

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

Maria do Carmo Sousa

**JUVENTUDE POBRE E LONGEVIDADE ESCOLAR: sentidos
construídos por bolsistas do Prouni em Belo Horizonte-MG**

Belo Horizonte

2016

Maria do Carmo Sousa

**JUVENTUDE POBRE E LONGEVIDADE ESCOLAR: sentidos
construídos por bolsistas do Prouni em Belo Horizonte-MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Scritu-sensu em Psicologia da PUC Minas como
requisito parcial para obtenção do título de doutor
em Psicologia.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria Ignez Costa
Moreira

Linha de Pesquisa: Intervenções Clínicas e Sociais

Belo Horizonte

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

S725j Sousa, Maria do Carmo
Juventude pobre e longevidade escolar: sentidos construídos por bolsistas do Prouni em Belo Horizonte-MG / Maria do Carmo Sousa. Belo Horizonte, 2016. 154 f. : il.

Orientador: Maria Ignez Costa Moreira
Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. ProUni (Programa). 2. Significação (Psicologia). 3. Ensino superior. 4. Longevidade. 5. Jovens. 6. Inclusão escolar. I. Moreira, Maria Ignez Costa. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Maria do Carmo Sousa

**JUVENTUDE POBRE E LONGEVIDADE ESCOLAR: sentidos
construídos por bolsistas do Prouni em Belo Horizonte- MG**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de
Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Psicologia

Prof^a. Dr^a. Maria Ignez Costa Moreira (orientadora)

Profa. Dr^a. Sônia Margarida Gomes de Sousa – PUC Goiás

Profa. Dr. Geraldo Leão– FAE/UFMG

Prof. Dr. José Newton Garcia de Araújo – PUC Minas

Prof. Dr. Marcos Vieira Silva - UFSJD

Belo Horizonte

2016

Ao meu pai, Odécio Corrêa de Souza, que cedo me incentivou na busca do conhecimento.

A noite anoiteceu tudo...O mundo não tem remédio...

Os suicidas tinham razão.

*Aurora, entretanto eu te diviso, ainda tímida,
inexperiente das luzes que vais ascender
e dos bens que repartirás com todos os homens.*

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

“Uma coisa é pôr idéias arranjadas, outra é lidar com um país de pessoas, de carne e sangue, de mil-e-tantas misérias...Tanta gente dá susto de saber- nenhum se sossega: todos nascendo, crescendo, se casando, querendo colocação de emprego, comida, saúde, riqueza...”

João Guimarães Rosa, em Grande sertão: veredas.

Escrever essa tese foi desfazer as ideias arranjadas. Rearranjá-las colocando nelas as pessoas de carne e osso, como bem disse o mestre Rosa. Um arranjo ao longo de quatro anos nos quais contei com pessoas que contribuíram para que minha lida fosse mais doce, suave e finalizasse cumprindo os objetivos.

Faço, portanto, agradecimentos especiais:

A Deus, autor e Senhor da vida, que, parafraseando Guimarães Rosa, quer me ver *“aprendendo a ser capaz de ficar alegre a mais, no meio da alegria, e inda mais alegre ainda no meio da tristeza”*

A Prof^a Dr^a Maria Ignez Costa Moreira, minha orientadora, cujo empenho e profissionalismo, hoje acrescidos de carinho e amizade, me acompanham desde o mestrado. Motivos pelos quais escrevo essa tese na primeira pessoa do plural.

À Prof^a Dr^a Sônia Margarida Gomes de Sousa, ao Prof. Dr. Marcos Vieira Silva, ao Prof. Dr. Geraldo Leão e Prof. Dr. José Newton Garcia de Araújo, pelas observações à época da qualificação, que nortearam e colaboraram efetivamente para a conclusão desse trabalho e pela gentileza e generosidade em participar da minha banca.

Aos jovens bolsistas que dividiram comigo seus relatos e esperanças de dias melhores.

Aos coordenadores de curso das IES parceiras e participantes dessa pesquisa, pela disponibilidade em meio a uma rotina sempre intensa.

Ao meu filho Matheus, pelas discussões sempre pertinentes sobre a temática. Alegria inenarrável ter sua participação.

À minha família, pelo apoio e aceitação das minhas ausências.

