

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Educação

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

Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida Souza

Belo Horizonte
2011

Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida Souza

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Hermas Gonçalves Arana

Belo Horizonte
2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S719r	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. / Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida Souza. Belo Horizonte, 2011. 113f.: il. Orientadora: Hermas Gonçalves Arana Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. 1. Ensino Superior. 2. Minas Gerais. 3. Programas de Ação Afirmativa. I. Arana, Hermas Gonçalves. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título. CDU: 378(815.1)
-------	--

Luiz Eduardo Rodrigues de Almeida Souza

***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 Minas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Orientador: Hermas Gonçalves Arana – PUC-MG

Prof(a). Dr(a). José Carmello Braz de Carvalho – PUC-RJ

Prof(a). Dr(a). Maria Inêz Salgado de Souza – PUC-MG

Belo Horizonte, 24 de fevereiro de 2011

***À minha mãe amada, professora da rede pública e mestra que me educou
com força e esperança para a caminhada de luta até aqui percorrida,
e a quem sou grato eternamente por todo apoio e amor incondicional***

AGRADECIMENTOS

Ao nosso senhor criador da beleza dessa vida e desse mundo que desfrutamos e lutamos para sê-lo melhor igualmente para todos que nele habita, sem exploração e violência;

À minha família do coração, base da minha vida, representadas pela mainha Ricarda (nossa avó amorosa e corajosa), pela tia Cisinha (minha segunda mãe e amiga de todas as horas), pela madrinha tia Nezinha (amiga motivadora dos sonhos), pelo tio Lú (amigo incentivador dos estudos), pela prima Josiane (apoiadora direta e de perto deste trabalho) e a tod@s parentes que me apoiaram nesse ciclo da minha vida;

Ao meu orientador companheiro professor e educador Hermas Arana que contribuiu grandiosamente para a construção desta pesquisa, e na escuta paciente de minhas indagações de pesquisador e pessoa diante dos mistérios da ciência e da vida;

Aos amig@s amad@s e especiais do coração Liliam Daniela, Roberta Lenna, Ágata Kaiser, Fabrício Valentim, Wanda Gomes, José Mário, Flaviane Carvalho, Milton Pontes, Gabriela Tebet, Márcia Borges, Vanusia Lopes, Daniela Basílio, Sônia Roseno, Maika Zampier, Marcelo Pereira, Ariana Marques, Carlos Molina, que, desde as primeiras tentativas, o processo seletivo e durante o processo vivido do mestrado, apoiaram e estiveram de perto e de longe com seu carinho motivador para continuar firme na caminhada acadêmica;

Ao professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da PUC Minas, representados no professor Carlos Roberto Jamil Cury e na professora Maria Inêz Salgado Souza, que muito contribuíram para novas janelas do conhecimento nas Ciências da Educação, Sociais e Humanas;

Aos colegas e amig@s querid@s pós-graduand@s da turma 2009-2011 Hérica Ângela Borba, Joaquim Ramos, Maria Célia Fernandes, Pollyana Alves, Vanessa Assis, João Pio, Grazielle Maia, Juliana Gualberto, Roanjali Araújo e tod@s os outros, pela inesquecível convivência e aprendizado trocados em vários momentos difíceis e alegres das nossas trajetórias, quase solitárias, de mestrand@s;

A professora Magali de Castro, em especial, pelos ricos aprendizados de suas disciplinas e pela oportunidade do estágio docência no 3º período do curso de Pedagogia, que muito enriqueceu a minha formação docente;

Ao coordenador e funcionários do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da PUC Minas, representados, respectivamente, pelo professor Simão, Valéria e Cláudio, pelo acolhimento e apoio de sempre nesses dois anos;

Aos colegas e amig@s estimad@s de trabalho das ONGs Grupo de Aplicação Interdisciplinar à Aprendizagem (GAIA) e da Associação para Transformação e Aprendizagem (APTA-MG) representadas, respectivamente, pela Daniela Monteiro, Samuel Macarini, Geraldo Virginio, Rogério Delamare e Nicomedes Daivid, pelo apoio e força doados, direto e indiretamente;

A professora coordenadora e a pesquisadora assistente da Pesquisa Institucional sobre o ProUni da PUC Minas, unidade Coração, respectivamente, Maria Auxiliadora Monteiro e Marina Contarine, pela parceria bibliográfica enriquecedora e pela autorização de acesso aos resultados parciais desta pesquisa;

Aos companheir@s e amig@s de militância política do Movimento dos Sem Universidade (MSU) e da Consulta Popular (CP), representados, respectivamente por Sérgio Custódio, Wellington Faria, Gildázio Santos, Júlio Sérgio, Anderson Eduardo, Ione Quilombo Mangueiras, Marisbeth Greamar, e, por Frederico Santana Rich e Sofia Barbosa, pela disposição e força de sempre doados, ao longo desse tempo distante das agendas de lutas para cumprimento da tarefa acadêmica;

À Secretaria de Cultura e Assuntos Comunitários (SECAC), representada pela professora Beatriz e a assistente social Rosângela, pela autorização de acesso à Pesquisa Institucional sobre o ProUni da PUC Minas, em todas unidades, de 2007;

A CAPES e à PUC-MG pelo indispensável apoio da bolsista de estudo, que sem ela seria, assim como os egressos do ProUni, impossível a realização desta importante etapa de estudo e qualificação acadêmico-profissional;

Utopia Desnuda

*Turistas nas favelas
Sem-Teto nos shoppings
Perdidos, desconstruados
Descobrimdo a vida
Contra a violência
Por outra ética
Política humana
Mãos na câmara
Cérebro internético
Cenas da denúncia
Do humano desmundo
Das migalhas sem mesa
Do trabalhador sem emprego*

*Afinal julgo e lamento:
A vida sem idas pro endereço do amor
Entre todos beije e abraça
Todo mundo
Toda Terra
Agora e nesta hora
Para que não se acabem com a esperança
Da utopia da gente do povo deste mundo,
desnudo.*

DuduLuiz Souza

RESUMO

A política pública educacional denominada Programa Universidade para Todos (ProUni) surge no ano de 2005 no Brasil em resposta à alta demanda das camadas populares por acesso ao Ensino Superior. O programa já contemplou mais de 700 mil jovens com bolsas de estudo em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, que recebem isenção de impostos em troca da concessão do benefício. Entretanto, embora tenha promovido inclusão social-acadêmica e regularizado a lei de renúncia fiscal para as IES confessionais, o ProUni não garantiu aos bolsistas o direito à permanência nos estudos de forma plena, gerando efeitos negativos na formação acadêmico-cultural e na implementação desta política. Com isso, a presente pesquisa analisou o impacto sociocultural do ProUni, como política pública de ação afirmativa, na trajetória de bolsistas egressos, oriundos das camadas populares, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), tendo em vista as limitações e as possibilidades deste programa atravessado por marcas da ideologia neoliberal no campo educacional. A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa por meio de técnicas como a Entrevista junto a sete egressos da PUC-MG. Os depoimentos dos egressos foram contrastados com a percepção dos gestores da PUC-MG, em interface com a visão dos Pré-Vestibulares Populares, participantes do Conselho Nacional de Acompanhamento do ProUni: o Movimento dos Sem Universidade e a Educação e Cidadania de Afro-descentes e Carentes. Ao final do estudo, concluiu-se que há aspectos positivos do ProUni na trajetória escolar, cultural e profissional dos egressos, que se tornaram referências positivas na família/comunidade, e ocuparam posições qualificadas no mercado de trabalho. Por outro lado, constatou-se que não foram superadas, efetivamente, as limitações para a permanência dos bolsistas, e que existem fragilidades na gestão/control social que viabilize maior participação da sociedade civil organizada na implementação desta política de ação afirmativa para alunos oriundos das classes populares, da escola pública, negros, indígenas, pessoas com deficiência e professores da rede pública.

Palavras-chave: Ensino Superior, Ação Afirmativa, Neoliberalismo

ABSTRACT

The public educational policy named University for All (ProUni) takes off in 2005 in Brazil, as a response to a high demand for popular access to higher education. The program has already reached more than 700 thousand young people with scholarships in private Higher Education Institutions (HEIs), that receive tax breaks in exchange for granting the benefit. However, although it has promoted social inclusion and academic-settled law of tax breaks for the confessional HEIs, ProUni did not grant these students the right to fully remain in their studies, thus leading to negative effects on academic and cultural training and at the implementation of this policy. Thus, this research examined ProUni's social and cultural impact, as a public policy of affirmative action, on the trajectory of scholarship graduates who come from lower social layers, from the Catholic University of Minas Gerais (PUC-MG), considering the restraints and possibilities of this program traced by the neoliberal ideology in education. The methodological approach was qualitative through techniques such as Interviews with seven graduates from PUC-MG. The testimonies of the graduates were intertwined with the view from the managerial body at PUC-MG, also interfacing this view with that from the popular college preparatory segment, partakers of the National Council for Monitoring ProUni: the Non-Universitarian and Afro-Descendent and Destitute Education and Citizenship movements. At the end of the study, the conclusion was that there are positive aspects of ProUni on educational, cultural and professional aspects in the lives of these graduates, who became positive references in their family/community, and took up positions in the skilled labor market. Moreover, we found that hindrances to the permanence of these students have not been overcome effectively, and that there are weaknesses in managerial/social control that makes possible a greater involvement of civil society in implementing this policy of affirmative action programs for students from lower social classes, coming from public schools, black people, Indians, disabled and public school teachers.

Keywords: Higher Education, Affirmative Action, Neoliberalism

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 Censo Ensino Superior década de 1960 e início de 1970	28
---	-----------

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Tipo de Bolsa dos Egressos_____	61
GRÁFICO 2	Sexo/Gênero Egressos_____	61
GRÁFICO 3	Idade Egressos_____	62
GRÁFICO 4	Raça/Cor Egressos_____	62
GRÁFICO 5	Estado Civil Egressos_____	62
GRÁFICO 6	Tipo Curso Ensino Médio Egressos _____	63
GRÁFICO 7	Frequência Pré-Vestibular_____	63
GRÁFICO 8	Situação Mercado Trabalho Egressos_____	64
GRÁFICO 9	Renda Pessoal Egressos _____	64

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Categorização dos Dados dos Egressos	58
QUADRO 2 Código dos Egressos	64

LISTA DE ABREVIATURAS

abr. abril
ago. agosto
art. artigo
BA Bahia
cap. capítulo
coord. coordenador
dez. dezembro
ed. edição
f. folhas
fev. fevereiro
jan. janeiro
jul. julho
jun. junho
mar. março
MG Minas Gerais
n. número
nov. novembro
org. organizador
out. outubro
p. página
RJ Rio de Janeiro
set. setembro
SP São Paulo
v. volume

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEMEC – Centro Maristas de Educação e Cidadania
CONAP – Comissão Nacional de Acompanhamento do PROUNI
EDUCAFRO – Educação e Cidadania para Carentes e Afro-Descendentes
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAE – Faculdade de Educação da UFMG
GRAEL – Grupo Alternativo de Estudo do bairro Lagoa
GRUPREV – Grupo de Pré-Vestibulares Comunitários
GREAMAR – Grupo de Estudo Alternativo do bairro Floramar
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
MSU – Movimento dos Sem Universidade
NETE – Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação da FAE-UFMG
PL – Projeto de Lei
PNE – Plano Nacional de Educação
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PVP – Pré-Vestibular Popular
PVNC – Pré-Vestibular para Negros e Carentes do Rio de Janeiro
REUNI – Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES – Sistema de Avaliação do Ensino Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificado
UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundários
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UnB – Universidade de Brasília

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	20
3 NEOLIBERALISMO, ENSINO SUPERIOR E PROUNI	30
3.1 Neoliberalismo, Globalização e Educação	31
3.2 Política Educacional, Ensino Superior e Ações Afirmativas	35
3.2.1 <i>Reforma do Ensino Superior do Governo Lula</i>	37
3.2.2 <i>Ações Afirmativas no Ensino Superior</i>	39
3.3 Prouni como Política de Ação Afirmativa no Ensino Superior	41
3.4 Interface ProUni, Sociedade e Movimentos Sociais	46
4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A VISÃO DOS EGRESSOS DO PROUNI	51
4.1 Abordagem e Estratégia Metodológica	53
4.1.1 <i>Coleta e Análise de Dados</i>	54
4.2 Contexto e caracterização dos sujeitos participantes	59
4.3 Apresentação e discussão dos dados e resultados da pesquisa	67
4.3.1 <i>Condições de permanência e trajetórias no curso superior</i>	67
4.3.2 <i>Visão do ProUni como política pública de ação afirmativa</i>	85
4.3.3 <i>Percepção do impacto sociocultural na vida dos egressos</i>	96
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da minha experiência profissional de sete anos como educador popular do Movimento dos Sem Universidade (MSU) em Minas Gerais – Viçosa e Belo Horizonte – e também como coordenador nacional deste movimento desde 2005. Há cinco anos, o Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula) sancionou o Programa Universidade para Todos (ProUni), o que representou, de certa forma, um avanço para a luta do MSU e dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs) por alternativas de políticas públicas de acesso das classes populares ao Ensino Superior, embora este seja um programa de inclusão na iniciativa privada.

O MSU, desde 2001, através da prática de educação popular dos também chamados Cursinhos Populares, ou PVPs, vem reivindicando a democratização do acesso à Educação Superior no Brasil. Entretanto, desde o primeiro ano do ProUni, percebeu-se que os educandos jovens e adultos do MSU e de outros movimentos de PVPs – outrora protagonistas, de certa forma, do processo de aprovação desta política pública – enfrentavam a falta de políticas de permanência/assistência estudantil para se manterem estudando com a bolsa de estudos do “sistema nacional de bolsas”¹. Daí uma das primeiras críticas a esta política de acesso à Universidade, pois os bolsistas de origem popular do ProUni têm dificuldades para adquirir material didático e garantir alimentação, moradia, transporte e outras condições básicas para a conquista plena do direito à educação, como preconizado na Constituição Federal (CF).

Esta problemática da permanência na trajetória de estudantes das camadas populares também foi percebida no ano de 2006, quando trabalhei no Ensino Fundamental da rede estadual e na Secretaria Municipal de Educação, atuando como formador de professores da rede municipal de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Belo Horizonte. Nestas duas experiências profissionais, pude compreender que a trajetória dos jovens e adultos dos PVPs se aproxima da mesma vivida educandos da EJA, e que, de certa forma, estes sujeitos foram excluídos

¹ O ProUni era conhecido como Sistema Nacional de Bolsas dentro do MSU antes do governo Lula.

historicamente do direito à escola pública de qualidade por interesses da elite em manter seus privilégios educacionais e culturais no país.

Esta análise empírica foi enriquecida pelo Curso sobre a Realidade Brasileira², a partir do estudo de pensadores brasileiros como Sérgio Buarque de Holanda, Florestan Fernandes, Paulo Freire, Milton Santos, Celso Furtado, dentre outros, do qual participei pelo MSU em 2007 e 2008. Neste estudo coletivo das obras, compreendeu-se melhor, ao longo da história política brasileira, a importância de certa unidade política das lutas específicas dos movimentos populares (da educação e outras) em torno de um projeto de mudança estrutural do país que visasse à conquista plena dos direitos humanos (trabalho, terra, educação, saúde, etc.) negados às classes populares no Brasil e na América Latina.

Dessa forma, talvez, parece que grande parte das lutas dos movimentos sociais da Educação (MSU e PVPs, por exemplo) segue, talvez, um rumo contrário ao da mudança estrutural da realidade brasileira, na medida em que reivindicam políticas públicas focalizadas (ProUni e Cotas nas Universidades) num contexto de políticas neoliberais para a educação. Foi a partir destas reflexões empíricas que, enfim, surgiu a presente pesquisa, identificada com a linha “Políticas Públicas e Direito à Educação” da PUC Minas.

A pesquisa pretende, então, realizar uma análise do impacto do ProUni, enquanto política pública de acesso ao Ensino Superior Privado, na trajetória do egresso das camadas populares, correlacionando este programa com a prática política dos próprios movimentos sociais envolvidos na discussão e implementação desta política educacional no período de 2004 a 2008, em contraponto a uma contextualização das políticas neoliberais e globalizadas surgidas no campo da educação.

Além deste objetivo geral, o presente estudo buscou alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) caracterizar o processo de discussão política da aprovação e da implementação do ProUni e sua interface com os movimentos sociais de educação popular dos PVPs, a partir de uma análise histórica do Ensino

² Curso de extensão organizado pelos movimentos sociais em parceria com o Núcleo de Trabalho e Educação (NETE) da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG.

Superior no Brasil e da contextualização das políticas neoliberais no campo educacional;

- b) detectar a percepção dos egressos, dos movimentos sociais e das instituições gestoras sobre o ProUni como política pública de ação afirmativa via acesso ao Ensino Superior, à luz da contextualização das políticas de ações afirmativas na Universidade;
- c) identificar as dificuldades e facilidades de permanência dos egressos, ao longo da trajetória acadêmica na graduação;
- d) interpretar a posição dos atores sociais diante da inclusão social das camadas populares na Universidade promovida pelo ProUni e REUNI, em contraponto às metas previstas no Projeto de Lei (PL) de Reforma do Ensino Superior (2003-2006) e no PNE (2001-2010).

Estes objetivos, que se pretende contemplar nesse estudo, surgiram dos seguintes problemas de pesquisa:

- a) Como a economia globalizada e as políticas neoliberais no campo educacional influenciaram a aprovação do ProUni enquanto política pública de ação afirmativa via acesso ao Ensino Superior Privado, já que naquele contexto se focava a Reforma do Ensino Superior (2003-2006) e se esperava uma maior expansão das vagas nas universidades públicas?
- b) Quais foram as facilidades e dificuldades de permanência encontradas pelos egressos, das camadas populares e oriundos dos PVPs, no Ensino Superior Privado implementado pelo ProUni, uma vez que estas instituições não têm tradição de promover políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas?
- c) Como os movimentos sociais se posicionaram diante da implementação insuficiente do ProUni em contraponto com a não aprovação do PL da Reforma do Ensino Superior e à expansão restrita do REUNI, já que estas políticas pouco contribuíram para alcance da meta de universalização do acesso à Universidade prevista no PNE (2001-2010)?

Para a realização desta pesquisa utilizamos uma abordagem metodológica qualitativa a partir das técnicas de Análise Documental, Questionário e Entrevista Semi-Estruturada junto àqueles sujeitos egressos do ProUni da PUC-MG. Esta

abordagem foi contrastada com a percepção político-institucional dos gestores desta política pública da PUC-MG e do Ministério da Educação, em interface com a visão político-educacional dos Novos Movimentos Sociais de caráter urbano dos Pré-Vestibulares Populares (PVPs), participantes do Conselho Nacional de Acompanhamento do ProUni (CONAP): o Movimento dos Sem Universidade (MSU) e a Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (EDUCAFRO).

Apresentada esta breve contextualização do objeto de estudo da pesquisa, o ordenamento dos capítulos desta dissertação foi organizado a partir da seguinte forma: 1. Introdução; 2. Histórico do ensino superior no Brasil; 3. Neoliberalismo, Ensino superior e Prouni; 4. Os caminhos metodológicos e a visão dos egressos do ProUni; e 5. Considerações finais.

2 HISTÓRICO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Nesse capítulo será apresentado um breve histórico do Ensino Superior no mundo e no Brasil para depois visualizarmos o contexto político das reformas e mudanças acontecidas na Educação Superior do país diante do fenômeno da globalização e do neoliberalismo no final do século XX e no início desse novo século. Para tal historização, priorizaremos o período da década de 1960, com a Reforma Universitária de 1968, até os anos 90, com as reformas e alterações constitucionais do Ensino Superior brasileiro.

A partir desta linha do tempo contextual e política, abordaremos no próximo capítulo a política educacional brasileira com enfoque na recente Reforma do Ensino Superior, ocorrida no período de 2003 a 2010, associada às políticas de ações afirmativas nesse nível de ensino e, conseqüentemente, focando no Programa Universidade para Todos (ProUni) em interface com os sujeitos egressos deste programa e a sociedade civil organizada, representada pelos movimentos sociais de Pré-Vestibulares Populares (PVPs).

Com isso, inicialmente, remonta-se ao século X, com as universidades mais antigas do mundo criadas em Marrocos e Egito, que são, respectivamente, a Universidade Karueein e a Universidade de Al-Azhar. Estas se constituíram com o intuito da imersão dos homens no pensamento das ciências sistematizadas e filosóficas, em convergência com a religiosidade islâmica, política, e com enfoque nas ciências naturais representadas em cursos como: Medicina, Agricultura e Engenharia.

Outro marco será o século XIII na Europa ocidental com o surgimento das universidades de Bolonha (na Itália no ano de 1088), Paris (França, 1090) e Oxford (Inglaterra, 1096), sendo que já podem ser consideradas contemporâneas para aquela época. Durante aquele século, viu-se um emergente processo de expansão das universidades a exemplo da criação das de: Toulouse; Cambridge; Siena, Pávia, Nápoles; Salamanca, Valência, Valladolid; e Coimbra. Sendo estas fundadas nos seguintes países, respectivamente: França; Inglaterra; Itália; Espanha; e Portugal. E destas instituições, fundamenta-se o modelo medieval de Ensino Superior calcado em,

Três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preservando sua autonomia face ao poder político e à Igreja institucionalizada local. (TRINDADE, 2000, p. 13).

Ao final daquele período totalizavam-se 70 universidades, e nos séculos seguintes, XIV a XVII, ocorre a continuidade desta expansão das universidades pela Europa e em outros continentes do mundo. Nesse processo, destacam-se as referências dos modelos da Alemanha e da França, e o ano de 1790, em que se consolidam 150 instituições universitárias por toda a Europa. Daí em diante, os países europeus implantaram seus modelos de universidades nas respectivas colônias.

Assim, observa-se o processo de fundação das universidades mais antigas da América Latina vinculadas a ordens religiosas (Dominicanos e Jesuítas) vindas da Espanha colonizadora. Exemplos destas universidades são as de São Domingos, Lima e México, representadas em cursos de Teologia e Direito.

Já na América do Norte, a Inglaterra desenvolveu colégios para a formação de pastores e administradores tendo em vista os interesses locais e o plano deste país colonizador dentro dos Estados Unidos. Ali, então, viu-se a criação dos colégios que se tornariam importantes universidades como as de Harvard, Williamsburg e Yale. No ano de 1776 já havia nove destes tipos de escolas. (CHARLE; VERGER, 1996).

Nesse período histórico da humanidade, o emergente desenvolvimento das ciências sob a égide do Iluminismo, baseado no Enciclopedismo resultante da Revolução Francesa de 1789, influenciou a consolidação da universidade moderna. Esta não teve apenas um modelo, podendo ser citado três modelos que vieram influenciar o Ensino Superior no Brasil com a chegada da família real portuguesa em 1808. E estes modelos, olhando de hoje, se tornaram clássicos ao longo dos séculos XVIII e XIX, embora seja difícil a direta associação deles nas instituições da atualidade. Assim, se constituíram,

Os hoje denominados modelos napoleônico e humboldtiano são conceitos que dificilmente encontrariam correspondência real em qualquer instituição universitária, seja na França, seja na Prússia de então. Conceitos bastante genéricos, contudo, há quase dois séculos servem de parâmetro e referência. (SGUISSARDI, 2006, p. 68).

Tanto os franceses quanto os alemães vieram a consolidar seu ensino universitário após a expulsão, ou saída de cena, dos jesuítas que dominavam a estrutura escolástica em várias partes do mundo. Esse fato soma-se a outras crises e reformas que aconteceram dentro da Igreja Católica daquela época e que contribuíram para a emergência dos estilos francês/napoleônico e alemão/humboldtiano de universidade. Sobre estes modelos, Sguissardi (2006) afirma que

De um lado, o modelo francês que, revolucionário quanto o foi a Revolução, livrando-se ao máximo de heranças do Antigo Regime, fez da universidade a formadora dos quadros necessários ao Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a “tirania do diploma do Estado”. Numa palavra, era e é a especialização e a profissionalização. (SGUISSARDI, 2006, p. 68).

De outro lado, o denominado modelo alemão ou humboldtiano, constituído a partir das idéias de Von Humboldt, Fichte e Schleiermacher – liberdade de pesquisar, de aprender e de ensinar, e enciclopedismo – experimentadas, em especial, na Universidade de Berlim, na primeira metade do século XIX, constituiu-se em inspiração para uma Alemanha que precisava, primeiramente, recuperar o tempo perdido no campo da industrialização e, depois, afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos. É a produção do saber e a formação livre, reconciliadas nos mesmos espaço e tempo. (SGUISSARDI, 2006, p. 69).

Diante destes modelos de universidade, observou-se que as instituições que surgidas na América Latina e no Brasil, daquele século XIX em diante, receberam influência de forma transplantada, direta ou indiretamente, da França e da Alemanha, fato que foi capitaneado pelos países colonizadores da Espanha e Portugal. No caso do Brasil, percebe-se nos primeiros cursos superiores isolados a herança da escolástica jesuítica e pombalina, bem como do modelo francês de universidade. Depois, com instauração da república federativa, vê-se maior direcionamento das universidades brasileiras para o modelo alemão de ensino, ao final do século XIX. E por fim, o terceiro modelo que surge de Educação Superior advém dos Estados Unidos na primeira metade do século XX. Este se caracterizou pela pluralidade de estrutura da instituição, possibilitando uma dimensão de maior abrangência populacional, ou seja, o modelo norte-americano consolida uma universidade de massas, que também veio a ser imputado na configuração do Ensino Superior brasileiro. (SGUISSARDI, 2006).

No Brasil, portanto, constata-se que no período colonial foram criados cursos isolados (teologia e filosofia) nos colégios jesuítas que foram destituídos pela política

educacional pombalina. Depois disso, no Brasil Império, com a chegada da família real, a monarquia portuguesa criou instituições isoladas de formação de profissionais em áreas como Medicina, Direito, Botânica, Agricultura, dentre outros, que se constituíram os pontos de partidas para as universidades do Rio de Janeiro e da Bahia, em detrimento daqueles colégios religiosos. Nesse sentido, Fávero interpreta, citando Moacyr (1937), que

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. (FÁVERO, 2006, p. 20).

Mais tarde, então, mesmo com a independência, em 1822, e depois a constituição da República, em 1889, viram-se tentativas frustradas de criação de novas escolas superiores e as que se sucederam não tiveram duração relevante para o crescimento das experiências de Ensino Superior no País. Desse modo, até 1920, praticamente, não existiu universidade brasileira para além de faculdades isoladas em âmbito estatal e privado. Assim, surgiu naquela década de 20, a partir da integração e federalização de faculdades existentes, a primeira Universidade no estado do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A segunda foi a Universidade de Minas Gerais, atual Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que agregou os cursos de Medicina, Engenharia, Direito, Odontologia e Farmácia que já existiam na capital mineira.

Uma década após essas experiências de primeiras universidades e os debates sobre a função desse nível de ensino no Brasil, surgiu, em 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) instituído pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde de 1930, em meio à denominada “Reforma Francisco Campos”. Esta trouxe alterações significativas para a educação brasileira em geral, compondo o texto da segunda Constituição da República de 1934. Naquele mesmo ano, a Universidade de São Paulo (USP) foi criada através reunião de faculdades antigas, como a de Direito, e novas, como a de Filosofia, Ciências e Letras, que receberam professores de outros países (França, Itália, Alemanha), convidados para lecionar nesta nova instituição universitária. Nesse período, desde a primeira República ao marco da Revolução de 1930, contabilizaram-se 86

instituições universitárias de forma isolada ou reunida na estrutura de uma universidade.

Com este retrospecto, ao final do Estado Novo em 1945, sob o amparo de uma maior centralização estatal, ao contrário das décadas anteriores, registraram-se cinco universidades, já citadas (RJ, MG, SP), mais a Rural do Brasil e a de Porto Alegre em âmbito federal e estadual. A esse número soma-se a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como uma iniciativa privada.

