com filhos, que já tinham uma trajetória de trabalho prévia e viviam em domicílios que dependiam de suas rendas. Empreendendo grandes esforços para conciliar estudos, trabalho e obrigações familiares, esses egressos apresentam características comuns aos “trabalhadores que estudam” já mapeados pela literatura (COMIN; BARBOSA, 2011; SIMÕES, 2011; COSTA, 2015), com a diferença que estes recorreram ao ProUni porque já tinham suas rendas comprometidas e não poderiam pagar por sua formação. Por esse motivo, o programa significou uma possibilidade talvez única de inclusão no ensino superior, mesmo porque nenhum deles cogitava estudar em uma instituição pública.

Compondo a primeira geração de suas famílias a ter um diploma superior, seus projetos foram traçados e concretizados de maneira essencialmente individual, sem estímulo direto de outros familiares que já tivessem essa experiência. O máximo de ajuda que obtiveram no seio familiar foi com a reorganização de tarefas diárias, para que pudessem ter tempo de estudar, e apoio moral para não desistirem de seus planos.

Como consequência de anos de afastamento dos estudos, a maioria obteve vagas em instituição de menor concorrência e baixo prestígio (com exceção de um dos entrevistados: Antônio) e cujo acesso fosse compatível com seu cotidiano já comprometido com trabalho e família, sendo as opções de EAD e instituições localizadas próximo à residência as soluções possíveis. Além disso, depois de anos sem estudar, todos relataram dificuldades iniciais de adaptação à lógica do ensino superior (como realizar pesquisas, ler e redigir textos acadêmicos, por exemplo), mas que foram superadas ao longo do tempo.

Refletindo sobre os impactos do diploma em suas trajetórias, todos expressaram satisfação pessoal pelo status de terem concluído o ensino superior, mas ainda esperavam mais. Já mais velhos e com múltiplas atribuições profissionais e familiares paralelas, expressaram ter tido pouca motivação para usufruir de outras vivências acadêmicas além dos estudos, o que acarretou limitada expansão de campos de oportunidades que transcendessem sua formação técnica.

No que concerne a seus projetos de recomeço profissional, todos esbarraram em um dilema semelhante: pelo fato de serem mais velhos e dependerem da manutenção do rendimento de suas ocupações prévias, não poderiam começar do zero em uma nova área e se sujeitar a estágios ou rendas menores, ainda com o agravante do preconceito do mercado de

trabalho em absorver iniciantes mais velhos. Por isso, embora todos tenham expressado o desejo de atuar em suas áreas de formação (e estivessem formulando estratégias para tal, no momento da entrevista), ainda restavam grandes incertezas sobre suas reais possibilidades de transição.

A seguir ilustraremos essa trajetória a partir das narrativas de vida de Antônio e de Amanda.

### **Trajetória 1: Antônio**

[44 anos, negro, casado pela 3ª vez, 2 filhos, egresso em 2012 do curso de administração de um centro universitário sem fins lucrativos, período noturno, bolsista integral, foi entrevistado depois de 2 anos de formado]

“Em casa, eu fui o que se salvou pelo jeito.”

Original de uma pequena cidade em Minas Gerais, Antônio nasceu em uma família de pais semianalfabetos (pai agricultor e mãe dona de casa) e 7 irmãos. Seus quatro irmãos mais velhos concluíram apenas o ensino fundamental e os dois mais novos chegaram até o ensino médio. Na infância, Antônio mudou várias vezes de cidade e escolas, o que dificultou a continuidade de sua formação escolar. Afirmou que sempre foi o mais afeito aos estudos em sua família, pois aprendeu a ler sozinho e foi o escolhido para ajudar seu pai desde criança na organização financeira da casa.

Desde cedo se envolveu em movimentos sociais na Igreja e depois no movimento estudantil na escola. Apesar de não ter tido muito apoio material da família para os estudos, localizou na infância a origem de sua disposição aos estudos e ao autodidatismo (o que pontuou inúmeras vezes ao longo de sua narrativa), assim como ao envolvimento com questões sociais (movimento estudantil, movimento negro, partidos de esquerda, defesa do ProUni e das cotas raciais no ensino superior e uma candidatura a vereador). Como veremos, sua narrativa foi estruturada em torno de três buscas principais: estudos, atuação política e ascensão social.

“Apesar de eu não ser materialista, eu tenho um problema com ambição.”

Antônio migrou para São Paulo aos 15 anos, foi morar com tios, fez o ensino médio em escolas públicas (onde participou do movimento estudantil) e começou a trabalhar como metalúrgico em Guarulhos. Aos 19 anos começou a cursar administração em uma IES privada lucrativa, mas abandonou aos 21 anos quando foi demitido e não pôde mais pagar as mensalidades. Foi então que fez cursos de informática, programação e começou a aprender

eletrônica como “autodidata”, o que lhe possibilitou trabalhar com serviços de manutenção nos anos seguintes. Entre os 21 e os 37 anos (momento que voltou ao ensino superior via ProUni), sua trajetória de trabalho foi bastante irregular: teve um bar de fliperama com um amigo, foi encarregado administrativo em um *shopping center*, coordenou a campanha política de um amigo candidato a vereador em Guarulhos, foi segurança em casas noturnas, fez manutenção de máquinas em um clube, trabalhou em uma rede de lojas de materiais para construção, abriu uma empresa de representação comercial com um amigo, prestou serviços de informática como autônomo, foi gerente administrativo de uma pequena agência de turismo, trabalhou em diferentes empresas de segurança e eletrônica e foi voluntário em um programa de prevenção de suicídios durante 14 anos.

Relatando seus cargos e rendimentos, ficou explícito que teve grandes oscilações, e também variou bastante entre vínculos de trabalhos formais, informais, temporários e como autônomo. Por fim, sua tensão para conseguir emprego formal e rendimentos mais altos se intensificou quando nasceu seu primeiro filho.

Em sua trajetória também merece destaque o fato que, ao sofrer discriminação racial em um de seus primeiros empregos, aproximou-se do movimento negro e começou a se engajar na causa, ampliando seu histórico de atuação política e social.

“Eu retomei todos os projetos e eu falei: eu não vou mais viver só de pretensão, [...] deixa eu ver esse negócio de ProUni.”

Durante todo esse período, Antônio afirmou que nunca deixou de lado os planos de voltar a estudar: buscou se informar sobre possibilidades em instituições públicas gratuitas, mas desistiu rapidamente; em 2005 iniciou o curso de eletrônica em uma instituição técnica, mas abandonou em pouco tempo; até que em 2007 ficou sabendo do ProUni pela internet e decidiu prestar o Enem. Com uma boa nota, concorreu ao curso de administração em duas IES sem fins lucrativos de prestígio (sendo admitido em sua segunda opção) e em três IES lucrativas de baixo prestígio localizadas próximo à sua residência.

“Você sai com um vínculo muito forte da instituição, [...] um vínculo não só emocional, mas um vínculo de orgulho mesmo. [...] Era a melhor, então, eu procurei as melhores.”

Antônio demonstrou grande orgulho por ter conquistado uma vaga em uma instituição reconhecida na área de administração e, a partir de uma atuação estudantil bastante intensa (ajudou a fundar o centro acadêmico, engajou-se na UNE, mobilizou protestos contrários a uma possível venda da IES para um oligopólio educacional, foi representante e orador de turma), ganhou o apelido de “político” e foi reconhecido como um líder. Tornou-se um porta-

voz dos bolsistas (não apenas do ProUni) da IES, promovendo debates, escrevendo textos sobre ações afirmativas e cotas raciais. Entretanto, quando questionado por que não havia utilizado as cotas raciais, afirmou que não precisou por causa de sua nota e não se sentiria bem em recorrer a elas sabendo que alguém necessitaria mais. Além disso, relatou o caso de um colega que as utilizou e que afirma ter sofrido discriminação por isso. Assim, evidenciou-se um claro paradoxo em sua narrativa: embora fosse defensor fervoroso das cotas raciais, mostrou-se muito desconfortável ao se imaginar na posição de demandante, conotando uma percepção de menor legitimidade em relação a essa via de ingresso.

“Aí você sente que a barreira é sim a idade, quando você vai procurar estágio.”

Antônio deixou claro que não conseguiu converter sua formação em concretização de suas ambições. Para se manter no ensino superior, trabalhou um tempo com *telemarketing* e na área comercial de empresas de segurança. Desejava atuar na área de *marketing*, mas sentiu que a sua idade limitou seu avanço profissional, além de desconfiar ter sofrido uma possível discriminação racial. Ademais, a questão financeira foi um empecilho, dado que não poderia viver e sustentar seus dois filhos de casamentos anteriores com a remuneração de um estágio. Sua solução foi realizar o estágio obrigatório no seu próprio trabalho da época, na área de compras. Por um lado, isso lhe permitiu cumprir as obrigatoriedades para se graduar, mas, por outro, não teve a chance de abrir portas na área na qual sonhava trabalhar no momento.

“Eu fiz uns planos, que era para fazer uma graduação, fazer um mestrado e ir para a sala de aula. Essa é a minha intenção.”

Ao não conseguir concretizar seu plano de atuar na área de *marketing*, Antônio passou a desenvolver estratégias paralelas: no final da graduação, candidatou-se a vereador na cidade de São Paulo (mas não foi eleito) e, paralelamente, começou a construir o projeto de se tornar docente – uma maneira de, a seu ver, conciliar sua formação superior com uma atividade de impacto político e social. Com esse intuito, imediatamente após concluir o ensino superior, por indicação de uma colega de classe, foi dar aulas em cursos profissionalizantes de nível médio em uma instituição técnica e em uma instituição privada lucrativa.

Tendo em mente o projeto de se tornar professor universitário, ingressou em uma pós-graduação em docência no ensino superior em uma IES lucrativa, mas se mostrou decepcionado com a qualidade da formação porque fez um investimento financeiro alto e esperava que o curso lhe abrisse portas: “é vendida como se fosse uma chave para entrar em faculdades, mas quando você vai usar, você vê que não é muito fácil não”. Pensando em prestar concursos para o ensino superior, decidiu tentar um mestrado em *marketing* em outra

IES lucrativa de baixo prestígio, mas não foi aprovado. Estava convencido que a idade avançada combinada à necessidade de trabalho paralelo aos estudos foram os critérios decisivos para sua reprovação.

“Renda é o problema mais sério que eu tenho, pelas escolhas que eu fiz. [...] Apesar que eu considero estar bem hoje como professor. Foi uma ascensão mesmo ganhando muito menos.”

No momento da entrevista, Antônio estava lecionando em um curso profissionalizante técnico em apenas um turno e residia com sua esposa (que tinha um salário estável em uma empresa) em um bairro de classe média na zona sul de São Paulo. Aguardava o resultado de um concurso prestado para dar aulas em uma Escola Técnica Estadual (ETEC) e gostaria de ampliar sua carga horária para três períodos (matutino, vespertino e noturno) como forma de igualar o rendimento atual ao que tinha anteriormente; no entanto, ponderava que sua rede de indicações limitada era um empecilho para isso.

Apesar de sua preocupação financeira e do sentimento de ainda não ter alcançado suas expectativas pós-ProUni, enfatizou o orgulho de ter um diploma de ensino superior de uma IES reconhecida e afirmou estar satisfeito com sua mudança de trajetória em andamento. Declarou que, ao trocar um trabalho em empresas pela possibilidade de dar aulas, seu salário reduziu em três vezes. Acreditava que ainda não havia conseguido se estabelecer na área pela ausência de rede de indicações, mas que gostava de lecionar e pretendia seguir esse projeto, ainda que tivesse menor retorno financeiro.

### **Trajetória 2: Amanda**

[42 anos, branca, casada, 1 filho, egressa em 2014 do curso de pedagogia a distância de um centro universitário com fins lucrativos, bolsista integral, foi entrevistada 1 ano depois de formada]

“Eu sempre fui assim muito caseira, ajudando meus pais com o serviço da casa, escola, voltava, aquela rotina de novo, cuidar dos meus irmãos e tal, sempre foi assim.”

Original de Osasco, Amanda nasceu em uma família com baixa escolaridade: seu pai migrou da Bahia para São Paulo com 15 anos e trabalhou como soldador a maior parte da vida, sua mãe é original de São Paulo e sempre foi dona de casa; ambos têm o ensino fundamental incompleto. Tem um irmão mais novo (que estudou logística em uma IES privada lucrativa e, no momento da entrevista, trabalhava na área) e uma irmã, também mais nova, que sempre foi dona de casa. Aos 30 anos de idade, casou-se e logo após teve seu único filho, que hoje tem 11 anos. Morou 9 anos com sua sogra e há 5 anos construiu com o marido

sua casa própria na periferia da zona oeste da cidade de São Paulo, onde residia no momento da entrevista.

Amanda estruturou sua narrativa de vida a partir da valorização de três dimensões principais: familiar (expressa pelos papéis sociais de filha, esposa e mãe dedicada), trabalho (guiada pela busca por estabilidade financeira e material) e religiosa (estruturante de suas principais crenças e de seus grupos de sociabilidade).

Relatou que teve uma infância bastante rígida, com pouco lazer e muitas obrigações familiares. Nessa época, mudou diversas vezes de escola, sendo que entre a 1ª e a 4ª série do ensino fundamental e no 2º ano do ensino médio estudou em escolas privadas, mas diante de dificuldades financeiras familiares voltava para escolas públicas perto de sua residência.

Especificamente em relação aos estudos formais, oscilou entre opiniões ambíguas: embora tenha expressado valorização da escola e certa frustração por não ter sido estimulada por seus pais a ir para o ensino superior e não ter tido mais vivências culturais (o que busca rebater hoje pelo incentivo para que seu filho adquira gosto pelos estudos e pela leitura), em outros momentos também caracterizou o ensino superior como um luxo – ainda que desejável (e hoje possível devido às inúmeras oportunidades abertas por ações afirmativas, como o ProUni, e financiamentos, como o Fies), não considerava indispensável para uma trajetória bem-sucedida.

“Meus pais acreditam que pra se ganhar dinheiro não precisa estudar. Você pode muito bem ganhar bem e ter uma vida legal vendendo cachorro quente.”

Não enxergando muito valor no ensino superior, seus pais não a incentivaram a tentar perseguir esse plano, por isso fez apenas um curso de datilografia e, ao concluir o ensino médio, começou a trabalhar. Amanda iniciou sua vida profissional exercendo o cargo de escriturária em uma transportadora, onde permaneceu durante um ano e meio recebendo a remuneração de um salário mínimo. Foi então que prestou vários concursos públicos, motivada pela ideia de estabilidade, e passou para oficial administrativo na Prefeitura de Osasco, onde está há 20 anos no mesmo setor, no mesmo cargo e recebe um salário mínimo e meio.

“Fazer faculdade nunca foi meu sonho, talvez, por falta de estímulo. [...] Lá no meu serviço, todo mundo comentou: ah, vou fazer o Enem. Eu falei: ah, quer saber, também vou! E fui assim, meio no oba oba mesmo.”

Apesar de admirar quem faz ensino superior (como no caso de sua única amiga de infância com quem ainda tem contato), Amanda não pensava no assunto até que se sentiu

estimulada a prestar o Enem junto com colegas de trabalho. Na escolha do curso, teve interesse por fisioterapia, administração e letras, mas optou por pedagogia como única opção porque conseguiria bolsa integral (seu marido estava desempregado no momento) e estudaria a distância (podendo cuidar do filho pequeno ao mesmo tempo).

“Eu nem conhecia o conceito da faculdade [...] Qual que era o meu foco? Não perder a oportunidade de fazer um curso superior.”

A escolha da instituição e do curso baseou-se no fato de esta ser a única possibilidade que enxergava naquele momento. No início, afirmou ter enfrentado muita dificuldade no novo universo que se abria, não conseguindo dar conta das leituras e trabalhos. Pensou em desistir, mas motivada por uma colega resolveu continuar, aprendeu a utilizar o plantão de dúvidas e a tutoria, bem como a ter disciplina de estudos, e se recuperou. Também destacou o incentivo do marido, que lhe comprou um computador por conta das aulas *online* e assumiu o cuidado do filho quando ela precisava estudar ou ir até a unidade física da faculdade. O emprego público também ajudou, pois precisou realizar 5 estágios obrigatórios e seu afastamento foi compensado com horas extras.

Apesar da escolha aleatória de curso, Amanda demonstrou ter se interessado bastante por sua área de formação. Gostou especialmente do estágio em administração escolar e considerou a experiência em sala de aula gratificante, motivo pelo qual declarou que pretendia prestar um concurso futuramente para dar aulas. Entretanto, como já era funcionária pública, só trocava de trabalho se fosse para continuar tendo uma estabilidade semelhante, e não cogitava trabalhar na iniciativa privada. Pensando no futuro: “eu me imagino aposentada pelo meu trabalho, pela prefeitura e dando aula aí numa escolinha meio período”.

“Eu acho que a diferença maior é mais pessoal mesmo. [...] Quando você fala que você tem um curso superior, as pessoas te olham de uma outra forma.”

Conquanto não enxergasse aplicação direta da formação no seu trabalho, percebia que as pessoas tendem a respeitar mais quem tem nível superior; ademais, em seus outros círculos de sociabilidade, sentia que as pessoas também admiravam mais aquele que estuda. Ao fazer um balanço de sua vida acadêmica, considerou que o ensino superior foi além de suas expectativas, mesmo porque não tinha grande pretensão ao iniciá-lo. Depois da faculdade, parece não ter incrementado sua rede de capital social, mas experimentou um acréscimo de capital cultural (pois afirmou ter redescoberto o gosto pela leitura), o que lhe possibilitou, principalmente, auxiliar seu filho (ajudando-o mais nas tarefas escolares, frequentando e contribuindo nas reuniões pedagógicas da escola pública onde ele estudava e levando-o a

atividades de lazer e socialização com outras crianças, sobretudo na igreja evangélica que frequentavam).

“Hoje, só não estuda quem não quer. [...] Além do conhecimento, eu acho que eu venci um desafio. No começo, foi muito difícil, [mas] eu passei a acreditar mais em mim, sabe?”

No caso de Amanda, mesmo que ela não conseguisse concretizar seu projeto de migrar para outro posto público na área de educação, mostrava-se satisfeita com o status possibilitado pelo ensino superior, com sua ampliação de capital cultural e consequente aquisição de instrumentos para que pudesse incentivar seu filho a estudar e a buscar crescimento cultural. Conforme aponta a literatura, no Brasil, a escolaridade da mãe é um elemento central para a continuidade dos estudos dos filhos e, por isso, podemos imaginar que o ProUni (que representou uma chance única de ingresso no ensino superior) terá impactos potenciais não apenas na sua trajetória, mas também na de seu filho.

\*\*\*

A inclusão tardia foi expressa por Antônio como um projeto que havia começado a ser construído 20 anos antes, enquanto para Amanda foi decidido no momento que viu essa oportunidade ser aberta inesperadamente em sua vida. Antônio tinha altas expectativas de mudanças profissionais, razão pela qual mostrou certa frustração no momento da entrevista: apesar de considerar ter maior realização pessoal na recém-iniciada trajetória como professor, não havia conseguido ainda as qualificações posteriores em nível de pós-graduação que desejava, tampouco os postos de trabalhos que almejava. Amanda não tinha grandes expectativas ao entrar no ensino superior e não planejava deixar sua estabilidade profissional, apesar de sua vontade de no futuro atuar como professora. Nos dois casos, o potencial de distinção simbólica do diploma obtido tardiamente foi um fator marcante em um momento de vida no qual já não esperavam ir para o ensino superior.

Essa tipologia contribui para o debate sobre os egressos do ProUni porque demonstra que o prestígio da IES e do curso não é o único fator determinante para a concretização dos projetos dos egressos. Nesses casos relatados, a combinação entre idade avançada, condição de pessoa de referência do domicílio e limitação de capital social parece interferir com muito mais força nas trajetórias de inclusão tardia, com consideráveis limitações pós-ProUni, independentemente do prestígio da vaga ocupada. Assim como o projeto do ensino superior se

concretizou tardiamente, esperavam que o mesmo ocorresse com seus planos posteriores à graduação.

#### 4.2.2 Tipologia II: inclusão antecipada

A ideia da faculdade estava sempre na minha cabeça, mas assim que eu terminei o ensino médio e tudo mais, ainda não tinha condições financeiras de fazer esse curso. Eu comecei a trabalhar, [...] fui juntando dinheiro já com essa ideia, só que sempre que eu fazia as minhas contas, nunca fechava, então ainda não dava para fazer. Até que eu conheci o ProUni e aí eu vi uma possibilidade (RODRIGO, 28 anos, egresso de análise de sistemas).

Nesses casos, observamos trajetórias de egressos que, por meio do ProUni, conseguiram “adiantar” em alguns anos sua entrada no ensino superior logo (ou pouco tempo) após a conclusão do ensino médio, ainda dentro da faixa etária ideal para cursá-lo. De maneira geral, no momento da entrevista, estavam próximo (ou até mesmo acima) das expectativas anteriormente formuladas (principalmente em relação à reinserção no mercado de trabalho e aumento de renda).

A antecipação de sua entrada no ensino superior se deu porque não cogitavam tentar uma vaga em instituições públicas e, na ausência do programa, teriam de trabalhar mais anos para atingir um patamar financeiro que lhes possibilitasse pagar os estudos. Sem o ProUni, talvez postergassem em muitos anos sua entrada no ensino superior, a exemplo dos egressos da tipologia anterior, principalmente se houvesse a interferência de novos acontecimentos em suas vidas (como casamento, nascimento de filhos ou dificuldades financeiras). Aqui, portanto, o fato de ingressarem no ensino superior em idade ideal foi decisivo para que pudessem remodelar suas trajetórias.

Os entrevistados dessa tipologia são provenientes de famílias com condições financeiras restritas e de pais com baixa escolaridade, estudaram em escolas públicas de baixa qualidade perto de seus locais de residência e trabalharam durante o ensino médio – podendo variar entre estágios como Jovem Aprendiz, trabalhos com carteira assinada e trabalhos informais. Diante disso, tiveram preparação deficitária e obtiveram notas no Enem compatíveis com vagas em instituições de baixo prestígio, corroborando os achados já existentes na literatura que apontam a correspondência entre condições desprivilegiadas de origem social e ocupação de vagas de menor prestígio na estratificação do ProUni (LIMA,

2012b; ALMEIDA, 2014). Mesmo tendo um maior apoio familiar do que os egressos da tipologia anterior, ainda assim seus projetos de ingressar no ensino superior foram construídos principalmente a partir de esforços individuais.

Embora em instituições de baixo prestígio, a maior parte deles buscou cursos que, além de satisfazerem suas preferências pessoais, também os conectassem a áreas com boa demanda de mercado, o que resultou no fato de, no momento da entrevista, a maior parte ter conseguido converter sua formação em postos de trabalho condizentes com suas expectativas.

É importante destacar que as colocações profissionais conquistadas por esses egressos foram obtidas, na maior parte dos casos, a partir de vagas encontradas em *sites* de recrutamento, provas ou indicações de pessoas de fora do ambiente universitário. Observamos, desse modo, que o capital social adquirido em suas IES de baixo prestígio não foi forte o suficiente para se converter em indicações para posições de trabalho mais qualificadas na maior parte dos casos.

Em todas as narrativas, o status trazido pelo diploma superior (independentemente do seu prestígio) foi destacado como elemento de alta satisfação pessoal e de distinção familiar: além de serem os primeiros de suas famílias a ingressar no ensino superior, vários deles já tinham o rendimento mais alto de seus domicílios no momento da entrevista e buscavam dividir com suas famílias esses resultados. Com esse novo patamar financeiro, esses egressos conseguiam ajudar seus núcleos familiares não apenas nas despesas básicas, mas também com alguns confortos (como compra de bens) e até mesmo na aquisição da própria casa. Ademais, ainda jovens e não sendo a pessoa de referência em seus domicílios, vários deles puderam utilizar parte de seus rendimentos com atividades de lazer e de ampliação de capital cultural (como realizar outros cursos, viajar, frequentar cinemas e teatros).

A seguir veremos as narrativas de vida de Rodrigo e Wilson, que ilustram essa tipologia.

### **Trajetória 3: Rodrigo**

[28 anos, branco, solteiro, sem filhos, egresso em 2011 do curso de análise de sistemas em uma universidade com fins lucrativos, período noturno, bolsista parcial (50%), foi entrevistado 3 anos depois de formado]

“Eu sempre morei no mesmo bairro, [...] sempre estudei na mesma escola. [...] Mesmo sendo uma escola pública, eu sempre achei que era razoável, [...] eu aproveitei o máximo que deu.”

Rodrigo é filho de migrantes da região nordeste do Brasil: seu pai estudou até o ensino médio e trabalhou a maior parte da vida como segurança e técnico de gráfica; sua mãe parou de estudar no ensino fundamental e sempre trabalhou como empregada doméstica e faxineira em empresas. Sua irmã, mais velha e já casada, estudou até o ensino médio, fez curso técnico de radiologia e trabalha na área. Sempre morou no mesmo bairro (na zona oeste de São Paulo), não relatou momento de grandes dificuldades financeiras na família e, no momento da entrevista, quatro anos após a separação dos pais, residia com a mãe em uma casa que começou a ser financiada por ele um ano antes.

Rodrigo organizou sua narrativa a partir de um eixo central muito “coerente”, no qual as disposições sociais incorporadas no seio de sua família parecem ter norteado todos os seus esforços por ascensão financeira e social, calcados sobretudo na busca constante por formação educacional que pudesse ser revertida em qualificação para o mercado de trabalho. Ao longo de sua trajetória, parece não ter procurado expandir demasiadamente seus círculos de sociabilidade, mantendo-se bastante enraizado em seu círculo familiar.

Durante todo o ensino básico, Rodrigo estudou na mesma escola pública perto de sua residência e, como contraponto às limitações da escola, afirmou que sua mãe o incentivava a ler e acessava contatos no trabalho para conseguir livros e materiais escolares. Aos 15 anos, foi aprovado para o ingresso em um curso de tecnologia gráfica em uma escola técnica gratuita, formação que lhe abriu a possibilidade de trabalhar como Jovem Aprendiz na gráfica onde seu pai estava empregado: recebia uma bolsa mensal de um salário mínimo e fazia estágio nos períodos de férias escolares. Nessa época, também realizou um curso privado de informática custeado pelos pais e usava sua bolsa para comprar seus materiais escolares e para gastos pessoais. Em suma, embora com pouco capital econômico, sem precisar ajudar financeiramente em casa, teve a oportunidade de transformá-lo em mais capital cultural.

“Nessa época, eu fiquei muito amigo do pessoal do [curso técnico] porque a gente estava na mesma ‘vibe’. [...] Todos estão numa trajetória crescente, [...] todos fizeram faculdade.”

Tendo uma rotina atarefada, afirmou ter se afastado das amizades do bairro, tornando-se mais próximo de 3 amigos do curso técnico que também foram para o ensino superior em IES privadas. Ao terminar o ensino médio e o curso técnico, Rodrigo foi absorvido automaticamente na gráfica onde estagiava e lá permaneceu por 3 anos, saindo de lá após ter tido duas promoções e ganhando pouco mais de dois salários mínimos.

“[Família] Sempre me apoiava, mas também deixava bem claro: olha, nós podemos ajudar nessa parte, mas nessa outra [ensino superior] a gente não consegue.”

Muito sistemático em relação ao planejamento de seu futuro, declarou que sempre teve vontade de ir para o ensino superior, mas seus rendimentos eram insuficientes e a família não podia ajudar. Descartou a possibilidade de entrar em uma IES pública porque acreditava não ter chances, tampouco condições financeiras ou tempo para fazer um cursinho. Quatro anos depois de concluir o ensino médio, aos 22 anos, prestou o Enem pela terceira vez e ficou sabendo pela patroa de sua mãe sobre a existência do ProUni. Decidiu estudar algo na área de tecnologia, ficou em dúvida entre gerenciamento de redes, informática, tecnologia da informação e análise de sistemas, mas acabou optando pela última opção porque imaginou que teria mais oportunidades de trabalho. Quanto à escolha da IES, mesmo sabendo que existiam opções de maior prestígio, selecionou três instituições privadas lucrativas que eram próximas à sua residência, elegendo, dentre as três, a que considerava ter maior qualidade e que foi indicada por um conhecido que já havia estudado lá.

“Eu queria adquirir mais conhecimento e ter uma melhor condição, para mim, pessoal, e para as pessoas também que estão à minha volta. Trabalhar numa coisa que você goste.”

Ao refletir sobre os motivos que o guiaram a buscar a formação escolhida, Rodrigo citou motivações pessoais (conhecimento e gostar da área) aliadas a uma melhoria de suas condições de vida e também de sua família. Quando entrou no ensino superior, conseguiu bolsa de 50%, pois já tinha rendimentos, e manteve uma rotina apertada para conciliar trabalho e estudo. Afirmou que no primeiro semestre não foi bem porque não se adaptou automaticamente à nova lógica de estudo, assim como grande parte de sua turma – que, em alguns meses, passou de 100 para 70 alunos. Relatou que depois passou a compreender que teria que se aprofundar mais nos conteúdos, aprender a estudar sozinho e usar mais o laboratório de informática, indo além do que costumava fazer no ensino médio. A partir do segundo semestre, ciente desses novos desafios, afirmou ter se dedicado mais e não ter enfrentado grandes problemas para concluir o curso. Depois de graduado, manteve contatos esporádicos com seus colegas via redes sociais, por meio das quais ocasionalmente trocavam dicas de trabalho e divulgavam vagas abertas. Narrou que a maioria dos graduados de sua turma trabalhava na área de informática, na qual afirma existir grande demanda por profissionais capacitados.

Quanto ao seu percurso profissional, durante o primeiro ano da faculdade ainda trabalhou na área gráfica e já no segundo ano conseguiu o primeiro estágio na área de tecnologia: atuou durante alguns meses em uma empresa de programação de sistemas de gerenciamento. Depois, indicado por uma colega de faculdade, migrou para uma grande

empresa de tecnologia, onde permanecia até o momento da entrevista (7 anos depois). Neste período, recebeu três promoções e sua renda triplicou (chegando a aproximadamente 5 salários mínimos no momento da entrevista).

“Eu fiquei satisfeito, tanto que ela [formação] me deu retorno, eu achei que foi o que eu esperava. Eu acho que eu cresci como pessoa, como profissional, eu conquistei coisas, adquiri conhecimento. Eu acho que eu ajudei também a galera lá em casa.”