À amiga/irmã, Doutoranda em Estudos da Linguagem, Cristina Fortunato, pelo apoio, incentivo e opiniões sempre precisas e fundamentais.

Ao grupo de orientação: Mestres Carolina Dantas e Carolina Mesquita, Doutores Cláudio Alves e Vanina Dias, amigos queridos que o doutorado me trouxe. Obrigada pela “chegança” e pela permanência.

Aos muitos amigos da PBH, por compartilharem comigo a esperança em dias melhores para a educação.

Ao Fundo de Incentivo à Pesquisa da Puc Minas – FIP, pelo financiamento de parte da pesquisa.

RESUMO

Esta tese teve por objetivo apreender e compreender como a juventude pobre de Belo Horizonte (MG) constrói sentidos positivos para a longevidade escolar, a partir de sua inserção no Ensino Superior pelo Programa Universidade Para Todos - Prouni. A longevidade, aqui, é entendida como a inserção, continuidade e conclusão dos estudos em nível universitário. Foram entrevistados vinte (20) jovens, entre 18 e 29 anos, regularmente matriculados nos cursos de Direito, Arquitetura, Engenharia, Psicologia, Administração, Ciências Contábeis, Fisioterapia e Medicina. As IES onde os jovens estudavam estavam localizadas em cinco (5) distintas regionais da cidade e ofereciam cursos presenciais. A pesquisa foi qualitativa, fundamentada nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, que tem em Vygotsky seu principal autor. Portanto, os procedimentos metodológicos se orientaram pelo método materialista histórico-dialético e os instrumentos para coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas e análise documental. O referencial teórico reportou-se à Bourdieu e Vygotsky para auxiliar-nos na compreensão da temática. Foram utilizados os conceitos bourdieusianos de *habitus*, capital cultural e trajetória, e os vygotskyanos de sujeito, mediação, significado e sentido, objetivando convergir o diálogo e possibilitar ressonâncias que colaborassem para a maior compreensão da inclusão dos jovens pobres no Ensino Superior. Os resultados da pesquisa apontaram que o Prouni serve como mediador para a construção de sentidos positivos para a longevidade escolar dos jovens pobres e que eles desenvolvem para com o Ensino Superior, uma relação pragmática, marcada pela urgência e necessidades. Para que o acesso se realize eles tornam-se alunos de bom desempenho em suas escolas de origem e recorrem a cursinhos preparatórios como forma de compensar as falhas da escola pública. O desempenho nos cursos de graduação reflete o esforço pessoal a que estão acostumados pela inserção social, e, ao mesmo tempo, demonstram que não comprometem de forma alguma a qualidade dos cursos em que se inserem. Relatam a impossibilidade de estudar sem apoio do programa e desvelam o alcance geracional e cogeracional da longevidade escolar. Concluímos que o acesso ao Ensino Superior, até então elitizado em nossa sociedade, avançou, mas ainda não podemos considerá-lo democrático e abrangente.

Palavras-chave: Psicologia sócio-histórica. Jovens pobres. Longevidade escolar. Prouni.
Habitus

ABSTRACT

This thesis aimed at learning and understanding how poor youth in Belo Horizonte (MG) builds positive directions for school longevity from their insertion in higher education by the Program Universidade Para Todos - Prouni. Longevity is here understood as the insertion, continuity and completion of university-level studies. Twenty (20) young people between 18 and 29, enrolled in the Law school, Architecture, Engineering, Psychology, Administration, Accounting, Physical Therapy and Medicine courses were interviewed. The universities where young people have studied were located in five (5) areas of the city and offered different classroom courses. The research was qualitative, based on the theoretical and methodological assumptions of the Socio-Historical Psychology, in which Vygotsky is the main author. Therefore, the methodological procedures are guided by historical and dialectical materialist method and the tools for data collection were semi-structured interviews and document analysis. The theoretical framework was related to Bourdieu and Vygotsky in order to assist us in understanding the subject. Bourdieu concepts of habitus, cultural capital and trajectory were used, and Vygotsky ones of subject, mediation, meaning and direction aiming to converge dialogue and possible resonances to collaborate for greater understanding of inclusion of poor young people in higher education. The results pointed that Prouni serves as a mediator for building positive directions for school longevity of poor young people and they develop towards higher education a pragmatic relationship, marked by urgency and needs. So that they are able to access higher education, they become students with good performance in the schools they come from and go to university preparatory courses as a way to compensate for the shortcomings from public schools. The performance in undergraduate courses reflects the personal effort that is used for social integration and at the same time it shows that it does not compromise in any way the quality of the courses in which they study. Students report the inability to study without the program support and unveil the generational and cogenational range of school longevity. We conclude that access to higher education, considered to be only for the elite in our society before has advanced, but we cannot consider it democratic and comprehensive yet.