Nos anos seguintes, durante a década de 1950, observa-se um impulso de expansão do Ensino Superior através do processo de federalização das estatais e privadas, coordenado e mantido pela União, bem como protagonizado por setores da elite econômica brasileira em seus estados e regiões. Dessa forma,

Ao longo dos anos 50/60, o ensino superior no Brasil sofreria o impacto das duas ideologias que se constituíram na base de sustentação dos governos que se sucederam até 1964, e que iriam condicionar tendências diferentes e algumas vezes contraditórias que marcaram a forma como o ensino superior se desenvolveu durante esse período. (MENDONÇA, 2000, p. 141).

Estas ideologias populistas de governo alteraram aquele cenário do Ensino Superior de cinco estabelecimentos em 1945 para chegar em 1964 com 37 universidades. Nesse período ocorreram transformações na sociedade brasileira que colocaram a hegemonia oligárquica predominante no País e na universidade em crise, e isso abriu certo espaço para a emergente entrada das classes médias. Estas viam nesse nível de ensino um canal de ascensão social, cujo domínio era, historicamente, dos fidalgos da elite brasileira e outrora da monarquia portuguesa. Esse fenômeno apontado por Luiz Antônio Cunha também tem sua raiz na ampliação do Ensino Médio, o qual vinha tendo índices elevados de concluintes, e com isso nas,

Universidades e escolas isoladas matriculavam, em 1964, cerca de 142 mil estudantes. Comparando esse contingente com o matriculado em 1945, resulta uma taxa de crescimento de 236,7%. A comparação da velocidade do incremento verificado na era Vargas com a da república populista mostra um aumento sensível de ritmo. O crescimento médio anual passou de 2,4%, no período 1932/45, para 12,5% no período 1945/64, taxa esta mais de cinco vezes superior àquela. (CUNHA, 1989, p. 254).

Além daqueles motivos, Cunha (1989) interpreta aquela expansão como decorrente da dilatação das condições de ingresso que culmina na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1961, na medida em que igualou os cursos técnicos aos secundários, embora isso já tenha sido iniciado nos anos de 1950. Portanto, “esse aumento da demanda estaria na origem do problema dos *excedentes* [aquelas classes médias em ascensão], posteriormente invocado como móvel imediato da Reforma Universitária de 1968.” (MENDONÇA, 2000, p. 142).

Por outro lado, o paradigma até então vigente para o ensino superior começava a ser posto em questão, sob o influxo do desenvolvimentismo que viria a alimentar as propostas de modernização desse nível de ensino, visando adequá-lo às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país. [...] (MENDONÇA, 2000, p. 142).

Para Florestan Fernandes (1966), as elites tradicionais impunham um controle ideológico aos universitários para retomarem a tutela da produção de tecnologia no país, atrelando-a a um projeto de Brasil moderno subordinado ao capitalismo internacional. E isso se deu tendo em vista que as classes médias vinham abalando aquele poder da burguesia nacional ao darem um tom mais crítico às pesquisas que denunciavam a exploração capitalista. Assim, houve repressão ao radicalismo intelectual pretendido pelos universitários progressistas e se reproduzia uma pedagogia que tirava os jovens da perspectiva de reconstrução social do Brasil frente às mazelas socioeconômicas.

As diferentes formas de se conceber o processo de desenvolvimento do país iriam condicionar as distintas estratégias propostas para se encaminhar a reforma da universidade. Vários foram os grupos que se envolveram com esse debate e que assumiram iniciativas bastante diversificadas: o Estado – e, no interior do aparelho do Estado, grupos distintos assumiram a liderança de iniciativas algumas vezes até contraditórias entre si – e dois novos atores coletivos que imprimiram a sua marca na orientação que será dada a esse debate bem como a posteriores encaminhamentos da questão: a comunidade científica organizada e o movimento estudantil. (MENDONÇA, 2000, p. 142).

Assim, após o golpe de 1964, os militares derrotaram a bandeira da Reforma Universitária do movimento estudantil, e impuseram uma reforma universitária consentida dentro dos marcos conservadores do regime militar para alcance do modelo de desenvolvimento semelhante aos dos Estados Unidos. Assim, aquele projeto de desenvolvimento nacional de rompimento com a dependência capitalista

que vimos nas ideias de Florestan Fernandes fora reprimido e adiado para quando a ditadura militar acabasse e a democracia voltasse no Brasil.

Esse modelo norte-americano de universidade, anteriormente descrito, já tinha ganhado força para sua consolidação com a fundação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA) em 1947, no Rio de Janeiro e depois transferido para São José dos Campos-SP, bem como com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Desse modo,

[...] parece-me importante recuperar as experiências desenvolvidas ao longo desses anos, para, como afirma Cunha (1983), desmitificar a idéia de que o processo de modernização da universidade brasileira teria se iniciado apenas após 1964, sob a influência direta dos acordos MEC-USAID. (MENDONÇA, 2000, p. 146).

Então, este modelo de universidade moderna, reflexo de uma política de desenvolvimento nacional, se traduziu no texto do Relatório do Grupo de Trabalho que o regime militar criou em dois de julho de 1968 para a proposição do anteprojeto da Reforma Universitária que reestruturou o Ensino Superior no país, mediante a Lei 5.540 decretada pelo Congresso Nacional em 28 de novembro daquele ano de 68. Com isso,

A concepção de reforma universitária, expressa pelo grupo de trabalho, propunha fundamentalmente a racionalização das atividades universitárias, a fim de lhes conferir maior eficiência e produtividade, constituindo preocupação básica a transformação da universidade num centro de preparação técnico-profissional. A par disso, acrescentava-se a função de exercer uma “racionalidade crítica e criadora” da sociedade. (SOUZA, 1981, p. 154).

No teor dessa intenção de maior eficiência e produtividade destacam-se mudanças na organização da universidade com base: a) no sistema de departamentos, acabando com o de cátedras; b) no processo seletivo do vestibular com sua unificação em resposta ao problema jurídico dos excedentes; c) na implantação do sistema de créditos por matrícula dos estudantes em disciplinas; d) no melhoramento da carreira docente; e) investimento na Pós-graduação com formação de quadros técnicos para aprofundamento da pesquisa brasileira frente aos desafios socioeconômicos internacionais. (FÁVERO, 2009).

A universidade deve tornar-se, pois um instrumento a serviço do processo de desenvolvimento do País: “impõe-se a metamorfose de uma instituição

tradicionalmente acadêmica e socialmente seletiva em centro de investigação científica e tecnológica em condições de assegurar a autonomia da expansão industrial brasileira”. (SOUZA, 1981, p. 155).

A Reforma tem objetivos práticos e visa conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional, que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos. (SOUZA, 1981, p. 158).

Embora a Reforma Universitária de 1968 tenha postulado esses objetivos práticos para transformar a Universidade brasileira em uma mola propulsora do desenvolvimento nacional em resposta, também, a demanda daqueles excedentes das camadas médias por esse nível de ensino, o regime militar optou por investimento em Pós-graduação nas universidades públicas, tornando-a cada vez mais elitista. Além disso, segurou a abertura de vagas nas instituições federais, concebendo a massificação do Ensino Superior por meio de estabelecimentos isolados da iniciativa privada. Sendo assim,

Essa expansão fragmentadora do ensino superior foi conduzida pelo setor privado, abrindo e expandindo cursos propiciadores da mais elevada taxa de lucro, pouco ou nada que ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Menos ainda com a preparação de agentes da propalada “consciência crítica e criadora”. (CUNHA, 2007, p. 291).

Esta tendência privatizante teve o consentimento do Conselho Federal de Educação que não exigia condições mínimas de qualidade nas faculdades particulares que vinham sendo fundadas, bem como houve o reforço de recurso público dos militares repassado diretamente para a iniciativa privado através da garantia prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) de 1965. Este foi revisto prevendo 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para instituições privadas. (CUNHA, 2007).

Além dessa situação conservadora, aquela massificação do direito à Educação Superior para a crescente classe média que conclui o Ensino Médio exigindo a própria ascensão social se processou de forma limitada, tendo em vista que,

Na Educação Superior as vagas, embora viessem aumentando, eram insuficientes, ou seja, muitos estudantes passavam no vestibular, obtinham a nota mínima exigida, mas não podiam ingressar na universidade por falta de vagas, tornando-se assim “excedentes”. (GERALDO, 2010, p. 18).

Com isso, aquele diagnóstico da necessidade de democratização do acesso à Educação Superior foi solucionado pelo regime militar com a abertura desse direito educacional para a apropriação do “mercado”, que resolveria essa problemática da desigualdade escolar e cultural no País. Assim, essa tendência mercantilizadora veio a reforçar aquele elitismo dominante nos espaços universitários na sociedade brasileira, não abrindo de fato suas portas para a população brasileira interessada nesse nível de ensino. Esse retrato agravante dos *excedentes* pode ser visto na seguinte tabela:

TABELA 1
Censo Ensino Superior década de 1960 e início de 1970

Ano	Número de inscritos	Número de Vagas	Número de Excedentes	Porcentagem (excedentes por vagas)
1960	64.637	35.909	28.728	80,0%
1961	70.147	39.971	31.176	77,9%
1962	70.942	47.295	23.647	49,9%
1963	86.716	51.009	35.707	70,0%
1964	97.481	57.342	40.139	70,4%
1965	110.834	58.334	52.500	89,9%
1966	123.379	58.752	64.627	109,9%
1967	183.150	79.630	103.520	130,0%
1968	214.966	89.582	125.384	139,9%
1969	276.904	111.377	161.527	145,0%
1970	328.931	145.000	183.931	126,8%
1971	400.958	239.782	161.176	67,2%

FONTE: MEC/INEP

Esse quadro da democratização do direito à Educação Superior no Brasil não será amenizado nas décadas seguintes de 1970 e 1980. Será, inclusive, será mais agravado com a imposição do vestibular classificatório no ano de 1971, em resposta à irregularidade jurídica dos *excedentes* posta à tona pelo movimento estudantil secundarista e universitário no período precedente à decretação da Lei 5.540 da Reforma Universitária de 1968, juntamente com o Ato Institucional número 5 (AI-5) que veio para reprimir aquelas atividades estudantis consideradas subversivas.

Nos anos 80, com a abertura política e redemocratização do país a partir de 1985, a sociedade e os movimentos sociais retomaram suas bandeiras políticas, reivindicando-as no processo de formulação da terceira e nova Constituição Federal (CF) brasileira, denominada Constituição Cidadã. Porém, embora a CF tenha demarcado um fôlego novo para a educação garantindo-a por direito à educação como obrigação do Estado em todos os níveis do sistema escolar, viu-se uma

paralisação do processo de crescimento e expansão do Ensino Superior, representado no baixo número populacional interessado nos processos seletivos dos vestibulares em todo o país, bem como pelo irrelevante aumento das vagas e matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES).

Aquela tendência expansionista das IES do período de repressão militar renovou sua dinâmica com a promulgação da LDB de 1996, que referendou aquela abertura do oferecimento da Educação Superior para o mercado de empresários do ensino, ao flexibilizar as condições de oferta dos cursos superiores sequenciais de curto prazo, e, posteriormente, através da Educação a Distância (EAD). Isso veio a romper com aquela estrutura da Reforma Universitária dos tempos militares de privilegiar a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão na estrutura da criação de universidades.

Essa retomada do fenômeno de privatização do Ensino Superior, nos anos de 1990, acontece sob aquele contexto de globalização mundial que trazia recomendações do receituário da ideologia econômica do neoliberalismo. Esta foi incorporada pelos governos de Fernando Collor de Melo, de forma incipiente, e pelos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com mais força e contundência na imposição de uma nova Reforma Universitária atrelada aos interesses dos organismos financeiros internacionais.

O ano de 1995 foi de reestruturação do ensino superior brasileiro. Com a mudança de governo e a ascensão de Fernando Henrique Cardoso à presidência, sociólogo e professor universitário de uma instituição pública, questões como a diversificação e diferenciação das instituições e das ofertas cursos, a expansão acelerada de vagas principalmente na Instituição de Ensino Superior (IES) do setor privado e o ajustamento das IFES públicas a uma perspectiva gerencialista, mercantilista e produtivista ganharam destaque na agenda governamental. (GERALDO, 2010, p. 29).

3 NEOLIBERALISMO, ENSINO SUPERIOR E PROUNI

Nesse terceiro capítulo, continuaremos a contextualização do Ensino Superior focando o período de 2003 a 2010, dos dois mandatos do Governo Lula, para se discutir a emergência das políticas públicas de ações afirmativas, que é anterior a este período histórico, em interface com a formulação e a implementação do ProUni como uma política pública de ação afirmativa voltada para o acesso e permanência das camadas populares no Ensino Superior. E em meio a essa discussão, de Ação Afirmativa e ProUni, faremos uma conexão com os Novos Movimentos Sociais de Pré-Vestibulares Populares (PVPs) que ganham visibilidade com protagonismo político no debate da aprovação, implementação e controle social do ProUni.

Entretanto, antes de apontarmos este entrelaçamento das Ações Afirmativas, ProUni e Movimentos Sociais, contextualizaremos o debate mais amplo, macro político-econômico, advindo do Neoliberalismo surgido em meio ao fenômeno de Globalização internacional, capitaneado pelos Estados Unidos e parte da Europa, na segunda metade do século XX, no pós-Segunda Guerra Mundial, crise capitalista da década de 70, e fim do bloco socialista do leste europeu.

Realizado este breve percurso da ideologia neoliberal, aproximá-la-emos do campo educacional e da conceituação de política pública em educação no período recente de democracia brasileira, que carece de formulações teóricas baseadas em experiências concretas da esfera do poder público. Nessa linha de raciocínio, focaremos as políticas e as reformas para o Ensino Superior implementadas nos governos do presidente Luís Inácio Lula da Silva, de 2003 aos dias atuais. Daí chegaremos àquela interface com as Ações Afirmativas, ProUni e PVPs.

Com estes objetivos do presente capítulo, seguiremos o ordenamento dos seguintes sub-capítulos: 3.1 Neoliberalismo, Globalização e Educação; 3.2 Política Educacional, Ensino Superior e Ações Afirmativas; 3.3 ProUni: Política de Ação Afirmativa, Acesso e Permanência no Ensino Superior; 3.4 Interface ProUni, Sociedade e Movimentos Sociais.

3.1 Neoliberalismo, Globalização e Educação

O Neoliberalismo teve seu surgimento histórico após a Segunda Guerra Mundial, no século XX, e sua origem política no liberalismo clássico em meados do século XVII na Europa. O fenômeno da Globalização na segunda metade do século passado também marcou o desenvolvimento da ideologia neoliberal em muitos países, e o Brasil não foge disso. A influência neoliberal nas políticas públicas dos Estados nacionais em menor escala, talvez, nos países do Primeiro Mundo, e com maior força nos subdesenvolvidos da América Latina e outras regiões.

As raízes da corrente neoliberal encontram-se na teoria do Estado formulada a partir do século XVII, expressando o ideário do liberalismo clássico então emergente. Esta teoria foi sendo paulatinamente modificada e adaptada, à medida que o avanço do capitalismo delineava a estrutura de classes com maior nitidez, trazendo-a para o centro da cena econômica e política. Neste processo, o Estado liberal burguês passa a incorporar uma nova dimensão de legitimidade: a igualdade passa pelo alargamento dos direitos políticos dos cidadãos, proclamando como o meio de garantir a participação no poder e seu controle, fundamentado e organizado na forma de uma democracia. [...] (AZEVEDO, 2004, p. 9)

O desenvolvimento do pensamento liberal-social veio a promover o Estado a um organismo ativo na organização da economia, da política e da vida dos cidadãos. Porém, aquele Estado Benfeitor, baseado nas concepções do economista Keynes, foi considerado culpado na década de 70 – período entre Segunda Guerra e a Guerra Fria – pela crise econômica, já que possuía caráter intervencionista nos países avançados do capitalismo. Nesse sentido, Perry Anderson (1995) fazendo um balanço de 15 anos de neoliberalismo, avalia que

A chegada da grande crise do modelo econômico pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as idéias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os seus gastos sociais. (ANDERSON, 1995, p. 10).

Portanto, segundo Marilena Chauí (2001),

O chamado neoliberalismo corresponde ao momento que entra em crise o Estado de Bem-Estar [...] no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940. (CHAUÍ, 2001, p. 17).

Assim, esta nova ideologia leva o Estado “a sair de sua posição de vigia da economia e alçado a instrumento de salvação do sistema, com suas políticas de apoio direto ao processo de acumulação de capital e com suas políticas sociais compensatórias de ajuda para os excluídos do mercado.” (LIMA, 2007, p. 47).

Daí se fortalece o pensamento neoliberal com seus defensores fazendo ataques a “qualquer limitação aos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciando tal limitação como uma ameaça letal à liberdade econômica e política.” (ANDERSON apud LIMA, 2007, p. 47).

Pode-se dizer, então, que a Ideologia Neoliberal ocasionou certa opacidade do movimento real das economias e das sociedades, de forma semelhante a outros momentos históricos da humanidade. Desta opacidade nutriu-se o neoliberalismo, assim como outras ideologias, obscurecendo as reestruturações da economia e do Estado, que vinham procurando saídas para a crise do capitalismo de meados da década de 1970. Este período de crise é simbolizado por dois choques do petróleo, pela instabilidade da economia capitalista e, segundo alguns autores, pela “terceira revolução industrial” oriunda do fenômeno mundial de globalização.

Draibe (1993) destaca dois momentos do neoliberalismo, sendo o primeiro no início da década de 80, com a falência da economia e a crise do Estado, o que levou ao esgotamento de certo padrão de regulação econômica e a uma transformação produtiva (acelerada redução do tempo de trabalho, elevação da competitividade, adaptação às novas tecnologias). O desafio, portanto, nesta primeira fase de dimensões negativas, foi o aumento da competitividade das economias através das novas tecnologias da globalização internacional-financeira.

Depois dessa postura defensiva das “recomendações” de negação do Estado de bem-estar social e princípios da social-democracia de regulação econômico-

social, o neoliberalismo entra num segundo momento de ênfase em políticas de sustentação do crescimento econômico. Esta fase se baseou na alta da competitividade sistêmica para a modernização e flexibilização das estruturas sociais que levassem a adequação às novas tecnologias.

Assim, o neoliberalismo altera sua prioridade em políticas sociais conforme estes dois momentos e fases apresentados neste processo ideológico-histórico. Nesse sentido, então, vemos os exemplos de redirecionamento da política social nos governos de Thatcher (Inglaterra) e Reagan (EUA) com vistas às tentativas de desestabilização do *Welfare State* social-democrata em crise. Nestes governos inspirados no pensamento do economista Milton Friedman, vimos a concretização do receituário neoliberal para o campo social com a redução dos programas sociais, assistencializando ou privatizando os direitos sociais. Daí viu-se, também, a vontade dos neoliberais de cindirem os sindicatos e movimentos organizados da sociedade civil que reivindicavam direitos sociais e que vinham, desde o final do século XIX, conquistando novos direitos incorporados pelo Estado, o que aumentou seu gasto social com políticas do gênero.

Já nos países da América Latina, observou-se a submissão ao ajustamento da macroeconomia e receita neoliberal de reformas dos sistemas de proteção social, aliado à privatização, descentralização e focalização com base em programas (fundos) emergenciais. Um exemplo de êxito na reformulação do papel do Estado foi o Chile, que implantou reformas de sucesso na área social. Entretanto, foram poucos os programas efetivamente reformados no conjunto da América, e o que se constatou foi um movimento inverso ao pregado pelo neoliberalismo, na medida em que nessa região o que se experimentava eram processos de democratização das políticas sociais. Essa tendência, no entanto, foi restrita pela crise internacional da economia e pelo bombardeio ideológico de se parecerem com políticas populistas e assistencialistas.

Durante a década 1990, percebe-se certa modificação de parte da agenda neoliberal através de reformas e programas sociais para alcance e superação do desafio da modernização com melhoria da competitividade somada à integração internacional e ao crescimento sustentado.

Com isso, remeter-se-á ao liberalismo cunhado por Friedman, o qual afirma que a ação pública para campo social deveria investir recursos estatais em segurança, justiça social e educação básica. A primeira estratégia de investimento

condiz com o intuito de garantir estabilidade e segurança social; e a segunda visa à concretização do ideário liberal de promover igualdade de oportunidades reconhecendo diferenças, e, assim, consolidarem um patamar de equidade.

Com essa revisão da ideologia neoliberal, verifica-se um redirecionamento do gasto social representado num maior investimento em educação, saúde, infraestrutura social, tanto nos países do Norte (EUA, Europa) quanto nos do Sul (América Latina). Em outros termos, isto significará investimento em *recursos humanos* para enfrentamento da dimensão profunda da chamada Terceira Revolução Industrial que se consolidava no processo mais amplo de Globalização, aditivada pelas novas tecnologias e consequente reestruturação produtiva do capitalismo. Decorre disso uma certa reversão da tese do Estado mínimo que diminuía o gasto social em políticas sociais naquela primeira fase do neoliberalismo (décadas 70 e 80), para se ressignificar na roupagem da focalização e maior seletividade no provimento do campo social, e em especial na educação e saúde na rede pública e coletiva.

Draibe (1993) identifica razões de ordem econômica para este redirecionamento do neoliberalismo, uma vez que a eliminação da pobreza na maioria da população, que desencadeia o não-acesso a bens e serviços básicos, se traduz num entrave à modernização da economia somada e à garantia de estabilidade política.

Com isso, na América Latina, políticas ativas de crescimento e emprego ganham grande importância quando vinculadas, diretamente, ao aumento do nível educacional da força de trabalho moderna e à erradicação ou diminuição da pobreza. Assim, perde-se aquele viés negativo da primeira fase do neoliberalismo, e a proposta da Comissão Econômica para a América Latina (1991) de transformação produtiva com equidade se destaca na nova agenda neoliberal.

3.2 Política Educacional, Reforma do Ensino Superior e Ações Afirmativas

Assim, uma das políticas fundamentais para o avanço do neoliberalismo foi a Educação, uma vez que, num contexto de “revolução tecnológica” globalizada,

educação e conhecimento passam a ser do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico e tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 602).

Marilena Chauí também afirma, referindo-se ao neoliberalismo, que um dos traços do neoliberalismo é que “a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação [...] a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação.” (2001, p. 20).

Nessa direção teórica, Janete M. Lins de Azevedo aponta que

[...] no contexto da (des) regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade. Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação (2004, p. X).

Entretanto, essa centralidade dada à educação não é assumida pelo Estado com o desenvolvimento efetivo de políticas públicas para atendimento deste direito social dos indivíduos, e sim repassado à iniciativa privada do mercado globalizado. Aquele papel de promoção dos direitos sociais era, talvez, cumprido pelo Estado através das políticas distributivas do liberalismo econômico de bem-estar social para os cidadãos marginalizados da *propriedade* privada – sendo este um dos três princípios liberais acoplados ao do *individualismo* garantido pelo direito civil, e ao da *liberdade* em que o progresso individual levaria ao progresso da sociedade. Portanto,

[...] diferentemente da forma keynesiana e social-democrata que, desde o fim da Segunda Guerra, havia definido o Estado como agente econômico que regula mercado [...] agora, o capitalismo dispensa e rejeita a presença estatal não só no mercado, mas também nas políticas sociais, de sorte que a privatização tanto de empresas quanto de serviços públicos também se tornou estrutural. Disso resulta que a idéia de direitos sociais como pressuposto e garantia dos direitos civis ou políticos tende a desaparecer, pois o que era um direito converte-se num serviço privado regulado pelo mercado e, portanto, torna-se uma mercadoria acessível apenas aos que têm poder aquisitivo para adquiri-la. (CHAUÍ, 2001, p. 20).

Nesse sentido, esta ideologia ganha hegemonia também com a globalização, e o neoliberalismo implementa o Estado-Mínimo nos países periféricos do capitalismo,

enquanto nas concessões liberal-sociais se reconhece a desigualdade derivada do modo de produção capitalista e, portanto, se aceita a intervenção do Estado para diminuir as polarizações, o neoliberalismo rechaça qualquer ação estatal que vá além da de ser um “árbitro imparcial” das disputas. A idéia do Estado Mínimo é uma consequência da utilização da lógica do mercado em todas as relações sociais, não reduzidas somente ao aspecto econômico. (BIANCHETTI, 1999, p. 88).

Nesse enfoque das relações sociais vinculadas aos direitos sociais, portanto, o Estado Neoliberal orienta, por exemplo, que “a palavra escola designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico.” (VASCONCELLOS, 2003, p. 1044).

Trata-se, enfim, de transferir a educação *da esfera da política para a esfera do mercado*, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores. [...] Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. É nesse marco que se reconceitua a noção de *cidadania*, mediante uma revalorização da ação do indivíduo enquanto *proprietário* que elege, opta, compete para ter acesso a (comprar) um conjunto de propriedades-mercadorias de diferentes tipos, sendo a educação uma delas. O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o *consumidor*. [...] (GENTILI, 1998, p. 19).

Dessa forma, a educação parece sair do seu caráter de direito social para ser vista enquanto serviço, o qual pode ser oferecido pelo mercado, pois ganhou valor econômico de mercadoria, perdendo sua dimensão de bem-público para todos os cidadãos promovido pelo Estado.

Essa lógica veio a influenciar as reformas educacionais que consolidaram um currículo escolar, nos países do capitalismo periférico, voltado para a formação de mão-de-obra competitiva e qualificada, capaz de atender ao mercado nacional e internacional e assim enfrentar as crises econômicas globalizadas. Dessa forma,

[...] as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa

perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. (AZEVEDO, 2004, p. XI).

E na perspectiva do fenômeno da globalização, percebe-se, também, que,

os padrões definidos pelos rumos da globalização são localmente ressignificados, apesar de não perderem as marcas advindas das decisões em escala mundial. Nesse sentido, é preciso considerar que a estruturação e implementação das políticas educativas constituem uma arquitetura em que se fazem presentes, dentre outras dimensões: as soluções técnico-políticas escolhidas para operacionalizar internamente os princípios do espaço global [...] (AZEVEDO, 2004, p. XV).

3.2.1 Reforma do Ensino Superior do Governo Lula

Diante desse contexto global das políticas educacionais, o Governo Federal apresenta em 2003 um Projeto de Lei de Reforma do Ensino Superior que tramitou até 2006 no congresso nacional. E nesse processo, movimentos sociais como o MSU e a EDUCAFRO participaram ativamente das discussões que antecederam a aprovação do ProUni em 2005 em meio aquele debate mais amplo da Reforma Universitária. Conforme assinala Castro:

O diálogo entre tais movimentos e o Estado brasileiro, a partir do ano de 2003, possibilitou ser pensada em conjunto (Estado e movimentos sociais) uma agenda que contemplasse a pauta dos movimentos de luta pelo acesso à universidade, tal como a política de cotas; o PROUNI; e a expansão do sistema federal de ensino superior. (CASTRO, 2005, p. 17).

Entretanto, num primeiro momento, a Reforma do Ensino Superior, proposta pelo Governo Lula, representou, diferentemente da reforma da Universidade reivindicada pelo movimento estudantil dos excedentes ligado a UNE na década de 60 (época do reformismo de base), um reforço à ideologia neoliberal que, já consolidada no plano econômico, re-significou o termo “reforma” que no passado,

Remetia a transformações sociais e econômicas orientadas para uma sociedade mais igualitária, democrática e humana – foi apropriado e ‘reconvertido’ pelos ideólogos do neoliberalismo num significante que alude

a processos e transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático. (BORON, 1999, p.11).

Nesse sentido, Janete M. Lins Azevedo corrobora com tal análise das reformas neoliberais na medida em que, frente ao fenômeno de globalização,

[...] as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competências e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas. (AZEVEDO, 2004, p. XI).

Assim o ProUni simboliza, talvez, mesmo com o ativismo político dos movimentos sociais, um traço do momento histórico desta ideologia neoliberal que vem sendo implementada nas políticas públicas educacionais, já que,

[...] no contexto da (des)regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade. Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação. (AZEVEDO, 2004, p. X).

Com este exemplo do ProUni, percebe-se que a educação e outras políticas sociais são formuladas dentro de uma lógica voltada para o mercado capitalista, e,

a força do Estado, que no período do reformismo consistiu na sua capacidade em promover interdependência não mercantis, (através da promoção de políticas públicas de corte social) passou a consistir na sua capacidade de submeter todas as interdependência à lógica mercantil (SANTOS, 1998, p.3, *apud* AZEVEDO, 2004, p. XIII).