Refletindo sobre os impactos da formação obtida via ProUni na sua trajetória, Rodrigo demonstrou estar satisfeito, pois, além de conhecimento e evolução profissional, seus rendimentos crescentes lhe possibilitaram adquirir bens materiais (como um computador de última geração e o financiamento da casa onde mora com sua mãe), realizar algumas viagens nacionais e internacionais (já conheceu Argentina, Uruguai, Chile, Colômbia e Estados Unidos) e ampliar seu repertório cultural.

“Você vai descobrindo aptidões na verdade, né? Essa [administração] foi uma das minhas descobertas nos últimos tempos.”

Rodrigo também demonstrou uma forte disposição a buscar constantemente conhecimento e qualificação. Após o ensino superior, continuou se aprimorando: fez um curso de inglês e cursos de programação privados, além de formações complementares oferecidas pela própria empresa. Passando a ter responsabilidades gerenciais, no momento da entrevista, traçava planos de fazer outra graduação ou uma pós-graduação em administração. Como eixo norteador de seu futuro, disse querer adquirir cada vez mais estabilidade e, um dia, constituir sua própria família.

“[O ProUni] me deu a oportunidade que eu esperava na verdade. Se eu não tivesse bolsa aí de 50%, eu não sei se eu teria feito a faculdade [...] Eu poderia até ter feito a faculdade, mas isso ia demorar um pouco mais.”

Sem o ProUni, Rodrigo imaginava que continuaria na área gráfica até que conseguisse juntar dinheiro para estudar e, sem a bolsa, teria que trabalhar mais para arcar com seus custos, possivelmente não podendo se dedicar da mesma forma a estágios e cursos paralelos. Embora não tenha ampliado substancialmente sua rede de contatos na faculdade, obteve uma indicação certa que abriu portas para sua ascensão profissional, financeira, familiar e cultural. Diante disso, caracterizou o ProUni como uma oportunidade na sua vida, a qual lhe abriu portas e espaços que não teria sem um diploma e que lhe possibilitou realizações que dificilmente poderiam se dar de outra maneira.

Depois de sua entrada no ensino superior, relatou que outros familiares também o fizeram: algumas tias voltaram a estudar, depois de mais velhas, e outros primos tiveram a oportunidade de dar continuidade aos estudos logo após o ensino médio. Pertencendo à primeira geração de sua família a acessar o ensino superior, afirmou sentir que o fato de ser portador de um diploma traz reconhecimento: “quando você fala que fez uma faculdade, as pessoas já te ouvem, já te enxergam de uma outra forma, é um status.”.

#### **Trajetória 4: Wilson**

[25 anos, negro, solteiro, sem filhos, egresso em 2014 do curso de enfermagem em uma universidade com fins lucrativos, período matutino, bolsista integral, usou cota racial, foi entrevistado 1 ano depois de formado]

“Lá no interior eu acho que sempre as pessoas têm um certo preconceito racial, [...] tive poucas amizades na minha infância. [...] Se eu estivesse pro lado de lá, não seria enfermeiro, talvez hoje trabalharia na roça.”

Nascido em uma pequena cidade no interior de São Paulo, Wilson mudou-se para São Paulo com a família aos 13 anos, onde seu pai já havia se estabelecido um ano antes por razões profissionais. No momento da entrevista, vivia com sua família em Carapicuíba. Com ensino médio completo, seu pai sempre trabalhou na área de construção civil; sua mãe estudou até a 4ª série do ensino fundamental, já foi empregada doméstica e depois passou a atuar como cabeleireira. Tem também 3 irmãos: uma irmã de 30 anos (que estudou até a 8ª série do ensino fundamental, é casada, tem uma filha, trabalhava como faxineira e babá), um irmão de 18 anos (que terminou o ensino médio, trabalhava como empacotador e fazia um cursinho pré-vestibular popular com o intuito de prestar medicina) e uma irmã de 8 anos (que estava no ensino fundamental em uma escola pública).

Durante toda sua narrativa, Wilson caracterizou sua trajetória como atípica em relação ao seu padrão familiar: afirmou que se incentivou sozinho a buscar estudo, juntou dinheiro com seu trabalho para pagar seu cursinho e se manter no ensino superior e foi o único a enfrentar explicitamente a discriminação racial. Apesar de tudo, no momento de colher os frutos da sua formação, o compromisso de dividi-los com a família aparece em primeiro plano, sendo as buscas por uma vida melhor para si e para o seu núcleo familiar duas questões indissociáveis e organizadoras de sua narrativa. É interessante observar também que, pelo seu exemplo, procurava ajudar os irmãos mais novos em suas trajetórias – as quais possivelmente se desenvolverão de maneira diferente por conta do seu apoio.

“Depois que eu vim pra São Paulo que eu acho que, por ter uma mistura melhor de povos, de culturas, o pessoal tem uma mente mais aberta, que eu consegui superar essa parte de racismo.”

Wilson relatou que na sua infância, sua família mudou várias vezes de cidade (alternando períodos de trabalhos do pai em diferentes localidades e cuidados com o avô em uma outra cidade). Por isso, teve que estudar em diferentes escolas, o que acreditava não ter sido bom para seu rendimento. A partir da 7ª série, próximo ao momento que se mudou para São Paulo, disse que teve um “despertar” para se dedicar mais aos estudos porque adquiriu “vontade de crescer” e passou a se esforçar sozinho para ter boas notas sem a ajuda dos pais. Relatou imaginar que, se não tivesse mudado de cidade, hoje trabalharia na roça como a maior parte dos seus conhecidos que permaneceram no interior – fato que ainda seria agravado pela discriminação racial, que afirmou ser mais forte lá.

Aos 16 anos, transferiu-se do período matutino para o noturno no 2º ano do ensino médio para começar a trabalhar, o que acredita ter afetado seu desempenho. Por indicação do pai, iniciou no setor de faturamento e cobrança de uma empresa privada, onde recebia um salário mínimo e tinha carteira assinada. Depois de 11 meses, a partir de uma indicação de um projeto social de Carapicuíba, foi trabalhar em uma empresa de logística como Jovem Aprendiz, na qual também recebia um salário mínimo e permaneceu durante um ano.

“Eu tinha uma tia minha que falava desde pequeno: ah, o doutor, o doutor. Então acho que foi mais um estímulo [...] de correr atrás.”

Nesse meio tempo, terminou o ensino médio e, paralelamente ao trabalho, começou a estudar à noite em um cursinho pré-vestibular popular com o intuito de prestar vestibular para medicina. Percebendo que não conseguiria se dedicar o suficiente, decidiu parar de trabalhar, para estudar integralmente durante um ano, mantendo-se com o dinheiro que economizou durante o período prévio de trabalho. Wilson relatou que o projeto de se tornar médico (“doutor”) veio em parte do olhar da família (que o via como afeito aos estudos), mas principalmente de sua vontade de crescer na vida – eixo que estruturou toda sua narrativa.

“Então meio que fiz uma pressão pra mim mesmo no ano que eu fiz o cursinho: ano que vem eu tenho que estar na faculdade de qualquer jeito.”

Durante seu ano de cursinho pré-vestibular, apesar de seus esforços, percebeu pelos simulados que sua nota ainda estava longe da necessária para medicina e seu dinheiro estava terminando. Foi aí que resolveu mudar de planos e começou a considerar também o curso de

enfermagem. Por isso, ao final desse ano, tentou medicina e enfermagem em IES públicas, mas não foi admitido em nenhuma delas. Em paralelo, fez o Enem com vistas ao ProUni e foi aceito na sua última opção: enfermagem em uma universidade privada lucrativa contra a qual tinha grande preconceito devido às piadas ouvidas no cursinho sobre sua qualidade duvidável.

“A última opção que eu tinha foi a da universidade privada através do Enem, do ProUni. [...] Quando eu consegui a bolsa, eu falei assim: não, eu vou fazer, por mais que não seja o curso que eu queria, eu vou fazer por oportunidade.”

Ao avaliar sua experiência acadêmica, considerou que o primeiro ano foi fácil, mas que gradativamente o curso se tornou mais complexo e assim foi desmistificando a ideia que teria uma formação ruim: “tem gente que até desiste; então o fácil é entrar, difícil é sair”.

Como havia utilizado todas as suas economias durante o ano de cursinho, logo após o início da graduação começou a trabalhar 6 horas diárias como *telemarketing* (função que exerceu por 3 anos recebendo pouco mais de um salário mínimo). Frequentando a faculdade de manhã e trabalhando até as 20h diariamente, só lhe sobrava o período da noite para os estudos. No final do 3º ano, ficou sabendo por meio de seus colegas de turma de uma prova para estágio em um hospital “de elite”, onde concorreu com muitos estudantes de IES públicas de prestígio. Wilson ficou surpreso ao saber que foi o único aprovado da sua turma e, dessa maneira, obteve seu primeiro estágio em enfermagem, trabalhando 6 horas diárias e recebendo cerca de um salário mínimo. Em caráter adicional, realizou estágios obrigatórios da faculdade em hospitais públicos.

“Éramos uma panelinha [bolsistas do ProUni] que, assim, fazíamos os trabalhos juntos, estudamos muito juntos, compartilhamos momentos difíceis juntos. [...] Ficamos assim, uma família, temos contato até hoje.”

Wilson relatou que os beneficiários do ProUni eram muito esforçados e tinham melhores notas da turma, pois a bolsa dependia de seu bom desempenho, por essa razão eram respeitados e vistos como os melhores alunos. Embora ainda mantivesse contato com alguns colegas do ensino médio (principalmente com os que fizeram faculdade), os seus colegas de turma (principalmente beneficiários do ProUni) tornaram-se seus melhores amigos.

“Pra mim mudou tudo. Meu pai, às vezes, não conseguia sozinho pagar aluguel, aquele transtorno, vergonha, sabe? [...] Depois que eu me formei, eu consegui proporcionar pra minha família [...] que não faltasse alimento, o aluguel.”

Quando terminou a faculdade e seu estágio, Wilson foi efetivado no hospital onde trabalhava, passando a liderar uma equipe de 10 técnicos de enfermagem e, no momento da entrevista, pouco mais de um ano após sua graduação, sua remuneração era de cerca de 6 salários mínimos para 6 horas diárias de trabalho. Com esse dinheiro, conseguiu iniciar uma pós-graduação em UTI e pronto-socorro em uma IES privada lucrativa, ajudar sua família com as despesas de aluguel e alimentação, além de se permitir ter mais lazer e gastos pessoais. Além da ascensão profissional, financeira e amplo leque de possibilidades de especializações, Wilson pontuou que, no seu caso, o ensino superior também abriu novas redes de contato, que desembocaram em novas amizades e oportunidades de trabalho.

“[Racismo] não se repetiu, [...] inclusive hoje eu trabalho em um hospital alemão e eu sou negro. [...] Sempre fui muito bem tratado como profissional, independente da minha cor.”

Na narrativa de Wilson, merece destaque a centralidade da questão racial: apesar de organizar seu discurso inicial em torno do preconceito sofrido na infância, essa temática foi perdendo força ao longo de sua narrativa, sobretudo à medida que relatava algum tipo de ascensão. Quando indagado sobre as cotas raciais no interior do ProUni (da qual foi beneficiário), afirmou não se lembrar dos motivos que o levaram a isso e concordar parcialmente com sua proposta porque considerava um “paradoxo”: “seria uma dívida social com os negros, [...] porém também é uma forma de discriminação com os outros [...] porque também tem brancos que não têm condições”. Declarou nunca ter sido vítima de preconceito ou discriminação no seu ambiente de trabalho, onde já ocupava uma posição de destaque<sup>133</sup>.

“Eu não me arrependi, eu gosto muito da minha profissão [...] Pra mim foi mudança de vida ter o diploma [...] [O ProUni significou] oportunidade de crescimento.”

Após ter se formado, quando se lembra de suas ressalvas iniciais quanto à escolha do curso e da IES, Wilson declarou não se arrepender e gostar bastante da profissão. Na ausência do ProUni, imaginava que continuaria tentando o vestibular em uma IES pública porque não conseguiria pagar um curso na área da saúde em uma privada. No entanto, antes de retornar ao cursinho, teria de voltar a trabalhar, juntar dinheiro e recomeçar todo o processo, razão pela qual o ProUni, de fato, antecipou sua entrada no ensino superior.

Pensando no futuro, Wilson disse que pretendia continuar trabalhando no mesmo hospital, onde ainda pode ascender a postos de coordenação, gerência e superintendência.

---

<sup>133</sup> Aqui observamos que, assim como já retratado na literatura, a fala de Wilson reafirma a maior legitimação dos recortes de classe em relação aos raciais nas ações afirmativas mesmo entre os beneficiados por cotas raciais (PENHA-LOPES, 2008).

Considerando que apenas o diploma não seja mais suficiente para ascensão profissional, após concluir sua pós-graduação, expressou desejo de continuar estudando, fazer mestrado, doutorado e se tornar docente no ensino superior – o que considerava uma maneira de também retribuir para a sociedade o conhecimento que acumulou com sua formação. Também pretendia comprar uma casa para que sua família não dependesse mais de aluguel, um carro e conquistar estabilidade. Ainda como “um projeto futuro, bem futuro” expressou desejo de realizar o sonho de estudar medicina, independentemente da idade que tiver.

\*\*\*

Dadas suas origens sociais, Rodrigo e Wilson já trabalhavam e não se dedicaram integralmente aos estudos no ensino médio. Longe do acesso a uma IES pública (embora Wilson tenha tentado ingressar em uma depois de frequentar um cursinho popular), viam na rede privada a única chance de ingresso no ensino superior. A frase “vou fazer por oportunidade”, de Wilson, ilustra muito bem esse raciocínio. Entretanto, sem respaldo familiar para poder pagar os estudos, fizeram escolhas racionais a partir do ProUni: uma IES possível e em um curso que tivesse boas perspectivas de trabalho. Embora tenham escolhido áreas com as quais tivessem afinidade, inserir-se no mercado de trabalho e a possibilidade de ascensão eram seus projetos mais significativos. A partir de contatos obtidos no ensino superior, acessaram suas primeiras oportunidades de trabalho em suas áreas de formação e, após a graduação, atingiram um patamar financeiro superior ao de seus pais, obtendo a renda mais alta da família e tornando-se responsáveis pelas principais despesas do domicílio. No caso de Rodrigo, estava ainda financiando a casa onde morava com sua mãe.

Os aprendizados tirados dessas trajetórias contribuem para o debate sobre os egressos do ProUni ao evidenciarem como, mesmo após formações de baixo prestígio, existem indivíduos exitosos na conversão de suas formações técnicas em postos profissionais e rendimentos mais altos que de seus pais e condizentes com as suas expectativas – formuladas de maneira bastante pragmática e condizentes com o “lugar” que percebem lhes caber e ser possível na estratificação horizontal do sistema de ensino superior brasileiro. Nesses casos, a formação superior parece ter sido relevante para a redução do impacto de desigualdades acumuladas ao longo de suas trajetórias (em decorrência de suas rendas, raça/cor, formação deficitária no ensino básico ou baixo nível de escolaridade familiar). Conquanto não seja possível inferir ainda se essa ascensão já está próxima do “teto” possível para formações de baixo prestígio, se ainda pode ser mais pronunciada ou se as formações complementares

almeçadas surtirão novos impactos, é incontestável que o diploma superior obtido por meio do ProUni já tenha aberto alguns novos campos de inclusão em suas vidas. Como contraponto à tipologia anterior, nos casos de “inclusão antecipada”, o ingresso no ensino superior em idade ideal e o fato de não terem toda sua renda comprometida com despesas familiares parecem ser fatores preponderantes para as melhorias de vida experimentadas por alguns egressos. Na ausência do ProUni, é plausível inferir que poderiam ter postergado por muito mais tempo a entrada no ensino superior e que, possivelmente, experimentariam impactos distintos em suas trajetórias.

#### 4.2.3 Tipologia III: inclusão incompleta

[Depois da graduação] eu estava sem dinheiro, tive que voltar a trabalhar de garçom e *barman*, [...] eu comecei a trabalhar quase todo dia e meio que larguei de mão de procurar emprego, sabe? [...] Todo dia eu acordava cedinho, entrava no Vagas.com, entrava em site de empresa, site de agências [de recrutamento], mandava currículo, Catho<sup>134</sup>. Chega uma hora que você não aguenta mais (VITOR, 24 anos, egresso de engenharia mecânica).

Nessa tipologia, encontramos indivíduos que conseguiram acessar o curso pretendido nas instituições desejadas (de alto ou baixo prestígio) via ProUni, mas que, no momento da entrevista, expressaram ressalvas em relação às escolhas realizadas por estarem distantes de suas expectativas anteriormente formuladas.

Esses egressos são provenientes de famílias que investiram em suas formações, direcionando-os para escolas de melhor qualidade no ensino médio (em geral de caráter técnico), o que lhes possibilitou obter uma nota no Enem compatível com o rol de posições que almejavam dentre as vagas disponibilizadas pelo ProUni. Suas decisões foram guiadas pela escolha do curso que mais desejavam e, uma vez no ensino superior, expressaram não ter usufruído amplamente de outras vivências universitárias que pudessem ampliar seu campo de oportunidades para além da formação acadêmica das aulas.

Especificamente em relação à sua situação de trabalho, a despeito do prestígio de seus cursos, encontravam-se, no momento da entrevista, em posições precárias (que não exigiriam diploma superior) ou em situação de desemprego.

---

<sup>134</sup> “Vagas.com” e “Catho” são agências de recrutamento que disponibilizam na internet vagas de trabalho.

O fato de se manterem muito conectados às suas redes de relações anteriores ao ensino superior fez com que se aventurassem pouco na busca pela ampliação de capital cultural e social longe da segurança de seu universo social de origem. Como consequência, pareciam se encontrar entre dois mundos completamente distintos e sentir não pertencer inteiramente a nenhum deles: oscilavam entre seu contexto social de origem (com poucas oportunidades compatíveis com sua formação) e um universo profissional pretendido de alto prestígio (tendo o diploma necessário para adentrá-lo, mas sem ter acumulado os meios necessários para realizar essa conversão).

Diante dessa situação, em seus relatos, concluíram que a simples posse do diploma, diferentemente do que imaginavam, não era suficiente para adentrarem em mundos profissionais “fechados”: além da formação técnica, sentiam falta de uma rede mais forte de indicações e eram cobrados por habilidades complementares (como domínio de língua estrangeira) ou especializações suplementares (muitas vezes caras) já adquiridas por outros profissionais. Assim, viam-se compelidos a solucionar essa tensão com esforços posteriores ao ensino superior, como investir em pós-graduação ou mestrado, fazer um concurso público, realizar um intercâmbio para estudar inglês, tornar-se autônomo etc., análogos aos já mapeados pela literatura (SOTERO, 2009; MONGIM, 2010; ANHAIA, 2013; SAES, 2015).

Talvez em decorrência das grandes incertezas que marcavam o seu presente, esses egressos tinham grande dificuldade para traçar planos para além da graduação. Indagando-se sobre como obter um rendimento estável, cogitavam várias possibilidades, dentre as quais a busca por novos cursos parece ser a saída mais próxima; entretanto, a limitação financeira levava-os a não conseguir pagar por essas novas qualificações, apontando novamente para a necessidade urgente de trabalho. De todo modo, em termos de realização pessoal, o diploma pareceu ocupar um papel de distinção em seus meios de origem e ser fonte de grande orgulho.

Aqui observamos que o ProUni possibilitou a inclusão desses egressos no ensino superior em cursos e/ou IES almejados (que não conseguiriam de outra forma), mas as desigualdades acumuladas ao longo de suas trajetórias não foram superadas para que pudessem realizar a transição para o mercado de trabalho e se inserir em novos espaços sociais da maneira desejada. É interessante observar que esses entrevistados creditaram seu insucesso a si próprios ou a crises econômicas, mas não questionaram a estrutura desigual de oportunidades no ensino superior ou no mercado de trabalho. Também não levantaram a hipótese que sua exclusão houvesse ocorrido em decorrência de algum tipo de discriminação que pudessem ter sofrido devido à sua origem socioeconômica desprivilegiada, raça/cor ou ao prestígio da IES onde estudaram.

A seguir veremos em detalhes as características dessa tipologia nas trajetórias de Vitor e Rose.

### **Trajetória 5: Vitor**

[24 anos, pardo, solteiro, sem filhos, egresso em 2014 do curso de engenharia mecânica de uma universidade sem fins lucrativos, período integral, bolsista integral, usou cota racial por 1 ano, foi entrevistado 1 ano depois de formado]

“[Na infância] Ou eu estava na rua brincando ou estava ajudando um dos dois [pais], [...] aprendendo a valorizar o dinheiro.”

Natural de Suzano, Vitor é filho de um casal de migrantes operários: seu pai é original do Ceará e estudou até a 4ª série do ensino fundamental, e sua mãe é de Minas Gerais e estudou até a 7ª série do ensino fundamental; ambos trabalharam a maior parte da vida em uma indústria da região. Tem duas irmãs: a mais velha, de 33 anos, estudou administração em uma universidade privada lucrativa como pagante; a outra, de 28 anos, estudou enfermagem na mesma instituição, também sem bolsa. Sua família morou sempre na mesma casa, construída ao lado da fábrica onde seus pais trabalhavam. Quando Vitor tinha 12 anos, sua mãe se aposentou e usou suas economias para comprar uma barraca de cachorro-quente, onde seu pai também foi trabalhar pouco tempo depois.

A despeito do incentivo dos pais para que estudasse, Vitor mostrou-se sempre vigilante para não se afastar de sua origem social e tentar conviver concomitantemente em seus novos círculos abertos pelos estudos e suas redes de sociabilidade de Suzano. Essa dicotomia organiza, em grande parte, as maiores fontes de tensões de sua trajetória e também a sua narrativa.

“No [ensino técnico], eles fazem uma lavagem cerebral em você, que você tem que tirar dez [...] lá a competitividade é muito alta.”

Vitor estudou todo o ensino fundamental em uma escola voltada a filhos de trabalhadores da indústria perto de sua casa e bastante reconhecida por sua qualidade. Na passagem para o ensino médio (que cursou em uma escola pública perto de sua casa), estudou mecânica de usinagem em uma instituição técnica de renome e, em paralelo, fez dois cursos técnicos consecutivos em uma escola técnica federal de outro município: projetos de mecânica e também mecatrônica. Ainda que ocupado com estudos nos 3 turnos do dia, ajudava seus pais e fazia trabalhos esporádicos como segurança ou garçom para ter seu próprio rendimento. Dessa época, relata que o curso técnico de mecânica de usinagem foi

essencial para estimulá-lo a se esforçar nos estudos, dado que os professores incentivavam ao máximo a competitividade entre os alunos para que tirassem sempre a nota máxima.

“Entrei no [curso técnico], fiz o curso de mecânico de usinagem lá e foi uma época fenomenal na minha vida. Foi onde eu realmente descobri que eu queria fazer engenharia.”

No ensino técnico, afirmou que o contato com engenheiros e profissionais da área foi essencial para que se apaixonasse por engenharia e decidisse seguir essa carreira. Vários de seus colegas da época também se direcionaram para a mesma formação em instituições privadas de prestígio, com os quais manteve fortes laços de amizade.

“Sempre está no *ranking* de melhores faculdades, melhores cursos [...] Querendo ou não, é uma boa faculdade de ensino, tem status, não é tipo qualquer faculdade.”

Ao terminar o ensino médio e os cursos técnicos, Vitor tentou uma vaga no ProUni pela primeira vez: foi contemplado com uma bolsa de 50% em engenharia mecânica em uma faculdade de baixo prestígio localizada próximo à sua residência. Apesar da pressão da família para que começasse o curso de imediato, resolveu esperar mais um semestre para se inscrever na universidade com que sonhava. Depois de 6 meses, com a mesma nota do Enem, conseguiu uma bolsa em engenharia de produção na instituição almejada. Nesse momento, optou pela utilização de cota racial porque acreditava que teria mais chances de ingresso.

“Eu achava que eu sabia matemática e quando eu entrei na faculdade, eu vi que eu não sabia nada, entendeu? Foi um perrengue danado.”

Conquanto sua formação prévia tenha sido bastante forte na área de exatas, Vitor sentiu logo que chegou ao ensino superior uma grande dificuldade nas aulas. Em relação a suas amizades, relatou ter entrado em contato com pessoas com muito dinheiro e, muitas vezes, não podia acompanhar os colegas em restaurantes e bares mais caros da cidade. Mesmo bem-ambientado em sua turma, ao término do primeiro ano de curso, ao se deparar com algumas matérias que não gostava (sobretudo de ciências humanas), resolveu tentar mudar de curso na mesma IES. Foi então que prestou o Enem novamente e conseguiu uma vaga em engenharia mecânica (desta vez sem cota racial). Como já havia começado outra engenharia na mesma universidade, conseguiu eliminar várias matérias. Apesar desse avanço, expressou que, ao ter que fazer disciplinas em várias turmas diferentes, acabou não se enturmado muito bem em nenhuma delas e, por isso, aventou a hipótese de isso ter prejudicado a sua formação de redes de indicações profissionais.

Logo após ingressar no ensino superior, Vitor percebeu que sua formação deveria ser complementada para obter estágios e boas colocações no mercado de trabalho. Por isso também realizou cursos paralelos, como de informática, e ingressou em um curso de inglês em uma escola privada próximo à sua casa, onde estudou 3 anos.

Durante o ensino superior, cursado em período integral, continuou fazendo trabalhos esporádicos. No 3º ano, conseguiu seu primeiro estágio em uma indústria multinacional em Mogi das Cruzes (por indicação de um amigo de infância que estudava engenharia em uma IES de baixo prestígio), onde recebia 1,5 salário mínimo de remuneração. Três meses mais tarde, já no 4º ano, obteve um estágio na área de manutenção na indústria onde seu pai trabalhava; permaneceu na nova empresa durante 1 ano e 3 meses, ganhando cerca de 2,5 salários mínimos de remuneração. Ao concluir sua graduação, por indicação de um colega de trabalho, conseguiu uma vaga de desenhista de projeto (compatível com sua formação técnica prévia ao ensino superior) em um escritório, onde dobraria seu último rendimento. Entretanto, após 1 mês, o projeto no qual trabalharia foi cancelado e ficou desempregado.

“Não procuro tanto emprego aqui por São Paulo. [...] Eu queria ficar mais por lá [região de origem] e eu já perdi emprego lá, vaga legal, na minha área. [...] O cara acha que você é da [IES de prestígio] e você não vai querer. E eu queria, mas perdi a vaga. Chato também, né?”

Após a graduação, continuou procurando trabalho em *sites* de vagas e distribuindo currículos na sua região de origem, porém não vinha obtendo êxito. É interessante notar que Vitor não buscou seus estágios a partir de novas redes formadas na universidade de prestígio onde estudava, mas sim por meio de suas redes de contatos anteriores. Isso o colocava em uma posição dúbia: por um lado, não qualificou sua rede a ponto de acessar vagas condizentes com sua formação prestigiosa; por outro lado, era considerado sobrequalificado para as vagas locais na sua região de origem – fazendo com que ele não encontrasse posição em nenhum dos dois mundos. Não conseguindo atuar em sua área de formação, decidiu continuar trabalhando como garçom e *barman* para se sustentar.

“O engraçado é que, no mercado de trabalho, o importante não é se você tirou dez ou não, mas é mais como você se relaciona com as pessoas.”

Ao refletir sobre os motivos de não conseguir as oportunidades de trabalho almejadas, Vitor comparou várias vezes sua trajetória a de seus colegas pagantes: relatou que estes, de origem socioeconômica mais alta, com o apoio familiar, acessavam redes mais qualificadas de trabalho, postergavam sua entrada no mercado com novos cursos (inclusive fora do Brasil) ou ajudavam a assumir os negócios familiares. Compreendeu, dessa forma, que, apesar de ser um

poderoso instrumento, o diploma de prestígio acessado dependia também de outros elementos para se converter em boas colocações no mercado de trabalho, como indicações pessoais e habilidades extras (como domínio de inglês e formações complementares).

“Você fica triste de tanto que você estudou. [...] Eu não sei se é o destino, se não era pra acontecer ou eu que errei, entendeu? Ou se foi a crise também, já estava muito difícil, ou pouca experiência, [...] pode ter sido falha minha também, comportamento, perfil...”

Seja como for, Vitor expressou não compreender o que “fez de errado” e pensava em diversas hipóteses para explicar seu insucesso: destino, crise, falta de experiência, comportamento, perfil etc., atribuindo a si mesmo as razões de suas tentativas frustradas.

Quando indagado sobre suas possibilidades caso não tivesse usufruído do ProUni, disse que, se tivesse seguido a primeira possibilidade aberta pelo ProUni (em uma IES lucrativa de baixo prestígio), poderia ter feito um curso noturno e teria se inserido no mercado de trabalho já há mais tempo e talvez estivesse em situação mais promissora. De todo modo, afirmou não se arrepender de suas escolhas devido ao prestígio de seu diploma: “é melhor você estar desempregado sendo da [IES de prestígio] do que sendo de lá [IES sem prestígio]”.

“Foi uma possibilidade única, foi uma grande transformação porque sem o ProUni eu não conseguiria ter estudado na [IES de prestígio]. [...] Mas isso é uma das minhas decepções: ter conseguido um diploma e não ter conseguido o emprego.”

Refletindo sobre o impacto do diploma na sua vida, Vitor demonstrou grande satisfação pessoal por ter conquistado uma ótima formação superior e orgulho pelo status que o diploma poderia lhe trazer. Por outro lado, apesar de seus esforços para concluir o curso e se qualificar, mostrou-se bastante resignado com seus insucessos no mercado de trabalho. No momento da entrevista havia voltado a estudar inglês e, para o futuro, pretendia continuar procurando um trabalho, gostaria de fazer um intercâmbio para aprimorar o idioma e, um dia, ainda fazer um mestrado; entretanto, qualquer plano dependeria de uma renda maior.

Como a entrevista foi realizada apenas após um ano de sua graduação, ainda existem muitas chances de ampliação de seu campo de oportunidades, porém, naquele momento, Vitor sentia que apenas sua realização pessoal havia sido alcançada. Suas expectativas profissionais – que, formuladas no interior de uma formação prestigiosa, tornaram-se altas – ainda pareciam distantes.

**Trajetória 6: Rose**

[23 anos, branca, solteira, sem filhos, egressa em 2014 do curso de arquitetura e urbanismo de uma IES privada lucrativa, período matutino, bolsista integral, foi entrevistada 1 ano depois de formada]

“Minha família inteira é do grande ABC. Todo mundo costuma nascer no ABC e ficar.”