Keywords: Socio-historical psychology. Poor youth. School longevity. Prouni. *Habitus*.

LISTA DE SIGLAS

BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

CREDOC- Crédito Educativo

ENADE- Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FIES- Fundo de Incentivo ao Ensino Superior

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM- Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

IES- Instituição de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE- Plano Nacional de Educação

PROUNI- Programa Universidade Para Todos

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
1.1 Jovens pobres e longevidade escolar no contexto do PROUNI: para responder é preciso perguntar!	23
1.2 Prouni e sua contextura	24
1.3 Aprender o texto na sua abrangência: metodologia sócio histórica.....	29
1.4 O caminho para a realização da pesquisa: buscando a contextura e o movimento para a longevidade escolar.....	32
2 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: APONTAMENTOS SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DA JUVENTUDE POBRE	37
2.1 Legislações e documentos que nortearam as mudanças no Ensino Superior dos anos 90	39
<i>2.1.1 LDB/1996: marco legal para o mercado educacional</i>	<i>40</i>
<i>2.1.2 PNE/2001- Um plano que referenda o mercado educacional</i>	<i>43</i>
<i>2.1.3 Senhores do mundo e seus ditames: para onde (não) caminha a Educação Superior brasileira</i>	<i>45</i>
<i>2.1.3.1 Documento do BIRD</i>	<i>45</i>
<i>2.1.3.2 Relatório Delors</i>	<i>45</i>
<i>2.1.3.3 Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI</i>	<i>46</i>
2.2 O Governo Lula e o Prouni.....	46
2.3 Histórico do crédito educativo no Brasil: breves apontamentos.....	54
2.4 Democratização do Ensino Superior brasileiro: a atualização na busca de caminhos.....	56
2.5 Prouni e a juventude pobre.....	60
3 LENTES PARA COMPREENDER O PROUNI: CONTEXTURA E EFEITOS	65
3.1 A lente teórica de Pierre Bourdieu.....	65
<i>3.1.2 Habitus, classe e espaço social: implicações na longevidade escolar dos jovens bolsistas</i>	<i>67</i>
<i>3.1.3 A escola no universo dos jovens bolsistas: entre as chances objetivas e a esperança de realização</i>	<i>73</i>
<i>3.1.4 As limitações no caminho dos jovens bolsistas: trajetórias</i>	<i>81</i>
<i>3.1.5 Campo político brasileiro e Prouni: manutenção e transformação.....</i>	<i>85</i>
3.2 A lente teórica de Vygotsky	86
<i>3.2.1 Método dialético: apreendendo o sujeito e contextura</i>	<i>87</i>
<i>3.2.2 Jovem bolsista e o Prouni: uma relação mediada</i>	<i>90</i>
<i>3.2.3 Sujeito e sentidos construídos: a longevidade escolar na sua contextura</i>	<i>92</i>
3.3 Do diálogo entre as lentes teóricas: ressonâncias	97
4 JOVENS BOLSISTAS E SUAS HISTÓRIAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS EM BUSCA DA LONGEVIDADE ESCOLAR	99
4.1 Longevidade escolar: sentidos construídos pelos jovens bolsistas do Prouni	120
<i>4.1.1 Processo de escolarização excludente</i>	<i>121</i>
<i>4.1.2 Família: incentivar é lutar</i>	<i>125</i>
<i>4.1.3 Preconceito de classe: todo mundo igual... ou todo mundo igual aqui?</i>	<i>126</i>
<i>4.1.4 Acesso ao Ensino Superior e trabalho: uma relação pragmática</i>	<i>128</i>
<i>4.1.5 Um direito com condicionalidades: o Prouni posta novo paradigma de inclusão</i>	<i>130</i>