Com isso, percebe-se também que “o programa não se articula diretamente ao processo da Reforma do Ensino Superior, mas consiste numa ação imediata de garantia da ampliação do número de vagas nas IES privadas a partir da otimização e regulamentação do processo de renúncia fiscal e lei de filantropia.” (FACEIRA, 2009, p. 216).

Daí o teor fragmentado da Reforma Universitária do Governo Lula que se aprofunda com a implementação em 2008 do Programa de Reestruturação e Expansão das Instituições de Ensino Superior Federais (IFES), o denominado REUNI, bem como quando se olha para as políticas de Ações Afirmativas por meio das cotas nas IFES até mesmo antes do Governo Lula. E estas ações, além de terem pouca integração numa política de reforma ampla, apresentam precariedade no investimento público na permanência dos estudantes beneficiados e em outros elementos insuficientes para a garantia da qualidade do Ensino Superior, tanto público quanto privado.

3.2.2 Ações Afirmativas no Ensino Superior

Nessa contextualização, observou-se que, concomitantemente e/ou anteriormente ao processo de Reforma do Ensino Superior de 2003 a 2010, o surgimento das Ações Afirmativas, como a do ProUni, nas Universidades, veio da participação dos movimentos sociais. Assim, identificou-se que as Ações Afirmativas no campo educacional, voltada para a população negra e pobre, não é recente no Brasil. Na década de 1930, a Frente Negra Brasileira, que reunia os grupos do movimento negro, já tinha em pauta de reivindicações a cobrança de políticas públicas que favorecessem o acesso da população negra à educação, uma vez que, desde o pós-Abolição, os negros não conseguiram usufruir de direitos básicos.

Naquele período histórico, inclusive, o movimento negro “chegou a criar escolas comunitárias para crianças negras em suas sedes em algumas regiões do Brasil.” (SILVA et al, 2009, p. 183). Nas décadas seguintes, o movimento negro passou por altos e baixos em suas lutas nos períodos de repressão ditatorial do Estado Novo de Vargas e o Regime Militar, retomando sua luta no final da década de 1970 com a revitalização da pauta por democratização do direito à educação e educação anti-racista, que continuará nos anos 1980.

Nessa breve retrospectiva dos primeiros passos da luta popular dos negros que se unificaram com a luta das mulheres, estudantes, jovens, ambientalistas, dentre outros, viu-se que

O debate sobre ação afirmativa reflete a evolução do pensamento social que, a partir da década de 60, passou a descobrir e teorizar fenômenos sociais irreduzíveis ao indivíduo e a induzir o próprio pensamento liberal e a teoria do direito a buscarem novas formas de compatibilização entre direitos individuais e restrições coletivas à ação individual. (GUIMARÃES apud SILVÉRIO, 2002, p. 235).

Nilma Lino Gomes (2004) reafirma o protagonismo que o movimento negro nesse debate das Ações Afirmativas tem na década de 1980, denunciando o racismo e reivindicando políticas universalistas para o acesso à educação básica e mais vagas nas universidades para todos. Entretanto, na década de 1990, este discurso muda e ganha mais visibilidade na sociedade e na mídia em geral, quando o movimento negro percebe que a política universal implementada pelo Estado não atingia seu povo, mantendo as desigualdades sociais e raciais. Essa mudança no tratamento das questões étnico-raciais também é notada por Silvério, quando diz das possíveis razões para a sociedade brasileira mudar sua postura em relação à população negra:

Resultado de uma árdua luta realizada pelos movimentos negros nas duas décadas anteriores, nos anos 90 do século XX presenciamos uma mudança de postura significativa, em todos os segmentos da sociedade brasileira, em relação ao tratamento das questões da população negra no país. Dentre os fatores que mais contribuíram para a maior visibilidade das desigualdades sociais entre negros e brancos podem-se destacar o aumento e a divulgação de pesquisas empíricas; o surgimento de vários conselhos de desenvolvimento e participação da comunidade negra, no plano estadual e municipal; e o reconhecimento oficial, em 20/11/1995, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo, com a implantação por meio de decreto do Grupo de Trabalho Interministerial . GTI ., com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra. (SILVÉRIO, 2002, p. 227).

Assim, nos anos 90, atualiza-se a reivindicação por uma política mais real e radical por meio de uma das estratégias das ações afirmativas que são as cotas (reserva de vagas) para negros no Ensino Superior, ou em outros setores da sociedade: mercado de trabalho, meios de comunicação, política partidária, etc. Aqui se ressalta que a demanda por cotas não se restringe ao movimento negro, pois ações afirmativas deste tipo vem sendo implementadas para pessoas com deficiência, idosos e mulheres nos campos da política, dos serviços sociais e da educação.

A autora Gomes (2004, p. 47) conceitua as ações afirmativas com base no jurista Joaquim Barbosa Gomes, segundo o qual estas políticas constituem “um

conjunto de políticas públicas e privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, que visam ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional”.

A expressão ação afirmativa, segundo Jones (1993, p. 345), refere-se a “ações públicas ou privadas, ou programas que provêem ou buscam prover oportunidades ou outros benefícios para pessoas, com base, entre outras coisas, em sua pertença a um ou mais grupos específicos. (JONES apud SILVÉRIO, 2002, p. 231).

Nesse sentido, os movimentos sociais (MSU, EDUCAFRO, PVPs) que reivindicam ações afirmativas trazem à tona as limitações da política universal frente ao contexto de desigualdades sociais e raciais, não discordando do princípio do direito universal, mas desvelando as condições desiguais para o acesso e democratização dos direitos no Brasil. Daí a necessidade de ações afirmativas aliadas às políticas universais que reconheçam as especificidades dos grupos sociais e étnicos, bem como a historicidade das discriminações vivenciadas por estes segmentos na sociedade.

O compromisso por estas políticas que se unificam no Estatuto da Promoção da Igualdade Racial, associada à de outras áreas estatais, foi assinado pelo governo brasileiro na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, que desde lá vem implementando ações voltadas para a população negra no país. Essa postura do Brasil, coerente com os acordos internacionais e pressões políticas dos movimentos organizados, desvela o racismo vivido na sociedade brasileira que insiste em escondê-lo envolto na vestimenta harmônica do mito da democracia racial, de nenhum conflito entre brancos e negros.

Aquela autora apresenta também dados do IPEA de 1999 que desmitificam esta tão celebrada harmonia racial ao apontar que apenas 2% dos negros entre 18 e 25 anos ingressaram no Ensino Superior naquele período. Este fato fragiliza aquela tão propalada democracia harmônica no Brasil e sua consequente ausência nas universidades. Portanto, não se pode isolar a política de cotas daquele contexto mais amplo das ações afirmativas e de combate das desigualdades sociais e raciais, e quem o faz rebaixa a qualidade desta discussão e suas implicações favoráveis para a qualidade da educação com respeito à diversidade.

De um outro ângulo, Gomes (2004) aponta que a questão do acesso vai além da cultura do mérito, tão defendida por aqueles contrários às ações afirmativas nas

universidades. Nesse sentido, reforça que o direito à educação não pode ser privilégio de alguns, mas deve ser uma questão de direito que considere não apenas as condições socioeconômicas, mas também as desigualdades étnico-raciais, para, dessa forma, não cairmos nos limites e na reprodução das desigualdades já constadas nas políticas universais.

Nilma Lino Gomes, então, dentre todos estes aspectos da ampliação da universidade para os negros, vem concluir que

É uma ilusão pensar que as cotas raciais, implantadas isoladamente, colocarão um fim no racismo. Por isso, é preciso que elas aconteçam no contexto das ações afirmativas, ou seja, de políticas mais amplas, a médio e longo prazo, políticas de permanência, políticas voltadas também para a educação básica, e que tenham por objetivo a mudança cultural radical, uma mudança no imaginário social em relação aos negros. Tais políticas devem caminhar lado a lado com as políticas de combate à pobreza, à fome e à desigualdade social. As políticas de ações afirmativas são, portanto, emergenciais e transitórias. (GOMES, 2004, p. 52).

3.3 ProUni como Política Pública de Ação Afirmativa no Ensino Superior

No dia 13 de janeiro de 2005, o Governo Federal institui a Lei nº 11.096 do Programa Universidade para Todos (ProUni) como uma política pública de democratização do acesso e de ação afirmativa no Ensino Superior, em resposta aos altos índices da desigualdade educacional neste nível de ensino no Brasil. Situação que, se comparada a outros países da América Latina, apresenta o País com apenas 12% de matrículas de jovens entre 18 a 24 anos na graduação, enquanto que em países como Argentina, Chile e México esse índice varia entre 15 a 30%³.

O ProUni se constituiu tendo em vista o maior número de universidades particulares presentes no país (de 90% contra apenas 10% de universidades públicas⁴) com enorme número de vagas ociosas. A maioria dessas Instituições de Ensino Superior (IES) são classificadas como filantrópicas/confessionais, que desde as reformas educacionais de 1930 já gozavam da isenção de impostos da União,

³ Dados retirados do artigo “Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira” de 2005.

⁴ Dados retirados do Censo do Ensino Superior de 2008 publicado pelo INEP em 2009.

sem a adequada regulamentação na concessão de bolsas para indivíduos da sociedade em geral. Assim, o ProUni ampliou, em contrapartida à isenção de impostos para as IES, já nos primeiros anos, para mais de 300 mil as bolsas de estudos oferecidas para os egressos do ensino médio, negros, índios, pessoas com deficiência e professores da educação básica, vinculados à escola pública. Os critérios para esta concessão de bolsas foram estabelecidos para quem recebe até três salários mínimos e tem um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de outros. O Governo, através do ProUni,

promove o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, isto é, uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulação das contas do Estado, cumprindo a meta do Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010. (CATANI; HEY; GILIOLI; 2006, p. 127).

E nessa mesma direção de raciocínio, Almeida analisa que, naquele momento de discussão e negociação deste Programa,

Convenientemente, o discurso do governo não aponta este e nem muitos outros fatores, que não estariam incluídos em um raciocínio puramente economicista influenciado pela perspectiva neoliberal de contenção de gastos sociais. Tal raciocínio parece inspirar a idéia da renúncia fiscal em troca de vagas para grupos “*socialmente desfavorecidos*” em instituições privadas, supostamente mais baratas de que as públicas. Desse modo, pode-se inferir que é vazio e demagógico o slogan “*Universidade para Todos*”, pois, além de reduzir a educação superior apenas ao seu aspecto econômico, o programa não se destina a todos, sendo apenas uma típica medida neoliberal de focalização dos gastos públicos em grupos supostamente mais carentes, e não de sua universalização. O ProUni, nesse sentido, altera significativamente o sentido da educação como direito público. (ALMEIDA, 2006, p. 115-116).

Apesar da ampliação do acesso ao Ensino Superior, o ProUni tem recebido inúmeras críticas e vem sendo alvo de polêmicas na academia, nos movimentos sociais e na sociedade. Análises do impacto social do ProUni vêm demonstrando que se trata de uma política pública de acesso insuficiente, embora tenha possibilitado o acesso ao Ensino Superior de mais de 700 mil jovens e adultos das classes populares, o que ajuda e de certa forma minimiza, mas não resolve o atendimento da demanda crescente de cerca de 15 milhões de alunos egressos do Ensino Médio.

Uma primeira polêmica que se estabeleceu desde o processo de discussão no Congresso Nacional em 2004, quando o Projeto do ProUni foi quase totalmente alterado por força política das entidades e parlamentares representantes das faculdades privadas e filantrópicas, que reduziu ao máximo o número de bolsas integrais e do total de bolsas inicialmente previsto (de 20% para 8,5%), com o consentimento do Governo Federal. Outra crítica, que marca, para muitos, o caráter neoliberal desta política pública, foi a de que os recursos não arrecadados pela isenção dos impostos poderiam ser investidos na ampliação das vagas nas Universidades Públicas que possuem, geralmente, qualidade superior e já se encontram consolidadas. Finalmente se questiona a qualidade duvidosa de diversas faculdades particulares, que vêm sendo reprovadas pelo Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) vinculado ao Ministério da Educação (MEC).

Assim, a constatação da precariedade do ProUni enquanto política de Estado de não-conquista plena do direito à educação já é vivida pelos jovens e adultos bolsistas que estudam naquelas universidades privadas, uma vez que, por serem de origem popular, enfrentam dificuldades para custear o transporte, material didático, alimentação, moradia estudantil para quem vem do interior, dentre outras necessidades básicas. Desta forma, o ProUni se apresenta como

uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do BIRD, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público. (CATANI; GILIOLI, 2005, p. 56).

Por outro lado, ou em reforço a este último apontamento, Lobélia Faceira afirma que, contraditoriamente à concepção de que o ProUni é imediatista, “o programa não desenvolve mudança estrutural, mas representa avanços significativos no processo de democratização do Ensino Superior.” (FACEIRA, 2009, p. 216). Entretanto, ainda naquela perspectiva de crítica do Catani e Gilioli e já durante o processo de implementação do ProUni, Lambertucci observa que

Conceberam um programa que oferece bolsas de estudo, oportunidade para muitos de fazer um curso superior, sem no entanto, prever as condições necessárias para tal. Sabemos que, além da falta de recursos que supram suas necessidades cotidianas dentro e fora da universidade, precisam de um esforço sobre-humano para estudar, para aprender. (LAMBERTUCCI, 2007, p. 81).

Estes problemas de permanência que perpassam a relação dos bolsistas de camadas populares com o saber, bem como outros às vezes não ditos de discriminação racial ou de classe econômica, foram registrados pelo MSU, EDUCAFRO, UNE e UBES frente ao Ministério da Educação no mesmo ano de criação do ProUni. Em seguida, o governo aprovou a MP nº 251 de 14 de junho de 2005 no Congresso Nacional, garantindo uma bolsa-permanência para os bolsistas de cursos integrais, contemplando apenas 4.000 bolsistas integrais de cursos desta natureza (como Odontologia, Medicina, Agronomia, etc.) com o valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) por mês durante o período de três anos.

Entretanto, estas problemáticas continuaram sendo protocoladas nos anos seguintes na Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle do ProUni (CONAP), que foi instituída no segundo ano do Programa com participação das entidades representativas das particulares, dos estudantes e da sociedade civil. Este controle social foi reivindicado pelos movimentos sociais, mas a comissão, que representaria efetiva participação e controle real do PROUNI, se revestiu apenas de caráter consultivo, sendo que sua composição tem presença dominante das entidades ligadas ao ensino superior privado.

Constatou-se, também, a partir de relatos de bolsistas oriundos do MSU e de outros PVPs, a continuidade da histórica discriminação de classe econômica e de recorte racial. Isso, talvez, tenha se acentuado porque o ProUni foi um dos primeiros programas governamentais de Cotas Étnico-Raciais enquanto Política de Ação Afirmativa para Negros(as) e Índios(as). Isto foi analisado no ano de 2008 pelo MEC quando este divulgou que, das 385 mil bolsas ofertadas, 172 mil se destinaram aos negros (45%) e 961 aos indígenas (0,2%)⁵. E, segundo José Carmello Braz de Carvalho, “em princípio os níveis de preconceitos são perceptíveis por menos de 1/5 dos bolsistas – entre os docentes em 16%; entre o pessoal técnico-administrativo 15% - mas ainda persistem em 45% entre os próprios alunos”⁶. As ações afirmativas são reivindicações históricas do movimento negro e popular enquanto forma de reparação dos direitos humanos (relativos não somente à educação, mas também ao trabalho, moradia, dentre outros) negados aos negros e negras (que representam

⁵ Dado divulgado pelo Jornal Correio Brasiliense do Distrito Federal no dia 05 de Agosto de 2008.

⁶ Dados da pesquisa intitulada “O ProUni como Política de Inclusão: Estudo de Caso sobre as Dimensões Institucionais e Intersubjetivas da Inclusão Universitária, junto a 400 Bolsistas no Biênio 2005-2006”, publicada no GT 11 Política de Educação Superior 30ª reunião anual da ANPED.

parcela significativa da população brasileira), apesar de tais direitos se encontrarem garantidos pela Constituição Federal.

3.4 Interface ProUni, Sociedade e Movimentos Sociais

Com este estudo, também, interpretou-se as limitações históricas da ação política e da educação popular dos PVPs enquanto novo Movimento Social, uma vez que ganharam visibilidade e surgiram num momento de refluxo dos movimentos sociais de massa, pois o avanço da ideologia neoliberal enfraqueceu as organizações populares e de representação de classe nos anos 90 no Brasil. Esta contradição política dos PVPs se percebe na medida em que a exclusão das camadas populares da universidade brasileira ainda continua persistindo, apesar de ter diminuído nesses últimos anos via ProUni e REUNI, como demonstrado pelo censo do Ensino Superior divulgado anualmente pelo MEC.

Nessa perspectiva analítica, a pesquisa demonstrou o quanto a considerada vitória dos PVPs através do ProUni se relaciona com o processo interrompido da Reforma do Ensino Superior e com o REUNI e o PNE. Nesse sentido, pretende-se perceber se existe interface do Programa com outras políticas educacionais mais amplas como a do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que apresentam, de certa forma, interlocução com as políticas neoliberais voltadas para o campo educacional.

O denominado Movimento dos Sem Universidade (MSU) vem participando das lutas em prol de uma educação democrática e inclusiva desde antes de sua origem, enquanto movimento popular, no ano de 2000. Esse movimento se insere no âmbito da luta pelo acesso e permanência na Universidade através da prática de educação popular materializada na organização dos Pré-Vestibulares Comunitários (PVPs), os chamados Cursinhos Populares e / ou Alternativos, que têm sua origem histórica dentro dos movimentos sociais (estudantil, negro, religioso, etc.). Estes já vêm reivindicando o ingresso de jovens e adultos das camadas populares ao Ensino Superior desde meados das décadas de 50 e 60, e mais intensamente nas décadas de 80 e 90. Os mesmos movimentos sociais, de certa maneira, estiveram presentes na UNICAMP, naquele ano de 2000, na cerimônia em que Dom Pedro Casaldáliga,

importante e histórico lutador por direitos humanos e reforma agrária, recebeu o prêmio *Doctor Honoris Causa* daquela Universidade, e seu discurso inspirou o nome do MSU quando denunciou a crescente exclusão universitária no País.

Casaldáliga criticou na referida cerimônia a ausência de uma utopia voltada para a construção de uma outra sociedade, dentro da universidade brasileira. Para ele, seria preciso que a história educacional do Brasil mudasse de rosto e as universidades públicas fossem ocupadas pelos milhões de sem-universidade, invertendo, desse modo, uma lógica histórica pela qual a classe dominante vem ocupando as Universidades há praticamente 200 anos. O referido acesso das classes populares à Universidade só seria possível através de ações do movimento social organizado. O MSU emerge, portanto, da ação política e do ativismo social de organizações como o Movimento Estudantil, a Pastoral da Juventude do Meio Popular, o Movimento de Educação Popular, que congregam jovens e adultos, estudantes e educadores da escola pública, e de sujeitos que lutam pela transformação educacional, cultural e social do Brasil.

Remontando-se à história, constata-se, ao longo da década de 90, que muitas iniciativas de criação de PVPs surgiram por todo o País, consolidando-se como uma alternativa de acesso à Universidade para um crescente número de jovens e adultos egressos do Ensino Médio, dos Supletivos, ou da modalidade de EJA, recentemente consolidada nas esferas municipal e estadual da Federação. Os PVPs se organizam de forma autogestionada em seu caráter comunitário e popular através da contribuição financeira a custo zero ou até 10% do salário mínimo. Dessa forma, mobilizam-se educadores populares voluntários, estudantes universitários ou professores já formados do Ensino Médio das redes públicas de ensino. Somando-se a esta auto-organização, os PVPs desenvolvem uma “disciplina” de Cidadania e/ou Cultura nos seus Projetos Político-Pedagógicos, fundamentados na tradição da Educação Libertadora Popular. Daí os Pré-Vestibulares Populares se caracterizarem pela formação política e conscientização pelo direito público à Educação inclusiva, prevista na “Constituição Cidadã” de 1988, e que enfrente as discriminações socioeconômicas e étnico-raciais através de ações afirmativas e outras políticas públicas.

Outros movimentos sociais de PVPs se destacam nacionalmente a partir desta prática de educação popular forjada na luta pelo direito à Universidade. Com isso, além do MSU, existem a Educação e Cidadania para Carentes e Afro-

Descendentes (EDUCAFRO) com mais de 200 núcleos em SP, MG, BA e outros; o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), mais presente na baixada fluminense do Rio de Janeiro; e outros vinculados a Diretórios Centrais de Estudantes (DCEs) e a Sindicatos em parceria com Universidades federais (UFV, UNICAMP, UNB, etc.) e particulares de muitos estados.

Assim, esses movimentos sociais, depois de anos de luta, viram em 2005 o Governo Federal instituindo a Lei nº 11.096 do Programa Universidade para Todos (ProUni) como uma política pública de democratização do acesso e de ação afirmativa, em resposta aos altos índices da desigualdade educacional no Ensino Superior no Brasil.

As limitações do ProUni também são percebidas na ação política e na prática de educação popular dos movimentos sociais de PVPs, como o MSU e EDUCAFRO. Isto se observa nesses movimentos populares, pois, embora apresentem como eixo de reivindicação a qualidade da escola pública e a ampliação das universidades federais, consideram o ProUni como vitória para o acesso da população pobre e negra, mesmo que este acesso tenha sido em instituições particulares de Ensino Superior. Numa visão mais ampla e de utopia, esses movimentos sociais lutam pela Reforma Universitária Popular que garanta não apenas o acesso, mas a permanência e a qualidade educacional também nas universidades públicas.

Portanto, apesar de o governo ter criado novas instituições federais através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), não se atingiu a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de aumento em 30% de matrículas de jovens de 18 a 24 anos no Ensino Superior. Por outro lado, os movimentos sociais criticam a forma de implementação do REUNI, que vem se caracterizando pela falta de investimento na estrutura física e na contratação de novos professores.

O MSU foi um dos movimentos que, desde a discussão anterior de aprovação do ProUni, reivindicou o controle social desta política pública. Situação semelhante de mobilização social e pressão política o MSU experimentou no primeiro semestre de 2004 quando denunciou as filantrópicas no Ministério Público em São Paulo, iniciando a luta para que os 20% de isenção de impostos fossem transformados em bolsas de estudo através de um critério rígido e público da filantropia nacional, que há muito tempo tem legislação duvidosa. Para isso se realizou uma manifestação política na rua Maria Antônia (rua histórica no centro da capital de São Paulo, onde

surgiram os primeiros cursinhos populares e foi o palco da luta dos excedentes junto ao movimento estudantil) ao lado do Mackenzie, a maior filantrópica do Estado de São Paulo. Esta campanha se chamou “Filantropia ou Pilantropia? O povo quer saber”, a qual protocolou na justiça federal um pedido de investigação de todas as universidades filantrópicas.

A partir destes exemplos de protagonismo político do MSU, constata-se o caráter educativo deste movimento social enquanto prática de Educação Popular uma vez que com aquelas manifestações políticas e culturais se materializam como fonte “da aprendizagem gerada com a experiência de contato com fontes do poder” (GOHN, 2005, p. 51), no caso o poder judiciário através do Ministério Público. Também se percebe que “este saber gera mobilizações e inquietações que põem em risco o poder constituído, ainda que seja um poder exercido por uma administração dita popular” – no caso o Governo Lula – (GOHN, 2005, p. 51).

A esta percepção empírica soma-se a leitura de que o MSU se constitui enquanto novo movimento social de acordo com a Teoria dos Novos Movimentos Sociais.

(...) os movimentos sociais são elementos novos dentro de uma nova ordem que estaria se criando. Eles reivindicam seu reconhecimento como interlocutores válidos, atuam na esfera pública e privada. Objetivam a interferência em políticas do Estado e em hábitos e valores da sociedade, articulando-se em torno de objetivos concretos. O que é novo é o paradigma da ação, que tem caráter eminentemente político. Os valores defendidos pelos movimentos em si não contêm nada de novo, pois eles se referem aos princípios e exigências morais acerca da dignidade e da autonomia da pessoa, da integridade das condições físicas da vida, da igualdade participação e de formas pacíficas e solidárias de organização social. (OFFE apud GOHN, 2002, p. 167)

Embora o MSU, EDUCAFRO e os PVPs tenham cultivado a pedagogia de conscientização de seus educandos(as) em relação ao direito à educação pública, percebe-se que as ações políticas desses Novos Movimentos Sociais demonstram limitações frente ao Estado. Por outro lado, apresentam possibilidades advindas da sua prática de educação popular ainda pouco sistematizadas cientificamente, uma vez que se concretizam enquanto prática social marcada e posicionada em um discurso político e pedagógico frente à realidade educacional brasileira.

4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E A VISÃO DOS EGRESSOS DO PROUNI

Tendo em vista toda a contextualização do Ensino Superior e do ProUni apresentada nos capítulos anteriores, nesse capítulo busca-se a apresentação do processo metodológico para a realização da presente pesquisa. E, além disso, procede-se à discussão dos dados coletados e resultados alcançados junto aos egressos do ProUni da PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, aos movimentos sociais de Pré-Vestibulares Populares (PVPs), e aos gestores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e do Ministério de Educação (MEC).

Para tanto, inicialmente, apresentar-se-ão os pressupostos e princípios da abordagem metodológica adotada, e, conseqüentemente, o conjunto de técnicas que compuseram o método aplicado para consecução da coleta de dados. Em seguida, a caracterização dos sujeitos que participaram do trabalho de campo, lembrando que os egressos são os atores centrais da pesquisa, e os PVPs, PUC e MEC são os complementares para uma tentativa de compreensão mais ampla do impacto sociocultural da política pública de ação afirmativa do ProUni.

Na sequência, demonstrar-se-á o procedimento da Análise de Conteúdo aplicado aos dados coletados, por meio de entrevista semi-estruturada junto aos sujeitos participantes da pesquisa. Os pressupostos teóricos das técnicas utilizadas deste método de interpretação analítica, muito recorrente nas pesquisas qualitativas em Ciências Humanas, Sociais e em Educação, também serão demonstrados.

Assim, num primeiro momento, torna-se crucial, para maior entendimento do presente capítulo, a retomada de um dos problemas desta pesquisa:

- a) Quais foram as dificuldades e facilidades de permanência acadêmica encontradas pelos egressos no Ensino Superior Privado implementado pelo ProUni, uma vez que estas instituições não têm tradição de promover políticas de assistência estudantil e de ações afirmativas?

Relembra-se que esta problemática surgiu com base naquela limitação estrutural para a garantia das condições de permanência dos bolsistas de camada popular nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, demonstrada por uma

série de pesquisas já realizadas sobre esta política pública. Isto se constata tendo em vista que a viabilização da permanência dos estudantes deveria ser obrigatoriamente oferecida dentro desta política pública coordenada pelo Estado, governo federal por intermédio do MEC, em cumprimento ao capítulo I do art. 206 da Constituição Brasileira.

No entanto, talvez, a essência deste programa governamental tenha seguido uma tendência macro-estrutural globalizada de um Estado que diminui o investimento em políticas sociais como a educação, e, por isso, no sentido de responder àquele questionamento da pesquisa, formulou-se o seguinte objetivo geral:

- a) analisar o impacto sociocultural do ProUni, como política pública de ação afirmativa no Ensino Superior Privado, na trajetória acadêmico-profissional dos egressos da PUC-MG, ao longo da Reforma do Ensino Superior proposta pelo Governo Lula, em contraste com as políticas neoliberais para a Educação no Brasil, no período de 2003 a 2010.

Esta incursão maior da pesquisa é complementada por um dos seus objetivos específicos de detectar a visão dos egressos, movimentos sociais e instituições gestoras sobre o ProUni como política pública de ação afirmativa. Assim, para alcance das percepções e respostas direcionadas à problemática de análise proposta, foram entrevistados 7 (sete) estudantes egressos do ProUni da PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, bem como 7 (sete) representantes dos movimentos sociais de PVPs, com atuação nacional e regional, e 1 (um) da PUC.