No momento da entrevista, Rose morava em São Bernardo do Campo com sua família. Seu pai é de Santo André, fez um curso superior tecnológico em processo de produção em uma faculdade privada lucrativa depois de adulto, trabalhou 27 anos como operário na mesma indústria e se aposentou pouco antes de Rose entrar no ensino superior. Sua mãe, também de Santo André, concluiu o ensino médio via supletivo depois de adulta; durante a maior parte de sua vida foi dona de casa, mas quando seu marido se aposentou, ingressou no mercado de trabalho como autônoma no ramo de venda e instalação de papéis de parede. Tem uma irmã de 18 anos, que estava no primeiro ano de administração na mesma IES onde Rose havia estudado, como beneficiária do Fies.

Uma marca muito característica da narrativa de Rose foi que nunca deixou que suas buscas acadêmicas ou profissionais afastassem-na da família. Assim, as distâncias físicas e culturais entre seu universo de origem e sua área de formação (centralizada em São Paulo) foram elementos que tiveram impactos diretos em sua trajetória. A tensão entre o desejo de se aventurar em um campo profissional conectado com seus anseios pessoais (porém longínquos das suas referências familiares) e o desejo de estabilidade e proximidade com seu ambiente social de origem foi um importante eixo organizador de sua narrativa.

Rose nasceu em Santo André e, ainda pequena, mudou-se para Mauá. Estudou até a 5ª série do ensino fundamental em uma escola pública e na 6ª série mudou para uma privada, porque, segundo ela, “era uma escola meio pesada [...] tanto de brigas quanto de drogas”. No ano seguinte, mudou-se para São Bernardo do Campo com sua mãe e irmã – cidade onde seu pai já havia se instalado alguns anos antes. Foi então que voltou a estudar em uma escola pública perto de sua nova casa, que descreveu como “pequena, tranquila e organizada” e onde permaneceu até o fim do ensino médio. Desse período remontavam as suas principais redes de sociabilidade: seu noivo, que veio a cursar design gráfico na mesma IES que ela, e um casal de amigos.

“Meu pai é meio mente fechada, ele trabalhava numa metalúrgica, então ele não entende muito o porquê de fazer arquitetura [...] e design de interiores também, ele acha até um pouquinho de futilidade. Mas ele falou: se você quer fazer e você gosta disso, tudo bem.”

Quando estava no 2º ano do ensino médio, Rose foi aprovada no “vestibulinho” para uma ETEC em Santo André, no curso técnico de design de interiores, momento que afirmou ter despertado seu interesse por arquitetura e urbanismo. Por ter uma carga alta de estudos e gastar muito tempo com deslocamentos diários, afirmou não ter tido tempo (e nem necessidade) para trabalhar nessa época. Terminou ambos concomitantemente e já ingressou no ensino superior na sequência.

Rose relatou que seus pais sempre a deixaram à vontade para escolher o curso que desejasse, todavia seu pai tivesse ressalvas em relação a suas escolhas e preferisse que fizesse algo na área de saúde, o que imaginaria lhe abrir mais possibilidades profissionais futuramente. Sua mãe, por outro lado, sempre foi uma grande incentivadora de suas escolhas.

“Eu gosto bastante dessa área de exatas, mas não sei se eu teria coragem de enfrentar uma engenharia civil, por exemplo. Então arquitetura eu acho que já tem um lado mais artístico, um lado filosófico e foi mais por esse ‘mix’ assim, essa coisa que me interessa mais.”

No 3º ano do ensino médio, prestou a prova do Enem instruída pela escola onde estudava. No período, sua família passava por uma fase financeira desfavorável, pois seu pai estava se aposentando, sua mãe não trabalhava e ambos estavam separados, o que significava manter as despesas de dois domicílios distintos. Chegou a prestar vestibular para uma universidade pública de prestígio, mas, tendo uma nota muito abaixo da necessária, o ProUni tornou-se sua única opção para conseguir estudar arquitetura (um curso com mensalidades altas). Sua primeira opção seria uma instituição perto de sua casa, mas, sem nota suficiente, passou a pesquisar as IES na cidade de São Paulo: percebeu que não conseguiria vaga nas IES mais renomadas e, utilizando o critério de nota de corte, selecionou 3 IES de baixo prestígio.

Passou na segunda chamada de uma delas, mas quase desistiu quando soube que a vaga era no período noturno e que levaria duas horas de transporte público para chegar até a instituição no bairro da Barra Funda. Entretanto, conseguindo mudar para o período matutino, decidiu ir adiante. Posteriormente, quando já estava no 5º semestre, conseguiu uma liberação para transferir sua faculdade para a IES perto de sua residência, que tanto havia desejado, todavia, como teria de voltar alguns semestres, desistiu da mudança.

Embora tenha algumas críticas em relação à estrutura do curso, Rose afirmou ter tido uma boa formação. Ingressou com a motivação de seguir a área de design de interiores, mas, ao entrar em contato com outras esferas da formação de arquitetura (como construção civil e urbanismo), passou a ampliar seus interesses para a busca por estágio.

“Eu tinha muito medo de sair de lá [primeiro estágio em um órgão público] e ir pra outro estágio que me tomasse muito tempo e a faculdade ficasse um pouco pra trás. Então eu me acomodei mesmo nesse estágio, mas eu gostava muito de trabalhar lá.”

Rose relatou que logo no início do curso já começou a procurar estágio, porque, com sua formação técnica, estava apta a trabalhar. Foi chamada para várias entrevistas, mas tinha dificuldade para conciliar seus horários com estudos e locomoções diárias, razão pela qual desistiu de várias delas. Quando já estava no 3º ano, por intermédio de um *site* de recrutamento, conseguiu um estágio em arquitetura em um órgão público, com carga horária de 4 horas diárias, na Avenida Paulista; permaneceu dois anos nesse local, onde recebia pouco menos de 1 salário mínimo mensal. Lembrou ter tido até outras propostas de estágio na época, mas teve receio de mudar. Ao final do contrato de estágio, conseguiu outro estágio em um pequeno escritório de arquitetura, em Santo André, voltado ao design de interiores, onde recebia um salário mínimo de remuneração; porém, não conseguiu conciliar as 6 horas diárias de trabalho com os estudos e desistiu. Nos últimos meses da sua graduação, obteve um estágio em outro pequeno escritório de arquitetura no bairro dos Jardins, em São Paulo. Ao graduar-se, permaneceu no mesmo lugar como autônoma, recebendo uma remuneração fixa de cerca de 3 salários mínimos mensais; continuou mais um ano nesta posição, contudo, alegando dificuldades em razão da crise financeira, suas chefes a demitiram.

“Eu não sei porque, da faculdade assim, eu não carrego nenhuma amizade forte. [...] Eu acho que eu carrego mais uma questão profissional com eles, não é muito pessoal.”

No que tange à sua relação com seus colegas do ensino superior, Rose contou que ao longo do curso ocorreram muitas transferências e desistências (situação já amplamente retratada pela literatura nas IES privadas lucrativas), de modo que, dos 80 ingressantes de sua turma, apenas 5 concluíram o curso. Afirmou não ter estreitado laços de amizade com nenhuma dessas quatro colegas, mas que elas mantinham contatos ocasionais para falar de emprego: dentre todas, apenas uma estava trabalhando com vínculos formais e nenhuma havia ainda conseguido ganhar o piso salarial da área.

“Ele foi bem importante porque se não fosse por ele, [...] eu não teria começado a fazer faculdade, [...] a pessoa termina o ensino médio, fica um tempo em casa e acaba desanimando [...] e o ProUni me ajudou assim a empurrar, [...] atendeu bem às minhas expectativas.”

Ao refletir sobre os impactos do ProUni na sua trajetória, Rose disse imaginar que, na ausência do programa, teria começado a trabalhar (talvez como recepcionista ou atendente) e

procuraria juntar dinheiro para pagar o ensino superior; todavia, baseada em histórias de pessoas próximas, acreditava que seria grande o risco de desanimar e desistir de continuar os estudos. Reconhecendo que não teria outros meios de realizar seu sonho de se tornar arquiteta, do ponto de vista pessoal, sentia-se realizada; por outro lado, em termos profissionais, estava em um momento de grandes dúvidas e incertezas: acreditava que suas dificuldades não eram provenientes do prestígio da IES onde estudou, mas sim de sua baixa experiência profissional. Ademais, reconhecia que sua rede de relações pouco poderia ajudá-la e que suas experiências prévias foram limitadas em termos de expansão de oportunidades.

“Só o nome, você falar ‘tenho diploma’ ou ‘sou arquiteta’ já muda alguma coisa, mas eu tenho impressão que isso é mais aparência. [...] Você pega o diploma e aí você fica: e agora, o que fazer com esse diploma? Porque a gente não sabe exatamente o que fazer.”

Em relação ao futuro, como considerava ainda não ter experiência e clientela suficientes para atuar como autônoma, pretendia continuar procurando trabalho em algum escritório, cogitando até mesmo exercer a função de projetista (que não necessitaria do registro profissional de arquiteto), caso não conseguisse nada melhor. Também tinha dúvidas se deveria continuar estudando para se especializar em alguma área profissional ou prestar um concurso público.

Apesar do prestígio de sua profissão (e do seu orgulho quanto a isso), Rose sentia, no momento da entrevista, o peso da fraca rede de relações estabelecida na universidade de baixo prestígio onde estudou, além de sua falta de experiência. Tinha planos para o futuro, embora não soubesse por onde começar a buscá-los.

\*\*\*

Vitor e Rose são provenientes de famílias de operários, residentes em cidades da grande São Paulo e muito conectados às suas redes de sociabilidade de origem. Embora suas famílias tenham lhes fornecido condições materiais para uma boa formação prévia ao ensino superior, mostraram-se resistentes ao seu afastamento. Desse modo, conquanto tenham realizado seus projetos de estudar o curso que mais desejavam, passaram a maior parte de sua trajetória divididos entre seu mundo de origem e a ideia de um emprego mais qualificado longe de casa. Tendo deixado em segundo plano suas vivências acadêmicas e algumas possibilidades de estágios na cidade de São Paulo, construíram fracas redes de indicações profissionais. Vitor sentiu-se incluído em uma universidade de alto prestígio via ProUni e

Rose sentiu-se incluída em uma categoria profissional (arquitetura) via ProUni; entretanto, essa percepção era incompleta, porque ainda lhes restava concretizar a inclusão profissional que tanto desejavam.

Essa tipologia contribui para o debate sobre os egressos do ProUni porque demonstra uma contraface da assunção, recorrentemente trazida pela literatura, baseada na ideia que o prestígio do curso ou da IES seria suficiente para garantir o “sucesso” de egressos. Nas trajetórias analisadas, observamos que áreas profissionais de alto status (e protegidas por registro em conselhos profissionais) não garantiram inserção automática no mercado de trabalho, haja vista que os egressos depararam-se, ao longo do tempo, com a imposição de novas e progressivas exigências externas à sua formação técnica (como especializações e língua estrangeira). Ademais, mesmo os diplomas emitidos por IES altamente prestigiosas parecem não ser, por si sós, suficientes para compensar outras formas de exclusão social e profissional calcadas em desigualdades acumuladas ao longo de suas trajetórias.

É necessário destacar que esses entrevistados haviam se graduado pouco tempo antes da entrevista e muitas possibilidades de ascensão ainda podem se abrir em suas trajetórias; de toda maneira, alertaram-nos para a necessidade de incluir mais matizes na avaliação dos impactos de diplomas prestigiosos na trajetória de seus portadores (sobretudo quando provenientes de posições sociais mais baixas em relação à média dos estudantes desses cursos e IES). Ao mesmo tempo que os diplomas prestigiosos elevam as expectativas de seus portadores em relação aos seus possíveis impactos em suas trajetórias, em muitos contextos, também se mostram insuficientes para, por si só, garantir a sua concretização, sendo essa a marca mais forte nas trajetórias desta tipologia.

#### 4.2.4 Tipologia IV: inclusão ampliada

Eu estava numa situação muito crítica, financeiramente falando. [...] O ProUni foi importante porque, se não fosse o ProUni, eu teria feito o Fies. Só que o Fies é uma dívida que você empurra com a barriga, então o ProUni foi essencial ali, naquele momento, que eu não tinha da onde tirar dinheiro, eu estava desempregada (ELISA, 28 anos, egressa de direito).

Nessa tipologia, encontramos egressos que já estavam incluídos no ensino superior pago ou que teriam recursos econômicos (próprios ou familiares) para custear sua formação. O ProUni foi utilizado como um auxílio financeiro, que lhes possibilitou manter escolhas

previamente formuladas e dar continuidade a trajetórias acadêmicas já em curso. Consideravam, no momento da entrevista, que o programa havia auxiliado de maneira satisfatória na concretização de suas expectativas.

Em alguns casos, em situação de dificuldade financeira, teriam de abandonar o ensino superior ou contrair dívidas para terminarem de pagá-lo; outros puderam redirecionar o dinheiro anteriormente destinado às mensalidades a investimentos extras, como cursos complementares que poderiam expandir suas oportunidades educacionais e profissionais no futuro. Em todos esses casos, o significado do ProUni foi ampliar de alguma maneira a inclusão que já tinham obtido no ensino superior.

A maior parte deles não teve uma formação com diferenciais no ensino médio e já trabalhava nesse período. Inseridos em círculos de sociabilidade que não enxergavam distinção de prestígio entre as IES (mesmo nos casos daqueles que já tinham pessoas próximas graduadas), não foram estimulados a buscar opções de maior renome: para seus familiares e amigos, qualquer diploma superior já seria um grande avanço. Em caráter adicional, os próprios beneficiários, sabendo de suas limitações para ingresso em posições de maior prestígio, escolheram opções “convenientes” (em IES perto de suas casas e em cursos que dessem continuidade a suas trajetórias prévias). Nenhum deles tentou ingressar em uma IES pública.

Um ponto importante dessa tipologia é que os planos de ingresso no ensino superior foram moldados em maior consonância com projetos familiares mais amplos e, por isso, tiveram notável ajuda em forma de estímulo moral e/ou auxílio financeiro. Alguns deles já tinham pais e/ou irmãos com diploma superior (em geral de baixo prestígio) e seguir o mesmo caminho já era um plano traçado anteriormente por suas famílias. Dentre os que não tinham pessoas próximas com ensino superior, o auxílio financeiro familiar foi essencial.

Ao serem indagados sobre as expectativas que tinham em relação ao ensino superior, esses egressos dividiram-se entre duas posições distintas: alguns relataram almejar formação técnica para o trabalho (embora, devido ao prestígio dos diplomas, sentissem algumas limitações quanto ao que poderiam alcançar em termos profissionais); enquanto outros referiram-se a suas formações superiores como uma “formalidade” exigida pelo mundo contemporâneo e por suas famílias. No que se refere à expansão de capital cultural e social, essas não foram expectativas centrais dessas narrativas, embora, em vários casos, também os tenham acumulado.

Todos os entrevistados mostraram-se, de maneira geral, satisfeitos com o status adquirido com o diploma superior, com a formação obtida e seus resultados. É importante

sublinhar, mais uma vez, que todos esses egressos já tinham uma trajetória em curso, com trabalhos e redes de contatos (mesmo que frágeis) já estabelecidos antes do ProUni, e pretendiam manter seus projetos – razão pela qual nenhuma nova expectativa muito acima do que já tinham foi formulada a partir do programa.

A seguir, vejamos com mais detalhes as trajetórias de Elisa e Daniel, que ilustram essa tipologia.

### **Trajetória 7: Elisa**

[28 anos, negra, casada, tem 1 enteada, egressa em 2013 do curso de direito de uma universidade lucrativa, período noturno, bolsista integral por 2 anos, utilizou cota racial, foi entrevistada depois de 2 anos de formada]

“Eu sempre gostei de São Paulo, eu vinha pra cá todo ano passeando. E aí eu estava com 17 anos, falei: eu quero um objetivo pra minha vida. Lá é uma cidade pequena, entendeu? Lá não tem empresa, lá não tem pra onde crescer.”

Elisa é original de uma pequena cidade de Minas Gerais. Filha de pai agricultor e de mãe dona de casa, os quais estudaram até a 4ª série do ensino fundamental, no momento da entrevista, ambos já estavam aposentados. Tem 7 irmãos, dentre eles apenas um também chegou ao ensino superior. Até os 17 anos, Elisa morou no sítio com seus pais e então migrou para São Paulo: inicialmente foi morar com uma irmã, até que, com 20 anos, mudou-se com o namorado (atual marido) e sua filha. No momento da entrevista, residiam em Embu das Artes; seu marido trabalhava como assessor de moda, tinha ensino médio completo e pretendia estudar psicologia.

Embora compartilhando de valores familiares adquiridos ao longo de sua socialização primária, Elisa expressou ter adquirido desde muito cedo o ímpeto de buscar um destino dissonante de seus pais e irmãos. Relatou que sua motivação para mudar para São Paulo foi tentar novas oportunidades de vida, uma vez que, em sua região, elas eram limitadas a trabalhos rurais ou a pequenos comércios na cidade. O desejo de ascender socialmente foi o principal fio condutor de toda a sua narrativa.

“Eles [pais] falavam o seguinte: não tive a oportunidade de estudar, [...] você precisa estudar porque eu não tive o que você está tendo hoje.”

Elisa afirmou que foi incentivada pelos pais a estudar, conquanto estes não soubessem lhe indicar os caminhos necessários para tal. Estudou sempre em escola pública e fez os dois últimos anos do ensino médio já em São Paulo. Assim que chegou à nova cidade, teve de

começar a trabalhar para garantir seu sustento: aos 17 anos, trabalhava como vendedora de artesanato em uma barraca de rua em Embu das Artes; aos 18 anos, foi contratada como terceirizada em um banco estatal, onde permaneceu cerca de um ano; aos 19, obteve um emprego na linha de produção de uma indústria de peças automotivas, onde permaneceu até os primeiros anos de sua graduação.

Aos 19 anos, quando concluiu o ensino médio, decidiu fazer um curso técnico privado de radiologia com a pretensão de obter rapidamente um posto de trabalho com melhor remuneração, mas, antes de completar um ano de curso resolveu trancar porque comprometia boa parte de sua renda e não se identificava com a área. Resolveu investir no seu sonho antigo de estudar direito.

“As pessoas falavam: ‘nossa, direito e medicina são cursos pra rico e é uma faculdade muito cara’. É cara sim, só que não é impossível.”

Quando decidiu que estudaria direito, Elisa relatou que foi desmotivada por várias pessoas ao seu redor, porém, fazendo suas contas, concluiu que conseguiria pagar, devido aos descontos oferecidos pelas IES privadas lucrativas. Nesse momento, ainda não cogitava pleitear uma bolsa via ProUni e começou a pesquisar opções: tinha vontade de estudar em privadas prestigiosas, entretanto não vislumbrou nenhuma possibilidade de bolsa ou redução de suas caras mensalidades; depois pesquisou duas privadas lucrativas e optou por aquela que dava mais descontos e era mais próxima de sua residência.

Elisa afirmou que teve de fazer muitos esforços para poder concluir seus estudos: em termos financeiros, enquanto pagante, privou-se de muita coisa para poder arcar com as mensalidades e comprar livros; no âmbito acadêmico, teve dificuldades para se adaptar à linguagem jurídica e acadêmica no início; quanto a questões profissionais, enfrentou uma série de preconceitos até conseguir sua primeira oportunidade em sua área de formação.

“Quando viam o endereço: ‘quanto tempo você gasta?’; eu ainda mentia, falava uma hora e meia, mas eu gastava duas, três horas pra chegar; ‘ah, então depois a gente entra em contato’.

Nunca entravam.”

Quando resolveu fazer um estágio, Elisa fez muitos cadastros em *sites* de recrutamento, mas, nas entrevistas, foi recusada várias vezes, porque, segundo ela, morava muito longe e, além disso, várias vagas diziam recrutar apenas estudantes de “faculdades de primeira linha”, razão pela qual era automaticamente excluída. Outra limitação foi o fato de não falar inglês; durante a graduação, até se inscreveu em um curso particular, porém só fez um semestre devido à falta de tempo e a limitações financeiras.

No 3º ano da faculdade, Elisa ficou desempregada e, não conseguindo estágio, começou a enfrentar dificuldades para pagar as mensalidades. Ademais, sua mãe e seu marido já não conseguiam ajudá-la financeiramente como antes. Buscando alternativas, ficou sabendo do ProUni por meio de colegas de turma.

“Eu não acreditava nessa coisa do ProUni, do governo, deve ser balela, deve ser mentira. Aí, na minha sala tinha uma pessoa do ProUni e eu achei interessante. Eu falei: ‘nossa, eu fico me matando pra pagar a faculdade, eu me acho inteligente, de repente eu conseguiria’.”

Elisa prestou o Enem nesse mesmo ano para pleitear uma bolsa no ano seguinte, candidatando-se unicamente à IES onde já estudava. Não foi convocada até a terceira chamada, razão pela qual começou a se informar também sobre como obter financiamento via Fies. Entretanto, pouco tempo depois, obteve a bolsa integral e pôde concluir os dois últimos anos como beneficiária do ProUni. Na ausência do programa, afirmou que teria aderido ao Fies, pois, mesmo tendo que restituir os valores mais tarde, estava confiante que conseguiria um emprego em sua área: “eu só desisto se eu morrer, eu nunca quis desistir”.

Ainda no 3º ano, uma colega de classe a indicou para um pequeno escritório de advocacia no centro de São Paulo e finalmente foi aceita como estagiária. Lá recebia pouco mais de um salário mínimo mensal por meio período de trabalho e, nesse momento, decidiu transferir seu curso para um *campus* mais próximo do trabalho. Obteve, assim, suas primeiras experiências como advogada, atuando nas áreas civil, trabalhista e securitária. Depois de alguns meses, cadastrou seu currículo no *site* da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e foi chamada para estagiar em outro escritório do centro de São Paulo, onde já iniciou ganhando cerca de dois salários mínimos mensais por meio período de trabalho. Além do incremento financeiro, Elisa começou a ter contato com outras áreas do direito, como família, cooperativo, criminal e tributário.

“É o seguinte: quando você cursa a faculdade, você é estagiário; quando você termina, ou você é advogado [depois de passar no exame da OAB] ou você não é nada. É triste falar, mas é a realidade.”

Ao terminar seus estudos, Elisa prestou a prova da OAB e foi aprovada em sua primeira tentativa, o que ocorreu com apenas 3 dos 30 alunos de sua turma. Aliás, sendo uma instituição de baixo prestígio, ficou sabendo depois que apenas 5 pessoas da sua turma conseguiram passar no exame e a maioria estava desempregada. Com o registro, Elisa foi efetivada e permaneceu no mesmo escritório, até o momento da entrevista, onde já recebia três vezes mais do que seu salário inicial. Conquanto tenha afirmado ainda não estar satisfeita com

o salário, dizia gostar do seu trabalho, das pessoas e estar realizada. Em paralelo, conseguia advogar em alguns casos como autônoma e obter uma renda extra.

“A minha sogra não gostava de mim por eu ser morena, [...] ela é branca, do olho azul, loira, descendente de russo com alemão. [...] Hoje, como eu sou advogada e graças a Deus e a mim, eu consegui ganhar uma causa dela, de um apartamento, hoje ela me ama.”

Ao refletir sobre os impactos da sua formação em sua trajetória, Elisa enumerou uma série de mudanças. A partir da bolsa do ProUni e de estágios remunerados, conseguiu recursos para quitar dívidas, ampliar seus hábitos de lazer (como viagens) e realizar sonhos materiais (como a compra do seu primeiro carro). Além disso, expressou grande satisfação pessoal pelo status alcançado, o que, em sua visão, foi o motivo pelo qual deixou de ser alvo de discriminação racial na família do seu marido. No momento da entrevista, somando seu rendimento com o de seu marido (similar ao seu), eles faziam planos para mudar para a cidade de São Paulo e conseguir pagar uma escola privada para sua enteada.

“[No futuro] imagino que eu vou estar com a cartela grande de clientes, [...] com o meu escritório montado; ou, por outro lado, eu vou ser uma defensora, vou ser estadual ou federal, eu tenho fé que eu vou conseguir.”

Ao terminar a sua graduação, começou um curso de pós-graduação em processo civil na mesma IES, mas trancou. Embora afirme ter ficado satisfeita com a qualidade da formação que teve, acreditava que seria mais vantajoso esperar e depois investir em alguma especialização em uma instituição de alto prestígio. Ainda que fosse mais cara, apostava que incluir uma faculdade “de primeira linha” no currículo poderia evitar que passasse novamente por situações de discriminação profissional. Dessa maneira, bastante consciente das limitações impostas pelo prestígio do seu diploma, Elisa buscava estratégias alternativas para qualificar seu currículo. Como planos, em longo prazo, sonhava em abrir seu escritório próprio ou então prestar um concurso para ser defensora pública.

No caso de Elisa, o ProUni, embora não a tenha inserido no ensino superior, possibilitou que desse continuidade a esse projeto em um momento de dificuldade financeira, ampliando também suas possibilidades de convertê-lo em mudanças efetivas de vida.

### **Trajetória 8: Daniel**

[25 anos, pardo, solteiro, sem filhos, egresso em 2012 do curso de desenho industrial de uma universidade privada lucrativa de baixo prestígio, período noturno, bolsista integral por 2 anos, foi entrevistado 2 anos depois de formado]

“É de praxe os pais quererem que você vá para escola, que não falte, que você não tire notas baixas. Mas na época, eu acho que o que meus pais poderiam oferecer era um pouco limitado, até pelo conhecimento deles.”

Nascido no interior do Mato Grosso, Daniel migrou para São Paulo com 1 ano de idade, trazido por sua mãe e avó; nunca conheceu seu pai biológico e tem duas irmãs mais novas (frutos de dois casamentos de sua mãe). Sua mãe trabalhou a maior parte da vida no ramo hoteleiro e como vendedora, concluiu o ensino médio via supletivo com mais de 40 anos de idade e depois os cursos profissionalizantes de manicure, cabeleireiro e massoterapia. Foi criado também por seu padrasto, funcionário público na subprefeitura da Mooca há 12 anos e egresso do curso de gestão de recursos humanos em uma IES privada lucrativa.

Chegando em São Paulo, sua família se estabeleceu no bairro Cidade Tiradentes, onde morou até os 14 anos de idade. Depois moraram no bairro da Penha, em Itaim Paulista e, 7 anos antes do momento da entrevista, estabeleceram-se no Brás, em uma casa própria, adquirida via Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU) a partir de condições especiais oferecidas pelo governo por conta da deficiência física de sua irmã mais nova.

Sua narrativa foi estruturada a partir de um constante dilema: sabia que deveria ter estudo formal por “obrigação”, mas desejava seguir um caminho relacionado a desenho ou música. Suas buscas educacionais e profissionais foram sempre guiadas pelo desejo de conciliar rendimento com alguma atividade de cunho artístico.

“Sempre fui um aluno, na medida do possível, dedicado; não gostava de perder aula, sempre comparecia, fazia os trabalhos. [...] Na escola pública falta professor, [...] você percebe que você está na escola e o tempo está meio que perdido.”

Ao longo de sua trajetória educacional, Daniel estudou em diferentes escolas públicas no ensino básico, sempre nos bairros onde morou. Relatou que sua mãe sempre lhe dizia para estudar, mas não conseguia traduzir o incentivo moral em auxílios concretos. Se por um lado não mostrava grande empolgação com os estudos formais, por outro, sempre teve grande interesse por outros tipos de conhecimento: usava seu tempo livre para se dedicar ao desenho, a leituras de revistas em quadrinhos, filmes estrangeiros e à música.

Além do seu gosto pessoal, seus pais foram incentivadores para que buscasse desenvolver sua conexão com as artes e a tecnologia (o que veio a influenciar suas escolhas profissionais no futuro): sua mãe estimulando-o a estudar algo na área de desenho e seu padrasto inserindo-o no mundo das artes gráficas (pois sempre teve computador em casa com

programas gráficos e lhe pagou cursos de informática durante vários anos). Nesse contexto familiar, quando estava no último ano do ensino médio, fez um curso técnico de um ano voltado à área gráfica em uma instituição privada ligada à igreja Católica perto de sua residência, onde conseguiu bolsa. Até então, Daniel sonhava em ser desenhista, mas, declarando que “não conhecia ninguém que ganhava a vida desenhando”, pensou na área gráfica como um caminho alternativo. Para dar continuidade à sua formação, chegou a cogitar estudar publicidade ou arquitetura, porém acabou optando por desenho industrial.

Quando estava concluindo o curso técnico, inscreveu-se em um *site* de vagas e obteve imediatamente seu primeiro emprego no departamento de impressão de uma gráfica, onde iniciou ganhando pouco mais de um salário mínimo. Começou a usar sua renda para pagar um curso privado de guitarra, um curso de inglês e ajudava com as despesas de casa; depois, quando ingressou na faculdade, redirecionou sua prioridade para pagar as mensalidades.

“Já sabia qual o curso que eu queria porque eu já tinha feito o curso técnico, [...] fui procurar uma faculdade que eu pudesse pagar e que estivesse dentro do meu perímetro, que fosse caminho, que fosse dentro do meu trajeto.”

Quando decidiu ir para o ensino superior, Daniel não cogitou tentar uma vaga via ProUni tampouco em uma IES pública. Assim, no seu processo de escolha como pagante, excluiu as instituições mais prestigiosas e mais caras, bem como as que eram longe do seu trajeto diário. Foi assim que selecionou sua opção final, prestou vestibular e passou em desenho industrial; apesar de ser apenas o segundo ano que a IES oferecia o curso (e ainda não estava regulamentado pelo MEC), resolveu apostar nessa opção.

“A intenção era pegar a bolsa ali para, pelo amor de Deus, não pagar mais a faculdade.”

Após ter iniciado o curso, seu padrasto sugeriu que tentasse novamente o Enem e pleiteasse uma vaga pelo ProUni, dado que quase todo seu salário era gasto com mensalidades e não conseguia ajudar financeiramente a família. Com a nota obtida, conseguiu uma bolsa integral dentro do curso que já estudava a partir do 2º ano. Com a isenção das mensalidades, redirecionou seu salário a investimentos em materiais eletrônicos de trabalho (como computadores), de lazer (como instrumentos musicais), em cursos de artes manuais, além de ajudar em despesas e compras de eletrodomésticos para sua casa.

“A gente meio que era o patinho feio porque a gente estudava na [IES] [...] e meio que a gente se diminuía. Mas depois de um tempo eu percebi que é muito relativo isso, a faculdade só te dá o caminho.”

Embora afirmando saber que o mercado de trabalho tenda a preferir os egressos das instituições mais prestigiosas, Daniel declarou ter ficado satisfeito com sua opção de curso devido à sua formação técnica. Também elogiou o fato de ter tido contato com algumas tecnologias novas na época (como impressão 3D) e conhecimentos de ponta (como nanotecnologia e programação), que não eram contemplados nos laboratórios das IES de maior prestígio. Considerou os laboratórios e a estrutura física da IES onde estudou como um diferencial.