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE EM MOVIMENTO.....	133
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE A	147
APÊNDICE B.....	149

1 INTRODUÇÃO

A presente tese de doutorado pretendeu apreender como a juventude pobre do município de Belo Horizonte (MG) constrói sentidos positivos para a longevidade escolar, a partir de sua inserção no Ensino Superior pelo Programa Universidade Para Todos- PROUNI, instituído em 2005. Objetivou também, compreender as formas pelas quais esses jovens, moradores da cidade, e aqui sujeitos do nosso estudo, são inseridos por meio do Prouni em Instituições de Ensino Superior – IES, privadas de Belo Horizonte. No decorrer do texto, ao utilizarmos o termo *jovem*, estaremos nos reportando ao Estatuto da Juventude - Lei 12.852 de 5 de agosto de 2013 - que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas para a juventude e demarca como juventude a idade compreendida entre 15 e 29 anos.

Buscamos compreender como esses jovens alcançam a longevidade escolar, e quais os sentidos são construídos por eles para a sua inclusão no Ensino Superior. O termo longevidade escolar, é aqui entendido como a inserção, continuidade e a conclusão exitosa dos estudos no nível universitário.

1.1 Jovens pobres e longevidade escolar no contexto do PROUNI: para responder é preciso perguntar!

A indagação sobre a longevidade escolar e os sentidos construídos sobre essa longevidade pelos jovens pobres foram objeto da minha dissertação de mestrado¹, quando pesquisei a construção de projetos de vida por adolescentes das camadas populares e os impactos da trama escolar para tais projetos. Durante a pesquisa, realizada entre 2010/2011, os sujeitos continuamente referiam-se ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e às (im)possibilidades, após serem aprovados no referido exame, de ingressar na universidade. Apesar de saberem que receberiam uma bolsa de estudos para custear as mensalidades do Ensino Superior em instituições privadas de ensino, os entrevistados declararam que as suas condições financeiras não permitiriam o seu ingresso e sua permanência na universidade, uma vez que não teriam recursos para manutenção dos gastos com o transporte, o material escolar, a alimentação, entre outras despesas.

¹SOUSA, Maria do Carmo. **Adolescência em camadas populares: impactos da trama escolar na construção de projetos de vida**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC Minas: Belo Horizonte, 2011

Foi possível, então, perceber que as informações sobre as formas de acesso às universidades chegavam até eles, mas que não eram apropriadas e/ou significadas como facilitadoras e encorajadoras para a construção de seus projetos de realização do curso universitário. Sem vislumbrar a entrada na universidade como uma possibilidade real, o ensino superior permanecia, para estes jovens, na esfera dos sonhos que fatalmente seriam frustrados pela necessidade de iniciar um trabalho remunerado, mesmo que em condições precárias.

Podemos, então, considerar que aqueles jovens, que cursavam o Ensino Médio ou finalizavam o Ensino Fundamental, quando entrevistados em 2010/2011, tinham dificuldades em colocar o Ensino Superior nos seus projetos de vida, ainda que fosse em um futuro próximo, pois sentiam-se limitados pelas necessidades imediatas próprias e de suas famílias.

No entanto, as informações divulgadas todos os anos desde a implantação do ENEM e do Prouni, tanto por órgãos oficiais quanto pela grande mídia, têm mostrado que um contingente bastante expressivo e crescente de jovens pobres tem buscado prestar o exame e tem se candidatado ao programa como alternativas para o ingresso em IES privadas.

Esse quadro nos fez supor, então, que há uma demanda significativa dos jovens pobres pelo ingresso na universidade, e que tal demanda encontrou eco em políticas públicas que visam a ampliação do nível de escolaridade da população brasileira. Para compreender o surgimento dos Programas de Acesso e Permanência no Ensino Superior, é necessário fazer uma breve contextualização histórica, o que faremos a seguir.

1.2 Prouni e sua contextura

O Prouni foi levado para discussão como Projeto de Lei (PL) em 2004 e teve sua versão final sancionada em 13/01/2005, como Lei 11096, tendo sido, assim, alçado à condição de política pública. Vale salientar aqui que tal percurso suscitou grande debate com ponderações favoráveis e contrárias à sua execução.