A escolha dos egressos iniciou-se com uma pessoa que fazia parte do círculo de relacionamentos interpessoais do pesquisador. Este participante indicou outros dois colegas que tinham se formado em mesma época, final de 2009. Outros dois participantes foram convidados pelo pesquisador por indicação dos movimentos sociais de PVPs (MSU, GREAMAR e GRAEL), uma vez que o investigador tem inserção em um dos PVPs atuantes em Belo Horizonte. Por fim, os dois últimos participantes foram indicados: um por uma amiga (ex-educadora do MSU); e o outro por ter conhecido um estudante da graduação no convívio acadêmico dentro da própria PUC Coração Eucarístico.

Já os representantes dos PVPs foram escolhidos por intermédio do relacionamento histórico que o pesquisador tem com o MSU (um dos PVPs pesquisados, representado por 2 participantes), que o fez entrar em contato com os outros movimentos sociais: EDUCAFRO (2 participantes), CEMEC (1), GREAMAR (1) e GRUPREV (1).

O contato com a representante da PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, aconteceu após autorização formal da Secretaria de Cultura e Assuntos Comunitários, órgão interno da instituição que coordena a implementação do ProUni. E por último realizaram-se contatos telefônicos com o MEC, sendo concretizada uma visita a este ministério do poder executivo em Brasília no mês de setembro de 2010.

Este processo todo de negociação institucional, primeiros contatos, agendamentos, visitas e pesquisa de campo aconteceram nos meses de maio, junho, julho, agosto e setembro de 2010 nas cidades de Belo Horizonte, São Paulo e Brasília. E a escolha do local de realização dos encontros, para aplicação da entrevista semi-estruturada e o questionário, definiu-se de acordo com a disponibilidade e a preferência que fossem adequadas à rotina dos participantes da pesquisa. Assim, as entrevistas se desenvolveram em ambientes como: espaço da unidade Coração Eucarístico da PUC Minas, livraria próxima à PUC, local de trabalho, e residência do sujeito.

4.1 Abordagem e Estratégia Metodológica

Diante deste exposto introdutório, discorre-se agora sobre a abordagem metodológica e escolhas do pesquisador para o desenvolvimento deste estudo de caráter teórico e empírico. Sendo assim, a opção de enfoque desta pesquisa foi, predominantemente, qualitativo, uma vez que se tomou o pressuposto de Bogdan (1994) de que o “ambiente natural e contextual é sua fonte direta de dados e permite a compreensão do processo como um todo, valendo-se do raciocínio indutivo, de análises e interpretações.” (BOGDAN, 1994, p. 11). Além disso, baseou-se no princípio da investigação qualitativa nas ciências humanas e sociais de que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

Assim, este envolvimento do pesquisador e a construção do conhecimento não poderiam ser diferentes nesta pesquisa, integrando as dimensões objetivas e subjetivas em cada etapa de sua execução empírica e desenvolvimento teórico, ao longo desses meses de imersão científica. E nesse sentido, aliou-se à predominância qualitativa certa interlocução com a perspectiva quantitativa através de um questionário estruturado que caracterizou os sujeitos participantes da pesquisa, bem como pelo diálogo com as estatísticas oficiais do MEC, PUC e outros institutos de pesquisa. Entretanto, privilegiou-se a análise qualitativa como sendo a de maior relevância para a pesquisa.

Seguindo esta abordagem, num primeiro momento se realizou uma revisão de literatura sobre a história da Universidade no Brasil, das reformas e legislações do Ensino Superior, das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, das políticas neoliberais no campo educacional e dos novos movimentos sociais de PVPs. Em seguida, ocorreu a pesquisa documental acerca do ProUni, a aplicação de questionários associadamente às entrevistas semi-estruturadas, para coleta dos dados e informações qualitativas e quantitativas.

4.1.1 Coleta e Análise de Dados

À luz, portanto, desta abordagem qualitativa escolhida e considerando que,

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. (BOGDAN, 1994, p. 134),

a coleta de dados da pesquisa se instrumentalizou das seguintes estratégias metodológicas: análise documental, questionário estruturado e entrevista semi-estruturada. Estas técnicas são de uso recorrente pelos investigadores qualitativos em Educação, e, daí, a escolha por estas 3 (três), avaliadas como procedentes para alcance do objetivo desta pesquisa.

Nesse sentido, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Assim, o primeiro instrumento visou a identificação do marco legal e documental do ProUni (MP, decreto, PL, lei, portarias, etc.) no âmbito do Ministério da Educação, poder legislativo e das Instituições de Ensino Superior (IES) conveniadas com este programa.

Seguindo este entrelaçamento de técnicas, o teor quantitativo da pesquisa se deu através dos dados oriundos do questionário de registro do perfil e trajetória dos entrevistados, bem como dos documentos e outras fontes estatísticas do ProUni, publicados pelo Governo Federal ou por outros meios de comunicação (jornais, revistas, internet, etc.). Estes dados quantitativos foram organizados em quadros e gráficos, que se adicionaram às análises das informações qualitativas levantadas pelas outras estratégias metodológicas.

Já a entrevista semi-estruturada se desenvolveu através de um guia ou roteiro flexível de questões e temáticas acerca do objeto de estudo que foram registrados naquela revisão de literatura e na análise documental, tendo em vista que a abordagem qualitativa desta técnica

parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses, que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de experiência dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Após a realização ou durante a entrevista, o pesquisador fez anotações em um diário de campo, que é também um instrumento de pesquisa para registros de elementos que aparecem no contato direto com os sujeitos participantes do estudo. Na sequência, o documento da transcrição de cada entrevista foi devolvido para o

sujeito entrevistado, que fez uma revisão do conteúdo, referendando-o. Depois do término deste estudo o pesquisador arquivou este documento da entrevista em sua residência, mandando cópia impressa para o participante da pesquisa via correio ou pessoalmente.

Em seguida, a análise dos dados qualitativos foi desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos e técnicos da Análise de Conteúdo fundamentada por Laurence Bardin no final da década de 1970, com base no acúmulo de experimentação deste método de análise interpretativa de produções textuais de variados gêneros em diversos campos de pesquisa e ramos das ciências.

Logo se vê que a Análise de Conteúdo vem sendo muito experimentada nas Ciências Humanas e Sociais desde a década de 1920 e 1930 que, daquele período em diante, intensificou a utilização deste instrumental analítico-interpretativo, fazendo as adequações metodológicas em contraponto ao uso quantitativo que era feito, predominantemente, pelas ciências clássicas ou pela Hermenêutica, que remontam ao marco de 1787 nos Estados Unidos. (OLIVEIRA et al, 2003). Essa dicotomia entre qualitativo e quantitativo na postura de interpretação dos objetos de pesquisa foi deixada de lado pela Análise de Conteúdo ao longo do século XX, direcionando-a a amplos campos de atuação dos cientistas que desejavam ir além da leitura normal e descritiva da realidade materializada no seu *corpus* de estudo.

Daí chega-se ao termo e conceito da Análise de Conteúdo que Bardin (1979) sintetizou, e que motivou a escolha do processo analítico desta pesquisa, pois se configura em

um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

E na medida em que a coleta de dados levantou informações advindas dos depoimentos dos sujeitos participantes deste estudo sobre o ProUni, logo se identificou com a afirmação de Oliveira et al (2003), segundo o qual

Na área de educação, a análise de conteúdo pode ser, sem dúvida, um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos,

discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e de televisão [...] (OLIVEIRA et al, 2003, p. 5).

A Análise de Conteúdo, portanto, se processa por meio de técnicas que auxiliam na descrição e interpretação de documentos produzidos de várias formas, buscando identificar conceitos e temas centrais do texto. Este procedimento de idas e vindas ao *corpus* da investigação instrumentaliza o pesquisador no estabelecimento de unidades de sentido que se traduzem em palavras (ou conjunto de palavras, formando locuções) ou temas, que surgem numa primeira etapa de *leitura flutuante* do material coletado, compondo a fase de organização do material de trabalho. Em seguida, a Análise de Conteúdo leva a proceder a outras etapas da metodologia, que são: definição das unidades de registro; delimitação do tema e criação das categorias analíticas.

Não perdendo de vista estas fases da Análise de Conteúdo, após a transcrição e revisão das entrevistas, procedeu-se à organização do material para composição do conteúdo do *corpus* da pesquisa retirado dos depoimentos dos sujeitos participantes. Nesse momento, retomou-se o roteiro da entrevista semi-estruturada que se baseou na revisão bibliográfica e documental sobre o ProUni, bem como os objetivos que a pesquisa estabeleceu. Daí definiram-se aquelas Unidades de Registro que se associam a Temas e, conseqüentemente, às Categorias estabelecidas para desenvolvimento global da Análise de Conteúdo que suscitou as discussões e resultados da pesquisa que apresentaremos nesse capítulo.

Esse procedimento de categorização se configurou a partir do uso de duas técnicas que compõem a Análise de Conteúdo: a Análise Temática ou Categorical, e a Análise de Relações. Tal categorização compreendeu que sua operação era de

classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubrica ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN, 2004, p. 111).

Diante disso, o critério utilizado foi o semântico para a definição das unidades de registro, ou unidades de sentido, que se traduziram em temas e, finalmente, em categorias de análise, ou categorias temáticas, como se vê no seguinte quadro:

Unidade de Registro	Temas	Categoria
1. Condições de estudo 2. Incentivo da família 3. Parentes com Ensino Superior 4. Escolaridade dos Pais	1. Vida Escolar Ensino Fundamental e Médio	1. Percursos da vida escolar na Educação Básica
5. Acesso às informações sobre ProUni 6. Desempenho no ENEM 7. Tentativas de vestibular universidades públicas	2. Visão sobre ENEM e vestibular	
8. Motivações e razões para estudar na Universidade	3. Escolha do curso superior	
1. Impressão da entrada 2. Conclusão processo conquista bolsa 3. Desempenho acadêmico 4. Exercício profissional 5. Situação preconceito e/ou discriminação 6. Constatação de desistência de bolsistas do ProUni	1. Dificuldades de permanência	2. Condições de permanência e trajetórias no curso superior
7. Participação atividade monitoria 8. Participação atividade estágio remunerado 9. Participação atividade extensão 10. Produção de pesquisa 11. Inserção sociocultural e acesso bens culturais	2. Facilidades de permanência	
1. Controle social 2. Opinião sobre isenção de impostos 3. Opinião sobre expansão universidades públicas 4. Opinião sobre Adoção ENEM pela Ufmg	1. Visão sobre o ProUni como política pública	3. Percepção do ProUni como política pública de ação afirmativa
1. Significa democratização para camadas populares 2. Representa direito à educação 3. Percepção outras políticas acesso	2. ProUni como uma política de ação afirmativa	
1. Mudanças vida pessoal 2. Mudanças vida acadêmica 3. Mudanças vida profissional	1. Visão das mudanças na vida de egresso	4. Percepção do impacto sociocultural na vida de egresso, perspectivas profissionais
4. Planos de futuro	2. Perspectivas de estudo e trabalho	

QUADRO 1: Categorização dos Dados dos Egressos
FONTE: pesquisa de campo

Com base nesta categorização dos dados coletados juntos aos sujeitos egressos do ProUni da PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, procedeu-se ao cruzamento com os dados dos gestores e dos movimentos sociais, tomando como central a categoria do “ProUni como Política Pública de Ação Afirmativa”. Vale aqui

reforçar que os depoimentos destes sujeitos são complementares e não foram apresentados nesse capítulo por esse motivo, porém, fizeram parte da análise total da pesquisa por meio de associações e analogias com os dados principais dos egressos do ProUni.

4.2 Contexto e caracterização dos sujeitos participantes

Os contextos e locais em que se desenvolveu a pesquisa foram os ambientes institucionalizados da PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, e do Ministério da Educação em Brasília. Além destes ambientes dos gestores do ProUni, a investigação se realizou nos espaços dos movimentos sociais de PVPs de Belo Horizonte e região metropolitana, bem como em São Paulo, onde ficam as sedes nacionais do MSU e da EDUCAFRO. Com isso, entrevistaram-se os seguintes atores sociais que se relacionam direta e indiretamente com a implementação do ProUni na PUC Minas:

- a) Os Egressos do ProUni da PUC-MG, que foram os 7 (sete) sujeitos centrais para alcance da análise do impacto social e cultural do Programa, objetivo geral pretendido nesta pesquisa. Dentre estes, buscaram-se os de trajetória como bolsista integral ou parcial que se aproximam das camadas populares, e os que estudaram antes da Graduação em algum curso Pré-Vestibular Popular ligado ao MSU, EDUCAFRO ou a outros movimentos sociais.
- b) A PUC-MG, unidade Coração Eucarístico/BH, que é conveniada ao PROUNI desde 2005 e já tinha caráter confessional e por isso oferecia bolsas de estudos em troca da isenção de impostos da União, segundo Lei de Filantropia no âmbito da Assistência Social. A participação da PUC se concretizou por meio da autorização de acesso a uma Pesquisa Institucional realizada em 2005 e 2006 e publicada em 2007, concedida pela Secretaria de Assuntos Comunitários (SECAC); bem como pela participação da Assistente Social responsável pelo ProUni de todas unidades da PUC Minas, lotada na unidade Coração Eucarístico. Os dados coletados desta representante da

PUC ganharam caráter complementar ao *corpus* de dados dos egressos, de forma que dados dos gestores se cruzaram com dados dos Egressos.

c) MSU e EDUCAFRO, tendo em vista que estes movimentos sociais foram escolhidos por sua dimensão nacional e sua atuação em Minas Gerais, e pela participação no controle social do ProUni, desde antes da constituição da Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni (CONAP). Além destes, se entrevistou a GRUPREV e o CEMEC que são outros PVPs vinculados a instituições religiosas que atuam em Belo Horizonte e região metropolitana. Os dados coletados destes participantes, também, se tornaram complementares ao *corpus* de dados dos egressos, de forma que também tiveram seus dados cruzados com dados dos Egressos, mas não se inseriu partes dos depoimentos dos PVPs.

d) O Ministério da Educação (MEC), responsável pela coordenação nacional do ProUni, cumprindo papel institucional de mediação entre os movimentos sociais e instituições de Ensino Superior Privado. Porém, neste órgão do governo federal, apenas realizou-se uma visita e uma conversa informal com o Coordenador-Geral do ProUni dentro da Secretaria de Ensino Superior (SESU), uma vez que no momento da entrevista esta pessoa responsável não autorizou a gravação do áudio, alegando não ter sido autorizada por sua chefia e assessoria de comunicação do MEC.

Após esta caracterização geral dos sujeitos e do processo de pesquisa de campo, descreve-se agora, mais detalhadamente, o universo dos 7 (sete) egressos. Estes sujeitos são originários dos cursos de Graduação em: Serviço Social (3), Ciências Sociais (2), Filosofia (1) e Pedagogia (1). Todos estudaram na unidade do Coração Eucarístico da PUC-MG. Ressalta-se que todos participaram da entrevista semi-estruturada e responderam ao questionário aplicado, porém, um deles não respondeu ao questionário e o consideramos com base nas informações da entrevista.

Assim, com base nos dados registrados pelo questionário, que se somaram ao cruzamento com os dados qualitativos da entrevista semi-estruturada, consolidou-se a seguinte caracterização dos egressos.

A maior parte, quatro dos pesquisados, concluiu o curso de Graduação em 2009 e os outros dois em 2010. Um deles não conclui o curso, abandonando no

último ano de Graduação. O tempo para conclusão do curso de todos os entrevistados é tempo comum de um curso de Graduação, ou seja, quatro anos. Cinco estudantes cumpriram a graduação com bolsa integral, um com bolsa parcial de 75%, e um com bolsa integral que abandonou o curso no último ano da Graduação.

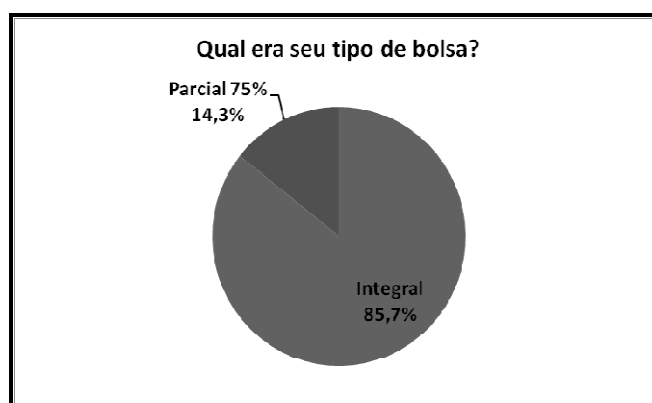


GRÁFICO 1: Tipo de Bolsa dos Egressos
FONTE: pesquisa de campo

Dos sete pesquisados, cinco são mulheres e dois homens, com idade média de 28 anos. Em relação à cor/raça, três se autodeclararam como pardos, dois como brancos e dois como negros. Em relação ao estado civil dois são separados, três são solteiros e um é casado.

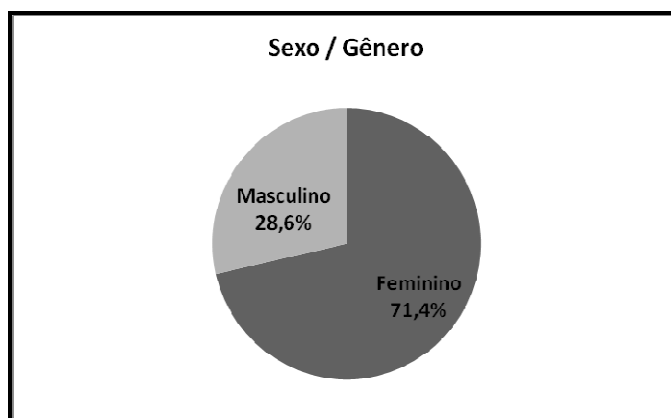


GRÁFICO 2: Sexo/Gênero Egressos
FONTE: pesquisa de campo

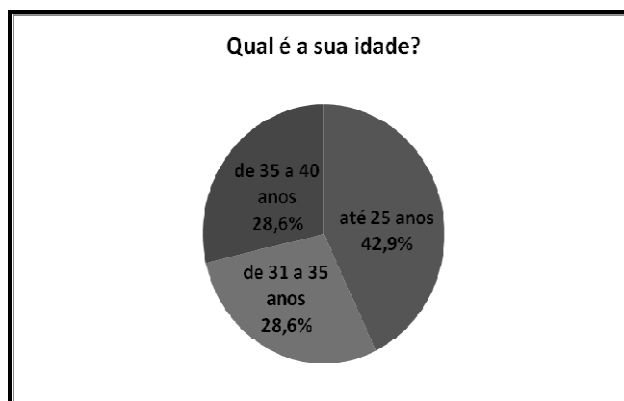


GRÁFICO 3: Idade Egressos
FONTE: pesquisa de campo

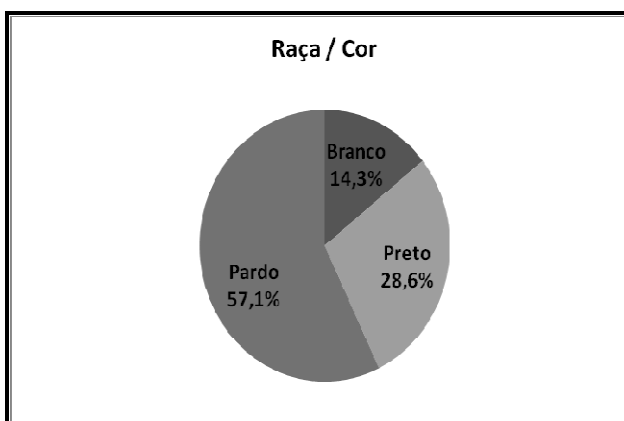


GRÁFICO 4: Raça/Cor Egressos
FONTE: pesquisa de campo

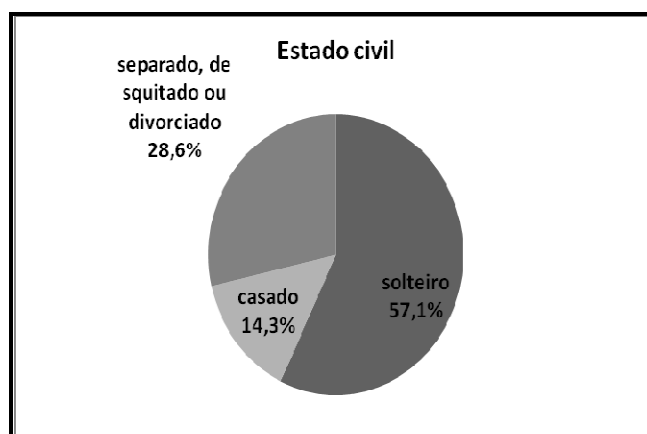


GRÁFICO 5: Estado Civil Egressos
FONTE: pesquisa de campo

Em relação ao ensino básico de níveis fundamental e médio, todos os entrevistados são originários de escolas públicas das redes municipal e estadual de ensino. Entretanto, a seguir destacamos a trajetória escolar no Ensino Médio dos egressos e quem cursou Pré-Vestibular:

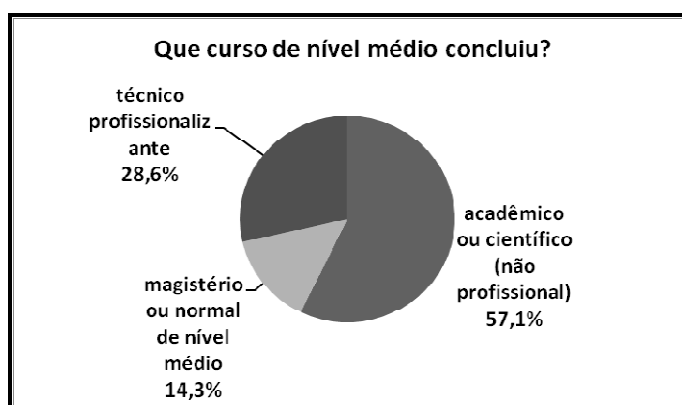


GRÁFICO 6: Tipo Curso Ensino Médio Egressos
FONTE: pesquisa de campo

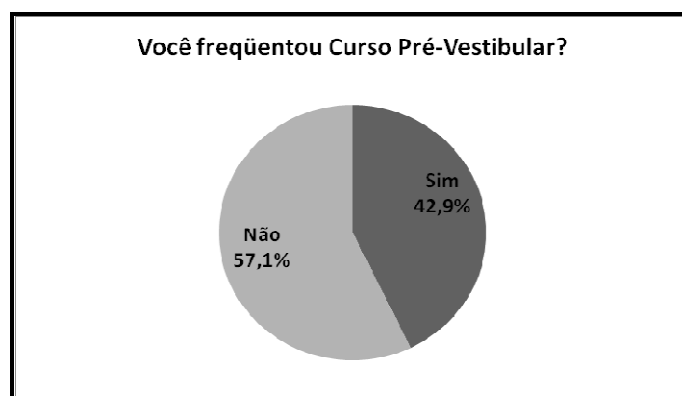


GRÁFICO 7: Frequência Pré-Vestibular
FONTE: pesquisa de campo

Em relação às condições de trabalho dos entrevistados, seis exercem alguma atividade remunerada, dos quais apenas um tem carteira de trabalho assinada em empresa privada. Um não exerce atividade profissional, e entre os demais, um é bolsista do Programa de Pós-Graduação da Universidade, dois são autônomos sem previdência social e um trabalha como servidor concursado à administração municipal de Belo Horizonte.

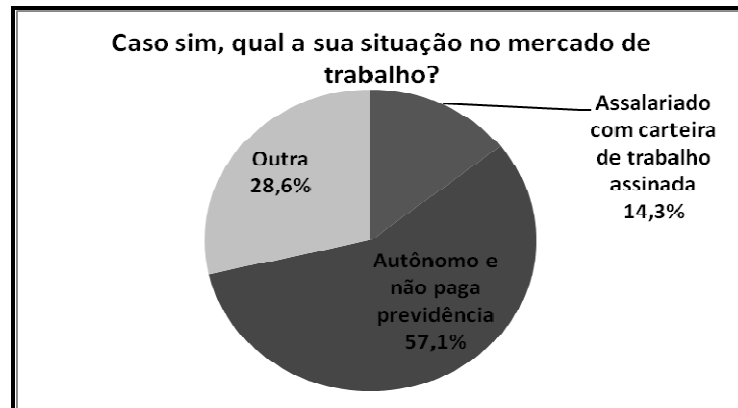


GRÁFICO 8: Situação Mercado Trabalho Egressos
FONTE: pesquisa de campo

Entre os que possuem rendimento, a renda pessoal está entre dois e quatro salários mínimos mês, ao passo que a renda média familiar é de 01 a 05 salários mínimos, ou seja, de 510 reais a 2.550 reais.

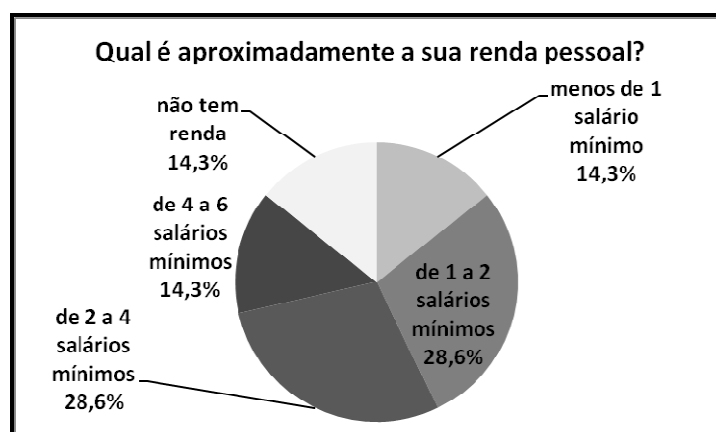


GRÁFICO 9: Renda Pessoal Egressos
FONTE: pesquisa de campo

Nesta caracterização geral dos sujeitos egressos, foram associados e validados com as informações qualitativas levantadas na entrevista semi-estruturada. E em continuidade a tal detalhamento do perfil destes sujeitos principais para a pesquisa, apresentaremos em seguida os pseudônimos e códigos criados pelos participantes e pelo pesquisador:

EGRESSO	PSEUDÔNIMO	CÓDIGO
Egressa Serviço Social 1	Josiane	E1
Egressa Serviço Social 2	Amélia	E2
Egresso Serviço Social 3	Wesley	E3
Egressa Ciências Sociais 1	Cadara	E4
Egressa Ciências Sociais 2	Nazinga	E5
Egresso Filosofia	Carlos	E6
Egressa Pedagogia	Ana	E7

QUADRO 2: Código dos Egressos**FONTE: pesquisa de campo**

Estes códigos dos egressos foram usados na identificação da fonte dos depoimentos citados no item a seguir, que apresenta e discute os dados qualitativos em cruzamento com as estatísticas, legislações, dados e estudos que fizeram parte da revisão de literatura e análise documental da presente pesquisa acerca do ProUni no período de 2004 a 2010. Sendo assim, codificados os egressos, vejam-se a seguir os aspectos daquela primeira categoria de análise proposta, “Percursos da vida escolar na Educação Básica”, entrecruzada com as respostas do questionário.

A Josiane (E1), Egressa do curso de Serviço Social 1, tem 39 anos, de cor parda, divorciada, dois filhos, cursou o ensino fundamental e os dois primeiros anos do ensino médio em escola pública, e o último ano em escola filantrópica com bolsa de estudos. Mora em residência cedida no bairro Aparecida em Belo Horizonte. Iniciou seu curso de graduação aos 33 anos como bolsista integral. Conclui a graduação em 2009, aos 37 anos. Atualmente trabalha como autônoma sem previdência social em um Instituto de pesquisa. Possui renda pessoal mensal de 4 a 6 salários mínimos.

A Amélia (E2), Egressa do curso de Serviço Social 2, tem 24 anos, de cor parda, solteira, sem filhos, cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, mora em residência alugada no bairro Jardim Riacho em Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Iniciou seu curso de graduação aos 18 anos como bolsista integral do ProUni. Conclui a graduação em 2009 aos 22 anos. Atualmente trabalha como assalariada com carteira de trabalho assinada, como técnica social em uma empresa do terceiro setor. Possui renda pessoal mensal de 4 a 6 salários mínimos.