Com relação aos seus círculos de sociabilidade, fez alguns poucos amigos na faculdade, os quais, assim como ele, trabalhavam e eram de famílias com poder aquisitivo semelhante. Com eles, disse ter passado a frequentar mais exposições, *shows* e outros eventos artísticos.

No que concerne a seu percurso profissional, durante toda a sua graduação, continuou trabalhando na mesma gráfica: 4 anos e 7 meses depois, quando já recebia mais que o dobro de seu salário inicial, a empresa faliu. Depois de um período desempregado, a partir de um *site* de vagas, novamente, conseguiu um trabalho efetivo como designer gráfico no setor de embalagens de uma grande empresa alimentícia. Embora fosse dentro de sua área de formação superior e tivesse um bom salário, disse não ter gostado da experiência. Nesse momento, decidiu tentar conseguir algo mais próximo da atividade que desempenhava anteriormente: por indicação de uma ex-colega da gráfica, passou a trabalhar como assistente de produção gráfica em uma pequena agência de publicidade, onde tinha atribuições ligadas à sua formação técnica, recebia cerca de três salários mínimos mensais e declarou estar mais satisfeito nessa posição.

“Eu sabia que o canudo não representa muita coisa, mas quando eu comecei a procurar emprego depois de formado, era um pré-requisito.”

Ao refletir sobre o impacto do diploma em sua trajetória, Daniel adotou uma posição ambígua: por um lado afirmou não precisar dele tecnicamente e nunca ter ao menos ido retirá-lo na faculdade; por outro lado, disse que o diploma se converteu em uma régua de corte do mercado de trabalho para qualquer função. Imaginava, como consequência, que o verdadeiro diferencial de um profissional se deslocou para o patamar de cursos de MBA ou pós-graduação.

Ao projetar seu futuro, Daniel enumerou diferentes planos: fazer uma pós-graduação em design gráfico (todavia tenha receio de cair em um curso de baixa qualidade, ver “mais do mesmo” e perder dinheiro), investir na área de fabricação manual de objetos de design (área

pela qual tomou gosto na faculdade e prosseguiu com cursos paralelos, os quais podiam ser pagos devido ao redirecionamento de sua renda destinada ao pagamento de mensalidades antes do ProUni) ou abrir um pequeno negócio próprio de decoração artesanal.

“Não fosse por ele [ProUni] talvez eu não teria conseguido fazer a faculdade trabalhando, teria sido muito difícil pagar a faculdade até o final, ajudar em casa e etc. [...] Foi fundamental para chegar onde eu estou hoje, tanto no ponto de vista financeiro, como intelectual.”

Embora possivelmente tivesse concluído sua graduação na ausência do programa (com dificuldades financeiras e um eventual abandono no momento que ficou desempregado), o ProUni possibilitou que continuasse o projeto do ensino superior (obtendo um diploma, pré-requisito para a continuidade de seu percurso profissional) e também que ampliasse seus investimentos em incremento de capital cultural, realização pessoal e ajuda financeira à família.

\*\*\*

Elisa e Daniel já estudavam como pagantes em universidades lucrativas de baixo prestígio e tinham trajetórias previamente planejadas. Como interveniente em seus destinos, o ProUni possibilitou financeiramente a continuidade de seus projetos educacionais, que talvez tivessem de ser interrompidos. Todavia possivelmente tivessem concluído os estudos com financiamento ou auxílio familiar em virtude de dificuldades econômicas, para Elisa, o ProUni foi fundamental para obter o título de advogada e poder galgar inclusões profissionais; para Daniel, o término da graduação com auxílio do programa possibilitou que continuasse incluído em sua área profissional e o seu salário, antes destinado ao pagamento das mensalidades, passou a ser investido em aquisições materiais e em formações artísticas (que um dia pensa em transformar em negócio próprio).

Essa tipologia contribui para o debate sobre os egressos do ProUni porque evidencia algumas situações pouco abordadas pela literatura: os casos de indivíduos que não necessariamente ingressaram no ensino superior já com uma bolsa, mas adquiriram-na ao longo de sua formação em andamento. Assim, chama atenção para casos nos quais o ProUni não foi a chave para uma primeira inclusão no ensino superior, mas possibilitou sua manutenção e ampliação de novos campos de oportunidades a partir da renda que deixa de ser destinada a mensalidades.

#### 4.2.5 Tipologia V: reinserção mais qualificada

Eu queria fazer moda, mas não tinha dinheiro. [...] Aí eu fui e prestei [letras em uma IES pública]. [...] Não terminei letras porque não podia ser formado pra fazer o ProUni (ISABEL, 32 anos, egressa de design de moda).

Nessa tipologia, encontramos egressos que já haviam começado outras formações superiores (em instituições públicas ou privadas), mas fora das áreas de formação que desejavam. Com o auxílio do ProUni, reingressaram em cursos caros (aos quais não teriam acesso de outra forma) e puderam remodelar suas trajetórias em novos rumos profissionais e pessoais. O ponto central dessas trajetórias é que, embora já incluídos anteriormente no ensino superior, mesmo que dentro de uma IES pública, suas carreiras não eram prestigiosas e não enxergavam boas perspectivas futuras a partir delas. Assim, a troca por uma vaga no ProUni foi motivada pela busca de uma nova área de formação, ou seja, de uma segunda inserção no ensino superior, mas desta vez mais qualificada. No momento da entrevista, mostraram-se satisfeitos com os retornos do diploma ao compará-los às perspectivas que tinham antes de suas reinserções acadêmicas.

Nesses casos, encontramos pessoas com origem socioeconômica mais privilegiada do que os egressos das tipologias anteriores: pais com maior escolaridade (frequentemente com ensino superior) e que interferiram de maneira mais ativa nos seus percursos educacionais, ensino médio realizado em escolas públicas de maior prestígio, menor necessidade de trabalho concomitante ao ensino médio e acúmulo de maior capital cultural antes do ensino superior; isso ampliou o repertório desses alunos, promovendo a escolha de formações superiores ligadas a novas áreas de conhecimento e pouco tradicionais. Embora os projetos de suas reinserções tenham sido moldados a partir de desejos individuais, contaram com notável respaldo familiar.

Nessa tipologia, vale ressaltar que, em ambientes de prestígio e em cursos com mensalidades altas, suas diferenças socioeconômicas em relação aos alunos pagantes tornaram-se evidentes e, por isso, as trajetórias dessa tipologia mostraram-se mais marcadas por experiências de preconceito e discriminação do que nas anteriores. Sendo assim, observamos pontos de diálogo com a literatura, que já refletiu sobre as consequências dessas disparidades no ambiente universitário (FACEIRA, 2009; SANTOS, 2011a).

Nessas trajetórias, o principal motivador para a mudança foi o curso escolhido, e não o prestígio da instituição, mesmo porque, em vários casos, tratava-se de novas carreiras, ainda

não incorporadas nas opções de instituições públicas tradicionais. Todos os entrevistados já colhiam frutos de suas reconversões em suas novas áreas no momento da entrevista, sendo que o capital cultural e a rede de relações obtidas no ensino superior mostraram-se bastante relevantes para tal: não apenas abrindo novos campos de oportunidades educacionais e profissionais, mas também proporcionando substanciais mudanças de estilo de vida.

A seguir veremos exemplos dessa tipologia a partir das narrativas de Bianca e Isabel.

### **Trajetória 9: Bianca**

[27 anos, negra, solteira, sem filhos, egressa em 2008 do curso de gastronomia de um centro universitário privado sem fins lucrativos, período matutino, bolsista integral, foi entrevistada 6 anos depois de formada]

“Eu odiei o ensino médio, eu odiava escola. [...] Eu era ‘nerd’, não tinha muitos amigos, [...] mas eu era uma boa aluna, tinha boas notas.”

Bianca é filha de pais migrantes do nordeste, que se estabeleceram quando jovens em São Paulo: seu pai tem ensino médio completo e trabalhou a maior parte da vida como comerciante; sua mãe tem ensino superior incompleto em biologia (cursado em uma IES privada), atuou muitos anos no setor de compras de empresas privadas e no momento da entrevista trabalhava no almoxarifado de uma escola. Tem dois irmãos: um irmão mais velho já casado e outro mais novo, de 17 anos, que cursava o ensino médio.

Com uma postura bastante crítica em relação à escola, Bianca articulou grande parte de sua narrativa a partir do questionamento sobre a necessidade do ensino formal e de diplomas, uma vez que ambos levariam a “profissões de escritório”, e ela queria trabalhar com algo mais “livre” e conectado a seus gostos pessoais. Por isso, atrelando o capital cultural incorporado em outros ambientes de socialização às esferas educacional e profissional de sua vida, vislumbrou novos arranjos inicialmente não compreendidos por sua família, começando pela escolha de uma área de formação não tradicional e culminando em uma trajetória profissional pouco usual (caracterizada pela atuação paralela em diferentes atividades como autônoma).

“Todo trabalho da minha mãe, todo salário dela era voltado para pagar as nossas escolas, as nossas despesas, os nossos custos de colégio. Então a gente sempre foi incentivado a estudar e fazer faculdade.”

Bianca estudou o ensino fundamental em uma escola privada perto de sua casa. Na sua passagem para o ensino médio, seus pais se separaram e sua mãe ficou desempregada, razão

pela qual se mudou com ela e seu irmão mais novo para a casa própria de sua avó materna em um bairro de classe média na zona sul de São Paulo (onde continuava residindo no momento da entrevista). Foi então que teve que mudar para uma escola pública. Nesse período, descrito por ela como “traumático”, passou a gostar menos ainda da escola, que considerava de baixa qualidade: “eu nem ia para a escola e passei de ano com notas boas”. Em paralelo, foi aprovada no “vestibulinho” para o curso de saneamento ambiental em uma escola técnica federal (que considerava de melhor qualidade). Da época da infância, manteve amizade com duas amigas do ensino fundamental e depois estreitou laços com amigos do ensino técnico (os quais, em sua visão, gostavam mais de estudar e eram mais parecidos com ela).

Em sua trajetória, Bianca enfatizou várias vezes o papel central da sua mãe no estímulo aos estudos: inicialmente pagando as mensalidades da escola privada no ensino fundamental e depois, diante dos problemas da escola pública, comprando livros para que ela e seus irmãos tivessem outras fontes de crescimento intelectual. Ademais, relatou que na infância e adolescência fez cursos de francês e espanhol, praticou natação, balé e vôlei, costumava frequentar uma biblioteca pública perto de sua casa, gostava de ir ao cinema e recorrentemente viajava com a família para a casa de praia de um tio.

“Eu sabia que eu ia [para o ensino superior], eu só não sabia o que eu queria fazer. Eu tentei agronomia, tentei construção civil, mas eu sabia que eu não queria ficar no escritório. Era a única coisa que eu tinha certeza que eu não queria fazer.”

Como decorrência de sua educação e dos incentivos maternos, Bianca afirmou saber desde cedo que iria de qualquer forma para o ensino superior, porém tinha grandes incertezas sobre a área que gostaria de seguir. Após terminar o ensino médio e sua formação técnica, decidiu prestar agronomia em uma universidade estadual fora de São Paulo (onde não foi aprovada) e construção civil em uma faculdade técnica federal em São Paulo (onde foi aprovada). Frequentou o curso por três meses e o trancou por não ter gostado das aulas e “odiar” matemática. Esse abandono, segundo ela, foi “a maior decepção” de sua mãe, que enxergava para ela um futuro estável garantido por um curso tradicional.

Após o trancamento, prestou o Enem enquanto pensava no rumo que seguiria e, em paralelo, começou a fazer bolos em casa para vender. Foi então que ficou sabendo do ProUni em um comercial na televisão e foi se informar sobre o programa. Com a nota do Enem em mãos, concluiu que teria chances de estudar gastronomia (um curso caro e não disponível em IES públicas) em uma instituição que era referência na área. Inscreveu-se apenas nessa opção e foi selecionada.

“Eu achava que a faculdade ia me deixar pronta para o mercado de trabalho. [...] Eu acho que me deram uma noção do que era um ambiente de trabalho, uma cozinha. [...] Mas eu acho que 5% eu aprendi na faculdade, o resto foi trabalhando.”

Relatando suas expectativas antes de entrar no ensino superior, Bianca afirmou imaginar que teria uma ótima formação técnica, que conseguiria um bom emprego como *chef* e que seria bem remunerada. No entanto, ao ingressar no mercado de trabalho, percebeu que seu diploma nunca foi demandado e que a experiência prática seria mais importante: “[o diploma] é meio desnecessário, hoje eu tenho noção disso, eu trocaria uns 2 anos de faculdade por uns 2 anos de estágio.”. Ao longo de sua graduação, teve dois trabalhos: seu primeiro estágio foi obtido ainda no primeiro ano por intermédio de um convênio da faculdade com uma empresa alimentícia com foco em gastronomia experimental; posteriormente, por indicação de contatos feitos em sua primeira experiência profissional, passou para outro estágio não remunerado em um restaurante francês, onde foi contratada como auxiliar de cozinha dois meses depois. Todavia descreva essa experiência como um trabalho “semiescravo” (pois ganhava menos do que esperava e não tinha carteira assinada), afirmou ter gostado do ambiente e do aprendizado.

“Foi fantástico. Eu acho que o curso que eu optei é um curso muito mais liberal, muito mais aberto. Não é aquele negócio que você tem que ficar estudando, aquela coisa de escola, sabe?

Sei lá. As pessoas eram muito legais, a minha turma era muito bacana.”

Apesar de ter demonstrado ressalvas quanto à formação para o mercado de trabalho e à qualidade de alguns professores, Bianca disse que gostou de sua formação mais “aberta” e “prática”, além de ter usufruído bastante da estrutura da instituição (principalmente da biblioteca) e de eventos por ela organizados (como feiras e palestras). Como saldo positivo de sua vivência universitária também citou as pessoas que conheceu: além de fazer amigos, formou uma rede de indicações profissionais que lhe garantiu vários futuros trabalhos.

No que concerne à sua trajetória profissional, nos 3 primeiros anos após concluir sua graduação, Bianca trabalhou em uma Organização Não Governamental (ONG) e na cozinha de muitos restaurantes diferentes (sendo vários deles de renome). Em todas as oportunidades foi indicada por colegas da faculdade ou por pessoas que conheceu no mercado de trabalho. Com salários ainda aquém de suas expectativas e alternando entre trabalhos com carteira assinada e vínculos informais, questionou esse caminho quando chegou à gerência de um restaurante e continuava ganhando um salário similar.

“Algumas pessoas têm a visão de que a mulher não tem capacidade de trabalhar em cozinha até hoje. E teve um chefe meu que falou que eu ia só fazer figuração porque eu era uma menina.”

Além da insatisfação com o salário, Bianca queixou-se do fato de ter sofrido muita discriminação por ser mulher. Diante disso, amadureceu a ideia de atuar como autônoma: a convite de uma ex-colega de trabalho, começaram a trabalhar juntas na organização de eventos (cozinhando para festas e casamentos), depois passou a cozinhar marmitas saudáveis em casa (com a ajuda da avó) para vender, conseguiu dar algumas aulas em uma escola de gastronomia e, pesquisando na internet, inscreveu-se em um *site* que oferecia trabalhos esporádicos como guia de turismo na cidade de São Paulo. No momento da entrevista, juntando a renda de todas essas atividades, relatou ganhar mensalmente um valor próximo a 10 salários mínimos, em média. Declarou estar satisfeita com a vida de autônoma, pois, além do retorno financeiro mais alto, acreditava ter adquirido mais qualidade de vida. Usava sua renda para ajudar em casa, mas também para conhecer novos restaurantes, ir mais ao teatro e a shows, além de fazer viagens (já conheceu diferentes estados brasileiros, foi para a Argentina, para o Peru e planejava fazer sua primeira viagem para a Europa). Pensando no futuro, Bianca cogitava fazer uma pós-graduação dentro de sua área na mesma instituição e pretendia continuar trabalhando como autônoma.

“Foi importantíssimo. Se não fosse o ProUni, eu não teria R\$1.700,00 mensais para pagar uma faculdade. Então ele abriu essa porta para fazer uma coisa que eu queria fazer, [...] ele me deu opção.”

Apesar de estender suas críticas à educação formal também ao ensino superior e considerar que o diploma não seja importante no seu campo profissional, Bianca reconheceu o impacto positivo do ProUni em sua trajetória. Na sua ausência, afirmou que não teria condições de pagar pela formação particular em gastronomia e possivelmente teria tentado novamente o vestibular para uma instituição pública dentro de uma área com a qual tivesse menos afinidade – mesmo porque desconhecia alguma IES pública que oferecesse este curso. Ademais, reconheceu que foi na faculdade que conseguiu seu primeiro estágio e, a partir daí, formou uma rede de contatos profissionais que lhe permitiu construir um formato de trabalho condizente com seus desejos pessoais e que lhe proporcionava uma renda confortável.

**Trajetória 10: Isabel**

[32 anos, branca, solteira, sem filhos, egressa em 2011 do curso de design de moda de uma universidade privada lucrativa, período noturno, bolsista integral, foi entrevistada 4 anos depois de formada]

“As escolhas de vidas deles [pais] nunca foram focadas em ganhar muito dinheiro. [...] A preocupação dos meus pais com estudo sempre foi de a gente estudar num lugar bom, mas eles não tinham dinheiro para pagar.”

Em relação aos outros entrevistados, Isabel vem de uma família com capital cultural mais alto, apesar de baixos recursos financeiros. Seu pai é austríaco, migrou para o Brasil com 6 anos de idade, trabalhou muito tempo como corretor de imóveis e, ao concluir o curso de direito já com mais de 40 anos, passou a trabalhar em uma ONG prestando assistência jurídica para pessoas carentes. Sua mãe nasceu no interior do estado de São Paulo, tem dois cursos superiores (ciências sociais e direito) e trabalhou muitos anos como funcionária pública da prefeitura, depois atuou na mesma ONG que seu marido. Tem um irmão de 30 anos, que cursou direito até o último ano (mas não concluiu) na mesma universidade lucrativa onde seus pais estudaram, foi funcionário público e, no momento da entrevista, estava desempregado.

Isabel morou sua infância toda na zona leste de São Paulo (onde seus pais continuaram vivendo com seu irmão). Estudou desde o maternal até o pré-primário em uma escola privada da sua rua e, na passagem para o ensino fundamental, em virtude da baixa qualidade das escolas públicas do seu bairro, seus pais decidiram matriculá-la em uma escola gratuita de referência (a 40 minutos de ônibus da sua casa), onde estudou até a 8ª série. Dessa época, lembra-se do estímulo dos pais à leitura (pois tinham uma grande biblioteca em casa), também frequentava bastante a biblioteca da escola, praticava vários esportes e foi estimulada a desenvolver seu potencial artístico em aulas de artes, tendo inclusive ganhado medalhas em concursos de desenho na escola.

A narrativa de Isabel foi estruturada em torno da busca constante por cultura, trabalho com algo que gostasse e qualidade de vida, porém com a preocupação paralela de obter um bom salário. Desse modo, a tensão entre realização pessoal e bons rendimentos permeou todo o seu discurso, até ser resolvido com um concurso público para ser figurinista. Há de se destacar que o capital cultural de seus pais, o estímulo das boas escolas onde estudou e as redes de capital social nas quais se estabeleceu foram elementos com vários impactos positivos em sua trajetória, recorrentemente ajudando-a a descobrir novas oportunidades de estudo e trabalho.

“Sempre fui muito independente, por isso que sempre fui atrás das coisas.”

No final do ensino fundamental, Isabel fez um cursinho preparatório privado de 6 meses para o “vestibulinho” de escolas técnicas: foi aprovada em várias e escolheu o curso de mercadologia em uma escola técnica pública de renome localizada na zona norte da cidade de São Paulo. Optou por essa formação porque imaginava estudar publicidade na faculdade, entretanto admitiu que sua escolha se deu muito mais pela qualidade do ensino das escolas técnicas do que pela formação profissional.

Com 15 anos, Isabel começou a trabalhar como atendente de *telemarketing*, posição que ocupou por 3 anos. Aos 18 anos, casou-se e continuou morando na zona leste de São Paulo, próximo a seus pais. Aos 19 anos, por indicação do seu pai, prestou um concurso para assistente administrativo no departamento de RH de um hospital público na zona leste da cidade e foi aprovada. Permaneceu nesse trabalho por 5 anos.

“Eu não sabia o que fazer, [...] mas aí uma amiga começou a fazer letras e ela falou: ‘você vai gostar porque você gosta de ler, não precisa ser professora, você pode fazer outra coisa’.”

Ao terminar sua formação técnica, Isabel já queria cursar moda, mas como só havia essa opção em IES privadas que não poderia pagar, ficou dois anos sem estudar e, quando já estava trabalhando como funcionária pública, uma amiga do ensino médio, que havia acabado de começar letras em uma IES pública de prestígio, lhe sugeriu que fizesse o mesmo. Isabel se interessou pela opção, fez um cursinho popular de 6 meses, prestou vestibular, foi aprovada na segunda chamada e cursou dois anos de habilitação em alemão. Não obstante suas baixas expectativas, afirmou ter gostado do curso, das aulas, dos cursos paralelos de idiomas (inglês, espanhol e alemão) e também das amigas que fez.

“Eu sabia que era uma coisa que eu precisava resolver: preciso fazer moda. Na minha cabeça, precisava fazer uma coisa que eu tinha vontade de fazer e aí eu resolvi.”

Em 2006, ainda com pouco tempo de existência do ProUni, leu sobre o programa no jornal e decidiu pesquisar mais sobre ele. Prestou o Enem e obteve uma nota alta, com a qual teria chances inclusive de pleitear uma vaga em medicina em uma IES prestigiosa da cidade de São Paulo. Nesse momento, sua mãe insistiu para que escolhesse essa carreira (que, na realidade era seu sonho pessoal não realizado na juventude), porém Isabel se recusou. Cogitou também estudar arquitetura (por imaginar que teria uma formação artística e estética mais ampla) e, ao mesmo tempo, recebia pressão de seu pai para não deixar a universidade pública. Diante de tantas possibilidades, resolveu se manter fiel a seu plano original e estudar moda.

Em virtude dessa decisão, trancou o curso de letras (uma vez que é pré-requisito do ProUni não ter diploma superior ou estar estudando em outra IES concomitantemente), passou na sua primeira opção do ProUni e se matriculou.

“Eu sempre tive bastante problema com universidade particular, o tipo de ensino, essas coisas. Eu sabia que é uma coisa mercadológica, não tem tanta qualidade, mas como eu tinha que fazer lá, escolhi a [IES].”

Ao chegar à nova IES, Isabel relatou sentir um certo “pesar” em se afastar da vivência acadêmica da universidade pública. Além disso, tendo 24 anos (idade mais alta que a maioria de seus colegas) e origem socioeconômica mais baixa, sentiu certo estranhamento para se adaptar: “tinha pessoas que viajavam nas férias para o Egito, [...] era um choque de realidade”; como consequência, estreitou amizade com apenas três outras pessoas (sendo outras duas beneficiárias do ProUni). Sentia que existia uma “segregação” na turma e, por isso, não gostava de dizer que era bolsista, embora também não se identificasse com os pagantes e não fizesse questão de se enturmar com eles. Afirmou que não chegou a sofrer discriminação explícita porque “não tinha cara de bolsista”, mas que se sentia incomodada quando via as pessoas serem rotuladas como tal.

Ao iniciar o curso, mudou-se com o marido para o centro de São Paulo e passou a trabalhar em uma agência bancária localizada próximo à sua nova residência. Não podendo fazer estágios em tempo integral porque não poderia baixar sua renda, conseguiu ter apenas uma breve experiência paralela de um mês em uma confecção durante suas férias do trabalho.

“Eu queria entrar na faculdade de um jeito e sair de outro completamente diferente: entrar não sabendo fazer uma coisa e sair sabendo. E não aconteceu isso, [...] a sensação que eu tive [é] que não saí formada do jeito que eu imaginei que eu sairia.”

Ao fazer um balanço de sua experiência no ensino superior, Isabel considerou que não correspondeu exatamente às suas expectativas porque imaginava aprender mais técnicas de produção de moda (como costura, por exemplo), e não apenas sobre estilismo, embora também tenha elogiado algumas boas aulas e professores que teve. Em relação a seus colegas de turma, afirmou que tinham “pouca erudição” e, por isso, era difícil trocar conhecimento com eles; já tendo estudado letras, ganhou destaque por sua bagagem cultural e qualidade dos seus textos, sendo até estimulada por alguns professores a seguir a área acadêmica.

“Se não fosse o ProUni, eu não estava trabalhando onde eu estou hoje, que eu só entrei porque eu fiz moda, tinha que ser formada em moda. Então mudou, me deu oportunidade.”

Ao se graduar, Isabel nunca tinha trabalhado na sua área de formação. Foi então que uma amiga lhe indicou um edital para um concurso de figurinista em uma emissora de televisão pública, que exigia diploma superior em moda; fez a prova e passou em primeiro lugar. Nesse meio tempo, separou-se do marido e morou 9 meses em Londres, onde trabalhou em bares e com limpeza, enquanto aguardava ser chamada para sua vaga. Voltando para o Brasil, assumiu seu cargo como figurinista (inicialmente no Rio de Janeiro durante 9 meses e depois foi transferida novamente para São Paulo). No momento da entrevista, ainda ocupava essa mesma posição, recebendo um salário que considerava alto, e residia com mais três amigos no bairro da Bela Vista. Em paralelo, fez mais alguns cursos voltados à área (como estamparia) e realizou mais viagens internacionais (para os Estados Unidos e Canadá).

Isabel reconheceu que o diploma teve um impacto em sua trajetória que é pouco usual na sua área: enquanto seus amigos não precisavam dele para exercer atividades profissionais, no seu caso, foi primordial para conseguir prestar o concurso que lhe deu acesso à sua renda estável. Além disso, enquanto muitos deles enfrentavam dificuldades para se colocar no mercado de trabalho, ela tinha estabilidade assegurada – o que afirmou não ser comum de se obter na área. Por outro lado, sentia que suas perspectivas de crescimento eram limitadas e não se enxergava na mesma posição “para sempre”, a menos que conseguisse alguma promoção. Refletindo sobre o futuro, Isabel pensava em trabalhar com outros ramos de moda, cogitava a ideia de voltar a estudar letras ou fazer um mestrado em alguma área relacionada à criatividade.

Embora não demonstrasse ter clareza sobre seus planos, no momento da entrevista, Isabel se sentia segura financeiramente para pensar em novas possibilidades e creditava ao ProUni essa oportunidade. Ademais, ponderou em vários momentos da entrevista a possibilidade de ter continuado a estudar letras e não estar feliz: “se não fosse esse programa, eu nunca teria feito moda, [...] eu teria feito letras, teria terminado, sei lá o que teria acontecido, mas eu teria essa frustração.”. Por isso, o programa representou, de fato, uma possibilidade real de remodelar sua trajetória.

\*\*\*

Bianca e Isabel vieram de famílias com capital cultural mais alto do que a maior parte dos outros entrevistados desta pesquisa e tiveram formações técnicas de maior qualidade em paralelo ao ensino médio. Tendo recebido estímulo à leitura e a atividades culturais de suas famílias, formularam projetos de ensino superior que fugiam de cursos “tradicionais”,

escolhendo opções apenas disponíveis em instituições privadas com foco em “novas profissões” e com mensalidades caras que não poderiam pagar. Sem essas opções de curso em IES públicas, haviam se inserido em outras carreiras que não condiziam com seus desejos pessoais. Nesse contexto, o ProUni possibilitou uma mudança em suas trajetórias à medida que abriu possibilidades antes inexistentes, representando um outro tipo de inclusão: reinserção no ambiente universitário em áreas almejadas e, por isso, mais qualificada. O capital social obtido nas experiências acadêmicas (no caso de Bianca) possibilitou que obtivesse a rede necessária para atuar como autônoma e concretizar suas expectativas profissionais. A credencial do diploma (no caso de Isabel) foi primordial para sua inclusão profissional na nova área com estabilidade via concurso público.

Essa tipologia contribui para o debate sobre os egressos do ProUni ao evidenciar casos ainda não abordados pela literatura: pessoas que usaram o programa não para uma primeira oportunidade de inclusão no ensino superior, mas sim para se “recolocarem” no universo acadêmico, fazendo um percurso pouco usual: de IES públicas (recorrentemente tidas como mais prestigiosas e aspiracionais) para IES privadas.

Além disso, no que se refere ao debate mais amplo sobre o ensino superior brasileiro, tais casos demonstram a fragilidade da premissa adotada por muitos autores segundo a qual o sistema privado seria sempre de menor qualidade e menos desejado que o público; pelo menos na visão desses entrevistados, as IES privadas representam a materialização de seu desejo de formação superior. Sem o ProUni, esses egressos possivelmente teriam continuado em suas trajetórias prévias, o que poderia lhes garantir formação para o mercado de trabalho, mas não necessariamente satisfação pessoal.

#### 4.2.6 Tipologia VI: inclusão no topo

Tem aquele lado da supervalorização, do respeito excessivo, de chamar de doutor mesmo a gente não tendo feito doutorado nem nada. [...] Nunca perguntaram: mas onde você formou? Só se for para fazer o cadastro. Mas isso não é determinante, nem entrevista, nem nada, é mais contato. Eles te contratam: está bom, vai tal dia [no plantão] sem nunca nem ter te visto (FLÁVIA, 25 anos, egressa de medicina).

Nessa tipologia, classificamos especificamente os egressos do curso de medicina por apresentarem particularidades muito marcantes em suas trajetórias: uma vez graduados,

independentemente da continuidade de suas formações posteriores em residências médicas, passaram a pertencer automaticamente a um grupo profissional de alto reconhecimento de status social e com garantia de trabalho imediato mediante boas remunerações. Por isso, as expectativas formuladas antes do ingresso no ensino superior foram atingidas ou até mesmo superadas.

Nesses casos, o fator determinante para que os egressos conseguissem remodelar suas trajetórias residiu na escolha do curso: a alta demanda de profissionais da área e o controle dos registros profissionais garantem uma reserva de mercado (e uma preservação de diferenciação de status social) não mais encontrada necessariamente nas outras “profissões imperiais” (direito e engenharia) ou em outras carreiras da área da saúde. Isso tudo independentemente da IES onde o curso seja oferecido.

Sendo um curso com alta seletividade de acesso (seja via vestibulares tradicionais em IES públicas e privadas, seja via Enem no caso do Sisu ou do ProUni), uma etapa prévia de alta preparação é imprescindível para qualquer candidato. Nos casos aqui estudados, isso se deu por meio do acesso a escolas gratuitas muito qualificadas no ensino médio e/ou acesso a cursinhos preparatórios privados, podendo essa etapa preparatória demandar mais de um ano de estudo para o concorrido ingresso no curso.