O referido programa visa a democratização do acesso ao ensino superior através da distribuição de bolsas de estudos parciais ou integrais em universidades privadas e/ou comunitárias para jovens pobres e que não tenham cursado ainda o Ensino Superior. Para ser contemplado pelo programa com bolsa integral, o jovem deverá comprovar renda familiar

bruta de até um salário mínimo e meio por pessoa, e de até três salários mínimos por pessoa para bolsas parciais.²

A implantação do Prouni se deu em 2004/2005 e, dessa forma, levando-se em consideração que a maioria dos cursos universitários pode ser concluída em quatro (4) ou cinco (5) anos, já temos um contingente expressivo de jovens incluídos na universidade pela via do Prouni, e, em tese, muitos deles já concluíram o Ensino Superior. Pesquisando o portal do Ministério da Educação encontramos dados referentes ao número de bolsas distribuídas, o que nos permite verificar o quantitativo do benefício por modalidade, por cursos, por regiões e municípios. Entretanto, não encontramos maiores dados que se referissem aos concluintes dos cursos de graduação oriundos do Prouni, o que nos aponta a importância do estudo aqui proposto. Diante disso, podemos nos perguntar pelas condições de permanência e conclusão vivenciadas por esses jovens e pela eficiência do Prouni dentro daquilo que ele se propõe, ou seja, favorecer a formação universitária dos jovens pobres.

Esclarecermos que o conceito de juventude aqui utilizado é pautado pela Psicologia Sócio Histórica. Vygotsky (1993) nos apresenta um sujeito histórico, cultural, dialeticamente constructo e construtor da sua trajetória de vida. Trajetória esta que se desenrola dentro de um contexto concreto e histórico-cultural. Logo, os jovens sujeitos do presente estudo estão em contínuo processo de construção. Trata-se de uma juventude urbana, moradora do Município de Belo Horizonte (MG) e distribuída pelas nove regionais em que se divide administrativamente a Capital. Por conseguinte, é um sujeito ao mesmo tempo singular e coletivo, conforme descreve o próprio Vygotsky (2000, p.33) “um conjunto de relações sociais encarnadas no indivíduo”.

Desse modo, falar de juventude hoje é reportar-se às juventudes. A juventude não é uma categoria singular e monolítica, mas antes, uma categoria que comporta diversidade; nesse sentido a juventude é plural. E nessa pluralidade encontramos os jovens, que são sujeitos deste estudo.

Ao esclarecermos o conceito de juventude que orienta a presente tese e a opção por compreender o contexto dos jovens pobres de Belo Horizonte, bolsistas do Prouni, ressaltamos que se trata de uma juventude vivida em meio a desigualdades estruturais, privações materiais, marcada pela instabilidade do trabalho irregular, interrupção dos estudos e luta pela moradia, pois, várias regiões de Belo Horizonte têm sido palco de ocupações urbanas com expressivo número de residências em locais com baixo Índice de

²Salário-mínimo vigente em 2014: R\$724,00 e em 2016: R\$880,00

Desenvolvimento Humano (IDH). É, pois, nesse contexto, que os sujeitos aqui descritos, são desafiados a construir projetos de vida, lutar pelo acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que precisam exercitar a autonomia e se deparar com todos os enfrentamentos desse momento pessoal e sócio histórico.

Ainda pensando a relação do Prouni com a juventude aqui retratada e com o contexto geral no qual ele está inserido, temos que a política, de forma abrangente, pode ser tomada como uma relação dialética entre o conflito e o consenso. Ou seja, uma forma de processar as diferenças entre as pessoas, possibilitando a vida em comum. Entretanto, o ato de processar as diferenças traz em seu bojo uma gama de focos de disputa associados à classe social, gênero, religião, dentre tantas outras categorias psicossociais, de forma que, ao estabelecer determinada política pública, elegem-se prioridades que implicam na repartição, subtração ou transferência de recursos escassos de um setor da sociedade para outro (ROCHA, 2001).

É, pois, nessas condições de inserção que, nesta tese, apontamos o Prouni como política pública implementada há uma década, portanto, em condições de já ser avaliada naquilo que se propõe, ou seja, a promoção da longevidade escolar para jovens pobres.