O Wesley (E3), Egresso do curso de Serviço Social 3, tem 31 anos, de cor parda, casado, sem filhos, cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, mora em residência alugada no bairro Bonsucesso em Belo Horizonte. Iniciou seu curso de graduação aos 27 anos como bolsista integral. Concluiu a graduação em 2009 aos 30 anos. Atualmente trabalha como assalariado em regime jurídico público na Prefeitura de Belo Horizonte. Possui renda pessoal mensal de 2 a 4 salários mínimos.

A Cadara (E4), Egressa do curso de Ciências Sociais 1, tem entre 35 e 40 anos, solteira, sem filhos, cursou o ensino fundamental e médio em rede pública ensino. Mora em residência alugada no bairro Jardim Guanabara em Belo Horizonte. É auxiliar de serviços gerais e tem renda mensal familiar de 1 a 2 salários mínimos. Obteve bolsa integral, mas abandonou o curso de graduação antes de sua conclusão.

A Nazinga (E5), Egressa do curso de Ciências Sociais 2, tem 36 anos, de cor preta, divorciada, mãe de quatro filhos, cursou o ensino fundamental e médio em escola pública, mora em residência cedida no bairro Leblon em Belo Horizonte. Iniciou seu curso de graduação aos 32 anos com bolsa parcial do ProUni de 75%. Conclui a graduação em 2010 aos 36 anos. É assalariada sem carteira de trabalho numa escola de rede pública com renda pessoal inferior a um salário mínimo por mês.

O Carlos (E6), Egresso do curso de Filosofia, tem 22 anos, solteiro, cursou o ensino fundamental em escola pública, modalidade normal, e o nível médio em nível profissionalizante. Mora em residência própria no bairro Roberto Belizário na cidade de Pedro Leopoldo, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Iniciou seu curso de graduação aos 17 anos como bolsista integral. Conclui a graduação em 2009 aos 21 anos.

A Ana (E7), Egressa do curso de Pedagogia, tem 24 anos, solteira, sem filhos, cursou o ensino fundamental e médio em rede pública municipal de Contagem. Mora em residência própria quitada no bairro Novo Progresso na cidade de Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte. Iniciou seu curso de graduação aos 20 anos com bolsa integral. Conclui a graduação em 2010 aos 24 anos. Atualmente é bolsista do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas.

4.3 Apresentação e discussão dos dados e resultados da pesquisa

Nesse item, conforme as categorias analíticas já explicadas anteriormente, procederemos à Análise de Conteúdo dos dados levantados junto aos sujeitos egressos do ProUni da PUC Minas.

Com isso, a apresentação dessas categorias se dará a partir da segunda categoria que é “Condições de permanência e trajetórias no curso superior”, seguida da terceira e quarta, respectivamente, “Visão do ProUni como política pública de ação afirmativa” e “Percepção do impacto sociocultural na vida de egresso e perspectivas profissionais”. Vale ressaltar que a primeira categoria, “Percursos da vida escolar na Educação Básica”, fora tratada e apresentada no subcapítulo de caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.3.1 *Condições de permanência e trajetórias no curso superior*

A maioria dos entrevistados teve uma primeira impressão muito positiva do momento de entrada na PUC Minas, após serem pré-selecionados como bolsistas do ProUni pelo MEC. Embora esta impressão tenha sido predominantemente bem avaliada, verificou-se certo misto de emoção positiva e negativa, uma vez que parte dos egressos entrevistados revelaram certo sentimento de medo e receio devido à cobrança de desempenho acadêmico de 75% obrigatório para os bolsistas e consequente risco de perderem a bolsa de estudo. Além disso, o predomínio das classes ricas, mais privilegiadas, no ambiente universitário de uma IES privada, pode se apresentar como possibilidade de sofrerem algum tipo de discriminação pela condição de bolsista e pelo viés econômico, étnico-racial e de cunho geracional (por serem já adultos, acima de 24 anos).

[...] nossa foi uma sensação magnífica (risos) eu cheguei aqui era tudo muito novo nunca tinha entrado numa universidade, fui muito bem recebida o pessoal me tratou muito bem não tive assim dificuldade em nada né o pessoal sempre me informava tudo muito bem...na época nem imaginava que fosse dar conta porque cheguei desempregada e tava morando na casa

de um irmão então não sabia se ia dar conta mesmo assim não perdi a esperança. (E1, p. 7).

Eu esperava achar um monte de patricinha, dentro da melhor universidade privada do Brasil ... pessoas ricas, metidas. E como eu caí nesse curso, então eu já senti ... eu não tive impacto muito grande de universidade não. Eu me senti muito bem, pelo curso, pela turma, pelos professores... eu não tive impacto muito forte assim não. A gente fica com aquele mito ... universidade ... minha cabeça vai mudar... não. (E2, p. 9).

Eu me senti em outro mundo né cara. Porque assim eu não tinha muito conhecimento direito da universidade. Quando me falaram assim “*você já é um universitário*”, eu tremi né, vamos dizer assim. Falei: “*Nó, quanto tempo de luta e depois conquistar uma coisa dessa assim!*” foi demais pra mim. Apesar de ter sido um pouco escaldado com essa linguagem mas foi muito gostoso. (E3, p. 10).

A primeira impressão que eu tive não, primeiro sentimento foi de medo. Eu tive medo. Porque eu era uma aluna bolsista, uma aluna negra, uma aluna que não tinha mais a idade que os meninos tinham de 20, 20 e poucos, e eu entrei na faculdade acho que eu tinha 32, 31 ou 32, o medo de ser... de sofrer algum tipo de preconceito foi o meu maior medo. (E5, p. 11-12).

A primeira impressão que tive foi muito boa. Eu já tinha ido na mostra de profissões da PUC e tinha gostado de alguns cursos assim, mas aquela impressão superficial, mais de gostar mesmo da apresentação do que do próprio curso. É ... eu tive uma impressão muito boa da universidade quando eu fui fazer a matrícula. Um fator muito interessante é que eu estava com 17 anos e minha mãe teve que ir lá pra assinar os papéis, que eu era menor e ... pra fazer a matrícula. [...] (E6, p. 8).

Outro processo que aconteceu com parte deles, causando reações comportamentais, foi a mudança de uma unidade da PUC Minas (Contagem ou São Gabriel/BH) para a do Coração Eucarístico (Belo Horizonte) por motivo de mudança individual de curso e/ou de bolsa (parcial para integral), bem como de transferência institucional do curso de Graduação (Ciências Sociais) de uma unidade para outra.

Eu senti um pouco de baque quando eu vim aqui pro Coração Eucarístico, porque a minha bolsa de 50% foi de manhã e pra Contagem. Aí no meio do ano eu tentei o Pró-Uni novamente, porque esse ano teve os dois semestres e aí eu vim aqui pro Coração Eucarístico. Só que aí foi outra novela. (E2, p. 9).

Nesse momento de ingresso e matrícula na Universidade também se processa a etapa final da pré-seleção dos estudantes contemplados pela bolsa do ProUni realizada pelo MEC e conferida pela IES, no caso pela PUC Minas. Esta fase na PUC Minas é coordenada pela Secretaria de Assuntos Comunitários (SECAC), conhecida como “Casa da Comunidade”, e foi caracterizada pela maioria dos egressos entrevistados por uma abordagem muito burocratizada e criteriosa, ao

mesmo tempo. Esse tom burocrático, do processo final de concessão da bolsa de estudo, se deu pelo volume de documentos exigidos pela PUC para além da lista já cobrada pelo MEC, bem como pela aplicação dos procedimentos e critérios da entrevista e visita domiciliar.

Eu tive que passar por uma série de documento, me pediram documentos do meu pai, da minha mãe e de todos que moravam comigo, correspondência comprovando, se as pessoas realmente moravam lá, então foi uma serie de documentos, lptu, conta de água, luz, telefone, a correspondência de todos na casa para comprovar quem realmente morava ali, pediram uma serie de documentos, tem uma lista que eles colocam no site da puc mesmo, fora à lista que tem no mec, a puc também disponibiliza pedindo os documentos e a gente tem que no dia da entrevista com a assistente social , a gente tem que mostrar os originais e ela fica com o xerox. E aí ela vai te perguntando as coisas também, vai anotando e tal. (E7, p. 12).

A pessoa que me atendeu foi uma assistente social, e assistente social tem uma sensibilidade pra entender as questões socioeconômicas da pessoa, ela tem essa habilidade, e eu acho que me identifiquei muito com isso também. Ela percebeu, eu contei um pouquinho da minha história, ela percebeu a necessidade mesmo de eu ter essa bolsa porque era concorrida também, depois que você passa na seleção do governo você tem a seleção da universidade e a Puc era muito criteriosa nisso. Ela faz visitas domiciliares pra comprovar se a pessoa é carente mesmo. Ela é muito criteriosa, mas chega ao ponto desse critério, chega ao ponto de atender mal a pessoa, isso é um fator que eu não gostei e eu acho que pouca gente pode ter gostado, não sei se hoje está a mesma coisa. (E3, p. 11).

Um fator de avaliação negativa desse processo seletivo foi o tratamento desconfortável recebido pela maioria dos entrevistados no ato da entrevista e da comprovação documental. Essa situação se agravou nos casos de estudantes que transferiram de unidade da IES e de tipo de bolsa, bem como no processo de bolsas remanescentes do ProUni para estudantes já matriculados na instituição. Nesse ponto do funcionamento da política pública, parece haver certo tensionamento entre a pré-seleção realizada pelo MEC e a etapa final promovida pela IES, conforme o art. 3º da Lei do ProUni. Daí poder-se-ia trazer à tona a polêmica de que a iniciativa privada estaria dando um passo a mais na mercantilização do direito à Educação Superior na medida em que trata o estudante como beneficiário-consumidor, resignificando aquele direito em suposto “favor” e/ou benefício, e não como um direito adquirido, dever obrigatório do Estado.

Eu senti um pouco de baque quando eu vim aqui pro Coração Eucarístico, porque a minha bolsa de 50% foi de manhã e pra Contagem. Aí no meio do ano eu tentei o ProUni novamente, porque esse ano teve os dois semestres e aí eu vim aqui pro Coração Eucarístico. Só que aí foi outra novela. Porque eu não sabia que eu teria que passar por todo o processo de aprovação de documentação novamente. Porque era outra bolsa... porque como eu consegui em outro campus e outra bolsa, porque agora eu consegui 100%, aí eu tinha que comprovar a documentação toda que eu já tinha tido dificuldade. Então eu cheguei e fui convocada novamente pra comprovar. No primeiro contato com a Assistente Social, foi a primeira vez que eu chorei na frente de uma pessoa [...] (E2, p. 9).

Não fui aprovada no ENEM eu tinha feito a prova do ENEM mas eu não consegui pontos suficientes pro meu curso. Mesmo ela sabendo que eu me enquadrava dentro de tudo que tava pedindo, eu me enquadrava dentro de todas as prioridades elas fizeram maior burocracia ainda pra me dar à bolsa. Mas me deram a... não, elas passaram a bolsa pra mim. Foi bolsa remanescente, porque não entrei lá na PUC com bolsa do governo. Hoje eu estudo através do ProUni [...] (E5, p. 16-17).

Eu acho que aquela primeira que me atendeu, eu senti como se ela estivesse fazendo um favor pra mim ... como se eu estivesse pedindo demais, porque como eu já tinha bolsa de 50 %, pra que eu estava ali pegando uma bolsa de uma outra pessoa de 100%? Mas e daí, eu que consegui ... o direito era meu. Tudo bem, têm milhares de pessoas que precisam mas eu tinha conseguido. Eu senti que ela me tratou com falta de respeito ... tanto que eu chorei [...] (E2, p. 10).

Dentre outras polêmicas, alguns dos entrevistados apontam ter percebido algum tipo de irregularidade na concessão de bolsas pelo fato de identificarem bolsistas que não necessitariam realmente do benefício por pertencerem a estratos socioeconômicos que não correspondem ao critério estipulado pela Lei do ProUni. Porém, essa observação num primeiro momento não se aplica, uma vez que a PUC Minas não apareceu nas denúncias de irregularidades do ProUni verificadas pelo MP Federal e MEC em 2010.

Não acho que esse tratamento rígido da PUC pode combater esses desvios de concessão das bolsas. Porque eu tenho pessoas na minha sala que tiveram bolsa da PUC e outras bolsas e que são ricas, e ainda sim concederam a bolsa. Lógico que elas buscaram estratégias ... mas que conseguiram bolsa. Então não é porque é tão rigoroso que essa questão de burlar, de conseguir mesmo sem necessidade que consegue evitar isso. [...] (E2, p. 11).

Na época eu questionava [etapa final de seleção] porque houve muita injustiça. Eu não sei se por falha mesmo, pois está sujeito a falha, e acredito que foi mais por falha, já que entraram algumas pessoas que batia no peito e falava, eu não preciso... "*não preciso da bolsa do ProUni*". Na época fui beneficiada e é lógico que em todos os setores tem isso. Não tem como vigiar, não tem como controlar tudo. Acontece na bolsa escola, bolsa família, vale gás não sei o que... então isso escapa mesmo. Mas ao mesmo tempo é complicado porque você assiste pessoas que realmente precisava

e infelizmente não foi beneficiado que teve que sair mesmo. [...] (E4, p. 21-22).

Durante a Graduação, a maior dificuldade de permanência encontrada pelos egressos foi a financeira. Precisaram manter o acesso a: material (livros, cópias xerográficas, computador), que fosse disponível e suficiente no departamento do curso, na biblioteca, ou em outra estrutura da IES; alimentação, com um valor mais baixo nas lanchonetes/restaurantes dentro da IES; e transporte, para deslocamento de sua moradia (em grande parte em áreas periféricas da cidade) até à IES.

A dificuldade de moradia (morar de favor, pagar aluguel) é muito recorrente aos bolsistas do ProUni de acordo com a maioria dos estudos empíricos até então realizados sobre tal política pública. Entretanto, os egressos não verbalizaram tal dificuldade, embora se tenha observado que a maioria trabalhava para manter, também, o aluguel da sua residência, uma vez que, no início da graduação, parte deles moraram ou continuaram morando de favor na casa da família ou de parentes. Essa situação foi mais recorrente para aqueles que vieram de outras cidades do interior ou de outro estado.

A única dificuldade que eu tinha era relacionada a computador, mas é porque eu não tinha computador em casa na época. E aí ficava complicado porque todos trabalhos tinham que ser digitados, regra da ABNT; acesso ao SGA pra saber das suas faltas e tem professor que manda textos; e tudo mais. Então eu passava a tarde inteira aqui [PUC] pra usar computador de DCE, de laboratório e tal. Às vezes o computador do laboratório dava problema porque formatação era diferente dos outros computadores, os programas eram diferentes e tal. Então a dificuldade maior era essa. [...] (E7, p. 9-10).

Eu tive muita dificuldade em relação assim a dinheiro porque estágio às vezes eles pagam muito mal mesmo a bolsa de 200, 300 reais e tal... Então eu tinha dificuldade assim pra não ficar sem alimentação ou sem transporte, eu evitava tirar xerox e procurava sempre correr na biblioteca tinha aquela fila enorme muita gente também outros alunos do ProUni não tinha muita condição de ficar tirando muitas cópias [...] E às vezes não tinha exemplares [na biblioteca] pra todo mundo porque às vezes tinha 15 ou 10 alunos que não tinha condições. (E1, p. 12).

[...] para economizar eu andava um pedaço a pé para não ter que pegar dois ônibus pra chegar a PUC. Pra voltar para casa pegava um ônibus só andava um trecho a pé de vinte minutos pra chegar na universidade, na volta à mesma coisa. [...] aí já economizava o dinheiro de passagem. Eu tinha amigas que moram em outros bairros mas que desce no mesmo ponto de ônibus, então a gente combinava de esperar e a gente acabava fazendo esse percurso juntas. (E7, p. 10).

Dentre aquelas dificuldades registradas pelos entrevistados, destacam-se algumas consequências físicas da pouca alimentação (redução de estômago, por exemplo, dentre outras) durante o tempo em que os egressos estavam dentro da IES, o que levou, talvez, a desdobramentos psicológicos no comportamento e desempenho dos bolsistas. Esse efeito físico-psicológico pode ter se agravado com as poucas horas de sono saudável que a maioria tinha devido à vida de estudo e trabalho, ao mesmo tempo, ao longo da trajetória acadêmica. Este cansaço dos sujeitos, pela má alimentação e sono mal dormido, somou-se ao pouco recurso para passagem, o que levava alguns a baixa frequência às aulas durante a semana.

Eu fui persistente pra eu chegar aonde que estou com muita persistência porque eu não tinha condições de pagar nem o ônibus pra ir me deu problema até de redução de estômago porque eu não comia, pra eu comer eu não podia tirar xerox então eu tinha que fazer uma coisa ou outra. Mais eu fui persistente, eu continuei, tinha uma semana que eu ia duas ou três vezes porque eu não tinha dinheiro pra ir nos outros dias. Mas eu ia entendeu? (E5, p. 12).

Era uma correria só, dormia pouco. Mas a princípio quando eu entrei no curso eu tinha saído do estágio e estava esperando outro estágio. Então eu fiquei 2 meses só por conta de estudar e participar dessas atividades [acadêmicas]...então participei bastante das atividades nesse tempo. Aí quando eu entrei pro outro estágio ele era o dia inteiro mas tinha uma flexibilidade, ou seja, se eu pedisse pra poder sair porque eu tinha prova ou coisa assim, eles me liberavam até o dia inteiro. E como o estagiário ficava no horário integral mas não na carga horária completa na semana, eu ficava até 5 horas no serviço. Como a aula começava 7 e eu chegava na PUC em torno de 6 eu tinha 1 hora pra poder estudar, e nessa 1 hora era a hora que eu ficava por conta do DA. Eu saía do estágio às 5 e chegava na PUC por volta de 5:40 e ficava sentado no DA lendo [...]. Aí quando eu fui contratado o tempo já se esgotou porque eu tinha maior responsabilidade, tinha que auxiliar, tinha que ensinar. (E6, p. 15-16).

Em meio a essas situações, um dos sujeitos relatou um processo significativo de auto-exclusão das atividades e debates em sala de aula ou em outros ambientes acadêmicos da IES, que talvez possa ser estendido ao cotidiano vivido por outros bolsistas. E isso se deu pela condição socioeconômica e étnico-racial no início da Graduação que com o tempo se modificou para uma melhoria nas relações interpessoais, na condição socioeconômica e consequente maior participação acadêmica.

Tínhamos uma solidariedade entre nós estudantes para emprestar livro e xerox. E engraçado é que não apenas entre os estudantes do ProUni, mas entre os outros estudantes, aí eu que aquela coisa toda era um pouco de neura sabe? Aquela... que eu me sentia excluída essas coisas todas a

gente as sente isso porque é uma carga histórica que a gente já vem carregando sou pobre sou preta, moro em favela, essas coisas, você já vem com isso. Então quando a gente entra no meio de pessoas que não tem a mesma situação econômica a gente... nós nos auto retraímos, e nós nos excluimos de uma certa forma. (E5, p. 13-14).

Portanto, com aquelas reações comportamentais, registra-se que todos os sujeitos entrevistados enfrentaram a dificuldade de conciliação do tempo de estudo com o de trabalho, desde o início da Graduação até a conclusão da trajetória acadêmica. Constatou-se que nenhum dos sujeitos teve acesso à Bolsa Permanência, oferecida pelo MEC por meio do artigo 11 da MP nº 251 instituída no ano de 2005, uma vez que não estavam matriculados em cursos de turno integral, sendo este um dos requisitos exigidos para ser contemplado por tal auxílio de até 300 (trezentos) reais.

O trabalho, durante o estudo, se apresentou como dificuldade porque eu conseguia ler só, e às vezes nem só, a bibliografia básica. Eu conseguia ler os textos básicos. Coisas que eu fazia no início, e que eu tinha tempo de fazer por causa do estágio era ler bibliografia além da básica. Então no final desgastou bastante, eu até tinha pensado em sair da empresa, inclusive saí depois que já tinha formado em filosofia, pra poder dedicar. Mas pelo fato que eu estava, tinha mudado, estava morando aqui em BH, tinha todas as minhas contas pra poder pagar, não estava dependente dos meus pais, eu acabei optando por continuar trabalhando e estudando. Mas aí eu usei os artifícios, pegava um pedaço das férias. Mas eu andava no pique todo e até o início de 2009 estava tranquilo, mas quando veio a monografia pra poder fazer e, chegando o final do curso eu queria fazer a prova [do mestrado], que acabou que eu não fiz. (E6, p. 17).

Estudando, trabalhando, estudando, trabalhando e um aquecedor solar aqui, outro ali [trabalhava na empresa da família] e o tempo começou a agarrar, a faculdade começou a ser deixada meio de lado, só que eu tinha o destino, falei: *“Não minha prioridade aqui em Belo Horizonte é a faculdade, não é outra coisa”* e eu deixei isso bem claro pros meus irmãos também [...] (E3, p. 15).

Continuei trabalhando durante o curso de ciências sociais todo, porque é... complicado por eu ser arrimo de família e ter que trabalhar de dia, ou meio dia para ganhar salário mínimo [em algum estágio]. Então, eu tinha... ou eu aceitava morrer de tanto trabalhar porque serviços gerais é pesado, de 3 horas da tarde ou de 2 as 10 ou 3 as 11, meu tempo ia pro espaço ... ia continuar estudando de noite, trabalhos acadêmicos à noite e tudo... então eu falei não, já que é assim mesmo vou dar um retorno melhor. E também é negociável quando você trabalha por sua conta é negociável, igual: eu não posso vir nem tal dia, tal dia e tal dia. Eu segunda, terça e quarta eu não venho. Só trabalho quinta sexta e sábado. (E4, p. 14-15).

Tem muitos alunos que não estão no período integral, mas que não tem condições de se manter numa universidade. Mesmo com o trabalho, às vezes a pessoa tem uma bolsa de 100%, mas ela não tem condições de se manter porque às vezes tem uma família pra cuidar. O meu caso era

diferente eu tinha o apoio da minha família. Tem pessoas que não tem esse apoio, então não conseguem permanecer. [...] (E7, p. 17).

O auxílio financeiro daquela bolsa adicional do MEC minimizaria aquelas dificuldades de permanência apontadas pelos egressos. Porém, todos buscaram outros meios que garantissem a manutenção financeira durante a Graduação, tais como: trabalho com carteira assinada ou informal (empresa, prefeitura, serviços gerais, etc.); estágio remunerado; bolsa de monitoria; bolsa de extensão ou de iniciação científica. Estes meios se configuraram como soluções para aquelas dificuldades, significando caminhos que facilitaram e contribuíram para continuidade e permanência no Ensino Superior privado.

No começo... eu esqueci até de te falar que aprendi uma profissão no interior de funileiro de automóvel [...] e cheguei aqui e procurei emprego nessa área, trabalhei bastante nessa área, como lanterneiro. Então não foi um tipo de trabalho formal, foi sempre bicos, mas consegui me sustentar bastante tempo com isso, em 2007 mais ou menos, quase final de 2007. Aí depois fui fazer estágios, os estágios que me manteve. (E3, p. 13).

Estágio eu fiz um estágio remunerado durante uns 6 meses mas. Na época eu estava tranquila no sentido de trabalho [mais flexível] e aí entrei [no estágio], mas depois eu não concorri mais a estágio porque eu comecei trabalhar todos os dias. [Pensei que] atrapalharia meu desempenho também. E a remuneração [do estágio] era meio salário mínimo. [...] se eu trabalhasse só nos finais de semana [seria] mais fácil, mas passei a trabalhar em bar e restaurante isso [estágio] já não é mais possível negociar. (E4, p. 17).

Eu tive muita sorte porque logo que eu comecei a estudar na PUC do Coração Eucarístico no turno da noite, eu consegui estágio, então foi a minha primeira renda oficial, o estágio, a partir de quando eu entrei na universidade. Então financeiramente me facilitou muito, só o fato de ter entrado na universidade. [...] Não só facilitou minha permanência na universidade como eu comecei a poder ajudar minha mãe em casa, com as despesas. Então minha vida já começou a mudar. (E2, p. 12).

Ter conseguido um estágio [no Núcleo Educativo da Extensão] me ajudou bastante, porque se eu fosse tentar emprego em empresa só iria conseguir na área de química [por ser técnica nesse ramo] porque geralmente o mercado só dá chance pra quem já tem experiência em determinada área. E se eu fosse também arrumar um trabalho em uma empresa qualquer eu teria que ter 40 horas semanais, tempo integral e iria dificultar meus estudos. Porque a noite pra uma pessoa q veio de escola pública é muita coisa pra você botar em dia [...] (E1, p. 7).

[...] enquanto eu não fazia nenhuma atividade na PUC meu pai sempre me ajudou com as despesas com a alimentação, pra transporte, pra material didático. Depois eu comecei a trabalhar na monitoria do curso, e assim, a gente recebe uma bolsa que não é um valor muito alto, mas já dava para tirar meus xerox, pra comprar os livros, e tal, meu pai continuou ajudando no transporte, as outras coisas eu pegava por minha conta. De xerox, de material didático, e tal. (E7, p. 10).

A extensão tinha algumas ofertas, a gente concorria e consegui fazer uma extensão [Núcleo Urbano]. Era mais teórico e a gente aplicou na comunidade. [...] Eu não lembro o título da extensão, mas ela estava relacionada ao trabalho comunitário, trabalhos com famílias, desenvolvimento urbano, diagnóstico com comunidades, nas vilas. (E3, p. 16).

Viu-se, também, que os egressos consolidaram outras estratégias de permanência que combatessem a dificuldade material já constatada anteriormente. Um exemplo disso foi a observação, recorrente nos depoimentos, da solidariedade entre seus pares, estudantes bolsistas ou não, no revezamento/compartilhamento dos livros emprestados da biblioteca e das cópias xerográficas tiradas por alguns colegas, que tinham mais facilidade de acesso gratuito no local de trabalho/estágio ou por aquelas que tinham mais condições econômicas. Outra estratégia de permanência indicada, por parte dos entrevistados, foi a de realizar matrícula em poucas matérias para melhor conciliarem o tempo de estudo e trabalho, bem como manterem o rendimento acadêmico de 75% para permanência da bolsa de estudo, que era cobrado pelo MEC.

[...] todo mundo tira cópia e nós do ProUni, que tínhamos mais dificuldade, ficávamos revezando. Pegávamos emprestado com alguém que tirou cópia e passava pra outra pessoa que tinha condição de tirar gratuitamente no serviço ou no estágio [...]. Éramos sempre muito unidos [nesse revezamento de material], a gente sempre quebrava o galho do outro quem conseguia tirar cópia no estágio tirava. [...] Essa união se fez muito presente, inclusive compartilhada pelos alunos não bolsistas. (E1, p. 12-13).

A princípio todos [colegas bolsistas] trabalhavam, mas a maioria com a carga horária reduzida. Trabalhava de forma a ter menos tempo no serviço e mais tempo pra dedicar. Depois durante um certo tempo do curso aí eles foram conseguindo conciliar, mas alguns tiveram a carga horária tão puxada quanto eu. Mas eles usaram a estratégia que eu te falei, se matricularam em menos matérias. Inclusive estão fazendo o curso até hoje. (E6, p. 19).

[...] eu estudava mais pra não perder a bolsa. A verdade era essa, mas tinha disciplina que eu não conseguia eu já levei pau em uma disciplina, e tem uma coisa se você pegasse uma grade maior de disciplina porque se eu levasse pau em uma ou duas as outras me respaldava para eu não perder a bolsa. Até isso a gente tem que ser inteligente dentro da faculdade (risos) porque a gente sabia que o aproveitamento [obrigatório] era de 75%. Então quando fiz 8 disciplinas e tomei pau em uma [ainda] mantive aproveitamento de 75. Mas você não pode tomar pau em 3 disciplinas porque terá aproveitamento abaixo de 75%. Mas acho que o ProUni usa isso como uma forma de coerção também pra gente da mais valor aquela bolsa que nós recebemos [...] (E5, p. 21).