Nas narrativas dessa tipologia, o apoio familiar foi primordial: não apenas direcionando-os para formações qualificadas prévias, mas também garantindo suporte financeiro para que pudessem se dedicar unicamente aos estudos. Foi necessário que esse apoio se mantivesse também durante a graduação, dada a impossibilidade de trabalhar concomitantemente aos estudos e, como nos casos dos nossos entrevistados, por terem que mudar de cidade para cursar o ensino superior. Não por acaso, após graduados, expressaram um grande senso de responsabilidade com suas famílias e o compromisso em retribuir os investimentos feitos através do compartilhamento de seus retornos financeiros.

Inseridos em ambientes universitários de altíssimo prestígio e ocupados por alunos advindos de famílias de alto poder aquisitivo devido ao valor das mensalidades, esses egressos relataram experiências de preconceito e discriminação muito acentuadas. Entretanto, após o término da graduação, tais desigualdades prévias tendem a perder força a partir do momento que são efetivamente incluídos em seu grupo profissional de status e começam a atuar na área. Embora esses entrevistados tenham revelado em seus relatos que uma nova estratificação é estruturada posteriormente (a partir do status da residência médica escolhida, do prestígio da instituição onde é cursada e do sucesso em ser admitido nas provas de título

das sociedades de cada especialidade), a simples posse do diploma e do CRM já é condição suficiente para promover mudanças substanciais na trajetória de todo egresso.

A seguir, ilustraremos essa tipologia com as narrativas de Flávia e Alan.

### **Trajetória 11: Flávia**

[25 anos, branca, solteira, sem filhos, egressa em 2013 do curso de medicina de uma universidade sem fins lucrativos, período integral, bolsista integral, foi entrevistada depois de 1 ano de formada]

“O meu pai sempre pegou muito no meu pé. Na sexta série, ele já falava que eu tinha que estudar porque eu tinha que ser alguém na vida. Então, na sexta, sétima série, eu já me preocupava bastante em relação a colegial, a vestibular, essas coisas.”

Flávia é original de São Bernardo do Campo. Seu pai nasceu na Paraíba e migrou ainda criança para a região metropolitana de São Paulo; estudou até o ensino médio e durante a maior parte de sua vida profissional atuou como torneiro mecânico. Sua mãe é de Diadema, trabalhou grande parte de sua vida como vendedora, concluiu o ensino médio via supletivo e depois fez um curso técnico de administração. Tem também um irmão 6 anos mais novo, que, no momento da entrevista, estudava engenharia em uma IES pública localizada na região metropolitana de São Paulo.

Ao se lembrar da infância, Flávia conduziu sua narrativa a partir de três tensões principais: suas constantes mudanças de escola em virtude das oscilações financeiras da família, a rigidez disciplinar de seus pais, assim como suas altas cobranças (e expectativas) sobre seu rendimento escolar. Na vida adulta, parece ter internalizado completamente o projeto de ascensão familiar, formulado principalmente por seu pai, que partia de uma formação prestigiosa para os dois filhos. Assim, sua trajetória foi constantemente marcada por uma busca incessante por sucesso educacional, sempre com foco em concretizar um sonho familiar coletivo, de forma a reverter sua formação em melhores condições de vida para si e para seus pais.

Aos 2 anos de idade mudou-se com a família para Sorocaba, em decorrência de buscas dos seus pais por novas oportunidades profissionais. Estudou em muitas escolas diferentes, o que acredita ter acarretado vários problemas de adaptação escolar. Iniciou seus estudos em uma escola pré-primária pública, depois cursou o ensino fundamental em 3 escolas privadas diferentes, sendo que essas mudanças foram motivadas primordialmente por oscilações

financeiras familiares. Em contato com crianças provenientes de famílias com condições financeiras mais altas nesse período, relatou ter enfrentado problemas para se enturmar.

“Eles [escola do ensino médio] falavam que iam nos preparar para a vida e não necessariamente para o vestibular.”

Flávia relatou que, desde a 6<sup>a</sup> série do ensino fundamental, seu pai já a estimulava a estudar para prestar o “vestibulinho” de ingresso em uma instituição de ensino médio de prestígio em Sorocaba – uma fundação gratuita que oferecia formação de alta qualidade mediante um criterioso processo de seleção. Aprovada nessa escola, relatou ter sido esse um período muito marcante de sua vida: além de ter feito alguns dos seus melhores amigos e de ter obtido uma formação de qualidade, fez aulas de línguas, informática, terapia ocupacional, artes, teatro, dentre outras, o que considerou ter ampliado consideravelmente sua visão de mundo. Nesse período, mesmo a contragosto dos pais (que queriam que se dedicasse integralmente aos estudos), deu algumas aulas esporádicas de inglês para começar a ganhar seu próprio dinheiro. Quando estava concluindo o ensino médio, decidiu fazer em paralelo um cursinho pré-vestibular privado no período noturno, onde obteve uma bolsa parcial.

“Ele [pai] sempre quis ter um filho engenheiro e médico. Eu acho que por ele não ter feito, então, eu acho que ele meio que pressionava bastante, sabe? [...] Mas, enfim, no final, deu certo: o que ele queria para mim foi o que eu acabei gostando, sabe?”

Flávia afirmou que sempre gostou da área de saúde como um todo, mas era indecisa e aos poucos foi formando o projeto de estudar medicina, que se consolidou como uma decisão definitiva no 3<sup>o</sup> ano do ensino médio. Contudo, por receio de não conseguir passar em medicina em uma IES pública (e ainda não sabendo que poderia concorrer a uma vaga no curso via ProUni), traçou diferentes planos paralelos: cogitou estudar engenharia química ou biologia (sendo que foi aprovada neste curso em uma IES pública de prestígio no interior do estado de São Paulo). Nesse momento, relatou que seu pai a incentivou a desistir dessa alternativa: “o meu pai, enlouquecido, falou que não, que eu não ia fazer, que não sei o que, que se eu queria medicina, eu tinha que continuar”.

Durante o ensino médio, Flávia relatou ter sido bastante estimulada na escola a prestar o Enem, mas imaginava que o exame a ajudaria com pontuação para o vestibular de alguma instituição pública. Depois de ter prestado a prova, um amigo da escola lhe deu a dica do ProUni. Foi então que se inscreveu em 5 diferentes IES privadas, em 5 cidades diferentes, usando o critério de proximidade de sua residência, e foi aprovada em sua 3<sup>a</sup> opção, na cidade de Ribeirão Preto.

“Na época que eu entrei já era R\$3.800,00 a mensalidade; hoje está R\$5.900,00. Então, assim, impossível [...] porque foi bem na época que os meus pais iam bem mal mesmo e foi só piorando ao longo da faculdade. [...] Estava difícil até de me manter em cidade fora.”

Quando chegou ao ensino superior, Flávia desconhecia totalmente a IES e teve certas dificuldades iniciais para se adaptar à nova lógica de ensino, que, especificamente no seu curso, era menos baseada em aula e mais calcada em um método de estudos de casos clínicos. Em sua vivência acadêmica, afirmou ter se dedicado bastante aos estudos, obtido boas notas e tentado aproveitar ao máximo sua formação (sendo monitora de histologia e anatomia durante 3 semestres e participando ativamente de congressos).

Um aspecto marcante em seu relato refere-se às suas constantes dificuldades financeiras: vivendo longe da família, tinha gastos elevados com moradia, alimentação, transporte e materiais, de forma que não conseguia pagar todas as despesas com a bolsa-auxílio do ProUni e com a ajuda financeira enviada por seus pais (que se tornou cada vez mais escassa em virtude de seu decréscimo de renda no período). Nesses momentos, obteve importante auxílio também da amiga com quem dividia apartamento.

Inserida em um ambiente de mensalidades muito altas, seus colegas eram provenientes de famílias com alto poder aquisitivo, o que resultava em sucessivas experiências de preconceito e discriminação em relação aos bolsistas: eram estigmatizados por não terem carro, não usarem roupas de marcas, não terem condições de pagar a festa de formatura, tampouco de acompanhar o grupo em festas e viagens. Com isso, acabou estreitando laços com outros beneficiários do ProUni e, embora tenha afirmado nunca ter enfrentado problemas em revelar que era bolsista, relatou diferentes estratégias adotadas por colegas para não serem estigmatizados a partir desse rótulo: “se deixasse, eu acho que formava e tinha gente que não sabia que era do ProUni ainda”. Além de outros bolsistas, afirmou ter estreitado laços com outros alunos igualmente estigmatizados por sua turma (principalmente homossexuais): “e aí teve uma época que falavam assim: ah, por que você está andando com ela? Ela é do ProUni.”

Ao se graduar, Flávia relatou imediatas e substanciais mudanças em sua vida: obteve seu CRM em 2 meses e já começou a trabalhar imediatamente, sendo muito bem-remunerada por plantões de 12 horas. Nesse momento, também foi aprovada na residência médica em pediatria de uma instituição de alto prestígio na cidade de São Paulo, onde recebia uma bolsa mensal (e ainda conseguia complementar com outros plantões, apesar de sua rotina puxada de estudos e pouco tempo extra para isso). Assim, rapidamente passou a ter uma renda mais elevada que toda sua família, morava sozinha em um pequeno apartamento em um bairro

nobre da cidade, conseguiu passar a consumir mais coisas que não podia antes, além de ampliar suas atividades de lazer e ajudar seus pais.

Para o futuro, pensava em realizar uma segunda residência médica, abrir um consultório em São Bernardo do Campo, ajudar financeiramente seus pais e voltar a viver perto da família. Também tinha o plano de estudar francês, fazer mestrado e doutorado, um dia dar aulas e fazer em breve sua primeira viagem internacional para os Estados Unidos ou para a Europa.

“Foi a porta de tudo, eu só consegui formar por conta disso [ProUni] [...] porque na época eu não passei em nenhuma das públicas. [...] Então, eu não sei, eu não consigo nem me imaginar se eu não tivesse entrado pelo ProUni.”

Ao refletir sobre o papel do ProUni na sua vida, considerou que foi sua “porta” para acessar o concorrido e caro curso de medicina: a despeito do direcionamento de seus pais a formações de melhor qualidade ao longo do ensino básico, sua concorrência em IES públicas era altíssima e não tinha certeza se conseguiria ingressar nesse curso, que caracterizava como bastante elitista; por outro lado, não tinha a menor condição de arcar com as mensalidades de uma IES privada e não cogitava tentar financiamento via Fies. Com essas ponderações, Flávia não tinha certeza se continuaria fazendo cursinho por muito mais tempo e imagina que teria topado fazer outro curso de menor prestígio em uma instituição pública, apesar da oposição do seu pai e de uma possível frustração pessoal.

Em sua trajetória, o ProUni possibilitou uma formação altamente prestigiosa, que concretizou o projeto familiar de ter uma médica na família, e lhe abriu portas imediatas a boas remunerações. Embora sua trajetória de vida tenha sido marcada por condições financeiras desfavoráveis e repetidas experiências de preconceito e discriminação por ter sido bolsista, na sua passagem para o mercado de trabalho, tais adversidades parecem ter se enfraquecido e campos de oportunidades muito amplos se abriram.

### **Trajetória 12: Alan**

[27 anos, “moreno”/branco<sup>135</sup>, solteiro, sem filhos, egresso em 2012 do curso de medicina de uma universidade sem fins lucrativos, período integral, bolsista integral, foi entrevistado 3 anos depois de formado]

“Eu sempre gostei de pensar grande, tanto que eu queria ser jogador de futebol.”

---

<sup>135</sup> Lembramos que mantivemos as denominações que os próprios entrevistados utilizaram para se autodeclarar em relação a sua raça/cor.

Alan é original de Cotia, onde residia com a mãe, uma irmã, um irmão e uma cunhada no momento da entrevista. Sua mãe é original de Itapevi, estudou até a 4ª série, sempre foi dona de casa e complementava a renda familiar cozinhando para fora; seu pai, original de Minas Gerais e com ensino superior incompleto em administração, sempre trabalhou no ramo de frigoríficos. Tem 3 irmãos mais velhos: um irmão de 31 anos, que é casado, tem 1 filho, não concluiu o curso superior de administração em uma IES lucrativa e estava desempregado; um irmão de 30 anos, também casado, graduado em direito em uma IES lucrativa e era funcionário público; uma irmã de 28 anos, solteira, formada em sistemas de informação em uma IES lucrativa e estava desempregada.

Alan estruturou sua narrativa a partir da premissa que sempre “pensou grande”, apesar de ter vindo de uma infância com muitos problemas familiares, limitações financeiras e formação educacional deficitária. Sua vontade inicial de ascender socialmente foi expressa primeiramente pelo sonho de se tornar jogador de futebol e depois transferida para o projeto de estudar medicina – o curso que considerava mais desafiador e que lhe traria os maiores retornos profissionais, financeiros e de status.

“Eu não gostava de ir na escola, que era muito violenta, tinha muita briga. [...] Eu não estudei direito porque eu ia para a escola com medo. [...] Quando acabou a escola, eu dei graças a Deus.”

Alan passou toda sua infância em duas casas alugadas e localizadas no mesmo bairro de Cotia. Seus pais separaram-se quando ele ainda era criança e todos os irmãos começaram a trabalhar com cerca de 14 anos para ajudar nas despesas. Estudou sempre em escolas públicas, onde relatou ter passado por experiências bastante “traumáticas” em decorrência da baixa qualidade do ensino e de muita violência. Embora sua mãe não tivesse estudado, buscou ajudá-lo de outras maneiras: fazendo caligrafia com ele, “juntando moedinhas” para que pudesse comprar o jornal para ler e incentivando-o a fazer cursos paralelos. Por isso, junto com o ensino médio (no período matutino), realizou diversos cursos profissionalizantes gratuitos em uma fundação localizada próximo à sua residência (*telemarketing*, informática, elétrica e vendas) e treinava futebol à noite para tentar se tornar um jogador profissional. Nesse período, também chegou a fazer um ano de inglês em uma escola privada, mas parou por não conseguir pagar. Aos 14 anos, começou a trabalhar nos Correios (onde permaneceu durante 1 ano) e fazia pequenos serviços ocasionais na vizinhança (como levar cachorros para passear), sendo que em ambos era remunerado por trabalho e não era registrado; usava o dinheiro para ajudar nas despesas de casa.

“Eu passei em alguns clubes, não consegui passar em nenhum clube grande, [...] daí eu vi que não ia dar certo e daí eu comecei a estudar que nem um maluco.”

Prestes a terminar o ensino médio, Alan já havia participado da “peneira” de vários clubes de futebol, mas, não obtendo sucesso, decidiu canalizar seus esforços para os estudos. Foi então que prestou uma prova de bolsa em um cursinho pré-vestibular na região central da cidade de São Paulo e foi admitido. Nesse período, um irmão mais velho o ajudou a arcar com o restante da mensalidade que deveria pagar, o que lhe permitiu se dedicar unicamente aos estudos. Devido às lacunas de sua formação prévia, afirmou ter se esforçado muito: “você sai sem base nenhuma da escola pública, tive muita dificuldade, passava mal, tinha dor de cabeça”.

Apesar de ter cogitado outros cursos na área de biológicas, Alan decidiu seguir o caminho mais desafiador e tentar medicina. Após um ano de cursinho, prestou o vestibular para o curso em 4 IES públicas de alto prestígio, mas não passou em nenhum. Resolveu fazer mais um ano de cursinho e, nesse período, uma amiga lhe falou sobre o ProUni. Analisando a prova do Enem, percebeu que o peso da redação era alto e então começou a ler jornais e praticar sua escrita diariamente, o que resultou em uma boa nota na prova. No final desse ano, foi aprovado para a segunda fase no vestibular de uma universidade pública de prestígio, porém, tendo perdido muitas questões de inglês, passou com uma margem de pontos pequena para a segunda fase e não foi aprovado na prova final. Então decidiu apostar no seu “plano B”: o ProUni. Escolheu diferentes IES de prestígio em cidades distintas e foi aprovado na sua 3ª opção, na cidade de Santos.

“Eu fiquei um pouco com medo de trote, de droga, de violência porque eu era traumatizado da escola. Mas eu pensei assim: ‘pô, se eu passei por escola pública, [...] vai ser muito melhor’.”

Alan mudou-se para Santos, onde conseguiu encontrar uma moradia barata e se estabelecer. Embora contasse com a bolsa-auxílio do ProUni, afirmou ter recebido apenas durante 2 meses, por isso seu pai, sua mãe e seu irmão mais velho tiveram que contribuir financeiramente para que sua permanência na cidade fosse possível.

Chegando ao ensino superior, relatou ter passado por trotes violentos, mas ter conseguido se enturmar bem, conquanto não conseguisse acompanhar seus novos amigos em suas atividades de lazer (que eram muito caras). Afirmou perceber que havia uma “panelinha” de outros bolsistas (em geral mais velhos) e ter ouvido “piadinhas” de professores sobre bolsistas e cotas raciais. Afirma que se tornou uma referência na turma por suas notas altas e por ter participado ativamente de diferentes atividades acadêmicas (principalmente esportivas

e de monitoria). Ademais, já pensando em futuros contatos profissionais, fez questão de estabelecer muitas amizades na graduação e transitar por todas as “panelinhas”.

“Eu fiquei até triste no comecinho, de depressão, tudo, de tanto estudar, mas, nunca pensei assim: ‘eu vou desistir’. Não, eu vou me formar, nunca pensei em desistir. Fiquei triste por isso, porque eu não sabia que era tanto sacrifício no curso de medicina.”

No início do curso, afirmou ter sentido bastante dificuldade em algumas matérias específicas, o que resultou em alguns exames no primeiro ano. Porém, devido à obrigatoriedade de bom rendimento acadêmico como condição de manutenção da bolsa, afirmou ter passado a estudar muito mais: “do segundo ano em diante, nunca mais peguei exame”. Como não tinha dinheiro para os livros, começou a fazer “permutas” com seus colegas: eles lhe emprestavam seus livros para estudar e, em troca, Alan lhes “passava cola” nas provas. Pelo fato de estudar em demasia, nos últimos anos da graduação, teve um afastamento médico de duas semanas, mas conseguiu retornar. Apesar de suas dificuldades financeiras, psicológicas e da distância de casa, afirmou nunca ter cogitado desistir, principalmente quando pensava no orgulho de sua mãe em ter um filho médico e no esforço que toda sua família havia feito para que tivesse chegado até ali.

“Foi maravilhoso, ficou acima [das expectativas], eu dei o meu melhor, eu tenho uma boa base. Só que a faculdade te ensina a ser um bom médico, ela não ensina você a passar na prova de residência.”

Apesar de ter expressado grande satisfação com sua formação, ao se graduar, Alan passou a se defrontar com uma nova dificuldade: a residência médica. Teve dúvidas sobre qual área seguir, prestou provas para cirurgia e psiquiatria, mas não passou em nenhuma. Então voltou para a casa de sua família e começou a trabalhar em plantões, conseguindo renda suficiente para arcar com todas as despesas da casa e retribuir a ajuda de seu irmão mais velho (que o ajudou anteriormente, mas estava desempregado e havia tido um filho). Em paralelo, inscreveu-se em um cursinho preparatório específico para provas de residência e, no ano seguinte, foi aprovado em psiquiatria em uma instituição localizada na cidade de Santo André. Entretanto, após 1 ano de curso, resolveu desistir, alegando diversas razões: além de considerar muito desgastante a rotina de trabalho, era cobrado por fazer publicações internacionais (e tinha grandes dificuldades com o inglês), sentiu-se desmotivado pelas condições precárias da área de psiquiatria via SUS e não tinha tempo suficiente para trabalhar em plantões extras (pois sua bolsa não era suficiente para todas as despesas familiares). Decidiu então se dedicar unicamente aos plantões, o que lhe possibilitou ajudar a família,

investir em livros e formações complementares, voltar a estudar inglês, comprar seu carro e guardar dinheiro para uma futura residência.

Nesse tempo de trabalho, interessou-se pela área de radiologia e prestou novamente a prova de residência, desta vez para essa área, em 16 lugares. No momento da entrevista, já havia sido admitido em dois programas em outras cidades, embora também aguardasse novos resultados. Ainda não sabia qual opção seguiria, mas afirmou que daria preferência àquela que lhe permitisse fazer mais plantões extras para manter sua renda. Para o futuro, também nutria o desejo de continuar estudando para se tornar professor universitário, casar, ter filhos e prover uma vida confortável para sua família.

“Eu consegui o respeito da minha família, a minha família me respeita muito por ser o primeiro médico. [...] [O ProUni] significou uma grande oportunidade.”

Alan imaginava que, na ausência do ProUni, teria feito vários outros anos de cursinho até que conseguisse ser aprovado em uma IES pública. Tendo acesso a uma IES privada de prestígio e altas mensalidades, caracterizou o programa como uma “grande oportunidade”. Como principal impacto em sua trajetória, além de ter possibilitado que obtivesse o reconhecimento de status tão almejado durante toda sua vida, o programa ainda lhe permitiu elevar o padrão de vida da sua família a um nível que nunca havia atingido.

\*\*\*

Como exemplo dessas trajetórias, entrevistamos dois egressos com origens bastante distintas, mas que, em comum, tiveram alto respaldo familiar para sua preparação: Flávia veio de um histórico de boas escolas (apesar da limitação financeira de sua família), teve seu projeto de ingresso no ensino superior moldado no interior de um projeto familiar mais amplo com participação ativa de seus pais e, após sua graduação, foi aprovada na residência médica de uma instituição de prestígio; Alan teve uma formação de baixíssima qualidade até o ensino médio (aliada à necessidade de trabalho) e um projeto moldado a partir de motivações essencialmente individuais, mas contou com grande apoio financeiro de um irmão mais velho para estudar em um cursinho privado durante 2 anos e, no momento da entrevista, ainda não tinha definições precisas sobre a residência que seguiria. É necessário lembrar que, assim como nos vestibulares tradicionais, o ingresso no curso de medicina via ProUni também é altamente competitivo, sendo necessário uma nota muito alta, que é impossível sem uma boa preparação prévia. Nessas trajetórias, o ProUni atuou como um interveniente direto entre uma

origem com perspectivas mais restritas de acesso ao curso de medicina e um destino altamente prestigioso, bem-remunerado e estável. Ou seja, foram incluídos no ensino superior a partir dos estratos mais altos da hierarquia universitária.

Essa tipologia contribui para o debate sobre os egressos do ProUni por colocar uma lente específica sobre os casos de estudantes de medicina (ainda não tratados em detalhe pela literatura acadêmica sobre o programa), além de demarcar a centralidade do prestígio do curso independentemente da IES escolhida, tratando-se de uma configuração única no sistema educacional brasileiro.

#### 4.2.7 Para além da inclusão: a opção pelo ProUni

Pude fazer o ProUni por opção. [...] Eu tinha um leque de opções de faculdades e chegou num determinado momento que eu falei: ‘eu quero a [IES]’ (MÁRCIO, 24 anos, egresso de psicologia).

Em caráter adicional às 6 tipologias anteriormente apresentadas, obtivemos narrativas de egresso que utilizaram o ProUni, mas que, em suas trajetórias, o programa não ocupou o significado de “inclusão”, razão pela qual optamos por apresentá-los fora de uma tipologia de inclusão. Embora não tragam resposta direta à pergunta de pesquisa que formulamos para este estudo, contribuem para o debate sobre os egressos por revelarem uma outra utilização do programa: alternativa ao ingresso em uma IES pública em um curso equivalente ao acessado via ProUni.

Nesse conjunto de casos, encontramos pessoas que já haviam obtido uma vaga em IES públicas ou já haviam chegado muito perto de uma aprovação (em geral tendo passado para a segunda fase do vestibular). Mesmo no caso dos que ainda não haviam sido aprovados, na ausência do programa, seus planos seriam estudar por mais tempo em cursinhos preparatórios com o respaldo familiar até que conseguissem acessar uma vaga pública. Desse modo, como a inclusão nos cursos desejados já havia acontecido (ou muito possivelmente ocorreria em breve), o ProUni significou uma possibilidade de escolha dentro de um rol já existente de oportunidades.

A maioria dos entrevistados teve uma formação diferenciada no ensino médio (escolas técnicas, fundações educacionais e escolas públicas de referência) e veio de famílias que, mesmo com recursos financeiros limitados, incentivaram ativamente seus estudos, ajudando-

os na busca por melhores escolas no ensino fundamental e médio. Em sua quase totalidade, os egressos entrevistados puderam se dedicar integralmente aos estudos no ensino médio, com poucos casos de trabalho concomitante (e, quando realizado, foi na forma de estágios ou atividades pontuais). Como resultado, obtiveram boas notas no Enem e acessaram suas primeiras opções de escolha do ProUni. É digno de nota também o fato que vários deles mudaram-se de cidades do interior do estado para cursar o ensino superior na cidade de São Paulo (ou tinham também a oportunidade de se mudar para outras cidades) e obtiveram auxílio financeiro familiar para se manter – embora muitas vezes restrito.

Trata-se, portanto, de projetos de ensino superior moldados com grande participação familiar e que reforçam os aprendizados trazidos pela literatura sobre a correspondência entre origem social e destino de prestígio no ensino superior (LIMA, 2012b; ALMEIDA, 2014).

Outro aspecto de destaque nessas trajetórias foram as notáveis diferenças percebidas entre os bolsistas do ProUni (diante de suas dificuldades de permanência no ensino superior) e os colegas pagantes (com origens socioeconômicas muito mais privilegiadas), em situações semelhantes às já detectadas em outros estudos (LEITE, 2009; SANTOS, 2011a; SANTOS, 2011b; ALMEIDA, 2014; MELLO NETO, 2015). Nesse contexto de disparidades, várias narrativas abordaram múltiplas experiências de preconceito e discriminação em ambientes de prestígio, além de relatarem diferentes estratégias mobilizadas por beneficiários do ProUni para esconder ou contornar o estigma de bolsista, conforme também já apontado pela literatura (AMARAL, 2010; MELLO NETO, 2011; NONATO, 2012; MARTINS, 2011; ARANHA NETO, 2014). Conquanto relatos semelhantes já tivessem aparecido em tipologias anteriores, aqui ocuparam maior centralidade em várias das narrativas.

Em comparação a outras tipologias, após a conclusão do ensino superior via ProUni, todos vinham construindo trajetórias com êxitos (mesmo que ainda parciais diante de seus planos) e apresentavam indícios reais de perspectivas de incremento futuro. No caso daqueles que ainda não haviam atingido suas expectativas, observamos, assim como em tipologias prévias, a interferência de fatores externos à formação universitária, como capital social restrito, falta de domínio de língua estrangeira e impossibilidade de pagar por cursos complementares de qualificação em suas áreas.

A seguir veremos as narrativas de vida de Márcio e Tales como exemplos dessas narrativas.

**Trajetória 13: Márcio**

[24 anos, branco, solteiro, sem filhos, egresso em 2014 do curso de psicologia em uma universidade sem fins lucrativos, período vespertino, bolsista integral, foi entrevistado depois de 1 ano de formado]

“Meu pai tem muito essa questão dos ideais socialistas, sabe? [...] Então essa questão permeia a minha vida desde cedo, foi a partir disso que eu comecei a estudar muito.”

Márcio nasceu em São José dos Campos, onde morou até o final do ensino médio. Seus pais são migrantes da região nordeste e concluíram o ensino médio via supletivo depois de adultos. Sua mãe trabalhou a maior parte da vida como atendente e o seu pai como funcionário público (sendo também líder sindical e filiado a um partido de esquerda). Tem dois irmãos que também eram bolsistas do ProUni no momento da entrevista: um de 22 anos, que estudava veterinária em um centro universitário lucrativo em São Paulo, e uma irmã de 20 anos, que cursava pedagogia em uma faculdade lucrativa em São José dos Campos.

Márcio relatou que desde cedo foi influenciado pelos ideais de esquerda (“marxista” e “socialista”) do pai, que sempre o incentivou a estudar para garantir um futuro melhor para si e tentar fazer alguma mudança positiva no mundo. Esses valores, fortemente arraigados em sua estrutura familiar, permearam toda a sua narrativa, que oscilou entre momentos de esperança em relação à possibilidade de ascensão social a partir de uma formação educacional de prestígio e de decepções em face das experiências de preconceito e discriminação em virtude de sua origem social. Comparando sua trajetória com as de colegas de origem social mais alta e, ao mesmo tempo, com as de colegas ainda mais discriminados (sobretudo negros), teceu severas críticas às oportunidades desiguais do sistema universitário brasileiro e do mercado de trabalho, mas sempre pontuando suas conquistas mesmo diante de condições adversas.

“O ensino fundamental eu fiz numa escola municipal no meu bairro. [...] Tive alguns professores bem ruins, mas, não sei, acho que pelo fato de eu gostar de estudar, alguns professores me adotavam.”

Márcio estudou o ensino fundamental em uma escola municipal localizada próximo de sua residência; apesar das críticas à qualidade do ensino, ressaltou a importância de alguns professores que o incentivaram a buscar melhores formações para o ensino médio. Em casa, sua mãe o estimulava a se dedicar às lições escolares e seu pai incentivava o hábito da leitura. No último ano do ensino fundamental, fez um cursinho gratuito (indicado por professores) de 1 ano, que garantiu a sua aprovação no “vestibulinho” de uma fundação de ensino médio

renomada de São José dos Campos. Estudando em tempo integral e recebendo uma bolsa-auxílio, pôde se dedicar a alguns *hobbies* nas horas vagas: capoeira, leitura, música e aulas de canto.

Ao entrar em contato com aulas de alto nível, colegas motivados a estudar e professores que os estimulavam a mirar as IES mais prestigiosas do país, passou a cogitar novas possibilidades. Depois de se interessar por história, geografia, ciências sociais e biologia, decidiu estudar psicologia.

Márcio não conseguiu uma vaga no vestibular da IES pública que mais desejava (na cidade de São Paulo), mas foi aprovado em 3 instituições públicas de renome em cidades do interior do estado e obteve nota suficiente no Enem para as 5 IES de prestígio em diferentes estados via ProUni. Diante de todas essas opções, preferiu estudar na sua primeira opção do ProUni, justificando essa escolha com o fato de a IES estar localizada na cidade de São Paulo (mais próxima da sua cidade natal e com mais opções acadêmicas e profissionais).

“Na primeira semana, eu chorava todo dia. [...] Não tinha espaço pra nada, a casa era horrível, a gente morou 7 meses em 8 pessoas.”

Mudando-se para São Paulo, Márcio passou a enfrentar imediatamente grandes dificuldades longe da família: além de restrições financeiras, morava com muitos outros estudantes, sem muito conforto. Durante toda a sua graduação, a preocupação com a situação financeira foi constante: por um lado, tentava economizar todo o dinheiro possível e, por outro lado, tinha constante receio de perder a bolsa nas comprovações semestrais de renda exigidas pelo ProUni; isso porque sua renda familiar estava no limite e temia que qualquer pequena alteração no rendimento dos pais acarretasse a suspensão do benefício e o consequente abandono do curso. No momento da entrevista, morava na zona leste de São Paulo, dividindo um apartamento com seu irmão e mais três amigos.

“Você entra num mundo que você nunca sequer tinha ouvido falar. [...] Eu cheguei a conhecer uma menina que tinha o próprio helicóptero.”

Como contraponto a suas dificuldades, em uma IES de prestígio, Márcio se deparou com pessoas de altíssimo poder aquisitivo. Conquanto não fosse negro (o que, em sua visão, era o primeiro indício notado pelos pagantes para caracterizar um bolsista), suas roupas e hábitos “denunciavam” que ele vinha de uma classe mais baixa: “o pessoal perguntava: por que você vem de pijama pra faculdade?”. Diante disso, foi apenas no 3º semestre de aula que se sentiu à vontade para admitir que era beneficiário do ProUni: “por que eu vou sentir vergonha? [...] Não vou ficar com vergonha, ficar escondendo de onde eu vim”. Após sua

revelação, relatou não ter sentido preconceito no curso de psicologia, mas afirmou ter ouvido histórias de colegas de outros cursos de prestígio (como direito, engenharia e administração) sobre experiências marcantes de discriminação: uma bolsista do curso de direito sofreu represália da turma quando foi eleita oradora da formatura, havia pichações nos prédios desses cursos dizendo que “[lugar de] preto não é nessa faculdade” e “pobre tem que trabalhar de pedreiro”, além de serem frequentes frases como “a qualidade do ensino vai cair”.

“Estava no sexto semestre quando eu comecei a procurar estágio. [...] Aí eu descobri problemas: [...] eu não tinha inglês fluente, eu não tinha nenhum curso de informática.”

Quando resolveu procurar estágio, Márcio começou pelas vagas em recursos humanos de empresas, que, não obstante sua ressalva quanto a isso ser “uma psicologia que trabalha para o capital”, era a área que mais empregava estudantes do seu curso e oferecia bons salários. Contudo, foi recusado várias vezes sob alegações de não falar inglês, não saber informática ou não ter outras formações técnicas complementares da área – todavia também desconfie ter sofrido discriminação por sua origem social (o que exemplificou com o caso de um entrevistador que lhe perguntou a profissão dos pais). Foi apenas no 7º semestre que obteve seu primeiro estágio em uma instituição educacional, onde foi efetivado como auxiliar em 6 meses, passando a ganhar pouco mais de 1 salário mínimo. Nesse momento, experimentou pela primeira vez a sensação de “ter dinheiro sobrando para gastar”: passou a fazer terapia, adquiriu seu computador e começou a comprar livros. No último ano, ainda precisou cumprir 3 estágios não remunerados da universidade, o que significou uma sobrecarga de horas de estudos e trabalho.

“Eu tenho vários amigos que conseguiram fazer vários cursos e eu não tinha condições, era tudo pago. [...] Aí entra outra coisa também: psicologia tem essa coisa muito de indicação, você tem que conhecer pessoas, tem que participar de fóruns, essas coisas.”

Estando em uma área que exige formação contínua, Márcio se deu conta rapidamente que saía em desvantagem em relação aos colegas pagantes, os quais não trabalhavam, participavam de eventos da área, faziam vários cursos complementares dentro e fora do Brasil (onde ampliavam suas redes de contato) e tinham ajuda familiar para obter estágios ou montar o próprio consultório. No seu caso, restavam-lhe apenas atividades gratuitas disponíveis na sua universidade (como grupos de estudos, palestras, congressos e semanas de psicologia), o que considerava pouco diante do exigido pela área.

Depois de se graduar, Márcio continuou trabalhando na mesma instituição educacional, onde, no momento da entrevista, já ocupava o cargo máximo a que poderia

chegar, tendo dobrado seu salário inicial. Em paralelo, começou a dar seus primeiros passos no atendimento clínico (área que pretendia seguir): alugava duas salas (por hora) em diferentes locais da cidade para atender seus dois primeiros pacientes e atendia outros 4 pacientes por intermédio de um plano de saúde. Juntando o rendimento obtido com todos os pacientes, segundo ele, ganhava “migalhas”, um valor abaixo de suas expectativas. Por isso, desejava encontrar um outro trabalho, com uma renda fixa mensal mais alta para poder pagar seus cursos de especialização. Para o futuro, tinha planos de estudar psicanálise.

“O pessoal olha pro diploma do [IES] com outros olhos. Se você vai um pouco mais arrumadinho, ainda por cima, para parecer que você é playboyzinho, nossa, o pessoal te olha melhor ainda. Então o diploma dessas instituições é um status.”

Refletindo sobre os impactos do diploma possibilitado pelo ProUni na sua trajetória, Márcio reconheceu um grande crescimento pessoal, o acesso a conhecimento de ponta e a professores muito qualificados, uma ampliação de seu repertório cultural (proporcionada não apenas pela IES, mas também pela programação cultural da cidade de São Paulo) e a possibilidade de o status do diploma vir a abrir mais oportunidades profissionais no futuro.

Na trajetória de Márcio, o ProUni não foi o fator que possibilitou sua inclusão no ensino superior (pois tinha outros caminhos alternativos graças à sua formação no ensino médio), mas sim sua inserção na IES escolhida na cidade de São Paulo (e que não conseguiria pagar). No entanto, as altas expectativas formuladas a partir de sua formação de prestígio foram progressivamente frustradas à medida que se deparava com outras experiências adversas, com as quais não contava, como dificuldades financeiras para morar em São Paulo, ser vítima de preconceito e discriminação no ambiente universitário e no mercado de trabalho e perceber que o diploma, por si só, não bastaria para se inserir nos círculos profissionais almejados. Diante disso, o fato de ter tido tantas opções distintas no ensino superior, claramente, fez com que sempre se perguntasse se fez a melhor escolha. Embora sua avaliação sobre a própria trajetória revele um sentimento de frustração em muitos momentos, é necessário lembrar que Márcio tinha pouco tempo de formado no momento da entrevista e, em comparação a egressos de outras tipologias, já havia ampliado consideravelmente seus campos de oportunidades, com potencial para obter ainda mais conquistas no futuro. Além disso, há de se considerar que, em comparação a egressos de outras tipologias (sobretudo os que ocuparam posições de baixo prestígio do programa), nestes casos, as expectativas formuladas no interior de locais prestigiosos também eram mais altas e, portanto, mais difíceis de serem rapidamente atingidas.

### Trajatória 14: Tales

[24 anos, negro, solteiro, sem filhos, egresso em 2012 do curso de publicidade e propaganda de uma universidade lucrativa, período noturno, bolsista integral, foi entrevistado depois de 2 anos de formado]

“Para contextualizar, eu vou pegar a personagem mais importante que é a minha mãe, o eixo ali para construção da nossa família.”

Tales é original de Guarulhos e viveu na cidade até os 8 anos de idade, quando se mudou com a família para a zona leste de São Paulo, onde morava até o momento da entrevista com sua mãe e seus dois irmãos. Sua mãe nasceu em São Paulo, estudou até o ensino médio (concluído via supletivo depois de mais velha) e teve múltiplos trabalhos ao longo de sua vida, como cozinheira, encarregada de limpeza, vendedora e representante comercial; seu pai, natural do Rio de Janeiro, também estudou até o ensino médio e trabalhou a vida toda como funcionário público. Tem dois irmãos mais novos: um de 20 anos, que, no momento da entrevista, tinha o ensino médio incompleto e trabalhava em uma seguradora; e outro de 15 anos, estudante do ensino médio em escola pública.

Tales relatou que sua infância foi marcada por diferentes “altos e baixos”, sendo que o momento mais difícil foi o divórcio dos seus pais (quando tinha 4 anos de idade). Apesar de grandes dificuldades financeiras, sua mãe conseguiu trabalhar e sustentar os filhos durante anos, tornando-se seu grande exemplo de superação. Não por acaso, ela ocupa grande destaque em sua narrativa, pois Tales justifica constantemente suas decisões e ações por meio de valores herdados de sua mãe, como disposição ao trabalho, perseverança e vontade de ascender socialmente. Esse “espelho” foi o fio condutor de grande parte de sua narrativa.

“Meus amigos me zoavam muito, se eu não fosse meio maloqueiro como eu sou [risos] e de andar de *skate*, eles iam me zoar bastante com esse negócio de só estudar. Parecia ser meio ‘playboy’ porque todo mundo trabalhava.”

Inserido em uma vizinhança onde todos começavam a trabalhar cedo e nunca cogitavam ir para o ensino superior, Tales percebia-se como uma exceção por ser estimulado a se dedicar unicamente aos estudos por sua mãe e padrasto (que, na época, tinha uma boa condição financeira por ser proprietário de uma pequena empresa de logística). Tales estudou até a 4ª série do ensino fundamental em escolas públicas vizinhas à sua residência; na passagem para a 5ª série, porém, sua mãe o direcionou para uma escola pública tida como referência na zona leste da cidade, onde permaneceu até a 8ª série. Levava diariamente entre 2 e 3 horas de deslocamento de ônibus. Em relação a essa época, Tales narrou com orgulho que

começou a jogar xadrez na escola e obteve 16 títulos em competições, ganhando reconhecimento por isso. Esse foi o primeiro exemplo de conquistas marcantes que passaram a organizar sua narrativa em uma sequência crescente de superações e realizações.

Após fazer um cursinho paralelo ao último ano do ensino fundamental, foi aprovado no curso de turismo de uma escola técnica federal localizada na zona leste de São Paulo, em um bairro diferente de onde morava e de onde se encontrava a escola pública onde passou a cursar o ensino médio. Sua rotina então se tornou ainda mais apertada: saía de casa às 5h todos os dias e voltava apenas às 21h, depois de uma jornada dupla de estudos e muito tempo em deslocamentos. Fez inúmeros amigos nesse período, com os quais ainda mantinha contato constante no momento da entrevista; relatou que todos esses amigos foram para o ensino superior, sendo que vários acessaram posições de prestígio. No âmbito profissional, com 17 anos, terminando o ensino técnico, conseguiu seu primeiro estágio como guia de turismo em um museu, o qual realizava aos finais de semana em paralelo aos ensaios de sua banda de *rock*.

“O jovem de hoje busca essa questão da estrutura, não é mais um negócio para ostentar [referindo-se ao status das IES públicas], é para você colocar já em exercício a profissão. [...]

Isso também eu sempre admirei na [IES onde estudou].”

Quando começou a formular seu projeto de ir para o ensino superior, Tales inscreveu-se no vestibular de uma IES pública para turismo (com nota de corte semelhante ao curso de publicidade) e passou para a segunda fase do processo seletivo, mas desistiu de ir até o fim porque resolveu tentar algo na área de comunicação. Por isso, inscreveu-se em publicidade e propaganda via ProUni e foi selecionado em sua primeira opção: uma universidade lucrativa que era reconhecida nessa área, tinha uma boa estrutura física (que considerava primordial para sua formação) e era de fácil acesso a partir do seu estágio e da sua residência. Mesmo admitindo que as IES públicas têm alto prestígio, afirmou preferir uma IES privada que lhe oferecesse uma formação mais voltada ao mercado de trabalho.

“O diretor da área de comunicação social [...] falou assim: ‘a universidade é uma vitrine, você acha que é legal o governo querer entuchar a gente de bolsista? Você acha que isso é legal para nossa vitrine?’”

Ao chegar ao ensino superior, relatou não ter enfrentado problemas de adaptação: conquanto tenha feito amizade também com pagantes (que vinham de condições familiares mais favoráveis), estreitou laço com outros bolsistas, que se tornaram seu grupo de melhores amigos. Apesar de ter ocupado uma posição de destaque na faculdade (foi representante

de turma, participou de congressos da UNE, foi um dos fundadores e vice-presidente do centro acadêmico, além de vice-presidente da Atlética), sentiu em mais de uma ocasião o preconceito de colegas e até mesmo de representantes da instituição contra bolsistas do ProUni. Nesses momentos, afirmou ter sentido ainda mais vontade de se esforçar para ter um rendimento acima da média: “isso fazia com que a gente fosse mais aplicado, a gente veio de escola pública”. Como resultado, seu grupo (formado por bolsistas) ganhou destaque em alguns trabalhos, que chegaram inclusive a ser inscritos em concursos fora da IES.

“Desde o segundo semestre da escola, aquela empresa, aquele formato, aquelas maluquices me influenciaram para eu conseguir formatar vários pensamentos para mim, para minha vida acadêmica, para pessoal, a forma com que eu me relaciono com o trabalho.”

Quando começou o ensino superior, Tales expandiu suas horas de estágio no museu onde já atuava. Lá permaneceu até o 2º semestre da graduação, quando um amigo da faculdade o indicou para uma entrevista de estágio em uma empresa de pesquisa de mercado. Foi contratado e a partir daí sentiu uma grande mudança em sua vida: além de ser uma empresa reconhecida na área, localizava-se no bairro dos Jardins (inserindo-o em locais por onde não circulava antes) e pagava um salário acima da média dos estágios.

Permaneceu nessa empresa durante 4 anos (até o final da sua graduação), conquistando gradualmente mais autonomia, ampliando seu leque de experiências e conhecendo mais profissionais e clientes, a ponto de expandir consideravelmente sua rede de contatos. Nesse período, ganhou promoções e chegou ao cargo de coordenador; todavia, considerando que sua remuneração não foi reajustada proporcionalmente às suas novas responsabilidades, desmotivou-se. Então teve a ideia de abrir seu próprio negócio para prestar unicamente um serviço especializado de pesquisa de mercado. A partir disso, contratou vários de seus amigos para trabalhar com ele e seu primeiro cliente foi a própria empresa que havia deixado. Mobilizando sua rede já formada (tanto de colaboradores quanto de clientes), obteve novas indicações de mercado e sua empresa expandiu-se rapidamente, chegando a faturar R\$500.000,00 no seu primeiro ano de funcionamento, segundo seu relato.

“Agora a gente já está programando uma viagem com toda família para fora, coisa que realmente não era possível. Por isso que eu dou muito valor para essa oportunidade que eu estou tendo através do meu trabalho.”

No momento da entrevista, dois anos após sua graduação, Tales já havia obtido conquistas notáveis: além de ter se tornado empresário, comprou um carro caro, estava construindo uma casa para a família em Atibaia, estava ajudando sua mãe a abrir um pequeno

negócio próprio, planejava pagar uma faculdade de economia para seu irmão do meio (que passaria a trabalhar como financeiro da sua empresa), estava pagando um curso de computação gráfica para seu irmão mais novo e já havia feito sua primeira viagem internacional para a Europa. Também passou a comprar mais livros de assuntos variados (o que nunca teve na sua casa). Buscando complementar sua formação, ao longo do ensino médio e superior, fez 12 cursos de extensão, tanto em instituições privadas como em públicas.

Ao refletir sobre o maior impacto do diploma em sua vida, Tales afirmou que foi “as relações com as pessoas”, não apenas seus colegas de faculdade, mas principalmente as redes que foram abertas a partir do seu primeiro estágio na área. Para o futuro, pretendia continuar investindo em seu negócio e talvez fazer uma pós-graduação.

“O ProUni colocou um jovem de origem negra e pobre na mesma condição de largada que várias outras pessoas. [...] Ele, para mim, foi com toda certeza esse impulsor, ele só me deu a condição de competir por igual.”

Ao refletir também sobre o impacto do ProUni na sua vida, Tales o caracterizou como um viabilizador de ascensão profissional, cultural e social de um jovem negro oriundo da periferia. Na ausência do programa, imaginava que teria prosseguido no seu projeto anterior de ingressar em uma universidade pública. Os impactos da formação superior (sobretudo de sua rede de contatos originada a partir de uma indicação de um colega) certamente foram primordiais para sua ascensão profissional e financeira. O ProUni foi muito importante para direcioná-lo para aquele lugar específico, mas o ponto central de sua trajetória é que as suas perspectivas de inclusão já estavam desenhadas com a sua possibilidade real de acesso ao ensino público. O caminho pelo ProUni foi, em seu caso, uma opção que lhe rendeu frutos bastante promissores.

\*\*\*

Márcio e Tales não nasceram em famílias com alto poder aquisitivo, mas que foram essenciais em sua trajetória ao lhes direcionar a formações de maior qualidade no ensino básico. No caso de Tales, especificamente, a busca pelas melhores escolas públicas já começou no ensino fundamental. Como consequência de sua formação qualificada, mesmo sem cursinho preparatório, ambos obtiveram bons resultados em vestibulares em universidades públicas, mas não levaram adiante esse projeto: Márcio preferiu morar em São Paulo a se mudar para o interior, Tales optou por uma mudança de carreira na última hora e

acreditava que no sistema privado teria melhor formação para o mercado de trabalho. Independentemente do motivo alegado, o ponto central em suas trajetórias é que “optaram” pelo ProUni, e não recorreram a ele como via de inclusão.

Nesses casos, vários pontos já apontados em outra tipologia também apareceram, como importância do capital social (a exemplo do caso de Tales) e interferência de outras barreiras externas à formação superior para a concretização de suas expectativas, como demanda por inglês e formações extras (conforme vimos na narrativa de Márcio). De todo modo, a contribuição desses casos ao debate sobre os beneficiários sobre o ProUni reside no fato de representarem exemplos ainda pouco analisados pela literatura: pessoas que vêm de escolas públicas no ensino médio mas que se encontram em condições de entrar no sistema público de ensino superior e recorrem ao ProUni como mais uma possibilidade de escolha. Com chances semelhantes de ingressar nesses dois universos, em cursos similares, “optam” pela rede privada e utilizam o programa como viabilizador desse projeto.

### **4.3 Conclusões Parciais sobre as Tipologias de Egressos do ProUni**

A pesquisa empírica desta dissertação partiu da intenção de investigar que tipos de inclusão o ProUni vem propiciando na vida de seus egressos. Baseados na narrativa dos 30 entrevistados, desenhamos 6 tipologias de inclusão. Em caráter transversal à leitura de todas elas (e também das narrativas caracterizadas pelo ProUni como opção), encontramos algumas conclusões mais gerais que merecem destaque e que contemplam aprendizados sobre: i) trajetórias anteriores ao ensino superior – análise dos elementos que influenciaram cada projeto individual (e/ou familiar), assim como dos fatores mais determinantes para que ocupassem vagas com diferentes níveis de prestígio; ii) dimensões de redistribuição e reconhecimento do ProUni nas vivências acadêmicas – análise de como esses dois propósitos característicos das ações afirmativas puderam ser percebidos nas trajetórias individuais; iii) a relação entre o prestígio das formações superiores obtidas e a concretização das expectativas pós-ProUni; e iv) o potencial do ProUni na redução de desigualdades – leituras possíveis a partir da narrativa das trajetórias dos beneficiários.

#### 4.3.1 Considerações sobre as trajetórias anteriores ao ensino superior

No que concerne às trajetórias anteriores ao ensino superior, nossos achados, em geral, reforçam e aprofundam aprendizados já amplamente mapeados pela literatura sobre os marcadores sociais que levam os beneficiários a posições de prestígios variados no interior do programa. Nesse sentido, o suporte familiar e a qualidade da formação no ensino básico, marcados pela heterogeneidade do sistema público e/ou pelas vantagens propiciadas pelo ensino técnico mais qualificado, constituem a combinação mais recorrente para a definição dessas posições.

É importante destacar que o suporte familiar não se refere apenas a investimentos financeiros e começa muito antes do ensino médio: na ausência de capital econômico (para manterem seus filhos em escolas privadas), muitos pais (sobretudo os que estudaram mais tempo ou têm maior capital cultural e social) os estimulam a se prepararem para provas de ingresso em escolas de melhor qualidade no ensino médio (os “vestibulinhos”). Nesse ponto, merece destaque a observação que, em muitos casos, o capital cultural e o capital social dos pais “compensaram” a ausência de recursos econômicos no direcionamento dos filhos para melhores oportunidades educacionais.

Outro fato marcante é que, na maior parte dos casos, essas formações de maior qualidade não foram buscadas em escolas de ensino médio, mas sim em escolas técnicas (em geral federais), que oferecem um ensino reconhecido como mais qualificado. Assim, em vez de local de formação para o trabalho, essas instituições vêm sendo acessadas como uma alternativa para “compensação” da baixa qualidade do ensino público e como instrumento de preparação para as provas de ingresso no ensino superior (vestibular tradicional ou Enem).

Na trajetória desses estudantes, as formações técnicas demandaram estudo em tempo integral (em período complementar ao ensino médio regular) e, sendo as escolas frequentemente afastadas do seu bairro de origem, os entrevistados gastavam longos períodos de deslocamento diário. Por isso, a maioria deles via-se impossibilitada de trabalhar concomitantemente e necessitava da continuidade do apoio financeiro familiar também nesse período. Vivendo as primeiras “transformações” de sua vida já ao longo do ensino médio, a maioria dos egressos mudou sua rede de relações a partir daí, afastando-se dos amigos de infância (do ensino fundamental ou da vizinhança) e aproximando-se de novos amigos com planos mais ambiciosos de entrada no ensino superior, assim como de professores que os estimularam a buscar destinos mais ousados. Não por acaso, muitos deles chegaram perto de

ingressar no sistema público, não sendo desprezível o número de entrevistados que trocou vagas públicas por outras no sistema privado via ProUni.

No outro extremo, observamos que os indivíduos que permaneceram nas escolas públicas de seus bairros no ensino básico e foram pouco estimulados pela família para buscar formações de melhor qualidade, via de regra, acessaram as vagas de menor prestígio do programa. Muitas vezes já inseridos em rotinas de trabalho e sem perspectiva (ou sem desejo) de acessar vagas mais prestigiosas, optaram por IES disponíveis em locais próximos de suas residências ou trabalho. Nessas trajetórias, o ProUni ocupou, na maior parte dos casos, uma posição de “oportunidade possível”. Notamos, entretanto, que um recurso utilizado por egressos que se encontravam nessa situação foram os cursinhos preparatórios (sobretudo populares), os quais, em alguns casos, ajudaram a preencher lacunas educacionais trazidas do ensino básico e ajudaram na reversão da tendência de serem direcionados a uma vaga de baixo prestígio.

Outro ponto que merece destaque é a forma de seleção do ProUni: com a possibilidade de visualizar, na internet, as notas médias de corte de cada opção de vaga já com o resultado do Enem em mãos, todos os entrevistados mostraram ter alta consciência sobre seus “lugares possíveis” na estratificação do programa. Desse modo, a sua utilização se deu de forma bastante racional e pragmática na maioria dos casos, sem grandes “ilusões” sobre o que seria possível esperar de cada escolha.

#### 4.3.2 Considerações sobre as dimensões de redistribuição e reconhecimento do ProUni nas vivências acadêmicas

Assim como já apontado anteriormente pela literatura acadêmica, observamos que os beneficiários inseridos em espaços de baixo prestígio tendem a relatar menos experiências de preconceito e discriminação por terem um perfil socioeconômico e racial próximo ao da média dos pagantes; nesses casos são até vistos com certa admiração porque a obtenção de bolsa é tida como uma conquista mais difícil do que o ingresso via vestibular. Ademais, tendo a necessidade de bom rendimento para manter a bolsa, tendem a ter notas mais altas que seus colegas.

Por outro lado, em ambientes prestigiosos, as diferenças entre pagantes e bolsistas são notáveis e as experiências de preconceito e discriminação tornam-se mais flagrantes, sobretudo quando calcados em questões de renda e classe. Verificamos então que o caráter de

redistribuição do ProUni (que confere vagas a indivíduos que não acessariam esses espaços de outra forma) nem sempre vem acompanhado de reconhecimento (dado que muitas vezes aos bolsistas é atribuído um status inferior) – sendo que tais discriminações e preconceito podem vir não apenas de colegas, mas também de vozes institucionais (como de professores). Não sendo vistos como “iguais”, esses estudantes são muitas vezes excluídos de redes de contatos ou não se sentem legitimados a participar de determinadas atividades acadêmicas, o que posteriormente pode restringir as possibilidades de colocação no mercado de trabalho (sobretudo via indicações) e/ou de continuidade dos estudos em níveis de pós-graduação e especializações.

Especificamente em relação a preconceito e discriminação racial, os entrevistados negros relataram uma série de experiências em ambientes externos ao acadêmico, mas raramente explícitos nesses espaços – embora devamos sempre lembrar que frequentemente a questão racial pode vir camuflada como preconceito e discriminação aparentemente de classe. De todo modo, observamos que esta questão se mostrou relevante nas narrativas quando expressa a partir das cotas raciais no interior do ProUni – um tema ainda pouco abordado pela literatura. Ao discorrerem sobre elas, muitos entrevistados reproduziram o discurso que no Brasil os critérios de elegibilidade baseados em renda seriam mais “legítimos” que os raciais (conforme já mapeado pela literatura); por outro lado, muitos negros se posicionaram a favor das cotas e de sua legitimidade (evocando, sobretudo, a justificativa da compensação de discriminações históricas). Todavia, uma questão intrigante é que mesmo os egressos negros que se posicionam a favor das cotas raciais do ProUni mostraram desconforto em se imaginar como beneficiário delas, alegando não precisarem dessa “ajuda extra” por terem obtido nota suficiente no Enem para acessar a vaga que desejavam. No caso dos beneficiários das cotas, notamos certo constrangimento em admitir sua utilização, sempre justificando que foi um cálculo racional de chances de ingresso mais do que de identidade racial, que não pensaram muito a respeito antes de se inscrever ou que se arrependeram porque na verdade não precisariam delas devido à boa nota obtida no Enem. Subjacente a esses relatos, observamos que, dentro do grupo de beneficiários do ProUni, a cota racial é vista com ressalvas, o que nos permite concluir que, conquanto não exista uma rejeição formal às cotas raciais e o estigma da cor pareça não afetar explicitamente a relação entre os bolsistas negros, usá-las pode colocar seu beneficiário em um lugar de status inferior, sendo mais um elemento que dificulta sua aceitação como “igual” no ambiente acadêmico.

Diante disso, concluímos que a dimensão do reconhecimento ainda merece maior atenção na avaliação acadêmica dos beneficiários do ProUni, tendo em vista que pode

estruturar desigualdades com possíveis impactos em suas trajetórias futuras. Dado que os ambientes de maior prestígio mostraram-se especialmente problemáticos em termos de preconceito, discriminação e racismo, um grande desafio ao ProUni permanece: como operacionalizar a demanda por reconhecimento na política pública?

#### 4.3.3 Considerações sobre a relação entre o prestígio das formações superiores obtidas e a concretização das expectativas pós-ProUni

Como vimos ao longo deste trabalho, a problemática sobre a estratificação do ensino superior brasileiro ocupa posição central no debate brasileiro acerca do ProUni, seja pela recorrente crítica institucional ao programa por reforçá-la, seja pela constatação que vagas com diferentes níveis de prestígio tendem a abrir campos de possibilidades distintos aos seus beneficiários. No que se refere aos destinos pós-ProUni, ao longo do desenho das trajetórias, enfatizamos a necessidade de se olhar com mais atenção à recorrente correlação estabelecida entre posições prestigiosas do ProUni e conseqüente êxito na concretização de projetos posteriores<sup>136</sup>, pois, embora possamos dizer que em muitos casos essa correspondência possa ser verdadeira, encontramos evidências que nos permitem afirmar que existem muito mais elementos que interferem nessa relação.

Nesse sentido, a tipologia 1 (inclusão tardia) evidenciou que a combinação entre faixa etária fora da idade ideal para o ensino superior e a condição de pessoa de referência do domicílio mostrou-se mais determinante na trajetória desses egressos do que o prestígio de sua IES ou de seu curso, principalmente devido às dificuldades encontradas para começar uma nova carreira dentro da nova área de formação com salário de iniciante (inferior à renda que já tinham) e ao preconceito do mercado de trabalho em relação a pessoas mais velhas que buscam oportunidades de reinserção profissional.

A tipologia 2 (inclusão antecipada) nos mostrou um cenário oposto: mesmo advindos de formações de baixo prestígio, a maior parte desses egressos estava prestes a concretizar suas expectativas. Porém, é necessário pontuar que possivelmente houve influência do fato de a maior parte dos entrevistados ter optado por carreiras com alta demanda no mercado de

---

<sup>136</sup> Nunca é demais lembrar que o relato de cada entrevistado representa um retrato da sua condição naquele momento, sendo ainda passível de muitas mudanças em suas trajetórias futuras. Portanto, não deve nunca ser lido como definitivo.

trabalho; ademais, tendo consciência das limitações de suas formações, a maior parte traçou planos muito pragmáticos e que não eram excessivamente ambiciosos, razão pela qual mostravam-se predominantemente satisfeitos.

Na tipologia 3 (inclusão incompleta), ficou evidente como o sentimento de não concretização das expectativas (e até mesmo de “queda”) não depende unicamente do prestígio das vagas ocupadas. Apesar de terem obtido boa formação prévia e conseguido posições em cursos prestigiosos (mesmo que não necessariamente em IES de prestígio), esses egressos encontraram inúmeras outras barreiras para a concretização de seus planos (ainda que tivessem as credenciais necessárias para ingressar em seus campos profissionais), como: falta de domínio de língua estrangeira, ausência de cursos suplementares e rede de indicações limitada. Desse modo, essas trajetórias demonstram como um diploma de prestígio (e protegido por registro em conselhos profissionais) não é condição suficiente para a concretização das expectativas pós-ProUni, uma vez que deve ser articulado a outras qualificações e outros tipos de capitais externos à formação superior.

Na tipologia 4 (inclusão ampliada), o ProUni não interferiu na escolha da vaga ocupada no ensino superior, mas possibilitou que esses beneficiários mantivessem seus projetos em curso. Assim, embora possam ter sentido o reflexo de suas escolhas de baixo prestígio em suas trajetórias, tal impacto não ocorreu pela intermediação do programa. Todavia, notamos que, a exemplo da tipologia “inclusão antecipada”, esses egressos vinham obtendo êxito em alcançar os retornos esperados, até porque suas expectativas foram formuladas com base em limites claros, dadas as suas formações de baixo prestígio.