No aspecto do transporte, destaca-se que dois sujeitos conquistaram apoio no financiamento de passagens de ônibus em outra instituição de ensino de caráter confessional religiosa. Estes egressos buscaram essa estratégia tendo em vista que estudaram em Pré-Vestibulares Populares (PVPs), o GREAMAR e o GRAEL, que fazem parte da rede de PVPs denominada GRUPREV que tem vínculo institucional com a Faculdade de Teologia e Filosofia dos Jesuítas (FAJE), localizada no bairro Planalto de Belo Horizonte. O auxílio fornecido por essa FAJE foi para a complementação no pagamento de 50% da mensalidade de um desses sujeitos que era bolsista parcial, bem como na matrícula no início da Graduação quando estes sujeitos não eram bolsistas do ProUni ainda.

Consegui a bolsa 50% e uma outra instituição me ajudou a pagar esse outro 50% que é a Faje, me ajudou com passagem aí que eu me fortaleci dentro da faculdade, e vi que eu estava no pé de igualdade com todo mundo. A ponto de um professor chegar perto de mim e falou: Nazinga você não é diferente como nenhum aluno aqui. Você é tão aluna quanto os outros você não tem que ficar só no canto de sala e calada. Porque que a nossa reação era essa porque quando a gente abria a boca para discutir fazia uma discussão em cima de alguma coisa eles ficavam todos olhando assim pra ver qual que era a mancada que a gente ia dar. (E5, p. 12).

Embora tenham apresentado tais dificuldades/desigualdades de condições de permanência para se manterem na IES, a maioria dos entrevistados afirmou ter tido bom desempenho acadêmico nas disciplinas que cursaram ao longo da Graduação na PUC Minas. A média desse desempenho foi de 80% para cima a cada semestre até a conclusão do curso, apesar de parte deles indicarem que tiveram medo de perder a bolsa do ProUni por serem reprovados em algumas disciplinas (o que aconteceu com alguns), e não atingirem os 75% de rendimento acadêmico obrigatório do total das disciplinas matriculadas por semestre.

Sempre foi tranquilo [meu desempenho acadêmico]. Logo no primeiro período foi tranquilo. Só me assustei assim porque eu não conhecia. Achei que fosse não fosse dar conta e tal, mas foi tranquilo, logo no 1º período foi tranquilo. (E7, p. 12).

[...] eu sabia que eu tinha que contemplar os 75%, mas isso pra mim não era peso. Tinha semestre que eu poderia perder até em 02 disciplinas. Mas como eu passei no primeiro semestre muito bem, e como eu entrei na universidade e vi também que não era aquele mito ... difícil ... eu nunca fiquei de especial numa prova. Minha média sempre foi entre 80 e 82%. Então nem muito bom nem muito ruim. [...] (E2, p. 14).

Eu tive dificuldade mesmo em 2 ou 3 disciplinas. Uma porque eu não tinha muita afinidade com o tema e até hoje eu não me interessei muito, então eu

tenho um certo problema em ler os textos porque eu acho muito irritante. Outra delas foi por não ter conseguido ler mesmo o que eu queria ter lido, aí no final eu tive que ler resumo, isso eu confesso, que eu tinha que ler o resumo, eu mesmo não consegui ler a obra inteira não. A outra foi pela própria dificuldade mesmo da disciplina que realmente exige e essa também tive que recorrer a comentadores porque não deu pra ler os textos originais não. [...] (E6, p. 18).

[...] até que não tive dificuldades, apesar de estar sempre trabalhando pra me sustentar, eu sempre consegui levar bem as disciplinas. Graças a Deus meu histórico não ficou ruim. Assim meu desempenho acadêmico no final foi bom, embora precise confirmar, mas minha média foi acima de 75 em 100. (E3, p. 11-12).

Por conta, talvez, daquela condição de estudante-trabalhador constatado na trajetória de todos os egressos entrevistados, observaram-se alguns ciclos de baixa no desempenho acadêmico ao longo da Graduação com queda na nota e algumas reprovações em disciplinas. E esta tendência foi mais forte na fase de conclusão do curso quando se agravou o acúmulo do cansaço físico e mental dos sujeitos.

[...] no final desgastou bastante e eu até tinha pensado em sair da empresa. [...] Mas pelo fato de que tinha mudado, estava morando aqui em BH, tinha todas as minhas contas pra pagar, não dependia dos meus pais, eu acabei optando por continuar trabalhando e estudando. Mas aí eu usei os artifícios, pegava um pedaço das férias. Mas eu andava no pique todo e até o início de 2009 estava tranqüilo, mas quando veio a monografia pra poder fazer e, chegando o final do curso eu queria fazer a prova [do mestrado], que acabou que eu não fiz. (E6, p. 17).

[...] já no final do curso, que repeti uma matéria um rearranjo da grade assim, então eu tinha pura obrigação de passar nas coisas pois eram duas matérias mais TCC [Trabalho de Conclusão de Curso]. Depois vieram as crises (risos) e eu começa a desenvolver um trabalho, mudava isso... aí tomei pau... [...] Eu escrevia, escrevia, e não ficava bom mudava... com isso aí perdi os prazos. (E4, p. 15).

Um elemento relevante que aprofunda esses ciclos de baixa aprendizagem é o descompasso entre o conhecimento aprendido no Ensino Médio e o que vem ser cobrado no Curso Superior dentro da IES. Essa defasagem educacional foi verbalizada por parte dos entrevistados, mas ganha relevância ao trazer à tona a velha polêmica de o Estado investir numa política pública focalizada como a do ProUni em detrimento de uma política universal nos níveis da Educação Básica do País. Desse modo, esse elemento se aproxima da dimensão analítica mais macro do ProUni como política pública de ação afirmativa e inclusão social, pois aí se problematiza o acesso impulsionado pelo programa e logo depois o não-sucesso

escolar na IES uma vez que os beneficiários estão chegando com aquela defasagem acadêmica advinda do ensino básico.

Eu senti dificuldades nas disciplinas de história porque tinha muita coisa que na escola pública faltou... filosofia, história, e português também. Achei que na época estava muito fraca mesmo. Aí com o surgimento dessa possibilidade de fazer o estágio só de 20 horas, tinha a parte da manhã livre. Então, poderia colocar essas coisas [disciplinas] em dia, e isso ajudava muito. (E1, p. 9).

Quando cheguei lá dentro [da PUC] eu vi que a minha defasagem educacional em relação aos alunos que lá estavam era gritante. Eu via discussões dentro de sala que eu não tinha base, e mesmo depois que consegui 50% do ProUni foi maior sofrimento, pois fui mais apontada ainda. (E5, p. 12).

Embora os egressos encontrassem aquelas dificuldades acadêmicas, as pesquisas institucionais da PUC Minas demonstraram e confirmaram que a maioria dos bolsistas do ProUni obtiveram bons desempenhos acadêmicos, tornando-se destaques acadêmicos nos cursos. Diante dessas dificuldades e outras já registradas, os egressos desenvolveram estratégias, também já citadas, que facilitassem a sua permanência na graduação através de bolsas de iniciação científica e de extensão, estágios remunerados, e trabalhos formais e informais. E agora o destacado é que apenas uma egressa conquistou bolsa de iniciação científica e trabalhou na monitoria do seu curso, e esta experiência nos remete à qualidade daquelas estratégias de permanência buscadas pelos entrevistados. Isso é analisado quando esta egressa relata como tal vivência no meio científico da sua área trouxe outros desdobramentos para a sua qualificação profissional aliada à transformação pessoal e cultural:

Um aspecto bacana [da monitoria e da iniciação científica] foi que passei vivenciar mais o ambiente acadêmico, ficava aqui [na PUC] o dia todo. E com essa vivência na monitoria, eu tinha que estudar mais para atender os alunos do próprio curso [...] e a iniciação científica também me proporcionava isso. Ler outros textos que eu também já tinha que ler no curso, participar de eventos, publicar artigos. (E7, p. 11).

Esta oportunidade de participação em eventos do meio acadêmico na própria instituição ou em outras cidades e estados, também, foi vivenciada pelos egressos que fizeram estágio com bolsa remunerada na Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) da PUC-MG nos núcleos urbano e educativo. Outra experiência significativa é a de uma egressa ter publicado um artigo científico numa revista da União Brasileira de

Mulheres (UBM) devido à sua ligação com este movimento social. Esta mesma egressa também elaborou um projeto de ação comunitária (que pode ser considerada uma atividade de extensão) para um pai de santo de sua comunidade, e este projeto foi premiado em um edital público de financiamento. Outra forma de publicação científica se deu a partir da monografia final de curso de um egresso que recebeu orientação de uma professora.

Apesar desses exemplos de experiências científicas, a maioria dos egressos não se envolveu com atividades de pesquisa em decorrência da dificuldade de conciliação do tempo de trabalho com a vida acadêmica, bem como por falta de mais informações da IES e motivações pessoais.

[...] eu tinha muita coisa pra fazer. E quando surgia um edital de produção de artigo, pensava “isso vai dar muito trabalho”, “eu não tenho capacidade pra isso”. Só hoje, depois que eu parei de ter acesso que comecei a escrever [...] E aí eu penso que eu perdi a oportunidade, se eu tivesse investido. (E2, p. 15).

[...] eu tive até vontade de participar da iniciação científica. Na verdade eu até concorri, concorri não, tentei concorrer para o PROBIC, mas só que o tempo faltou e não consegui fazer o projeto a tempo. [...] (E3, p. 17).

[...] hoje me arrependo de não ter aprofundado mais nessa questão da pesquisa e de escrever artigos, porque a própria escola [departamento do curso] não divulga muito isso pra gente. [...] (E2, p. 15).

Não fiz projeto de iniciação científica porque eu achava que não tinha idade mais pra fazer esse tipo de projeto. Hoje eu vejo também que é uma coisa da minha cabeça. [...] (E5, p. 24).

Essa dimensão geracional de faixa etária nos egressos poderia ser considerada um fator impeditivo para se sentirem aptos à iniciação científica, tendo em vista que mais de 50% dos entrevistados tinha entre 25 a 35 anos de idade. Porém, o motivo mais forte verificado para o não-envolvimento com pesquisa foi aquele da difícil conciliação com o tempo do trabalho, uma vez que a rotina acadêmica era dividida entre estágio e trabalho, ou só trabalho, durante o dia, e os estudos na Graduação à noite.

Esses fatores para a não-inserção na bolsa de iniciação científica se aproximam das situações de desistência da própria bolsa de estudo do ProUni, na medida em que se constatou que a necessidade de trabalho para manutenção econômica se apresentou como a maior causa de abandono/evasão escolar. Essa

desistência da bolsa parece mais corrente entre bolsistas parciais e se agrava com problemas pessoais/psicológicos por situações de desemprego, falta de apoio familiar, distância da família (para aqueles que vieram do interior ou outro estado), dentre outros motivos, que muitas vezes não têm como serem verbalizados nas instâncias gestoras do ProUni, da IES em geral e de representação estudantil. Esses processos, que culminam no abandono da bolsa de estudo, são precedidos de repetência em disciplinas; trancamentos do semestre acadêmico; e raras conversas com colegas, professores, coordenadores dos cursos e assistentes sociais da SECAC.

No meu círculo de conhecidos foi só um que desistiu. A maior parte permaneceu. [...] Mas pelo que me parece ele [bolsista que desistiu] estava num processo pessoal inclusive de mudança. Ele tinha ficado desempregado durante um tempo. Ele estava vindo de outro lugar também e realmente teria que dar uma parada por “n” motivos, não só econômicos, mas pessoais também. Ele voltou. A coordenação do curso conseguiu estender a bolsa dele mesmo trancando, o que não podia [...] a gente ia tentar pra ele ser monitor, conseguiu uma remuneração e tal. Mas ele voltou, ficou mais uma semana e surtou. (E6, p. 22).

Tem muitos alunos que não estão no período integral, mas que não tem condições de se manter numa universidade. Mesmo com o trabalho, às vezes a pessoa tem uma bolsa de 100%, mas ela não tem condições de se manter porque às vezes não tem uma família pra cuidar. [...] (E7, p. 17).

Teve duas pessoas na minha sala que desistiram uma era do ProUni e outra não mas foi por questão financeira porque elas não conseguiram 100% de bolsa e não conseguiam pagar o total. Mas elas ficaram uns dois ou três semestres sem vir e depois voltaram. Não teve ninguém que não voltou. porque a maioria tava assim agarrando [a oportunidade de estudar] com unhas e dentes. (E1, p. 12).

[...] a gente vê muito estudantes do ProUni saindo da faculdade porque não tem como se manter dentro da faculdade. Eu não concordo muito com isso não, já que o governo me deu uma chance de entrar eu acho que o aluno tem que lutar também um pouquinho pra continuar. Fazer alguma coisa, entrar num estágio porque essa oportunidade é única você entrar numa faculdade particular com isenção total de mensalidade. (E5, p. 11).

Este último depoimento remete às faces tênues do acesso ao direito à Educação Superior com garantia de condições de permanência oferecida pela instituição de ensino, que, no caso do ProUni, é privada, o que vem a desobrigar a Instituição de Ensino Superior de iniciativa privada, comunitária e filantrópica, de promover programas de apoio aos estudantes em geral, e em especial aos bolsistas do ProUni. Isso acontece, de certa maneira, pelo tratamento que as IES privadas dão aos estudantes, interpelando-os como clientes/consumidores. Diante disso, a

egressa acaba por desconsiderar, ou esquecer, o seu direito constitucional à educação com permanência, concordando com aquela ideologia institucional das IES privadas, hegemônica e imposta ao estudante, que por sua vez a incorpora sem consciência crítica daquele direito à educação, e naturaliza a busca “desesperada” por algum mecanismo econômico que favoreça a sua permanência no Ensino Superior privado.

Outro fator a ser considerado por detrás da permanência que leva à desistência e/ou abandono são aquelas situações de discriminação e/ou preconceito socioeconômico e étnico-racial vivenciadas pelos egressos durante a Graduação. Este aspecto se vincula à condição de bolsista do ProUni oriundo das camadas populares, ou estratos sociais menos favorecidos. Desse modo, o preconceito de classe social e econômica foi o mais relatado pelos egressos entrevistados. E desse preconceito percebeu-se que havia uma divisão de classe social e relacionamento interpessoal dentro de sala de aula e na turma que frequentavam, como se pode verificar nos depoimentos a seguir:

Eu já presenciei algumas situações de pessoas terem preconceito financeiro. Na minha sala mesmo tinha umas [...] pessoas ricas [...] que não se misturavam muito com os bolsistas. Não gostavam de conversar, de fazer trabalho com a gente e tal. [...] Todo mundo imaginava que era pela situação financeira. Você acha assim “ah são bolsistas, são pobres”, mas era coisa bem velada, bem mascarada. (E1, p. 17).

Dentro de sala tinha muito isso [de não interação com os pagantes], pelo menos na minha sala. Tinha muito disso, tinha aquelas pessoas que não queriam nem saber, que não interagiam, que apontava, que não queria chegar...porque na sala tinha uma separação, separação dos que podiam pagar, que tinham dinheiro e aqueles que não tinham. (E5, p. 14).

Essa divisão um pouco de classe, de relações interpessoais [...] e eu vou falar pra você que eu superei. Mas nem todos superaram isso [divisão de classe e relações pessoais] dentro da faculdade, saíram. Eu vi colega desistindo porque não agüentou a pressão. Se sentiu inferior perante os outros, diante dos outros. [...] eu via isso acontecendo não só no meu curso, eu vi isso acontecendo em todos os cursos da faculdade. (E5, p. 17).

Apesar de essas falas serem fortes, a maioria dos egressos preferiram, talvez, não verbalizar estes tipos de situações de preconceito e/ou discriminação social para reforçarem que, no ambiente universitário da PUC Minas, não ocorria diferenciação de tratamento interpessoal com os bolsistas do ProUni. Entretanto, outras facetas da discriminação socioeconômica aconteceram pela dupla condição

de bolsista e trabalhador, por exemplo, ou pela suposição de privilégio de tratamento concedido aos bolsistas por parte de alguma esfera gestora da IES.

Não tinha uma diferenciação entre quem era aluno do PROUNI e quem não era aluno do PROUNI. Pelo menos na área de humanas e na minha sala, poucas pessoas tem condições socioeconômicas favoráveis. A maioria das pessoas eram pessoas trabalhadoras [...] Então não é um curso de uma classe econômica favorecida e acho que não tinha essa diferenciação assim “ah, você é do PROUNI e tal...”. Não tinha isso na sala, era uma boa relação e não tinha um certo preconceito, também não. [...] (E7, p. 13).

[...] eu acho que não era um preconceito, mas uma crítica *“por que você tem bolsa Pró-Uni e você trabalha? Eu não tenho bolsa Pró-Uni e não ganho tão bem quanto você”*... Era como se eu não tivesse o direito de ter a bolsa pela minha situação atual. Só que eu só estava naquela situação atual por causa da minha bolsa do Pró-Uni. [...] (E2, p. 18).

[...] já ouvi comentários de pessoas que falam *“eu pago isso aqui e não tenho respaldo, tem gente que o governo está pagando e tem preferência em algumas coisas”*, mas realmente eu não via essa diferença de tratamento em relação a coordenação, acesso a biblioteca, acesso aos eventos, não via muito esse problema não. (E6, p. 24).

Destes últimos depoimentos, chega-se à discriminação por ser bolsista, pela sua condição de bolsista do governo, o que se consolidou no segundo preconceito mais indicado pelos entrevistados. Desta constatou-se a consequente reação ou manifestação de auto-defesa, ou auto-proteção, de não dizerem sobre a sua identidade de bolsista do ProUni, expressando “vergonha” de sê-los. Tal comportamento se deu mais no início do curso e alterou-se ao longo do curso superior, porém, isto parece não ter acontecido para alguns bolsistas.

Eu tive certa exclusão muito grande dentro da faculdade, não só eu como eu também outros estudantes bolsistas porque nos éramos apontados como: *“olha lá o povo do ProUni”*. A gente via isso, ouvia. A gente ouve isso o tempo todo. Pra eu me defender no início sem um puto de dinheiro, toda ferrada devendo a faculdade, mas eu dizia *“eu não sou bolsista”, “eu não tenho bolsa”*, [...] Mas isso acontece não só comigo, mas com outros alunos apontados dentro da escola como pobre que não tem dinheiro que está ali porque você conseguiu uma bolsa. Isso aí ainda machuca muito a gente. (E5, p. 11-12).

E tem gente que é bolsista que tem vergonha até de falar pra não ser discriminado... inclusive eu tinha uma amiga da minha turma que quando andava com as patricinhas não falava [que era bolsista] porque tinha medo que as patricinhas abandonassem ela. (E1, p. 17).

[...] todo final de semestre a gente via aquele clima na sala por causa de pagamento de mensalidade. Todo mundo com medo de não conseguir renovar a matrícula. E eu não vivenciava aquilo ... a gente era solidário, conversava. Só que eu não vivenciava aquilo. E isso causava um certo rancor nos colegas, principalmente daqueles que naquele momento não

tinha condição de pagar a faculdade e ganhava menos do que eu. Só que eu não podia fazer nada, minha bolsa eu tinha conquistado, eles não conquistaram por outros motivos. Mas eu sempre senti um preconceito com relação a isso. (E2, p. 18).

O DCE chegou a fazer duas chamadas colocando lá uma abordagem através de faixas chamando os estudantes do ProUni para uma discussão. Por incrível que pareça, agora você vai chocar, muitos não iam para outras pessoas não descobrirem que ele era estudante do ProUni. Eles tinham vergonha de se apresentar como estudante do ProUni. [...] (E5, p. 20).

Por outro lado, também, embora nesse último depoimento se visualize um exemplo de situação real de motivo para aquela identidade escondida de ser do ProUni, viu-se nas falas dos egressos que, no geral, eles eram tratados como estudantes comuns como os outros. O único momento institucional de reconhecimento aberto da condição de bolsistas do ProUni era quando recebiam a mensagem eletrônica de convocação para a assinatura do termo de concessão de bolsa no final de cada semestre acadêmico. Assim, o pressuposto dessa impessoalidade no tratamento em relação aos estudantes do ProUni se torna numa precaução para evitar aquelas situações de preconceito já registradas anteriormente.

Sabe até onde eu como estudante da faculdade era reconhecida como aluna do ProUni? Quando todo semestre vinha uma mensagem no meu e-mail me convocando pra assinar um termo de concessão da bolsa. Fora isso eu não era vista como aluna do Pró-Uni em nenhum espaço. Eu não sei se isso é positivo ou negativo. Não sei se é positivo por causa da questão do preconceito também, porque se os alunos do Pró-Uni ... se na minha sala eu já sentia preconceito, imagine a formalização disso na faculdade? Eu não sei o que poderia acontecer. (E2, p. 22).

Na época quando saiu a lista não guardei os nomes. Fui saber no decorrer do curso que eles eram, que eles tinham ProUni também. Nessas filas foram de outros cursos. De filosofia mesmo eu fui conhecer depois ou de vez em quando agente is junto e ficava conversando. Mas a maioria do meu curso mesmo que eu fui saber foi durante o curso. Então não teve essa coisa de ter um debate separado pra um, pra outro pra questões acadêmicas. (E6, p. 23).

[...] nós chegamos ate conversar com o coordenador do curso, sobre as dificuldades que nós estávamos tendo para tirar xerox, aí ele falou assim: já que você se propôs a entrar na faculdade se viram. A mesma coisa que eu falo com vocês eu falo com todos, porque patamar de igualdade é a mesma coisa. Eu não vou dar privilégios nem pra vocês e nem pra outros alunos. Tipo assim, que lá nós éramos iguais, nós éramos estudantes. Que a faculdade oferecia aquilo dentro das possibilidades dela, que a biblioteca, essas coisas assim, o laboratório, mas tirar xerox e se manter dentro da faculdade já não era responsabilidade da faculdade. (E5, p. 18).

Com este último relato voltamos àquele suposto privilégio que os estudantes pagantes imaginavam ser concedido a quem era do ProUni. Entretanto, aqui vimos uma situação concreta de não-privilégio e tratamento impessoal em relação às demandas de dificuldades de permanência enfrentadas por bolsistas do ProUni ou não. Além disso, nesse depoimento interpreta-se a ausência de um programa institucional de assistência estudantil que beneficie aos estudantes da PUC menos favorecidos economicamente, bem como a desinformação por parte dos gestores da IES em nível de coordenação sobre os meios e mecanismos de encaminhamento de tais demandas em direção à SECAC ou COLAP. Esse desconhecimento não proporciona a efetividade no controle social do ProUni, e verifica-se um dos motivos que levam os bolsistas a desistirem do curso superior.

Por último, um dos egressos aponta uma situação que fundamentou um dos argumentos contrários à implementação do ProUni, julgando que a entrada de estudantes pobres e oriundos da escola pública abaixaria o nível de qualidade de ensino das Universidade. Porém, como declara o próprio autor do depoimento abaixo, o rendimento e desempenho acadêmico dos bolsistas do ProUni foram e têm sido os melhores dentro da PUC Minas, e outras IES em todo o Brasil.

A única discussão que se teve, que poderia falar de uma espécie de discriminação foi em relação a essa. A professora que levantou e falou que realmente tem nas universidades professores que achavam, falou até achavam, que a qualidade iria diminuir com a entrada dos alunos do ProUni, mas o que se mostrou foi o contrário, as estatísticas mostraram que são bons alunos, se dedicam, tiram boas notas, inclusive essas pessoas já mudaram seu conceito. Porque o histórico da PUC era mesmo abrir espaço pra quem não tinha condição. De alunos é irrelevantes essas questões, eu não gostava nem muito de entrar nesse mérito porque realmente as pessoas que falavam isso era aquelas que tinham comportamento discriminatório em relação a muitas outras coisas e que criticavam o curso por criticar. (E6, p. 24).

Com este depoimento, também, retomamos a polêmica de que o ProUni como política pública de ação afirmativa estaria indo contra o critério supremo segundo o qual para acessar o direito à educação, a pessoa tem que ser capaz, demonstrando mérito para tal, e não apenas se autodeclarar negro ou índio. Essa ideologia do mérito já é vista na Constituição Brasileira (art. 208 cap. V) que afirma: o acesso aos níveis de ensino deve se dar segundo “a capacidade de cada um”. Entretanto, a Ação Afirmativa no Ensino Superior desvela a desigualdade de condições de acesso e permanência dos cidadãos negros, índios e estudantes de

escola pública de baixa-renda, que foram destituídos historicamente do direito à educação de qualidade, e, portanto, faz-se necessária uma política pública de cotas para contribuir com a criação de igualdade de condições.

4.3.2 Visão do ProUni como política pública de ação afirmativa

Nesse terceiro eixo de análise, a maioria dos entrevistados compreendem o ProUni como uma política que veio para diminuir a desigualdade de acesso das camadas populares ao Ensino Superior, ou seja, destacam o caráter positivo de democratização do Educação Superior para as classes desprivilegiadas historicamente desse nível de ensino no Brasil. Porém, grande parte expressou a compreensão crítica de que esta política governamental é imediatista e/ou assistencialista para atendimento da alta demanda de jovens e adultos egressos da escola pública por Ensino Superior, que não pode mais esperar o longo prazo da concretização do ideário liberal de melhoria das condições da escola pública de nível básico.

ProUni hoje é a solução do problema assim, da vontade do querer entrar na faculdade do aluno carente. Porque ele dá oportunidades iguais pra alunos e isso é importante, no ENEM. (E5, p. 36).

Eu penso que o ProUni não é um instrumento, não é estratégia para trazer privilégios para algumas pessoas que são menos favorecidas. O ProUni, assim como outras políticas, vem tentar suprir, intervir numa desigualdade socialmente construída no Brasil. [Veja] o meu exemplo. Se eu não tivesse tido o ProUni talvez não teria acesso ao ensino superior. Talvez eu não tivesse acesso a um bom emprego. Talvez eu estivesse ganhando um salário mínimo hoje [...]. (E2, p.19-20).

O ProUni surgiu como tapa buraco da ausência de universidades públicas ou da falta de ações afirmativas. (E3, p.19). [...] O ProUni é uma política pública que deveria ser imediata [...] para atender a ausência da universidade pública para essas pessoas [carentes], para esses beneficiários. Só que se for analisar politicamente o ProUni é uma estatização da universidade [particular], estatização não, privatização da educação superior. (E3, p. 21).

No sentido das outras possibilidades do ProUni, os entrevistados apontaram aspectos no que tange à reparação histórica do direito à Educação Superior aos grupos excluídos, demarcando a estratégia do programa de combate ao privilégio do

espaço universitário às classes altas e médias do país; à aproximação desse nível de ensino das classes populares da escola pública, bairros de periferia das metrópoles e cidades do interior; por fim, à obrigação do Estado, Governo Federal, de oferecer alternativas de acesso ao Ensino Superior para a população de baixa-renda.

Vejo o ProUni como uma política reparadora, porque é uma política que hoje olha para o aluno que nunca teve oportunidade. É uma política pública que tenta amenizar um pouco a desigualdade educacional nesse país. [...] (E5, p. 26).

Acredito que o ProUni significou universidade mais próxima. Não pra mim, mas pra muitas pessoas sim. A gente não via as pessoas falar em vestibular pra tentar um curso [superior], ou "eu vou fazer ENEM" [...] A gente não via isso na periferia. Era uma coisa muito... por isso que eu falo que aproximou mais nesse sentido. (E4, p. 25).

O Estado é responsável pela educação e quando ele surge com o ProUni não está fazendo mais que a obrigação dele. Ele sabe muito bem que [por ser] público não quer dizer que é só do pobre, porque é democrático [e deve atender] um leque muito grande. Então quando o Estado restringe em dá preferências para pessoas isso aí sou a favor. Pessoas de escola pública, ele ta fechando, ele ta focando, e agora se é negro, índio, branco, não... (E4, p. 26).

Por outro lado, os entrevistados indicam a lacuna das condições de permanência dos bolsistas que favoreçam a conclusão do curso superior, como fator de limitação do ProUni. Para este aspecto, apresentaram casos de desistência de colegas bolsistas e o pesquisador entrevistou uma ex-bolsista ligada ao PVP GREAMAR. Assim, devido a essa limitação, visualiza-se a necessidade de maior apoio institucional por parte do MEC ou das IES para os bolsistas que não têm condições financeiras de manterem o material didático, alimentação, transporte, dentre outras demandas, e possam dar continuidade aos estudos, bem como até mesmo concluírem a Graduação.