A tipologia 5 (reinserção mais qualificada) trouxe casos de entrevistados, que, guiados prioritariamente pela escolha de cursos, aceitaram trocar o prestígio de IES públicas pela realização pessoal em formações profissionais novas – em cursos que consideraram mais qualificados e que poderiam lhes abrir novas oportunidades. Nesses casos, a concretização de suas expectativas dependeu muito menos do prestígio do diploma obtido (mesmo porque são áreas cujo exercício profissional não depende necessariamente dele) e muito mais do desenvolvimento de habilidades e redes de contatos dentro e fora do ambiente acadêmico. Desse modo, essa tipologia questiona também a assunção recorrente que as IES públicas seriam sempre mais desejadas que as IES privadas e evidencia como novas IES privadas estão construindo seu status a partir de novas áreas profissionais, ainda não contempladas pelas IES tradicionais (principalmente públicas).

Por fim, a tipologia 6 (inclusão no topo), específica de egressos do curso de medicina, foi a única na qual o status do curso (independentemente do prestígio da IES) mostrou-se

condição suficiente para a concretização das expectativas pós-ProUni – nesse caso, muito mais influenciada pelas particularidades simbólicas e profissionais da área.

Nos casos extras (para além da inclusão: a opção pelo ProUni), notamos que tendências mais gerais observadas em outras tipologias se mantiveram: em sua maioria com formações de prestígio, alguns entrevistados tiveram suas expectativas atingidas e até superadas; enquanto outros encontravam a interferência de fatores externos ao ensino superior para chegarem onde desejavam. É importante ressaltar que, nestes últimos casos, a sensação de distância da concretização de suas expectativas não se deve a alguma incapacidade ou impossibilidade de conversão do diploma em algum tipo de ascensão, mas sim ao fato de, em ambientes de alto prestígio, terem formulado expectativas altas e condizentes com a posição que ocupavam, as quais ainda não haviam sido atingidas no momento da entrevista. Entretanto, é importante frisar que suas narrativas estavam repletas de conquistas (embora ainda longe de seus planos) e que muito possivelmente tais conquistas tenderão a se intensificar no futuro, levando-os talvez a posições mais próximas daquelas que almejam.

A partir dessas constatações, podemos concluir que a formação via ProUni pode, por um lado, trazer credenciais e abrir campos de possibilidades inéditos na vida de muitos egressos, mas, por outro lado, não pode ser vista como condição suficiente para a concretização de seus planos, sobretudo quando esbarram em outros fatores externos à formação: faixa etária, pessoa de referência de renda na família, condição financeira para “arriscar” um novo percurso profissional, domínio de língua estrangeira, formações complementares ao ensino superior (em geral pagas), capital cultural para se inserir em novos espaços e qualidade do capital social para novas indicações.

#### 4.3.4 Considerações sobre o potencial do ProUni na redução de desigualdades: leituras possíveis a partir da narrativa das trajetórias dos beneficiários

Considerando-se que um princípio norteador deste trabalho foi o pressuposto que o ideal de igualdade formal mostrou-se insuficiente para promover equiparação de oportunidades nos Estados Modernos, indagamos quais seriam então as possibilidades de inclusão (e de redução de desigualdades) propiciadas pelo ProUni. Enquanto as tipologias construídas propõem-se a responder diretamente o tópico da inclusão, as questões relativas

aos potenciais de redução de desigualdades permearam suas construções, mas merecem alguns apontamentos adicionais.

Dado que o critério central de elegibilidade ao programa é de renda familiar *per capita* e a obrigatoriedade de conclusão do ensino médio em escola pública ou em escola privada na condição de bolsista, seu desenho institucional evidencia que a redução de desigualdades de classe seria sua meta principal. Tendo isso em mente, observamos, em primeiro lugar, que na maioria dos casos (com exceção dos egressos das tipologias “inclusão tardia” e “inclusão incompleta”) os entrevistados demonstraram ter experimentado alguma perspectiva de incremento de renda após a graduação (podendo, evidentemente, variar em diferentes níveis de grandeza). Em vários casos, sobretudo nas tipologias “inclusão antecipada”, “reinserção mais qualificada” e “inclusão no topo”, os egressos já apresentavam a renda mais elevada de suas famílias, tornando-se a pessoa de referência no sustento de seus domicílios. Desse modo, as formações obtidas via ProUni parecem ter impactado de maneira relevante na renda de seus egressos, principalmente quando articuladas a aumento de capital social e, em caráter secundário, também cultural ao longo de suas formações. É importante considerar que a maior parte vinha de famílias com renda baixa (sobretudo os filhos de pais migrantes de outros estados, em especial do nordeste do país) e, com a posse de um diploma superior, as chances de superar essas rendas familiares se tornaram automaticamente muito mais altas. Por isso, mesmo com ganhos financeiros que ainda não pareciam muito altos, vários egressos já tinham os rendimentos mais altos de suas famílias.

Levando em conta que a maior parte dos egressos integrava a primeira geração de suas famílias a ter acesso ao ensino superior (se não sozinhos, ao lado de irmãos e primos)<sup>137</sup>, notamos que campos de oportunidades inéditos em seus núcleos familiares foram abertos, o que nos permite considerar a possibilidade de uma provável ascensão intergeracional. Além disso, considerando que as estatísticas educacionais apontam que a escolaridade dos pais é um fator bastante determinante no acesso dos filhos a esse nível educacional, é possível inferir que a formação obtida via ProUni tendencialmente impactará também a trajetória dos filhos desses egressos, ampliando suas chances de tocarem melhores oportunidades educacionais e, talvez, de obterem ascensão social. Um indício disso é que os egressos que já são pais ou mães, se ainda não matricularam seus filhos em escolas privadas, pretendem fazê-lo algum

---

<sup>137</sup> Em menor proporção, observamos a existência também de pais e tios que voltaram a estudar já mais velhos em alguns relatos.

dia; ademais, demonstraram grande preocupação com suas formações e maior acompanhamento se comparado ao que tiveram de seus pais.

No que se refere à questão racial (marcador muito relevante para as chances de progressão no sistema educacional brasileiro), tivemos em nossa amostra mais casos de entrevistados que se declararam negros. Embora a natureza qualitativa deste estudo não nos permita realizar generalizações, entendemos que essa representatividade seja um reflexo do que as estatísticas do ProUni já haviam sinalizado: o percentual de beneficiários negros contemplados pelo programa (50,5%<sup>138</sup>) é superior ao percentual de negros já graduados no ensino superior brasileiro (24,7%<sup>139</sup>). Merece destaque o fato que vários egressos negros já experimentaram em suas trajetórias notáveis deslocamentos sociais em relação à sua família e muitos deles já superaram o patamar financeiro de seus pais, o que sinaliza um potencial de ascensão social – embora seja importante ressaltar também que isso não significa diminuição de preconceito ou discriminação racial na trajetória desses egressos, sobretudo quando inseridos em ambientes de alto prestígio.

Ainda que não possamos afirmar que a formação obtida pelo ProUni seja capaz de compensar todos os marcadores de desigualdades acumulados ao longo da trajetória dos egressos, na maior parte dos casos, o programa abriu possibilidades reais em suas trajetórias para que tenham um destino mais qualificado do que seus pais, devido a: status obtido via credenciais educacionais; oportunidades profissionais mais amplas; acúmulo diferencial de capital cultural e social; maior renda; inserção em espaços sociais de maior prestígio e distinção.

\*\*\*

Portanto, nesta pesquisa encontramos evidências suficientes para somar esforços aos estudos que sinaliza que o programa, apesar de todos seus problemas institucionais, quando analisado sob a perspectiva de seus beneficiários, tem o potencial de proporcionar inclusão e remodelar as trajetórias de seus egressos de diferentes formas e, não obstante suas evidentes limitações, tende a trazer múltiplos impactos positivos em suas vidas presentes, com possíveis desdobramentos ainda mais fortes em suas próximas gerações familiares. O grande desafio do ProUni é o próprio desafio do sistema de ensino superior privado: a qualidade das instituições.

---

<sup>138</sup> Fonte: Ministério da Educação. Dados disponíveis em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

<sup>139</sup> Fonte: Censo de 2010 (apud LIMA; PRATES, 2015).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação nasceu da indagação sobre diferentes narrativas construídas a respeito de inclusão e destino social. Iniciamos nosso percurso analítico com a narrativa sobre as ações afirmativas concebidas a partir do princípio da igualdade, as quais, posteriormente, transformaram-se em uma multiplicidade de novas outras, articuladas segundo categorias de desigualdades, critérios de elegibilidade e justificativas específicas de diferentes países (capítulo 1). Em seguida, reconstruímos a narrativa do ProUni: uma política pública moldada a partir da confluência de interesses de diversos atores sociais dentro de um sistema educacional em expansão, mas altamente estratificado, o que determinou seus potenciais e limites na busca por seu propósito de justiça social e inclusão (capítulo 2). A partir de diferentes olhares da academia brasileira sobre o programa, inúmeras outras narrativas foram contadas sobre ele, compondo um grande mosaico nacional de estudos sobre o ProUni (capítulo 3). Por fim, trouxemos a análise sociológica do impacto do ProUni tendo como base a narrativa de vida de 30 egressos do programa na cidade de São Paulo: uma política única que gerou 6 tipos de narrativas de inclusão (capítulo 4).

No capítulo 1, vimos que as múltiplas narrativas construídas por diferentes países acerca de suas ações afirmativas voltadas ao ensino superior nasceram de uma “falha” dos Estados Modernos: a igualdade formal pregada por suas Constituições não foi capaz de proporcionar uma igualdade real de acesso equitativo aos bens e direitos sociais de uma nação. Sob constante pressão de diversos atores sociais e de grupos marcados por desigualdades persistentes que os excluíram desses acessos por gerações, os Estados Modernos não conseguiam mais justificar sua atuação apenas pela tentativa de agir negativamente contra a exclusão: tornava-se necessário também agir positivamente em favor das vítimas de suas desigualdades, não somente por meio de redistribuição de oportunidades, mas também contemplando a dimensão do reconhecimento em suas políticas públicas. Afinal, tão limitador quanto ser excluído do acesso a um bem público é não ser considerado igual na vida social, dado que a manutenção de posições de subalternidade de status social é terreno fértil para reprodução de desigualdades ainda maiores. O ensino superior ganhou então um papel central nesse processo: sendo um dos principais meios de mobilidade social e distinção simbólica nas sociedades contemporâneas, esperava-se que pudesse gerar inclusão efetiva de seus egressos em diferentes campos da vida social.

Apesar de grande aumento da escolaridade média das populações de diferentes nações ao longo do século XX e do acelerado crescimento quantitativo de seus sistemas de ensino superior, essa expansão não se converteu automaticamente em inclusão, e todos os Estados foram cobrados por também promover justiça social. Encobertas pelo discurso do mérito e da defesa de “valores nacionais”, várias reações em favor da manutenção do *status quo* converteram-se em vozes de oposição às ações afirmativas na diminuição das desigualdades de acesso a este nível de ensino. Assim, tendo que negociar com diferentes setores de suas sociedades, os formuladores dessas políticas públicas tiveram de fazer concessões e encontrar justificativas coerentes para embasá-las de modo a obterem legitimidade – sendo as de “reparação”, “justiça social”, “econômica” e “diversidade” as mais frequentes. Ainda que guiadas por esses princípios, as ações afirmativas não se materializam na realidade sempre da maneira planejada: tendo que se acomodar sempre no interior de sistemas educacionais estratificados, encontram limitações qualitativas e quantitativas ao seu potencial de inclusão, usualmente condicionado ao estrato educacional para onde conseguiam direcionar seus beneficiários. Dessa maneira, a narrativa nacional de cada ação afirmativa não nasceu pronta, foi fruto de contextos educacionais, políticos e sociais específicos e, como custo necessário à sua concretização, teve de ser negociada, justificada e muitas vezes reorientada ao longo do tempo.

No capítulo 2 evidenciamos que, no contexto brasileiro, a narrativa de ações afirmativas começou a ser germinada com a atuação dos movimentos sociais (sobretudo negro) décadas antes de sua efetiva implementação. Todavia, foi apenas no início dos anos 2000, com a intensificação da pressão de outros atores sociais, que seus ideais ganharam materialização política: um número crescente de egressos do ensino médio reivindicava acesso aos bancos universitários; o setor produtivo demandava mais diplomados; as instituições de ensino superior privadas cresciam em um ritmo acelerado e faziam *lobby* junto ao governo federal em busca de auxílio para o preenchimento de suas vagas ociosas; as instituições financeiras internacionais pressionavam o Brasil para reduzir seus gastos públicos e indicavam a expansão do ensino superior pela via privada como a melhor alternativa; e os movimentos sociais denunciavam a discriminação a negros e mais pobres e reivindicavam a inclusão destes no ensino superior.

Nesse cenário, o Estado brasileiro, sob a justificativa de justiça social, criou o ProUni como forma de conciliar diversos desses interesses: por meio de bolsas na rede privada (oferecidas pelas instituições participantes mediante a concessão de renúncias fiscais), o programa possibilitava inserir novos estudantes no ensino superior, ajudando a preencher as

vagas ociosas da rede privada. Em paralelo, propunha a expansão da rede pública federal (sem mexer inicialmente em seus mecanismos de seleção) como maneira de atender também a parcela da população já incluída no ensino superior, mas que reivindicava inserção no topo da hierarquia universitária. Quanto à questão racial, em uma sociedade na qual o mito da democracia racial (segundo o qual a miscigenação racial sinalizaria a inexistência de preconceito e discriminação de raça/cor no Brasil) ainda permeia a cultura nacional e fomenta a crença que as iniquidades de renda/classe seriam as verdadeiras estruturantes das desigualdades nacionais, o Estado não enfrenta esse problema em um primeiro momento. Por isso, na rede privada, o programa elege o critério racial como subalterno a critérios de renda e proveniência de escola pública e, no âmbito público, incentiva as cotas raciais por meio de apoios locais, construindo uma política pública centralizada e nacional apenas em 2012 – apesar de serem notórios os estudos que comprovam que brasileiros negros têm ainda mais portas fechadas do que indivíduos pobres em suas progressões educacionais. De todo modo, após 11 anos de existência, o ProUni já demonstra resultados relevantes ao ensino superior brasileiro: mais de 1,5 milhão de bolsas concedidas, inserção acima da média de negros no ensino superior nacional (50,8% do total de beneficiários<sup>140</sup>) e representação de cerca de 8,5% dos matriculados anuais neste nível de ensino<sup>141</sup>.

No capítulo 3 vimos que, na academia brasileira, o ProUni suscitou o interesse de numerosos pesquisadores. De maneira geral, duas grandes linhas de narrativas foram desenhadas. Uma delas, refletindo sobre o desenho institucional do programa, interpretou o ProUni sob uma perspectiva bastante negativa: entendia-o como meio de fomento ao crescimento dos oligopólios educacionais (que utilizavam a transferência indireta de recursos públicos economizados via isenções fiscais para gerar investimentos próprios e lucros), deixando a preocupação com a qualidade de suas formações em segundo plano e, com isso, fortalecia a estratificação horizontal do ensino superior. Os pesquisadores dessa corrente propunham, como alternativa, que o ideal de justiça social fosse buscado a partir da cobrança dos impostos das instituições privadas e reversão desses valores em investimentos no ensino público, como forma de promover real democratização. Embora pertinentes, tais críticas

---

<sup>140</sup> Dados disponíveis no *site* do ProUni: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

<sup>141</sup> Elaboração própria a partir de dados do ProUni de 2014 (disponíveis no *site* do ProUni: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>.) e do Censo da Educação Superior de 2014 (disponível no *site* do INEP: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculadas?redirect=http%3a%2f%2fprouniportal.mec.gov.br%2f](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculadas?redirect=http%3a%2f%2fprouniportal.mec.gov.br%2f)>. Acesso em: 20 mai. 2016.)

dizem mais respeito ao sistema educacional brasileiro, que, a exemplo de outros países, tem sua estratificação como um fator limitante para as ações afirmativas e sofre com problemas de qualidade na maior parte de suas vagas. Assim, essas críticas pouco refletem sobre a perspectiva dos beneficiários, presumindo que o potencial das formações de baixa qualidade tenha impacto nulo em suas trajetórias e questionando fortemente a validade do programa.

Em paralelo, sob a perspectiva dos beneficiários do ProUni, narrativas mais otimistas foram apresentadas. Por um lado, são também críticas ao desenho institucional do programa, denunciam a baixa qualidade das formações oferecidas, apontam limitações de oportunidades na vida daqueles que acessam as vagas menos prestigiosas, indicam dificuldades de permanência constantes no ensino superior apesar da bolsa, revelam experiências de preconceito e discriminação e sinalizam incertezas dos egressos quanto ao futuro no momento próximo à graduação. Por outro lado, também relatam impactos positivos em suas trajetórias: em termos simbólicos (de status social), materiais, profissionais, de renda, aquisição de capital cultural, ampliação de redes de capital social, ganhos subjetivos, dentre outros. Essas narrativas revelaram em profundidade quem são os beneficiários do ProUni, quais são suas origens, quais são os marcadores sociais daqueles que ocupam as vagas de maior prestígio, como são as vivências universitárias dos bolsistas, quais são seus rendimentos acadêmicos, porém ainda olharam pouco para o que acontece quando esses beneficiários concluem a graduação. Além disso, a grande maioria dessas narrativas foi construída dentro do campo da educação, sendo menos numerosas aquelas de cunho sociológico. Sob a perspectiva dos egressos, especificamente, poucas narrativas haviam sido construídas.

A partir desse ponto, no capítulo 4, este trabalho se propôs a coletar as narrativas de egressos do programa na cidade de São Paulo e fazer uma análise sociológica dos impactos do ProUni em suas trajetórias. Ciente das limitações do programa, dadas as condicionalidades impostas pela estrutura educacional onde se insere (extremamente estratificada em termos horizontais e com flagrantes problemas de qualidade), buscamos verificar qual foi seu papel como interveniente entre as origens e os destinos dos bolsistas. O ProUni foi responsável por promover alguma inclusão em suas vidas? Como os ajudou a atingir suas expectativas formuladas a partir das vivências universitárias? A redistribuição de posições no ensino superior veio acompanhada de reconhecimento? A redução nas desigualdades de acesso ao ensino superior foi suficiente para reduzir outras desigualdades em suas vidas? Munidos dessas perguntas e de muitas outras, ouvimos suas narrativas e observamos a recorrência de traços comuns em várias trajetórias, as quais foram agrupadas em diferentes tipologias de inclusão.

Como resposta à pergunta formulada neste estudo, podemos dizer que sim, as narrativas de vida estudadas demonstram que o ProUni foi responsável por trazer inclusão na maior parte dos casos, embora de diferentes maneiras.

As narrativas que originaram a tipologia “inclusão tardia” revelaram egressos que obtiveram a possibilidade de inclusão no ensino superior depois de mais velhos (anos depois da idade ideal para cursá-lo). Tendo suas rendas comprometidas com orçamentos familiares e seu tempo aos estudos restrito devido à condição de trabalhador que estuda, na ausência do programa, não teriam meios de acessar o ensino superior. Como oportunidade talvez única em suas trajetórias, o ProUni os incluiu neste nível de ensino, mas ainda não foi suficiente para a concretização de suas expectativas, limitadas pelos fatores faixa etária e pessoa de referência para o orçamento familiar, o que os impedia de recomeçar uma carreira com salários de iniciante. Tardamente foram incluídos no ensino superior e ainda esperam concretizar suas expectativas formuladas, mesmo que isso aconteça, novamente, depois de anos de espera.

Na tipologia “inclusão antecipada” deparamo-nos com narrativas de egressos que, em idade ideal para cursar o ensino superior, não tinham condições de acessar uma vaga pública tampouco pagar por uma privada. Na ausência do programa, trabalhariam mais anos até conseguirem juntar dinheiro suficiente para pagar o ensino superior, na maior parte das vezes em instituições de baixo prestígio; talvez vivenciassem novas experiências que os afastassem por muito mais anos desse projeto, a exemplo dos casos da tipologia anterior. Nesse contexto, o ProUni antecipou em alguns anos sua entrada no ensino superior e, ainda em idade ideal para cursá-lo, a maior parte conseguiu iniciar uma carreira dentro de suas áreas de formação. Apesar de limitações de prestígio das instituições onde a maioria estudou, os entrevistados fizeram escolhas racionais em relação aos seus cursos e já obtêm resultados – vários deles, inclusive, já têm a maior renda de seus domicílios.

Ouvimos também narrativas de egressos que, a despeito do prestígio das vagas ocupadas, revelaram um percurso em que sentem ter “descido” ou não concretizado plenamente suas expectativas. Intitulada “inclusão incompleta”, essa tipologia revelou narrativas de pessoas incluídas nas posições do ensino superior que mais almejavam, mas que ainda não haviam atingido suas expectativas após a graduação. Nesses casos, mostraram-se fortes barreiras as exigências adicionais do mercado de trabalho às suas formações superiores (como inglês, cursos de especialização ou rede de contatos mais qualificada), o que reforça a constatação que os limites de inclusão não operam apenas no ensino superior, mas também fora dele.

As narrativas da tipologia “inserção ampliada” evidenciaram casos de egressos que já estavam incluídos no ensino superior, mas por questões financeiras optaram pelo ProUni. Nesses casos, o programa os ajudou a não ter que abandonar o curso, a evitar ter que contrair dívidas futuras via financiamentos ou a redirecionar suas rendas para investimentos em outros campos de suas vidas (inclusive em outros cursos). Conquanto a inclusão no ensino superior já tivesse sido realizada, talvez não pudesse ser mantida na ausência do programa, razão pela qual significou ampliação. Quanto à concretização de suas expectativas, em geral alinhadas à continuidade de suas trajetórias já em curso, as narrativas evidenciaram perspectivas em geral positivas.

Na tipologia “reinserção mais qualificada”, ouvimos narrativas de egressos que já haviam tido uma chance prévia de inclusão no ensino superior, em especial no ensino público, porém em cursos que consideravam menos prestigiosos ou afastados de seus gostos pessoais. Para esses entrevistados, o ProUni representou uma nova inclusão à medida que qualificou suas possibilidades de ensino superior, especialmente dentro de formações mais novas, muitas vezes ainda não contempladas por instituições públicas. Após a graduação, tendo experimentado ganhos notáveis de capital cultural e social, assim como de novas experiências pessoais e profissionais dentro de suas áreas de formação, expressaram alta satisfação com suas trajetórias pós-ProUni.

Nas narrativas agrupadas na tipologia “inclusão no topo”, composta especificamente por estudantes de medicina, encontramos a forma de inclusão mais qualificada trazida pelo ProUni na estratificação do ensino superior brasileiro. Considerando as particularidades da área médica (tanto por seu valor de distinção simbólica quanto por suas garantias de atuação profissional), a inclusão neste curso significou acessar algumas das posições mais prestigiosas existentes no ensino superior. Na ausência do programa, esses beneficiários não teriam condições de pagar os altos custos de suas mensalidades; no momento da entrevista, suas expectativas estavam sendo atingidas (ou até superadas).

Em caráter complementar, encontramos ainda narrativas de egressos que revelaram uma utilização do ProUni que não passa pelo significado de inclusão. Embora não respondam à pergunta desta pesquisa, optamos por apresentá-la, uma vez que também contribuem para o debate ao evidenciarem outros usos possíveis do programa. Nessa tipologia, intitulada “para além da inclusão: a opção pelo ProUni”, ouvimos narrativas de egressos que, no momento de entrada no ensino superior, tinham outras possibilidades de inclusão: alguns já haviam sido aceitos em instituições públicas (no mesmo curso para o qual se inscreveram no ProUni ou em um curso de prestígio semelhante), chegaram próximo de entrar em instituições públicas

e/ou teriam condições de continuar se preparando em cursinhos para tentar ingressar na rede pública em anos seguintes. Nessas trajetórias, portanto, o ProUni não significou inclusão, mas sim uma opção.

No seu conjunto, as tipologias de narrativas revelaram que, embora exista uma tendência de formações mais prestigiosas levarem a trajetórias pós-ProUni com maior êxito na concretização de suas expectativas, essa não é uma regra geral. Apesar de os beneficiários inseridos nas posições de mais baixo prestígio serem impactados pelos graves problemas de qualidade em suas formações, ainda assim os diferentes tipos de inclusão propiciados pelo programa levaram a maior parte dos entrevistados à concretização de muitas de suas expectativas anteriormente formuladas (mesmo que de maneira parcial).

A partir das tipologias, relembramos que aprimoramentos institucionais do programa, maior controle e fiscalização por parte do Estado e maior intervenção na qualidade das instituições de ensino são questões urgentes e não podem ser negligenciadas; todavia, essas deficiências, que dizem respeito ao sistema educacional brasileiro, não anulam o valor do programa quando avaliado sob a perspectiva de seus egressos.

Dessa maneira, podemos afirmar que o ProUni, em grande parte dos casos, ajuda a remodelar narrativas individuais rumo a um destino mais exitoso do que aquele que esperavam ter antes da experiência universitária, em virtude dos diferentes tipos de inclusão que proporciona. Potencialmente, o mesmo poderá se dar em suas narrativas familiares, visto que a maior parte dos entrevistados sinalizou já ter experimentado uma trajetória mais qualificada do que seus pais tiveram e, considerando-se que as estatísticas brasileiras demonstram que o grau de instrução dos pais é um dos fatores mais determinantes para a progressão no sistema educacional, o ProUni possivelmente poderá ter desdobramentos ainda mais fortes em suas próximas gerações.

Assim como o Estado brasileiro produziu uma narrativa própria sobre o ProUni, os egressos também constroem narrativas únicas sobre sua experiência universitária. Neste estudo, foi possível evidenciar que, apesar das limitações do sistema educacional que impactam a política pública, o programa tem demonstrado alta capacidade de inclusão, ainda que esta se materialize de diferentes formas. É a partir desta constatação empírica que os resultados deste estudo se tornam uma contribuição para o campo de investigações acadêmicas sobre o ProUni.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Aparecida de. **Universidade Para Todos: o ProUni na visão dos bolsistas de uma instituição de ensino superior**. 2009. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, 2009.

ALMEIDA, Sérgio 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**. 2006. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 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.

\_\_\_\_\_. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo**. 2012. 294p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. **ProUni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo – uma análise sociológica**. São Paulo: Musa, 2014.

ALVES, Ana das Graças. **O desempenho acadêmico dos alunos do Programa Universidade Para Todos**. 2008. 71p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.

AMARAL, Daniela Patti do Amaral; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. O ProUni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, online, v.19, n.73, p.861-90, out./dez. 2011.

AMARAL, Maria Inez Bernardes do. **ProUni – o ponto de vista dos alunos**. 2010. 200p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2010.

ANDERSON, Eugene; COOK, Bryan. **Access to Post-secondary Education in the United States: Past, Present, and Future Perspectives**. Dublin: Higher Education to 2030, 2008, v.1: Demography.

ANDRADE, Cibele Yahn; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo a renda e a cor. **Cadernos de Pesquisa**, v.37, n.131, p.399-422, mai./ago. 2007.

ANHAIA, Bruna Cruz de. **Educação superior e inclusão social – um estudo comparado de ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática**. 2013. 234p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista @mbienteeducacão**, São Paulo, v.2, n.1, p.39-55, jan./jul. 2009.

ARANHA NETO, Marineide de Oliveira. **Compreendendo a dinâmica de inclusão e/ou exclusão de alunos bolsistas do ProUni**. 2014. 187p. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

ARUM, Richard; SHAVIT, Yossi; GAMORAN, Adam. **Stratification in Higher Education: a Comparative Study**. Stanford: Stanford University Press, 2007.

BARBOSA, Joaquim. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. 2005. Disponível em: <[http://www.mundojuridico.adv.br/sis\\_artigos/artigos.asp?codigo=33](http://www.mundojuridico.adv.br/sis_artigos/artigos.asp?codigo=33)>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BARROS, R. et al. **Determinantes da queda na desigualdade de renda no Brasil**. Texto para discussão 1460, Rio de Janeiro: IPEA, 2010. Disponível em: <[repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2161/1/TD\\_1253.pdf](repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2161/1/TD_1253.pdf)> . Acesso em: 15 mar.2015.

BARROS, R.; HENRIQUES, R.; MENDONÇA, R. **Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil**. Texto para discussão 857, Rio de Janeiro: IPEA, 2002. Disponível em: <[repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2631/1/TD\\_857.pdf](repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2631/1/TD_857.pdf)>. Acesso em 23 jul. 2014.

BASCONI, Tatiane Cristina Fernandes. **O Programa Universidade para Todos (ProUni) e a expansão do ensino superior brasileiro**. 2014. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Rio Claro, 2014.

BASTOS, Alexandre Fleming Vasques. **A reforma da universidade no Brasil: um discurso (re) velador**. 2007. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió, 2007.

BEAUD, Stéphane; CONVERT, Bernard. 30% de boursiers en grande école... et après??. **Actes de la recherche en sciences sociales**, 2010/3, n.183, p.4-13, 2010. DOI: 10.3917/arss.183.0004.

BECKER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1994.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida** – a pesquisa e seus métodos. São Paulo/Natal: Editora Paulus/Editora da UFRN, 2010.

BORGES, Francisco Carlos D’Emílio. **Financiamento público e ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil**: repercussões em instituições particulares de ensino. 2012. 182p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, 2012.

BOURDIEU, Pierre. L'illusion biographique. **Actes de la recherche en sciences sociales**. v.62-63, p.69-72, jun. 1986.

\_\_\_\_\_. **A distinção**: crítica social do julgamento. 1. reimp. São Paulo[Porto Alegre]: Edusp[Zouk], 2008[1979].

\_\_\_\_\_(org.). **A miséria do mundo**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKY, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, Afrani; NOGUEIRA, Maria Alice (orgs.). **Pierre Bourdieu**: escritos de educação. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1998 [1975].

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010 [1970].

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **ProUni**: estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo. 2014. 471p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 22 abr. 2016.

BRASIL. **Decreto de 20 de outubro de 2003**. 2003. Institui Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/dnn/2003/Dnn9998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/Dnn9998.htm)>. Acesso em: 09 fev. 2016.

BRASIL. **Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004**. 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior–SINAES e dá outras providências. Brasília, 14 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2016.

BRASIL. **Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. 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-DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL. **Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007**. 2007a. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais–REUNI. Diário Oficial da União, Brasília–DF, Publicado em 25, 2007a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007**. 2007b. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade. Diário Oficial da União, Brasília DF 25. 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 17mai.2016.