[...] como uma política pública o ProUni é um programa que permitiu acesso a milhares de jovens a universidade que antes não poderiam ter. [Mas] é claro que como política ele precisa de melhorias, né? Essa questão da permanência do aluno na universidade é uma, por exemplo. [Porque até] tem a bolsa permanência que é uma bolsa de 300 reais, mas é só pra aquele aluno que cursa a graduação em período integral. [...] (E7, p. 17).

Outro aspecto, levantado por parte dos entrevistados, foi que o ProUni encobre o descaso do Estado brasileiro de investimento na Educação Básica

(Ensino Fundamental e Médio), e também o próprio dever do Governo Federal de criar novas universidades públicas ou expandir as vagas das IFES já existentes em todo o país, bem como pela ausência da implementação de ações afirmativas no Ensino Superior. Porém, dois fatos recentes se contrapõem a esta percepção dos entrevistados: a aprovação do FUNDEB em 2006, que tem significado certo aumento das verbas para a Educação Básica nos municípios e estados; e a implementação do REUNI, que tem representado mais recursos financeiros para as IFES, bem como a criação de novas universidades públicas e novos campi em várias regiões do país, desde antes desse programa de expansão.

Em relação ao ProUni como política pública eu vejo que a princípio é uma idéia boa, mas que pode encobrir falhas em outros aspectos, por exemplo em relação ao ensino básico ou ao ensino médio. Então você possibilita bolsas [de estudos nas IES privadas] porque alunos de escolas públicas não conseguem passar [no vestibular] nas federais, às vezes porque não têm uma formação básica forte o suficiente pra poder fazer a prova. Então eu acho problemático nesse sentido. [...] (E6, p. 26).

Eu acho que o ProUni foi uma das melhores políticas que eles [governo] colocaram, mas acho que também tem que investir no ensino médio porque não adianta só jogar a gente aqui dentro [da universidade] e abandonar aqui. Acho que tinha que ter tipo essas oportunidades de estágio que eu tive. Tinha que ter um programa vinculado que ajudasse a gente também nisso porque não são todos que tem a mesma sorte que eu tive, e se tivesse uma política junto que fornecesse talvez assim uma bolsa ou uma ajuda porque a maioria que vem do ProUni não tem trabalho e não tem condições de se manter, porque as vezes vem de longe [do interior]. (E1, p.18).

Aquele lado positivo de aproximação da Universidade às camadas populares e escola pública foi problematizado no sentido do direcionamento da população de baixa-renda para as IES privadas, e as mesmas vêm deixando de priorizar as IES públicas. Talvez esta situação esteja mudando com a criação do novo ENEM vinculado ao SISU, que tem tido adesão das IFES e a nota deste exame está valendo para entrada nas universidades públicas.

O ProUni hoje é uma faca de dois gumes, [porque] da mesma forma que ele incentiva a gente entrar na faculdade particular, ele também tira o incentivo de estudar na escola pública. A faculdade pública se continuar assim vai virar reduto de alunos ricos. Aluno pobre não está na faculdade publica. Você até vê alguns lá no curso de matemática, no curso de humanas, mas medicina nunca! É muito difícil o curso que te da mais estabilidade no mercado de trabalho você não vê um aluno pobre. (E5, p. 29-30).

A dimensão da qualidade também foi indicada como aspecto positivo do ProUni, porém esta dimensão do programa recebe críticas negativas pela maioria dos pesquisadores desta política, tendo em vista o afrouxamento dos critérios de fiscalização do MEC em cima das IES, que se baseia na avaliação do ENADE vinculado ao SINAES. Esta crítica é feita com base na análise da Lei do ProUni no percurso de avaliação do SINAES de baixo descredenciamento de IES participantes do ProUni.

[...] é bom que algumas pessoas que não tem condição de pagar possam entrar em universidades com excelência e em cursos que não tenham na federal, porque o governo também não deve abarcar tudo [...] e se a iniciativa privada consegue desenvolver um bom serviço em algo que não seja de caráter essencial na vida das pessoas, acho que o Estado deve deixar a iniciativa pessoal prosseguir, não limitar. [...] (E6, p. 26).

Em relação ao caráter de Ação Afirmativa do ProUni, um aspecto mais comum apontado pelos entrevistados é o referente à supervalorização da prioridade da ação afirmativa para os grupos de baixa-renda ou carentes, associada à capacidade de mérito do indivíduo, em detrimento da faceta da desigualdade étnico-racial, que é histórica no Brasil. Ou seja, verbalizam a ambiguidade, de certa forma, do debate mais amplo acerca das políticas de ações afirmativas, de uma “falsa” polêmica entre cotas raciais e sociais no âmbito do Ensino Superior. Assim, reforçam o lado positivo da cota para estudantes de escola pública e para professores da rede pública, conforme consta na Lei do ProUni.

Compreendo que o caráter da ação afirmativa é o seguinte: é você tentar promover uma política pública para um determinado grupo de pessoas que estão excluídos, [...] é você tentar equiparar aquelas pessoas às outras que tenham condição melhor, mas é claro que tem suas restrições, seus limites. [...] acho, por exemplo, a inclusão dos negros é importantíssima porque desde a colonização eles foram discriminados [...] Então, acho que a comunidade deve algo para os negros, tanto que para os índios também. Acho que não [deve ser] direcionado simplesmente para a comunidade negra, mas para toda pessoa que tiver o poder socioeconômico baixo. Eles têm que ter ações afirmativas para tentar se equiparar, mas que seja uma coisa “paulatinada”, de uma forma a emancipar as pessoas. (E3, p. 22).

[...] tem muitos negros [no ProUni] eu por exemplo sou descendente de índio porque meu avô era índio, mas eu acho que isso é uma questão que já não interfere tanto porque o que interfere mesmo é a educação... a raça, a cor, essas coisas assim não interferem porque indiferente de qualquer coisa se você tem conhecimento e tem uma boa base de estudo, você consegue passar tanto no ProUni como no vestibular normal. [...] é mais questões de possibilidade de oportunidades. (E1, p. 20).

[...] dentro do ProUni também [...] incentiva o professor retomar a universidade. Só que eu penso que se também não investir na base [do ensino], igual nesse ponto, [...] o governo esta investindo na base quando pede para o professor lá voltar para academia, e fazer complementação de [seu] curso. (E4, p. 27).

Este posicionamento da maioria dos entrevistados, de negação do aspecto racial na ação afirmativa do ProUni, é argumentado remetendo-se ao debate da igualdade de condições para todos com investimento em educação básica com vistas ao combate das desigualdades de desempenho entre estudantes da escola pública e particular no processo seletivo do vestibular ou do ENEM. Assim, trazem à tona a discussão do mérito individual dos sujeitos na conquista do direito à educação, ou seja, da cultura meritocrática presente na Constituição Federal brasileira desde a Velha República, tomada de forma isolada do contexto de desigualdades socioculturais e econômicas do País. Essa meritocracia vincula-se ao ideário do liberalismo e seu Estado provedor das condições de igualdade para todos cidadãos frente à legislação nacional.

[...] eu penso que ninguém é incapaz de conseguir as coisas por seu próprio mérito [...] as condições também às vezes atrapalha. [Mas] não vou fazer uma política só porque [...] é negro, ou porque é índio. Vou fazer uma política para resolver este tipo de questão? Não. A política em si, que eu entendo [...] é complicado falar nesse assunto [...] É lógico que os negros têm muita dificuldade em se inserir no mercado de trabalho dependendo da posição [...] acho que a única maneira da gente poder diminuir um pouco essa dificuldade... é realmente com estudo [...] (E4, p. 24).

O caráter temporário das Ações Afirmativas também foi levantado pelos entrevistados, compreendendo que o ProUni deve ter um período de implementação com término previsto pelo MEC. Essa faceta da política de ação afirmativa é compreendida pela maioria dos estudiosos como relevante na medida em que, com o passar dos anos de execução da política pública, se constatará uma diminuição das desigualdades entre os grupos sociais e étnicos (negros, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres), tornando a equidade socioeconômica efetiva na sociedade, no País. Compreendeu-se também que, se essa temporalidade não for efetivada ou substituída por outra política estatal, o ProUni se tornará mera propaganda política em períodos eleitorais, isto é, num programa populista de governo, e não numa política de Estado preocupada com o alcance de resultados

positivos e qualitativos para o combate da exclusão no Ensino Superior e ampliação do direito a esse nível de ensino.

Penso que o ProUni já deveria ter sido pensado com uma data de término pra possibilitar que nesse tempo fosse melhorada a qualidade do nível básico [...] deveria ser um programa com término já programado no início, que fosse uma medida paliativa pra resolver a curto prazo os problemas históricos de inserção num ambiente de ensino superior que era até certo ponto restrito, mas que não se fixasse como uma medida para somente angariar propagandas políticas e votos. Porque pode ser usado até como uma forma de mascarar as falhas no processo de educação básica. É o cuidado e a preocupação que eu tenho nesse sentido porque em relação a qualidade dos que vem entrando, como eu já te falei, foi comprovado que não piorou, às vezes até melhorou [...] (E6, p. 29).

Acho que se [a política do ProUni] for vista como medida paliativa, já com possibilidade de término é interessante. Mas se for deixando pra frente pra poder cancelar, for ficando 10, 20, 30, 40 anos, ela tem tudo pra ser estratégia populista. (E6, p. 37).

Em contraponto talvez a este risco de rebaixamento do ProUni enquanto política pública, os entrevistados consideraram relevante a realização do controle social do programa promovida pela CONAP com participação da sociedade civil em conjunto com o MEC e IES. Dessa forma, talvez, a participação da sociedade civil e dos próprios estudantes combateria aquele “uso político” ou populista do ProUni. Porém, esse processo de controle social na PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, conforme orientação do MEC (portaria que instituiu a CONAP e recentemente a COLAP), foi pouco visibilizado pelos entrevistados. Nesse sentido, não identificaram alguma função nesse controle social para o DCE ou DA do seu curso superior, dizendo que estes lidam com questões gerais dos estudantes e não especificam ações específicas para os ProUnistas.

[O controle social do ProUni é] importante pra dar um respaldo, uma resposta pra sociedade do programa. Eu não sei do conselho [...] mas é interessante que tivessem membros que não conheçam a estrutura da universidade pra poder às vezes ver de fora e dar aquela resposta que agente que está ali no meio não consegue dar. É importante dar resposta pra sociedade sim, pra ela ver o que está sendo feito com as verbas públicas e que o programa tem o retorno quando aquele que teve a bolsa do ProUni e retorna pra sociedade com aquilo que foi investido na pessoa. (E6, p. 28-29).

[o DCE e o DA] atendem demandas em geral, e nossas dificuldades são gerais. A única mais específica é com relação ao xérox, aos livros, que às vezes não tem exemplares pra todos nós, igual na minha turma tinha e como é serviço social costuma ter muito bolsista na turma então muita gente não tem condições e é pra quem não tem e que não é bolsista, pois além de

pagar o curso tem que bancar o material então isso não uma dificuldade específica nossa. (E1, p. 21).

Olha reconhecer as dificuldades todo mundo reconhece e conhece. Os professores reconhecem e o DA também, mas não tinha condições da própria instituição [viabilizar soluções para as demandas de permanência], não teve isso aí. Porque acho que isso não é um problema da PUC, não é da escola de serviço social, isso é um problema geral, em todas as faculdades particulares. Essa dificuldade de manter o aluno sem trabalhar ou estudar, porque ela não vai bancar uma bolsa para todo mundo, e o DA não vai fazer isso. Precisa ter uma valorização muito grande para conseguir uma coisa dessa magnitude. Então a universidade também não vai deixar de ganhar o dinheiro, é uma questão mercadológica. (E3, p. 18-19).

Um dos entrevistados lembrou-se de eventos realizados pelo DCE que discutiram o ProUni e a CONAP em meados de 2008 ou 2009. Apesar dessa baixa associação das entidades estudantis ao controle social do ProUni, todos os sujeitos egressos visualizaram a chamada Casa da Comunidade, atualmente a SECAC, como órgão interno da PUC-MG que cumpre papel de registrar e receber as demandas dos bolsistas em relação a sua permanência na Graduação. Entretanto, não apontaram nenhuma ação de apoio institucional que tratasse das questões referentes à permanência e vida acadêmica dos bolsistas ao longo do período da Graduação.

Realmente no decorrer do curso [houve] iniciativas externas [de debate sobre ProUni] eu não acompanhei e nem chegou. Se não me engano teve um debate com convidados lá da PUC, mas eu já estava saindo. Aí chamou pra poder participar algumas pessoas. Eu sabia que era essa sigla, você falou CONAP eu lembrei, mas por estar no fim do curso eu não prestei atenção no convite, não li e não procurei saber depois não. Na minha época de aluno a discussão ficava restrita a comunidade acadêmica e não se estendeu mais não. (E6, p. 28).

Canal assim que eu saiba tinha via ouvidoria, via colegiado e diretório acadêmico [...] e do DCE, mas era mais uma coisa coletiva mesmo, não tinha uma coisa específica do ProUni [...] até porque a gente como nós entramos já se virando, a gente acaba se virando em tudo então a gente não ficava procurando muito essas coisas [...] agora eu sabia que muitas coisas bem relativa a bolsa mesmo era resolvida na casa da comunidade. Ai a gente mesmo q tinha q ir lá e resolver. (E1, p. 21).

Apesar do reconhecimento dessas lacunas institucionais, os sujeitos entrevistados reforçam o significado social do ProUni para a democratização do Ensino Superior nos últimos anos no País. E esta percepção não considera que o ProUni isoladamente promoveu a inclusão e a ascensão social das camadas populares na Universidade e na sociedade, pois indicam que a existência de outras políticas sociais capitaneadas pelo governo federal promoveram melhorias

socioeconômicas, aumentando a qualidade de vida da população brasileira de forma mais ampla.

[...] Está visível que essa democratização do ensino superior hoje a gente tem que agradecer muito ao ProUni. Sem ProUni a quantidade que a gente vê hoje de aluno que não pode pagar dentro de faculdades particular seria mínima. Mínima porque muitos conseguem bolsa interna, mas a maioria tem a bolsa do ProUni. Então o ProUni abriu esse leque de opções pra gente. A opção que a gente pode fazer de curso que só rico pagaria, curso de dois, três mil reais, isso aí é oportunidade única. (E5, p. 31).

[...] eu tenho visto de forma geral no Brasil uma mudança no acesso. O marco do ProUni mudou. Hoje, as pessoas podem ter acesso à universidade e o ProUni trouxe isso. E aí a gente começa a colher alguns frutos no Brasil como o fato da pobreza estar diminuindo. Por que? Por que as desigualdades estão diminuindo? Políticas como esta fazem parte. Tudo bem que ainda não está perfeito, mesmo porque a gente tem quantos anos? 5 ou 6 anos. Então é pouco tempo ainda pra gente poder medir grandes proporções de eficácia da política. Mas eu já posso medir, já posso compartilhar, já posso ver que o Brasil tem mudado e o ProUni faz parte disso. (E2, p. 27).

[...] a sociedade em si considera que democratizou, principalmente as camadas menos favorecidas que veem no ProUni uma forma de entrada na universidade e ascensão social através disso. Mas eu acho que só ele não democratiza. (E7, p. 18).

Além desse significado mais amplo dado ao ProUni, observou-se que a integração sociocultural entre pobres e ricos dentro das IES particulares pode ser considerada como fator de mudança nas relações sociais e interpessoais ao longo do período da Graduação e após a sua conclusão. E além desse ambiente universitário, o ProUni simbolizou um reforço positivo ao desejo das famílias pobres da periferia de continuarem os estudos até o Ensino Superior, uma vez que a trajetória escolar das famílias dos entrevistados se limitava ao ensino Fundamental ou Médio da Educação Básica, já que estes estratos sociais não têm condições econômicas de pagar as altas mensalidades cobradas pelas IES privadas, e receberam um ensino de baixa qualidade nas escolas públicas.

Acho que o ProUni não trabalha só com o viés educacional. Ele trabalha mesmo é com viés de integração. Integração com o branco, com o preto, com rico e com pobre. Ele tem uma percepção de igualar com equidade, dando oportunidade a uma pessoa pobre que nunca teve de estar dentro de um universidade particular, onde que só tem ricos. Isso também é um pouco de quebra de paradigmas, pobre é pobre, rico é rico, vamos fazer uma mesclagem, uma misturada, no mesmo ambiente que pode entrar um pobre, pode entrar um rico. Não vai entrar cor de pele, vai entrar aí sim pela sua capacidade intelectual. Porque se um aluno fez a prova do ProUni e entrou numa faculdade o mesmo grau de dificuldade de que esse aluno teve

no ENEM, o aluno que fez uma prova do vestibular também teve. Então o ProUni coloca a gente num patamar de igualdade. (E5, p. 26-27).

O ProUni tem motivado o estudante de escola pública tentar ensino superior e digo mais acho que incentivou ir um pouco mais além. Porque até então os jovens paravam de estudar sempre ali na 7ª ou 8ª série. E isso [o ProUni] deu um empurrão para que eles avançassem um pouco mais. Acho que deveriam abrir também escola técnica porque a área técnica hoje é que dá dinheiro, nem é superior não. (E4, p. 31).

Já no debate polêmico referente à renúncia fiscal por meio das isenções de impostos em troca de bolsas de estudos, que é proposto pelo ProUni às IES privadas, a maioria dos entrevistados sinalizam que este mecanismo é justo para com as IES, uma vez que caberia ao Estado a obrigação do investimento na expansão da rede federal de Ensino Superior. Nesse sentido, aparece a argumentação curiosa de que o teor da isenção de impostos em troca da bolsa de estudo é o que respalda a dimensão de direito à educação oferecida pelo Estado, em oposição ao caráter de “favor” das IES quando as filantrópicas ofereciam obrigatoriamente bolsas para cumprimento da porcentagem de gratuidade de seus serviços, conforme estabelecido na Lei de Filantropia. Com isso, boa parte dos entrevistados reconhecem que, com o ProUni, ocorreu certa padronização no sistema/programa de concessão de bolsas de estudos já existentes nas IES, combatendo critérios como o de credo religioso que as IES filantrópicas confessionais privilegiavam ao oferecerem bolsas antes da implementação desta política pública.

Acho que se não tiver essa troca [da isenção de impostos em bolsas de estudos] dificilmente eles [IES] vão ficar cedendo assim vagas. Tem que ter essa troca sim porque de certa forma ela está contribuindo pra aquilo que o governo não está sendo capaz de fazer. Ela está cedendo já que o governo teria que investir mais em educação oferecer essas vagas com a criação de mais universidades [públicas] e isso não é feito. Então já que a particular está cedendo esse espaço é uma troca justa não vejo nada demais não. (E1, p. 24).

Você sabe que nós vivemos numa relação de troca. É claro que uma faculdade não ia aceitar estudante carente dentro dela que hoje são muitos a troco de nada. Claro que ela ia cobrar do Estado alguma coisa e veio em forma de impostos. (E5, p. 27).

[...] o governo colocou as exigência dele [para adesão das IES ao ProUni]. Boas ou ruins são dele. São exigências padrões. Não são exigências determinadas por perspectiva individuais. Porque quer queira, quer não, a PUC tem perspectivas individuais. Eu tenho certeza que aqui as pessoas que tem uma trajetória na igreja católica sempre têm maiores benefícios porque eu sei que tem. (E2, p. 23).

[...] a PUC é uma instituição filantrópica, pelo menos se diz no papel, não sei, não posso falar nada sobre isso [...]. Na verdade tenho até uma crítica muito forte lá em relação a isso. Mas antes, pelo menos tenho relatos de alguns estudantes, que as bolsas que a universidade fornecia para os estudantes se transformaram em ProUni, tinha algumas, mas eu poderia contar nos dedos, algumas pessoas que tinham bolsas da universidade [...] Mas assim que adotaram o sistema ProUni as outras bolsas foram defasadas, não sei se foram totalmente, mas teve uma queda muito brusca. (E3, p. 25-26).

[...] o governo colocou as exigência dele [para adesão das IES ao ProUni]. Boas ou ruins são dele. São exigências padrões. Não são exigências determinadas por perspectiva individuais. Porque quer queira, quer não, a PUC tem perspectivas individuais. Eu tenho certeza que aqui as pessoas que tem uma trajetória na igreja católica sempre têm maiores benefícios porque eu sei que tem. (E2, p. 23).

Entretanto, embora identifiquem esse aspecto de troca justa e mais transparente na relação Governo Federal e IES, uma parte dos entrevistados compreende que a prioridade do investimento educacional na expansão do Ensino Superior deveria ser na rede pública, sendo este o papel obrigatório do Estado, aliado ao imprescindível investimento nos níveis de ensino da educação básica. Assim, argumentam que, desse modo, as classes populares alcançariam as condições de igualdade educacionais para entrarem nas IES federais. Daí, de alguma maneira, verifica-se certa contradição político-institucional na função do Estado ao desenvolver uma política pública de ação afirmativa de inclusão social e acadêmica de estudantes de baixa-renda, negros e indígenas, através de bolsas de estudos em IES da iniciativa privada.

É complicada essa questão [da isenção de impostos em troca de bolsas de estudos] porque a educação é uma questão de direito. O governo tem que se preocupar em oferecer nas universidades públicas, mas como ele não consegue e acabou adotando esse tipo de política. E no caso das filantrópicas, elas que já teriam uma isenção, são obrigadas a participar do programa. Enquanto outras universidades com fins lucrativos recebem privilégios aderindo ao programa. Podendo assim aumentar sua demanda de matrículas, melhorar aspectos do curso, por quê? Por causa de isenção de impostos. (E7, p. 19).

Ele [o governo] tem que mexer nos dois lados [da educação pública ou privada], ele não tem que se focar só numa coisa não, e é igual estou te falando incentivo mais na rede pública mesmo de informação, na base mesmo. Aqui [no meu bairro] se sabe que eles vão mesmo até a 7ª série e 8ª série e para mesmo. (E4, p. 30).

Eu acredito que o MEC, o Estado, [...] dentro de escola no sistema educacional, deve voltar sim pra faculdade pra desenvolver o ensino de qualidade. Mas acho que o sistema educacional não vai mudar dentro da

faculdade. Ele tem que mudar antes um pouquinho. Ele tem que mudar lá no ensino fundamental na fase introdutória pra construir nesse processo estudante capaz, de competir com outro aluno dentro de uma escola pública que é o nosso direito e não ir pra uma escola particular. (E5, p. 27-28).

Tem que expandir [as IES públicas], mas se manter essa prova [vestibular], e continuar na mesma coisa, exigindo aquelas mesmas coisas daquelas provas lá, a gente não tem condições de entrar, não com esse ensino fraco, desqualificado. (E1, p. 24).

Além do ProUni como alternativa de acesso à Universidade, os entrevistados reconheceram outras políticas e ações como: o REUNI; a expansão dos cursos noturnos; as cotas raciais; o curso pré-vestibular popular; e a ampliação de vagas e escolas de ensino técnico-profissional, na medida em que se tornem outras opções de profissionalização para os jovens já em nível médio de ensino. Destaca-se o apontamento de uma parte dos sujeitos entrevistados em relação aos critérios de seleção para o Ensino Superior, uma vez que positivaram os critérios e/ou metodologia do processo seletivo do ProUni por meio do ENEM, devendo estes ser utilizados para a entrada nas IES públicas de forma a fundamentar a tendência favorável de transição do ProUni como ação afirmativa para a rede federal.

Eu vi o REUNI, mas tem alguns aspectos a se pensar na estrutura do REUNI, como é que foi feito. Porque só aumentar vaga e em contrapartida não fornecer condição de receber é problemático, porque, por exemplo, cursos noturno se aumenta mas Xerox não fica aberto, biblioteca fecha. Então vinculada a essas políticas tem que vir o respaldo de base, de conteúdos básicos, de prestação de serviços essas coisas pra pessoa, aumentar transporte na região do lugar. (E6, p. 35-36).

[não basta expandir as universidades públicas, deve] expandir e, além disso, criar critérios de inserção, [como por exemplo] colocar os critérios do ProUni como critérios para inserção na universidade pública. As cotas já existem mas em uma porcentagem muito pequena. Aí acaba entrando em cota. Eu não sei bem como é essa proporção, mas a gente sabe que existe um número de vagas e que eu precisaria estar lá, ou então outros que precisariam mais do que aqueles que estão. (E2, p. 25-26).

Alternativa seria o governo oferecer o curso tipo assim um curso pré-vestibular né alguma coisa reforçando no caso a educação que a gente não teve. (E1, p. 22).

[...] às vezes seria melhor nem aumentar só as vagas do ensino superior, mas aumentar número de cursos técnicos bons, que há uns 20 anos atrás foram esquecidos praticamente na educação brasileira, de 15 anos pra cá então, agora que voltou a ser falada a importância de cursos técnicos, da formação do ensino médio não ser só uma formação acadêmica sem nada profissional. Porque nem todo mundo tem vontade ou talento, ou a paciência pra fazer curso superior, por isso se estendeu bastante e hoje tem de dois anos e meio, dois anos. (E6, p. 30).

[...] o ProUni esta bem ligado ao SISU, a partir do momento que se o aluno conseguir entrar na faculdade agora é claro que ele vai ser chamado na 1^a, na 2^a e na 3^a, mas eu acho... Eu acho que são medidas que cada dia mais o estado está tentando ampliar oportunidade pro aluno carente estudar, principalmente a escola técnica como cefet, mas não adianta você fazer mais universidades federais se você não investir numa qualidade melhor pro ensino. (E5, p. 28-29).

Daí pode-se ver que o ENEM é visto de forma positiva enquanto processo seletivo, e que a decisão recente da UFMG de adotar a nota deste exame na primeira etapa do seu processo seletivo foi bem recebida por parte da população. Nesse sentido, muitos entrevistados se manifestaram favoráveis à UFMG ter adotado o ENEM devido ao conteúdo mais igualitário da prova para os estudantes de escola pública. Porém, por outro ângulo, veem como perversa a obrigatoriedade da segunda etapa, pois a mesma terá grau de dificuldade maior do que antes no modelo do vestibular tradicional desta IFES.

[não basta expandir as universidades públicas, deve] expandir e, além disso, criar critérios de inserção, [como por exemplo] colocar os critérios do ProUni como critérios para inserção na universidade pública. [...] (E2, p. 25-26).

Se tiver acontecendo uma ampliação das novas vagas e transferir as ações afirmativas para a universidade pública eu acho que é um avanço, você tá avançando do ProUni para essa metodologia. (E3, p. 27).

Acho que a gente vai ter igualdade [com adoção do ENEM na UFMG] porque todo mundo sabe que as faculdades federais têm uma qualidade melhor [...] Acho que será alternativa de acesso sim colocando a gente numa situação igual porque eu nós temos quem vem pra PUC tem sorte porque é uma universidade de qualidade. (E1, p. 23).

4.3.3 Percepção do impacto sociocultural na vida dos egressos e perspectivas profissionais

Nesse quarto eixo de análise, verificou-se que o ProUni provocou uma rica diversidade de impactos e transformações socioculturais na vida dos ex-bolsistas, egressos, do ProUni da PUC Minas. A transformação mais comum a todos os egressos foi a própria entrada no ambiente universitário, pois este acesso ao Ensino

Superior parecia distante do projeto de vida da maioria das famílias dos entrevistados.

O maior impacto foi eu ter me inserido no ambiente acadêmico, ter possibilitado de eu não me preocupar com a mensalidade, a possibilidade também de eu não ter que pagar depois, [...] Ter entrado na universidade mesmo foi o maior impacto porque eu poderia ter ficado o ano seguinte estudando e não ter passado na UFMG, ou ter entrado na PUC pagando. (E6, p. 39).