BRASIL. **Auditoria Operacional no Programa Universidade para Todos (ProUni) e no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)**. 2009. Sumários Executivos. Brasília: Tribunal de Contas da União, 2009. Disponível em: <[portal2.tcu.gov.br/.../programas.../Relatório%20de%20auditoria\\_Prouni.pdf](portal2.tcu.gov.br/.../programas.../Relatório%20de%20auditoria_Prouni.pdf)>. Acesso em: 12.mai.2016.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF 30, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

BRASIL. **Relatório de Monitoramento - TC 000.997/2013-7**, Ata n.41/2013 – Plenário, sessão de 23/10/2013 – Ordinária, 2013. Disponível em: <[http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas\\_governo/areas\\_atuacao/educacao/Monitoramento%20Prouni.pdf](http://portal3.tcu.gov.br/portal/page/portal/TCU/comunidades/programas_governo/areas_atuacao/educacao/Monitoramento%20Prouni.pdf)>. Acesso em: 12 mai 2016.

CARDOSO, Irene. **Para uma crítica do presente**. 2.ed. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH-USP/Editora 34, 2013.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. O ProUni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Revista **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.96, Especial, p.979-1000, out. 2006.

\_\_\_\_\_. **A política pública para a educação superior no Brasil (1995-2008): ruptura e/ou continuidade?** 2011. 441p. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2011.

CARVALHO, Cristina H. A.; LOPREATO, Francisco L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o ProUni no Governo Lula. **Impulso**, Piracicaba, v.16, n.40, p.93-104, oct. 2005.

CARVALHO, Emanuel Manguiera. **Ações afirmativas no ensino superior: a produção acadêmica das universidades estaduais paulistas de 1990 a 2012**. 2014. 211p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. ProUni: democratização do acesso às instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n.28, p.125-40, 2006.

CENSO da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas. **INEP**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

CHARLES, Nicolas. **Justice Sociale et Enseignement Superieur**. 2013. 367p. Thèse (Doctorat Sociologie) – École Doctorale: Sociétés, Politique, Santé Publique, Spécialité: Sociologie, L'Université Bordeaux 2, Bordeaux, 2013.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.111, p.481-500, abr./jun 2010.

COELHO, Edmundo Campos. **As Profissões Imperiais**. Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

COLLEONI, Cristini. **A educação superior no contexto do ProUni**. 2012. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2012.

COMIN, Álvaro A.; BARBOSA, Rogério J. Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil. **Novos Estudos - CEBRAP**, São Paulo, n.91, p.75-95, nov. 2011.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, Especial, p.677-701, oct. 2004.

CORCINI, Milena Maria. **Políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil**. 2007. 98p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, 2007.

CORRÊA, Márcio Donizetti. **Programa Universidade Para Todos (ProUni):** satisfação, expectativa, evasão e permanência de bolsistas em uma faculdade particular de Presidente Prudente-SP. 2014. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, 2014.

COSTA, Danielle Dias da. **Programa Universidade Para Todos no Amapá (2006-2011):** democratização do acesso e permanência na educação superior? 2013. 164p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá (Unifap), Macapá, 2013.

COSTA, Fabiana de Souza. **Políticas públicas de educação superior – Programa Universidade para Todos:** um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP. 2008. 174p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **O ProUni e seus egressos:** uma articulação entre educação, trabalho e juventude. 2012. 201p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

COSTA, Henrique Bosso da. **Entre o lulismo e o ceticismo: Um estudo de caso com prounistas de São Paulo**. 2015. 166p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Universidade Reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.  
DADOS apontam aumento do número de matrículas. **Portal Inep**, 04 dez. 2015. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/dados-apontam-aumento-do-numero-de-matriculas)>. Acesso em: 20 mai. 2016.

DAFLON, Verônica; FERES JR., João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.43, n.148, p.302-27, jan./abr. 2013.

DAVIS, Jeff. **The First-Generation Student Experience**. Implications for Campus Practice, and Strategies for Improving Persistence and Success. Sterling: Stylus Publishing, 2010.

DI MARCO, Beatriz. **ProUni: influências sobre a inclusão social dos seus egressos**. 2012. 81p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.19, n.62, p.13-30, abr. 1998.

DUBAR, Claude; DEMAZIERE, Didier. **Analyser les entretiens biographiques – l'exemple de récits d'insertion**. Saint-Nicolas: Les Presses de l'Université Laval, 2004.

ELIAS, Norbert. **Mozart**. Sociologia de um Gênio. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

ESTÁCIA, Maria Aparecida T. **Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico**. 2009. 240p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

FACEIRA, Lobélia da Silva. **O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microssociais: Pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas Universidades na Região Metropolitana do Rio**. 2009. 249p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2009.

FARIAS, Abmael da Cruz. **Políticas públicas de acesso à educação superior, beneficiários, objetivos e resultados, em Vitória da Conquista: FIES e PROUNI.** 2010. 231p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

FEITOZA, Francisca Disnê Cândido. **Avaliação do Programa Universidade Para Todos, ProUni, no curso de direito da Faculdade Paraíso em Juazeiro do Norte-CE.** 2012. 88p. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia do Setor Público) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Juazeiro do Norte, 2012.

FERES JR., João. Aspectos Normativos e legais das políticas de ações afirmativas. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Editora UnB, 2005.

FERES JR., João; ZONINSEN, Jonas. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/ IUPERJ, 2008, p.9-33.

FELDMAN, Márcia Regina dos Santos. **Histórias que se cruzam na significação social dada ao Programa Universidade Para Todos.** 2010. 298p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2010.

FELICETTI, Vera Lúcia. **Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior.** 2011. 298p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2011.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Globo, 2008[1964].

FERREIRA, Georges Rebouças. **Os impactos diretos e indiretos do ProUni em trajetórias juvenis.** Estudo de caso com jovens de uma IES, em Salvador. 2009. 104p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania) – Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2009.

FERREIRA, José Ângelo. **A compreensão do sujeito bolsista em relação ao Programa Universidade Para Todos – ProUni, à luz do pensamento complexo.** 2012a. 255p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2012b.

FERREIRA, Karin Terrell. **ProUni: trajetórias.** 2011. 166p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2011.

FERREIRA, Nara Torrecilha. **Programa Universidade para Todos: uma avaliação sobre efetividade da política pública.** 2012b. 110p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2012a.

FONTELE, Tereza Lúcia Lima. **ProUni – uma reflexão sobre a voz de beneficiários do programa.** 2013. 103p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2013.

FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. **Interseções. Revista de Estudos Interdisciplinares**, Rio de Janeiro, ano 4, n.1. p.7-32, jan./jun. 2002.

FREITAS, Patrícia Lucia Vosgrau de. **Educação superior brasileira no período de 1998-2007: propostas, metas e diretrizes. Outro olhar sobre os mesmos problemas.** 2010. 144p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.** 51 ed. São Paulo: Global, 2006[1933].

FURLONG, Andy; CARTMEL, Fred. **Higher Education and Social Justice.** Maidenhead: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2009.

GAUDIO, Ana Paula de Siqueira. **O ProUni como política de inclusão social: uma avaliação por meio do Enade.** 2014. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.

GERALDO, Aparecida das Graças. **Os egressos do ProUni e cotas no mercado de trabalho: uma inclusão possível?** 2010. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

GIANEZINI, Kelly. **Educação e sociedade: a expansão do ensino superior jurídico e o acesso de minorias étnicas.** 2014. 303p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Porto Alegre (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

GIVORD, Pauline; GOUX, Dominique. France: Mass and Class – Persisting Inequalities in Postsecondary Education. In: ARUM, Richard; SHAVIT, Yossi; GAMORAN, Adam. **Stratification in Higher Education: a Comparative Study.** Stanford: Stanford University Press, 2007, p.220-39.

GOLDIN, Claudia; KATZ, Lawrence F. **The Race between Technology and Education**. Cambridge/London: The Belknap Press of Harvard University Press, 2008.

GOUJON, Anne. Is progress in education sustainable? In: POOL, Ian; WONG, Laura R.; VILQUIN, Eric (ed). **Age-structural transitions: challenges for development**. Paris: CICRED (Committee for International Cooperation in National Research in Demography), p.83-98, 2006.

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: uma análise do processo de implantação**. 2009. 96p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Porto Alegre (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

GUERRA, Lênin Cavalcanti Brito. **O processo de criação do Programa Universidade Para Todos – ProUni**. 2009. 227p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2009.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. **Preconceito racial**. Modos, Temas e Tempos. São Paulo: Cortez, 2008a.

\_\_\_\_\_. Novas inflexões ideológicas no estudo do racismo no Brasil. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ, 2008b, p.175-92.

GUPTA, Asha. Affirmative action in higher education in India and the US: a study in contrasts. **Research & Occasional Paper Series**. University of California, Berkeley, CSHE.10.06, 2006.

HADDAD, Fernando; BACHUR, João Paulo. Um passo atrás, dois à frente. **Folha de São Paulo**, 11 dez. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1112200409.htm>>. Acesso em: 12 mai.2016.

HARPER, Shaun R.; QUAYE, Stephen John. **Student Engagement in Higher Education, Theoretical Perspectives and Practical Approaches for Diverse Populations**. New York: Routledge, 2009.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ, 2005 [1979].

HEINZ, Walter R. Structure and agency in transition research. **Journal of Education and Work**, v.22, n.5, p.391-404, 2009.

HOPFER, Kátia Regina. **Estado capitalista e estratégias de gestão de instituições de ensino superior privadas: o ProUni como política social e como asseguramento da acumulação do capital.** 2011. 133p. Tese (Doutorado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2011.

KERCKHOFF, Alan C. Transition from School to Work in Comparative Perspective. In: HALLINA, Maureen T. (ed.) **Handbook of the Sociology of Education.** New York: Springer, 2000, p.453-74.

KESLASSY, Eric. La discrimination positive aux Etats-Unis et en France. **Ecoflash**, Paris, n.193, dez. 2004. R.354.

KRAMES, Ilisabet Pradi. **Na trilha do ProUni: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina.** 2010. 131p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2010.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares – as razões do improvável.** São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos – disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. **Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação com o saber.** 2007. 87p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, 2007.

LEHER, Roberto. Para silenciar os campi. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.88, p.867-91, out. 2004.

LEITE, Rozangela da Piedade. **O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa.** 2009. 178p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

LIMA, Francisco José Sousa. **Identidade étnico-racial no contexto das políticas de ação afirmativa.** 2007. 130p. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2007.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos – CEBRAP**, n.87, p.77-95, jul. 2010.

\_\_\_\_\_. Acesso à universidade e mercado de trabalho: o desafio das políticas de inclusão. In: MARTINS, Heloisa; COLLADO, Patricia. **Trabalho e sindicalismo no Brasil e Argentina**. São Paulo/Mendoza: Hucitec/Universidad Nacional de Cuyo, 2012a, p.91-111.

\_\_\_\_\_. As novas políticas de inclusão escolar e as famílias: o caso dos beneficiários do ProUni na Região Metropolitana de São Paulo. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Vozes, 2012b, p.312-33.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta (org). **Trajetórias das desigualdades – como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015, p.163-89.

LIPSET, Seymour Martin. **Two Americas, two Value Systems, American Exceptionalism: A Double-Edged Sword**. New York: W.W. Norton, 1996.

LIRA, Átila de Melo. **Avaliação do Programa ProUni na Faculdade Santo Agostinho**. 2010. 46p. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2010.

LORENZET, Deloíze. **A expansão da educação superior brasileira: o tensionamento entre o público e o privado**. 2011. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2011.

LORENZONI, Ionice. Bolsistas revelam em pesquisa as vantagens da graduação. **Portal MEC**, 06. mai. 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13346:bolsistas-revelam-em-pesquisa-as-vantagens-da-graduacao>>. Acesso em: 20.mai. 2015.

MAIA, Suzanir Fernanda. **O Programa Universidade Para Todos (ProUni) nas IES comunitárias: a experiência da Universidade Católica de Goiás (2005-2008)**. 2009. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

MANCEBO, Deise. Universidade para Todos: a privatização em questão. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n.3, p.845-66, set./dez. 2004.

MANTOVANI, Cinthia M. B. Marturelli. **ProUni**: as estratégias do gestor das IES privadas frente ao desafio. 2013. 120p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, 2013.

MARINELLI, Célia Regina Gonçalves. **Programa Universidade Para Todos**: aspectos da cidadania fragmentada. 2010. 233p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2010.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. **O Programa Universidade Para Todos e a inserção de negros na educação superior**: a experiência de duas instituições de educação superior de Mato Grosso do Sul – 2005-2008. 2010. 249p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, Carlos Benedito (org). **Ensino Superior Brasileiro**: transformações e perspectivas. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989, p.11-48.

\_\_\_\_\_. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, p.15-35, jan./abr. 2009.

MARTINS, Raisia Maria de Arruda. **ProUni**: uma política de democratização do ensino superior?. 2011. 98p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, 2011.

MELLO, Cleverson Molinari. **Programa Universidade Para Todos – ProUni**: acesso ao ensino superior e qualificação. Para quê? 2007. 142p. Dissertação (Mestrado em Educação). Departamento de Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2007.

MELLO NETO, Rui de Deus e. **ProUni**: Dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco. 2011. 200p. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2011.

\_\_\_\_\_. **Não vou me adaptar**: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni. 2015. 191p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (org). **Trajatórias das desigualdades** – como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015, p.109-32.

MINTO, Lalo Watababe. **As reformas do Ensino Superior no Brasil – o público e o privado**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Caderno de Pesquisa**, v.39, n.137, p.461-87, mai./ago. 2009.

MONGIM, Andrea Bayerl. **Título universitário e prestígio social – percursos sociais de estudantes beneficiários do ProUni**. 2010. 176p. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Rio de Janeiro, 2010.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Biografia coletiva, engajamento e memória: A miséria do mundo. **Tempo Social–Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.21, n.2, p.259-82, 2009.

MORENO, Ana Carolina. Pelo Sisu, USP terá 225 vagas em cota para pretos, pardos e indígenas. **Portal G1**, 29 jul. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/07/pelo-sisu-usp-tera-225-vagas-em-cota-para-pretos-pardos-e-indigenas.html>>. Acesso em: 05mai. 2016.

MOSES, Michele S. Moral and Instrumental Rationales for Affirmative Action in Five National Contexts. **Educational Researcher**, v.39, n.3, p.211-28, 2010.

NERI, M.C. **Motivos da evasão escolar**. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2009. Disponível em: <[http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE\\_MotivacoesEscolares\\_fim.pdf](http://www.cps.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_MotivacoesEscolares_fim.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2013.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (org). **Família & escola: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Vozes, 2012, p.278-311.

NEVES, Darci Martins. **A permanência de bolsistas ProUni no curso noturno de Pedagogia do Centro Universitário do Norte (UNINORTE/LAUREATE)**. 2011. 129p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, 2011.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Educação, desigualdade e políticas públicas: A subjetividade no processo de escolarização da camada pobre**. 2013. 296.p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2013.

NONATO, Brésicia França. **Sentidos da experiência universitária para jovens bolsistas do ProUni**. 2012. 212p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2012.

OLIVEIRA, Alessandra dos Santos. **A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a escolha do curso universitário entre os alunos bolsistas do programa universidade para todos – ProUni**. 2014. 249p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. **A relação entre o público e o privado na educação superior no Brasil e o Programa Universidade Para Todos (ProUni): acertos, ambigüidades e contradições**. 2007. 304p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007.

OLIVEIRA, Cristiane Pereira Melo de. **Programa Universidade Para Todos: a percepção dos estudantes de uma universidade privada de São Paulo**. 2012. 167p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de. **O ProUni no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – UNILESTE-MG**. 2009. 127p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2009.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira; CONTARINE, Marina Lindaura; CURY, Carlos Roberto Jamil. PROUNI: análise de uma política pública no âmbito da PUC Minas. **RBPAE**, v. 28, n.1, p.48-67, jan./abr. 2012.

OLIVEN, Arabela Campos. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: MARTINS, Carlos Benedito (org). **Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989, p.49-66.

PALLAS, Aaron M. Educational Transitions, Trajectories, and Pathways. In: MORTIMER, Jeylan T.; SHANAHAN, Michael J. **Handbook of the Life Course**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2003, p.65-84.

PAOLI, Nuvenius Junqueira. **Ideologia e hegemonia: as condições de produção da educação**. São Paulo: Cortez, 1981.

PASQUALI, Pascal. Les déplacés de l'ouverture sociale: Sociologie d'une expérimentation scolaire. **Actes de la recherche en sciences sociales**, 2010/3, n.183, p.86-105, 2010. DOI : 10.3917/arss.183.0086.

\_\_\_\_\_. **Passer les frontières sociales: comment les filières d'élite entrouvent leurs portes.** Paris: Fayard, 2014.

PENHA-LOPES, Vânia. Universitários cotistas – de alunos a bachareis. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora UFMG/IUPERJ, 2008, p.105-33.

PEREIRA, Edmilson Peralva. **Estudo de caso: impacto do ProUni nos alunos egressos do Centro Universitário Estácio/FIB Salvador-BA.** 2013. 129p. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social) – Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2013.

PEREIRA, Larissa Ramalho. **O acesso e permanência do aluno prounista na universidade privado-filantrópica brasileira.** 2014. 129p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2014.

PEREIRA FILHO, Ednaldo da Silva. **Perfil de jovens universitários bolsistas do ProUni: um estudo de caso na Unisinos.** 2011. 131p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2011.

PIERSON, Donald. **Branco e pretos na Bahia (estudo de contacto racial).** São Paulo: Companhia das Letras, 1971[1945].

PINTO, Marialva Linda Moog. **Qualidade da educação superior e o ProUni: limites e possibilidades de uma política de inclusão.** 2010. 72p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2010.

PONTES, Lucélia Pontes e. **O valor da bolsa ProUni influencia o desempenho acadêmico?** Um estudo de caso. 2011. 49p. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.

PROUNI. **Dados e estatísticas.** Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas>>. Acesso em: 20 mai. 2016.

RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality – Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921-75. **Sociology of Education**, Washington, v.66, n.1, p.41-62, jan.1993.

RENAUT, Alain. **Égalité et discriminations**. Un essai de philosophie politique appliquée. Paris: Seuil, 2007.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Desigualdades de Oportunidades no Brasil**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; CENEVIVA, Ricardo; BRITO, Murillo Marschner Alves de. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta (org). **Trajetórias das desigualdades** – como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015, p.79-108.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa; SCHLEGEL, Rogerio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (org). **Trajetórias das desigualdades** – como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015, p.133-62.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça. **Consciência dos prounistas sobre sua inserção no ensino superior**. 2013. 137p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), Campinas, 2013.

RIZZO, Lupércio Aparecido. **Entre a realidade e a possibilidade: ProUni e a dinâmica inclusão/exclusão**. 2010. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, 2010.

ROCHA, Antônia Rozimar Machado e. **Programa Universidade Para Todos – ProUni e a pseudo-democratização na contra-reforma da educação superior no Brasil**. 2009. 217p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2009.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. **Políticas públicas para o ensino superior: estudo sobre a inclusão e o desempenho acadêmico dos bolsistas do ProUni em uma IES privada de Minas Gerais**. 2012. 266p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, 2012.

ROKSA, Josipa et al. United States: Changes in Higher Education and Social Stratification. In: ARUM, Richard; SHAVIT, Yossi; GAMORAN, Adam. **Stratification in Higher Education: a Comparative Study**. Stanford: Stanford University Press, 2007, p.165-91.

ROSÁRIO, Victor Hugo Rodrigues. **A adesão ao ProUni sob a ótica dos gestores de instituições de ensino superior do Rio de Janeiro**. 2013. 82p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá (UNESA), Rio de Janeiro, 2013.

SABBAGH, Daniel. Une convergence problématique: les stratégies de légitimation de la «discrimination positive» dans l'enseignement supérieur aux États-Unis et en France. **Politix**, Paris, v.1, n.73, p.211-29, 2006. DOI : 10.3917/pox.073.0211.

SAES. Paula Macchione. **Acesso ao ensino superior e trajetórias dos egressos do ProUni**. 2015. 89p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas (Unicamp), Campinas, 2015.

SAMPAIO, H. (Coord.); LIMONGI, F.; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: NUPES/USP, 2000.

SANGER, Dircenara dos Santos. **Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior**. 2009. 263p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

SANTANA, Gabriella Cristina da Silva. **O Programa Universidade Para Todos: percepções de estudantes de pedagogia do Distrito Federal**. 2009. 136p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

SANTOS, Ana Elisa de Carli dos. **Ação afirmativa e cotas: um percurso pela imprensa brasileira (1995 a 2002)**. 2005. 147p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2005.

SANTOS, Bruno Lima Patrício dos. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior no Governo Lula: tenuidade entre a democratização e a privatização**. 2010. 152p. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2010.

SANTOS, Clarissa Tagliari. **A chegada ao ensino superior: o caso dos bolsistas do ProUni da PUC-Rio**. 2011. 148p. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011a.

SANTOS, Marina Jacob Lopes da Silva. **Políticas públicas e direito: democratização do acesso ao sistema federal de ensino superior**. 2015. 69p. Dissertação (Mestrado Acadêmico da Escola de Direito) – Escola de Direito de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SANTOS, Nadja Maria Codá dos. **Educação e ProUni: política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar**. 2011. 221p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011b.

SARAIVA, Luiz Alex Silva; NUNES, Adriana de Souza. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.45, n.4, p.941-64, jul./ago.2011.

SEBIM, Charlini Contarato. **Representações sociais do ProUni: (sobre)vivências no ensino superior**. 2008. 224p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória, 2008.

SENA, Eni de Faria. **Estímulo, acesso, permanência e conclusão do ensino superior de alunos bolsistas do Programa Universidade Para Todos (ProUni): contribuições para o enfrentamento do processo de inserção**. 2011. 249p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.29, n.105, p.991-1022, set./dez. 2008.

SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter. Vocational Secondary Education, Tracking, and Social Stratification. In: HALLINA, Maureen T. (ed.). **Handbook of the Sociology of Education**. New York: Springer, 2000, p.437-52.

SILVA, Eduardo Henrique Oliveira da. **Financiamento de bolsas de estudos para o ensino superior: o Programa Universidade Para Todos (ProUni) em Mato Grosso do Sul, no período de 2005 a 2010**. 2011. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SILVA, Fabiana Carvalho da. **A democratização do acesso ao ensino superior – um estudo sobre o sistema de reserva de vagas étnico-raciais e sobre o Programa Universidade Para Todos**. 2007. 175p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas (FGV), Rio de Janeiro, 2007a.

SILVA, Graziella Moraes Dias. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social**, São Paulo, v.18, n.2, p.131-65, 2006.

SILVA, Tarcimária Rocha Lula Gomes da. **Representações sociais de discentes sobre universidade**: um estudo psicossocial entre ingressantes do vestibular e da seleção ProUni. 2007. 94p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sórias Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2007b.

SILVA FILHO, Raimundo Nonato. **Trajetórias de alunos do ProUni no contexto da expansão e democratização do ensino superior no Brasil**. 2010. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), São Bernardo do Campo, 2010.

SILVA FILHO, Wilson de Matos. **O programa de inclusão ProUni e sua efetividade social**: um estudo no Centro Universitário de Maringá. 2011. 89p. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Centro de Ciências Sociais e Jurídicas, Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, 2011.

SIMÕES, Paulo Roberto Rodrigues. **Programa Universidade Para Todos (ProUni): mudanças e possibilidades na vida dos sujeitos bolsistas**. 2011. 166p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

SINGER, André. Raízes sociais e ideológicas do lulismo. **Novos Estudos**, n.85, nov. 2009.

SOARES, Josete Pereira Peres. **O Programa Universidade Para Todos (ProUni) e as políticas sociais**: o caso do município de Campos dos Goytacazes. 2009. 152p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2009.

SOTERO, Edilza Correia. **Negros no Ensino Superior** - trajetória e expectativas de estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador. 2009. 138p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009.

SOUSA, Ana Maria Gonçalves de. **Financiamento público estudantil do ensino superior**: uma análise comparativa dos casos do Brasil e de Portugal. 2008. 254p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2008.

SOUZA, Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida. **O ProUni como política pública de ação afirmativa**: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do ProUni da PUC-MG. 2011. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, 2011.

SOWELL, Thomas. **Affirmative Action Around the World**: An Empirical Study. New Haven and London: Yale University Press, 2004.

STERRETT, William M. Current Issues Involving Affirmative Action and Higher Education. **NACAC Journal**, Arlington, Spring 2005.

STIEG, Carlos Maciel. **A percepção de gestores de IES privadas da cidade de São Paulo em relação à adesão ao ProUni**. 2009. 121p. Dissertação (Mestrado em Ciências Contábeis) – Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP), São Paulo, 2009.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na Universidade**: Identidade e Trajetórias de Ascensão Social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TERREL, M.C et al. **How minority students experience College**. Implications for Planning and Policy. Sterling: Stylus Publishing, 2002.

THERBORN, Göran. Os campos de extermínio da desigualdade. **Novos estudos – CEBRAP**, São Paulo, n.87, p.145-56, 2010.

TILLY, Charles. **La desigualdad persistente**. Buenos Aires: Manantial, 2000.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

VALLE, Marcos José. **ProUni**: política pública de acesso ao ensino superior ou privatização?. 2006. 111p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2006.

VELHO, Gilberto. **Projeto e Metamorfose** - Antropologia das sociedades complexas. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

WEBER, Max. Os Letrados Chineses. In: \_\_\_\_\_ **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982a.

WEBER, Max. Burocracia. In: \_\_\_\_\_ **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 1982b.

## APÊNDICE A – ROTEIRO QUALITATIVO DAS ENTREVISTAS

### I) Apresentação

- a. Qual é seu nome?
- b. Qual é sua idade?
- c. Qual é seu estado civil?
- d. Tem filhos? Se sim: quantos e que idade têm?
- e. Onde você mora atualmente? Com quem mora?
- f. Como você se autodeclara em relação à sua raça/cor?
- g. Onde estudou o ensino superior e qual curso fez?
- h. Qual foi o ano de início e de término?
- i. Você foi bolsista integral ou parcial do ProUni?
- j. Você utilizou alguma cota no interior do ProUni? Se sim: qual?
- k. Estudou em período matutino, vespertino, noturno ou integral?
- l. Qual é sua profissão atual?

### II) Trajetória anterior ao ensino superior

Inicialmente, gostaria de saber um pouco mais sobre sua vida antes de entrar no ensino superior.

- a. Para começar, gostaria de conhecer melhor sua família. Fale-me um pouco sobre ela.
- b. Fale-me um pouco sobre como foi sua infância e adolescência.
- c. Onde você estudou no ensino fundamental e médio? Como você descreveria esses anos da sua vida?
- d. Você trabalhou durante o ensino fundamental e médio? Se sim, como foram essas experiências?
- e. Nessa época, o que você gostava de fazer no seu tempo livre? Quais eram suas atividades de lazer? Fazia alguma atividade cultural?
- f. Fale-me um pouco dos seus amigos dessa época.
- g. Nessa época, você se lembra de ter presenciado algum tipo de preconceito ou discriminação? E de ter sofrido algum?

### III) O projeto do ensino superior

Agora, gostaria de conversar um pouco sobre o momento que teve oportunidade de ir para o ensino superior.

- a. Como nasceu a vontade ou oportunidade de ir para o ensino superior? Qual foi sua motivação? Como foi seu processo até concretizá-la? Alguém incentivou você?
- b. Antes do ProUni, já havia prestado Enem ou algum vestibular? Já havia começado outra faculdade? Se sim, por que abandonou ou trocou de opção?
- c. Como ficou sabendo do ProUni?
- d. Quais foram os motivos de ter escolhido essa instituição e esse curso? Quais foram as suas outras opções selecionadas no ProUni? Gostaria de ter estudado em outro lugar ou feito outro curso?
- e. Você utilizou alguma cota do ProUni? Sabia que existia essa possibilidade? Conhece alguém que usou? Qual sua opinião sobre as cotas raciais do ProUni?
- f. Nesse momento, o que imaginava que encontraria no ensino superior? Que mudanças imaginava que traria para a sua vida?
- g. Você tentou entrar em alguma instituição pública de ensino superior? Por quê? Quais são, em sua opinião, as diferenças entre as públicas e as privadas?

#### IV) A experiência no ensino superior

A seguir, gostaria de falar especificamente sobre os anos nos quais esteve cursando o ensino superior.

- a. Como foi seu processo de adaptação ao ingressar no ensino superior? Você encontrou alguma dificuldade?
- b. O que você achou das aulas que teve? Como elas o ajudaram dentro e fora da faculdade?
- c. Você participou de atividades extracurriculares na faculdade? Teve tempo de usufruir de outros espaços além da sala de aula?
- d. Você trabalhou durante o ensino superior? Mudou quantas vezes de emprego? Como foram suas experiências? Qual era sua renda em cada um desses momentos?
- e. O que aconteceu de melhor durante sua experiência no ensino superior? O que foi mais marcante?
- f. Fale-me um pouco sobre as pessoas que você conheceu no ensino superior. Quem eram seus amigos mais próximos? Você se aproximou de outros bolsistas?
- g. Alguma vez você se sentiu discriminado por ser bolsista?
- h. [Negro]: Você se sentiu discriminado alguma vez por ser negro/ter usado cotas raciais do ProUni?
- i. [Branco]: Qual sua opinião sobre as pessoas que usaram as cotas raciais no ProUni?
- j. Considerando sua experiência no ensino superior como um todo, como você a avalia?

#### V) Trajetória após o ensino superior

Agora, gostaria de saber o que aconteceu na sua vida depois que saiu da faculdade.

- a. Depois de sair da faculdade, o que mais mudou na sua vida?
- b. Em termos profissionais, houve mudanças? O diploma foi suficiente para concretizar seus planos? Quais são seus próximos planos?
- c. Depois do ensino superior você continuou estudando ou pretende estudar mais?
- d. Você continuou morando no mesmo local ou se mudou? Com quem e onde passou a morar? Pretende se mudar?
- e. Você passou a consumir outras coisas que não consumia antes? Quais foram suas maiores conquistas materiais?
- f. Você mudou seus hábitos culturais após o ensino superior? O que passou a fazer que não fazia antes?
- g. Você mantém contato com as pessoas que conheceu durante o ensino superior? Vocês se ajudam de alguma forma?

#### VI) Reflexões finais

Para finalizar, gostaria de retomar alguns pontos sobre os quais conversamos e saber suas opiniões e conclusões sobre eles.

- a. O que o diploma superior significou na sua vida?
- b. Sua experiência no ensino superior correspondeu às expectativas que você tinha? E depois de terminar os estudos, o diploma o ajudou como imaginava?
- c. Qual foi o significado do ProUni na sua vida? Sem ele você iria para o ensino superior? Como você teria feito?
- d. Na sua visão, o que o ProUni significa para o Brasil?
- e. Você gostaria de comentar algo mais que possamos não ter abordado nesta conversa?

Muito obrigado por sua participação.