[...] A universidade te muda muito. Muda muito sua forma de pensar, você entra uma pessoa e sai da universidade outra. Então isso também muda, não só essa questão da qualificação, em si, para uma melhor inserção no mercado de trabalho, mas uma questão na sua enquanto pessoa, cidadão, enquanto ser atuante no ambiente social. Sim, eu acho que muda nesse sentido. De querer uma certa mudança, uma certa... é uma certa mudança na sociedade. (E7, p. 21-22).

Hoje eu tenho argumento, sei conversar, sei fazer uma autocrítica, sei fazer uma crítica respaldada. Hoje eu vejo que sou vista como uma pessoa de uma periferia de Belo Horizonte. Hoje eu sou vista como uma universitária, uma pessoa formada com curso superior, eles [família, comunidade] não conseguem me enxergar mais como a simples Nazinga, eles veem alguma coisa a mais. (E5, p. 33).

[...] acho que a gente tem mais oportunidade pra estar crescendo sim...a gente aprende a lutar mais [...] pelos direitos porque quando a gente está lá no ensino médio não temos muita noção do geral. E na universidade é muita informação, é um leque de coisa, de oportunidade, que você acaba se tornando mais agressivo mais guerreiro lutando mais e mais respeitado [...] (E1, p. 25).

Assim, um traço semelhante a todos os sujeitos dessa pesquisa é que eles foram uns dos primeiros, ou a primeira pessoa, membro da família, a conquistar o direito ao Ensino Superior, e este fato motivou outros familiares a voltarem a estudar (os mais velhos) e a priorizarem a Universidade na sua vida escolar (os mais jovens). Outro impacto próximo desse no âmbito familiar é o de que a maioria destes egressos se tornou referência de que o sonho/projeto de fazer/estudar num curso superior universitário é possível para os outros vizinhos de seu bairro/comunidade de periferia.

[...] eu sou a primeira [universitária da família]. Não existe outro caso... depois de mim que minha prima entrou pela bolsa isenção total bolsa integral do ProUni, ela ta fazendo arquitetura, e eu tenho uma outra prima que entrou através de mim no cursinho do grael que elas foram estudar comigo. Uma está fazendo fisioterapia, todas as duas pelo ProUni pelo GRAEL. Passou pelo GRAEL, fez o ProUni, fez o ENEM com a gente e hoje elas estão estudando com bolsa integral. (E5, p. 34).

[...] nossa, a família sente totalmente orgulhosa, minhas filhas meus pais. Eu, por exemplo, fui a primeira da família que conseguiu o ensino superior porque a minha família ela é dividida em duas famílias porque meu pai era divorciado e minha mãe viúva e [...] cada um tinha filhos e juntaram e fizeram mais filhos. Então da primeira família todos só fizeram até o ensino fundamental e a segunda família já ensino médio, e eu acabei conseguindo chegar ao ensino superior. Ai com a minha entrada no ensino superior estimulou tanto os meus irmãos mais velhos a voltarem pra escola como os mais novos. E já tem agora mais dois irmãos um se formou agora em dezembro junto comigo e um outro que está fazendo teologia também se forma no próximo ano [...] (E1, p. 26).

[...] você acaba levando o que você aprende pra casa, você acaba debatendo isso com outras pessoas, com primos, com irmão e tal. E teve essa questão também de outras pessoas buscarem o ambiente acadêmico, buscarem universidade e tal. (E7, p. 22).

Eu fico pensando se eu não tivesse o acesso ao ensino superior... Hoje eu tenho dinheiro e posso ajudar minha família. Hoje eu tenho acesso a espaços que eu não tinha antes e que o resto da minha família que não teve acesso ao ensino superior não tem. Então faz parte da ascensão do indivíduo na sociedade e uma inserção no papel de direitos mesmo a universidade. Faz parte. Universidade hoje não é tudo, mas é uma boa parte da vida de uma pessoa. (E2, p. 26).

Outra mudança que se apresentou recorrente à maioria dos egressos é que a experiência e/ou vivência de ter cursado uma Graduação promoveu inúmeras transformações no âmbito pessoal. Uma destas é a mudança de visão de mundo, transformando suas posturas e costumes diante do conhecimento, da cultura, da conquista de direitos e/ou da cidadania ativa, da informação em geral de forma crítica e cidadã diante do contexto sociocultural e econômico da sociedade.

[...] A universidade te muda muito. Muda muito sua forma de pensar, você entra uma pessoa e sai da universidade outra. Então isso também muda, não só essa questão da qualificação, em si, para uma melhor inserção no mercado de trabalho, mas uma questão na sua enquanto pessoa, cidadão, enquanto ser atuante no ambiente social. Sim, eu acho que muda nesse sentido. De querer uma certa mudança, uma certa... é uma certa mudança na sociedade. (E7, p. 21-22).

Hoje eu tenho argumento, sei conversar, sei fazer uma autocrítica, sei fazer uma crítica respaldada. Hoje eu vejo que sou vista como uma pessoa de uma periferia de Belo Horizonte. Hoje eu sou vista como uma universitária, uma pessoa formada com curso superior, eles [família, comunidade] não conseguem me enxergar mais como a simples Nazinga, eles veem alguma coisa a mais. (E5, p. 33).

Aliado a esses impactos em nível pessoal, verificou-se maior capacidade técnica e conhecimento teórico de cada egresso em suas áreas de atuação profissional. Este fato elevou a segurança desses sujeitos em si mesmos como indivíduos, bem como promoveu o reconhecimento profissional associado à

elevação de condições de concorrência nos processos seletivos no mercado de trabalho.

O impacto pra mim hoje, eu acredito que vai ser de uma forma esplendida, porque hoje eu tenho capacidade técnica através do ProUni, através da oportunidade que o ProUni me deu de estudar de desenvolver trabalhos [projetos], na pesquisa, no SUAS (Sistema Único de Assistência Social), na educação, na saúde. [...] Hoje eu sei que eu posso. (E5, p. 34).

[...] agora quando você vai procurar uma oportunidade de trabalho você fala que tem nível superior você é muito mais bem visto... embora a dificuldade pra arrumar emprego está bastante. Tem casos que é preferível que você tenha ensino médio, porque às vezes você chega lá cheia totalmente qualificado e as empresas não querem pagar por aquela qualificação e acabam te excluindo pra botar uma pessoa com nível inferior. Essas questões infelizmente existem... (E1, p. 25).

[...] hoje eu tenho coragem de chegar perto de um empregador e falar assim: não, o que você está me pagando está errado, eu tenho capacidade e instrução suficiente de ganhar muito mais do que isso. Eu tenho curso superior, eu não estudei tanto, não fiquei tanto tempo na faculdade pra não ser respeitada no mercado de trabalho. E hoje também eu não aceito qualquer trabalho. Só aceito trabalho que está dentro daquilo que eu aprendi. (E5, p. 35).

Grande parte dos egressos já estão empregados e aquele processo de desenvolvimento pessoal e profissional foi considerado pela maioria dos entrevistados, embora alguns ainda não estejam trabalhando diretamente na sua área profissional, ou mesmo exercendo algum tipo de atividade profissional em qualquer setor do mercado de trabalho. Estas situações foram mais comuns aos sujeitos entrevistados mais jovens, recém-formados, que estão se preparando para continuar os estudos em nível de Pós-Graduação, seja de Especialização ou de Mestrado. Um dos entrevistados estava concluindo um curso de Especialização.

Eu acho que agora eu posso concorrer com qualquer um. Posso concorrer no meu mestrado de igual pra igual. Eu já não me sinto mais menor ou inferior. Eu posso concorrer num processo eletivo de cargos, como eu concorri agora. Eu concorro com pessoas que estão fazendo mestrado na PUC também, que não trabalham, que só estudam. Eu tenho essa igualdade agora de oportunidades. Já não é mais a minha condição financeira que não me proporcionou um ensino superior que me impede de concorrer. Eu já posso concorrer. (E2, p. 27-28).

[...] hoje eu me formei no que eu gosto de fazer, apesar de não estar exercendo minha profissão, mas trabalho em um ambiente que me proporciona pelo menos ir buscando, eu estou buscando a profissão, não sei se eu vou conquistar, já tive algumas propostas também, mas não optei porque estou sou efetivo na prefeitura a nível médio e é [complicado] aventurar e sair assim dessa forma. Mas assim que aparecer uma oportunidade eu estou engrenado. (E3, p. 28).

Assim, a perspectiva de continuidade na vida acadêmica para se tornarem pesquisadores e professores em nível de Ensino Superior, foi declarada pela maioria dos entrevistados. Junto a essa perspectiva, constatou-se o plano de parte dos egressos de tentarem algum cargo público em suas áreas profissionais através de concursos públicos.

[...] eu quero [conseguir um trabalho]... agora é difícil né? Porque a gente quer um monte de coisa, agora se realmente vai acontecer eu não sei. Mas concurso é algo que me interessa bastante, concurso público. E eu também quero posteriormente fazer o mestrado continuar com essa questão de pesquisa, gosto muito então. (E7, p. 22).

A expectativa agora é de conseguir passar numa dessas duas provas de mestrado que eu vou tentar. Provavelmente eu vou tentar uma terceira [...] Depois que fizer o mestrado a universidade, fazer um concurso, ou mesmo agora fazer um concurso pra poder ir trabalhando enquanto eu estudo e o objetivo final é ser professor universitário, um pesquisador de filosofia, que é o que me interessa bastante. (E6, p. 26).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação perseguiu o objetivo de analisar o impacto sociocultural do ProUni, como Política Pública de Ação Afirmativa, na trajetória de sete egressos da PUC Minas, unidade Coração Eucarístico, e oriundos das camadas populares. A visão destes egressos dialogou com a percepção, sobre tal política pública, dos gestores desta Instituição de Ensino Superior, bem como com a sociedade civil organizada representada nos movimentos sociais de Pré-Vestibulares Populares.

Relembramos que o ProUni foi criado em 2004 e em janeiro de 2005 se tornou a Lei 11.096. Assim, os egressos, sujeitos principais deste estudo, concluíram a Graduação na PUC-MG nos anos de 2009 e 2010, sendo a maioria de origem popular e com bolsa integral. Os PVPs do MSU e da EDUCAFRO participam, desde os debates em torno da Reforma do Ensino Superior em 2003, primeiro ano do Governo Lula, da formulação/implementação do ProUni, a partir de intervenções de controle social deste programa na CONAP.

Desse modo, o ProUni surgiu em meio a discussão mais ampla do Sistema Federal do Ensino Superior, que seria regularizado pelo Projeto de Lei da Reforma Universitária, e até então a Educação e o Ensino Superior no Brasil viviam intenso processo de reformas e alterações constitucionais, nos anos 90, sob a influência da economia política do Neoliberalismo globalizado, demarcado por acordos com organismos internacionais.

Daí nasceu, então, um dos problemas desta pesquisa que pretendeu compreender a contradição de uma política pública de ação afirmativa que promove o acesso dos meios populares oriundos de escolas públicas, negros, índios, pessoas com deficiência e professores da rede pública, no Ensino Superior Privado em detrimento da expansão das universidades públicas no país. Isto funciona a partir da troca de bolsas de estudos concedidas para as camadas populares pela isenção de impostos para as IES particulares, tendo em vista que parte destas IES são beneficentes, comunitárias ou confessionais sem fins lucrativos, que já se beneficiavam da renúncia fiscal, isentando-as de alguns impostos pela sua função de filantropia e assistência social desde as primeiras legislações educacionais.

Desta primeira questão de pesquisa, constatou-se no bojo do ProUni marcas da ideologia neoliberal como a focalização em grupos socioeconomicamente

desfavorecidos da população, bem como a privatização interna do direito à educação na medida em que o Estado não investe diretamente na democratização e expansão de vagas no Ensino Superior Público. Reforça-se esta apropriação do ProUni pelo neoliberalismo quando visualizamos o predomínio da iniciativa privada na estrutura universitária do Brasil (aproximadamente 70%), consequência do direcionamento estatal deste nível de ensino para o mercado na década de 1990 – semelhante ao acontecido no bojo da Reforma Universitária de 1968. E esta tendência de mercantilização do Ensino Superior contribuiu para a superprodução de vagas no início dos anos 2000 que não eram preenchidas pela demanda. Esta situação se agravou com o aumento da inadimplência das mensalidades dos estudantes matriculados, maioria dos meios populares com salário achatado pela economia em baixa, o que levou a uma crise financeira das IES.

Então o ProUni respalda, embora fosse apresentado com o discurso de democratização do direito para alcance do aumento de matrícula universitária prevista no PNE, uma lógica de Estado dentro dos limites do sistema capitalista, sem uma verdadeira massificação do Ensino Superior voltado para a maioria da população brasileira empobrecida e negra, por meio de uma Reforma Universitária e Educacional de cunho público e sistêmico, ao contrário desta reforma fragmentada vigente. Por outro lado, ações afirmativas como a do ProUni se tornam positivas para a inclusão social, tendo em vista a alta desigualdade educacional ainda vigente no Brasil, e aquele neoliberalismo ganha novos contornos, ou mesmo desconstrói parte do discurso/receituário das políticas neoliberais.

Esta ponderação é feita na medida em que se reconhece que ocorreu, paralelamente, um crescimento do investimento do Governo Federal, nos últimos anos, na educação como um todo (do nível Básico a Pós-Graduação), chegando ao montante de quase 5% do PIB brasileiro. Essa tendência se vê no FUNDEB, na criação de novos IFETs, na implementação do REUNI, e dentre outras políticas educacionais, que tem trabalhado na melhoria da Educação Básica e na expansão do Ensino Superior Federal com a criação de novos *campi*.

Do ponto de vista das Ações Afirmativas, também, se observou novas ações para além do Ensino Superior, mas para este nível de ensino já constamos maior inclusão da população negra, indígena e da pessoa com deficiência, em comparação a outros momentos históricos do país. Entretanto, sabe-se do limite do ProUni como Ação Afirmativa, bem como de outras ações afirmativas, uma vez que

o Estado brasileiro não implementa políticas sociais capazes de atingir as outras desigualdades socioeconômicas e étnicas dentro da sociedade, no âmbito da: alimentação, saúde, previdência social, assistência social, direitos humanos, acesso a bens culturais, etc.

Este conjunto de políticas educacionais e sociais tem configurado outro patamar de equidade socioeconômica no país no último período, que tem contribuído para a nação enfrentar, inclusive, momentos de crise econômica mundial como a acontecida em 2008, mantendo a auto-estima e o otimismo da população brasileira. Com isso, o ProUni, embora carregue as críticas e limitações constatadas, contribuiu para um processo mais amplo de inclusão social e cidadania ativa dos meios populares.

Dentre as limitações do ProUni, as condições difíceis de permanência que os egressos encontraram são semelhantes às que eles tiveram antes de ingressarem na PUC-MG. A dificuldade financeira perpassa toda a vida escolar dos egressos desde a Educação Básica ao Ensino Superior, o que traz consequências para as condições de qualidade acadêmico-cultural, uma vez que têm pouco acesso a outras atividades dentro da IES para além do ensino. As estratégias institucionais, por parte do MEC, que facilitam a permanência se restringem à bolsa de auxílio e ao estágio em bancos, porém, não observamos integração do MEC com a PUC-MG para ampliar estas estratégias de permanência qualificada. Apenas, viu-se um apoio institucional da SECAC da PUC ainda a ser implementada de orientação informativa aos beneficiários do ProUni.

Esta permanência pode ser agravada por vivências e situações de discriminação étnico-racial perpassadas pelos egressos por sua condição de bolsista e pertencentes à classe popular. Porém, o racismo, seguindo a cultura histórica de suposta harmonia racial, não foi verbalizado pela maioria dos egressos, embora alguns tenham relatado ter sofrido algum tipo de discriminação e preconceito por ser negro e pobre. Esse processo histórico vivenciado pelas camadas populares vem desde a infância destes sujeitos e esta exclusão foi confirmada na desistência de um dos sujeitos entrevistados no último período da graduação, sendo que este processo já tinha sido vivenciado na educação básica por este mesmo sujeito.

O maior acesso ao conhecimento/cultura e melhor inserção no mercado de trabalho se apresentaram como de grande relevância na vida dos egressos, configurando-se como as principais dimensões do impacto sociocultural do ProUni

na trajetória de vida dos sujeitos participantes da pesquisa. Além disso, a referência da maioria daqueles egressos terem se tornado os primeiros universitários da família e da comunidade de periferia faz do ProUni uma política que rompe, de certa forma, com o histórico escolar das famílias dos meios populares de não-continuidade dos estudos após o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

Todas essas dimensões e nuances da implementação e impacto sociocultural do ProUni, seja positivo ou negativo, devem ser acompanhados por um efetivo controle social desta política pública com um claro suporte de avaliação e monitoramento inexistente até então. Essa fragilidade prejudica a participação mais direta da sociedade civil organizada que não tem acesso às informações do Sistema do ProUni ou Relatórios dos Coordenadores Locais, sendo este só permitido aos gestores do MEC e IES.

A Receita Federal tem feito a auditoria do ProUni em parceria com o Tribunal de Contas da União e parece que consolidarão um instrumental mais eficaz de monitoramento de indicadores de qualidade desta política pública. No entanto, este processo está lento, o que limita um melhor controle social do ProUni de forma mais próxima e comunicável dos representantes da sociedade civil, se tornando, assim, um desafio a ser enfrentado pelos movimentos sociais de PVPs e pelas entidades representativas do estudantes.

Finalizamos refletindo sobre a possibilidade de várias outras abordagens e estudos que os dados levantados pela pesquisa poderiam suscitar para o campo educacional e novas políticas para o Ensino Superior. A concepção de Ação Afirmativa, por exemplo, voltada para a Educação Superior poderia ser estudada do ponto de vista das formas de produção de conhecimento/saber que aqueles grupos específicos que o ProUni atinge a médio e longo prazo estão contruindo: negros, indígenas, professores e pessoas com deficiência.

Outro elemento que chamou atenção, mas não foi abordado nesta pesquisa, é que o ProUni inclui um grande número de adultos mulheres acima da faixa etária ideal considerada pelo MEC de 18 a 24 anos, o que as vezes não é considerada nos números da democratização do acesso ao Ensino Superior.

A esta questão geracional e de gênero, contribuiria para melhor compreensão e acompanhamento do ProUni, aproximar da experiência do jovem de periferia e toda diversidade que esta caminhada envolve para qualificar a diversidade e integração cultural promovida por este programa. Nesse sentido, esse olhar sobre o

ProUni poderia embasar a implementação de política de permanência de maior alcance e qualidade acadêmica.

Embora tenha ficado patente nas entrevistas, leituras de documentos, acompanhamento dos resultados de outras pesquisas de cunho acadêmico, entre tantas outras atividades suscitadas pela pesquisa que culmina com essa dissertação, o ProUni está longe de resolver os problemas históricos de um Ensino Superior elitizado e excludente.

Assim, mesmo concluindo que o programa não se apresenta como resposta às lutas dos movimentos sociais de aumento de vagas no Ensino Superior Público, não obstante o fato de ficar evidente que o ProUni atende interesses de grupos privados e de uma lógica mercantilizada de tratar a educação, o conhecimento e o saber.

Fica evidente, que como política pública de Ação Afirmativa, o Programa Universidade para Todos abre um horizonte de possibilidades a grupos que de outra forma estariam alijados do acesso ao Ensino Superior brasileiro. E um fato recente que materializa o ProUni como alternativa para a população pobre, é o recorde no número de mais de um milhão de inscritos para o processo seletivos das bolsas de estudos no mês de janeiro desse ano de 2011.

REFERÊNCIAS

AHYASS SISS, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (Orgs.). **Negros, indígenas e a educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

ALMEIDA, Sérgio Campos de. **O avanço da privatização na Educação Superior brasileira**: o ProUni como nova estratégia para a transferência de recursos públicos para o setor privado. 2006. 128f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFF. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=94&Itemid=26>. Acesso em: 26 out. 2009.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-Neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANDRÉS, Aparecida. Programa Universidade para Todos (ProUni) Consultoria Legislativa). BRASÍLIA: DF. 2008. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/2008-124.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2010.

AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Públicas**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**. Porto, Porto, 1994.

BORON, Atilio A. Os 'novos Leviatãs' e a *pólis* democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: **Pós – neoliberalismo II: que Estado para que democracia?** SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). Petrópolis, Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (Orgs.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. Governo Federal. **Projeto de Lei 3.582**. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 out. 2009.

BRASIL. **Lei 11.096 de 13 jan. 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm >. Acesso em: 26 out. 2009.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm> Acesso em: 11 jul.2010.

BRASIL. **Medida Provisória n. 213 de 10 de setembro de 2004**. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/mpv/213.htm>. Acesso em: 26 out. 2009.

BRASIL. **Medida Provisória n. 251 de 14 de junho de 2005**. Autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – ProUni, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/PET/pet_mp_251.pdf >. Acesso em: 26 out. 2009.

BRASIL. **Projeto de lei n. 3.627 de 2004**. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em 26 de out. 2009

CAMELO DE LIMA, Marcio Javan. **Neoliberalismo e educação**. STUDIA DIVERSA, CCAE-UFPB, Vol. 1, n. 1 - Outubro 2007

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**: São Paulo. v.27 Número Especial, p.979-1000, Out/2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006) Ruptura e Continuidade nas Relações entre Público e Privado. In: SILVA JUNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; MANCEBO, Deise

(Orgs.). **Reforma Universitária: Dimensões e Perspectivas**. Campinas: São Paulo: Alínea, p. 125-139, 2006.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de; LOPREATO, Francisco Luiz Cazeiro. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no Governo Lula. **Revista de Ciência Sociais e Humanas**. Piracicaba: São Paulo. v.16, p. 93-106, mai/agos/2005.

CARVALHO, José Carmello Braz de. Cursos Pré-Vestibulares Comunitários e seus condicionantes pedagógicos: um diagnóstico delineado com base em surveys e em práticas institucionais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 128, p. 299-326, ago. 2006.

CARVALHO, José Carmello Braz de. O ProUni como Política de Inclusão: Estudo de Caso sobre as Dimensões Institucionais e Intersubjetivas da Inclusão Universitária, junto a 400 Bolsistas no Biênio 2005-2006. In: 30ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho n.11: **Política de Educação Superior**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT11-3336--Int.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2008.

CASTRO, Cloves A. **Cursinhos alternativos e populares: movimentos territoriais de luta pelo acesso ao ensino público superior no Brasil**. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em área de concentração ambiental) – Universidade Estadual Paulista, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente.

CASTRO, Maria Helena Guimarães; TIEZZI, Sérgio. A Reforma do Ensino Médio e a Implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon. **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p.119 -151, 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. **O ProUni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 55-65, jan.-jun. 2005.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: Democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?, **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das Universidades**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade na sociedade. In: CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p. 9-41.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 05-15, n. 24, Set/Out/Nov/Dez. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior Estado e Mercado. *Revista Educação e Sociedade*, v.25, n.88, p.795-817, Especial Outubro/ 2004. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 fev. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação Superior no Brasil: Reestruturação e Metamorfose das Universidades Públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no Octênio FHC. *Revista Educação e Sociedade*, v.24, n.82, p.3761, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82.pdf> >. Acesso em: 20 fev. 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. Por Uma Lei Orgânica do Ensino Superior. A Universidade na Encruzilhada. **Seminário Universidade: por que e como reformar**. Brasília: UNESCO. p.147-154. 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**: o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. Nova Reforma do Ensino Superior: a Lógica Reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 101, p. 20-49, jul. 1997.

DAVID, Frei. EDUCAFRO: Antes de tudo a defesa da cidadania. In: ANDRADE, Rosa Maria T; FONSECA, Eduardo F. (Orgs.). **Aprovados**: cursinho pré-vestibular e população negra. São Paulo: Selo Negro, 2002. p. 133-147.

DESLANDES, Suely F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa Social: **teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.31-50.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: São Paulo, v. 23, n. 80, p. 234-252, setembro/2002.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações Recentes e Debates Atuais no Campo da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior. Transformações Recentes e Atuais Debates**. São Paulo: Xamã, p. 11-30, 2003.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**. São Paulo: USP, 17: p.p. 86-101, março a maio de 1993.

DRAIBE, Sonia. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Revista Tempo Social – USP**. São Paulo. p.63-101, Nov/2003.

FACEIRA, Lobelia 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. 239f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1979.

FERNANDES, Florestan. Dilemas do ensino superior. In: FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade brasileira**. São Paulo: Dominus Editora, 1966, p. 205-343

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 82-119.

FORACCHI, Marialice Mencarini. **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 1972.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 77-108.

GENTILI, Pablo A. A. O consenso de Washington e a crise da educação na América Latina. In: GENTILI, Pablo A. A. (Org.) **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 13-40.

GERALDO, Aparecida das Graças. **Os egressos do PROUNI e cotas no mercado de trabalho: uma inclusão possível**. 2010. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da nossa época; v. 5).

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos novos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneo**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (org.) **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG Ed., 2004.

JACCOUD, Luciana (Orgs.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

LAMBERTUCCI, Glória Maria. **Um olhar sobre o percurso acadêmico de bolsistas do ProUni da PUC Minas, na perspectiva da relação do saber**. 2007.

87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEBO, Arthur Roquete et al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.13, n.47, p. 127-148, abr./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n47/v13n47a02.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2010.

MEDONÇA, Ana Waleska P.C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, 131-150, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

OLIVEIRA, J.F., LIBÂNEO, J.C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. In: **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, Eliana; ENS, Romilda Teodora. (Orgs.). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003.

PORTES, Écio A. **Estratégias escolares do universitário das camadas populares: a insubordinação aos determinantes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

PRZEWORSKI, Adam. A falácia neoliberal. **Revista Lua Nova**. São Paulo: CEDEC, n. 28/29, p. 209-225, 1993.

QUEIROZ, Delce Mascarenhas. **Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior**. Brasília: Liber Livro, 2004.

SADER, Emir; GENTILLI, Pablo. (Orgs.). **Pós Neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação**: Por uma outra política educacional. 2 ed. Campinas: São Paulo. Coleção Educação Contemporânea. Editora Autores Associados, 1999.

SGUISSARDI, Valdemar. **Educação Superior; velhos e novos desafios**. São Paulo:Xamã, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: Precária Trajetória e Incerto Futuro. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: São Paulo. v. 27 Número Especial, p.1021-1056, Out/2006.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira. (Orgs.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 327 p. (Coleção Educação Superior em Debate; v. 7).

SILVA JR, João dos Reis. Reforma da Educação Superior: A Produção da Ciência Engajada ao Mercado e de um Novo Pacto Social. In: DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes (Orgs.). **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Transformações Recentes e Atuais Debates. São Paulo: Xamã, p.53-80, 2003.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. A Nova Lei de Educação Superior: Fortalecimento do Setor Público e Regulação do Privado/Mercantil ou Continuidade da Privatização e Mercantilização do Público? **Revista Brasileira de Educação**, n.29, Maio/Jun/Jul/Ago, 2005. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a02.pdf>>. Acesso em: 30 mai. 2010.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Anteprojeto de Lei de Educação Superior**: Heteronomia, Financiamento Privado e Pragmatismo (Subsídios para análise, ainda em fase de elaboração). Disponível em:< www.mec.gov.br>. Acesso em: 01 nov. 2010.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da Educação Superior no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Reconfiguração da Educação Superior no Brasil e Redefinição das Esferas Pública e Privada nos anos 90**.

n.10, p.3357 Jan/Fev/Mar/Abr. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1999.

SILVA, Jailson de Souza e. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, Nov. 2002.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. **Os Empresários e a Educação: O IPES e a política educacional após 1964**. Petrópolis: Vozes, 1981.

TEODORO, Antonio. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Coleção Prospectiva: v. 9).

TRINDADE, Hélió. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, Hélió. (Org). **Universidade em Ruínas na República dos Professores**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 9-23.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: São Paulo. v. 23, n. 80, p. 96-107, set/2002.

VALLE, Marcos José. **ProUni: Política Pública de Acesso ao Ensino Superior ou Privatização?** 110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba. 2009.

VASCONCELOS, Simão Dias; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro: Cesgranrio, v. 13, n. 49, out./dez. 2005.

ZAGO, Nadir. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: Percursos de Estudantes Universitários de Camadas Populares. **Revista Brasileira de Educação**. V.11, n.32, p.226-370, Mai/Ago. 2006.