É inegável a necessidade de o jovem pobre acessar e concluir o Ensino Superior, pois o acesso a bens simbólicos é direito inalienável do ser humano, uma vez que são frutos do processo de construção histórica e social da humanidade. Nesse sentido, mesmo não podendo associar a conclusão de um curso superior com a melhor inserção no mundo do trabalho, não podemos deixar de ponderar que a sociedade vive um momento no qual o conhecimento científico faz-se cada vez mais necessário. Momento no qual a volatilidade, a transitoriedade, a tecnologia avançada e a nova formatação do capital são marcas do tempo histórico em que vivemos e, assim, exigem cada vez mais criatividade, formação genérica e preparação para lidar com as demandas advindas desse contexto. (SOUSA, 2011).

Nos últimos anos foram realizados diversos estudos por MARIZ, FERNANDES E BATISTA (1999); PORTES (1993); ZAGO (2006; 2007); VIANA (2007), entre outros, que enfatizaram a problemática do estudante universitário proveniente de classes populares. Tais estudos se concentram em desvelar as estratégias que, utilizadas por esses alunos, contribuem para a longevidade escolar. Tais estratégias estão relacionadas às atitudes tomadas tanto pelo aluno quanto pelo seu grupo familiar, no sentido de propiciar o rompimento do ciclo de curta duração da escolaridade, tido como natural para essa parcela da população. O termo longevidade escolar nesta pesquisa, portanto, refere-se a um ciclo estudantil que inclui a formação universitária e com ela as estratégias utilizadas não só para o ingresso, mas para a

conclusão exitosa do curso, e traz em seu bojo uma inovação, pois foge à tendência dominante de olhar o percurso escolar dos jovens pobres pela égide do fracasso (Zago, 2006).

As pesquisas têm mostrado que longevidade escolar desses sujeitos está relacionada às ações pessoais e familiares, que por sua vez, estão contextualizadas na trama escolar, entendida, aqui, como um conjunto de relações estabelecidas no interior da escola, sendo, pois, dialética e historicamente construída e de cuja composição participam todos os atores envolvidos no cotidiano da instituição. (SOUSA, 2011).

Não é intenção do presente trabalho de pesquisa fazer nenhuma apologia à política pública educacional Prouni, aqui descrita. Entretanto, acreditamos ser relevante compreenderem que medida o programa pode mediar a construção de sentidos positivos com relação à longevidade escolar para esses sujeitos específicos. Acreditamos que tal compreensão permitirá, de alguma forma, o diálogo entre os diversos atores, quer sejam os estudantes, quer sejam os diversos operadores que possibilitam a execução do Prouni.

A Constituição de 1988 garante que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, devendo a sociedade incentivar a sua promoção para que a pessoa tenha possibilidades de pleno desenvolvimento, na qualidade de cidadão e de trabalhador. Entretanto, esse direito diz respeito apenas ao Ensino Fundamental. O nível médio consta como pauta de progressão até alçar a dita universalização (Emenda Constitucional nº 14 de 12 de setembro de 1996, que modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, rezando que a Federação deverá constituir parcerias que garantam a equalização e qualidade, mas não cita previsão explícita para o alcance da universalização). Quanto ao Ensino Superior, aparecerá como meta de política pública apenas em 2007, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, como citaremos adiante.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) regulamenta o direito à educação. Compreendida em sentido amplo, a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência familiar e humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, bem como nas manifestações culturais. Salienta, ainda, que o dever do Estado para com a educação pública se dará mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Todavia, é no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – (BRASIL, 2007) que tem destaque o direito à educação como extensivo ao nível superior - e ele é que registra que sua efetivação se dará mediante os princípios que asseguram a expansão da oferta de vagas com qualidade; a promoção da inclusão social, minorando o desperdício de talentos, que, pela

dificuldade do acesso às universidades, não chegam a ser compilados e trabalhados de maneira satisfatória; o alcance de regiões mais remotas do país e o desenvolvimento econômico e social, tomando, assim, a educação superior, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como parte imprescindível na produção científico-tecnológica, um agregador e formador da nação.

Dentro das propostas para o acesso e permanência no ensino superior, o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2010) destaca um conjunto de seis ações que visam à efetivação da proposta supracitada. Entretanto, para fins deste estudo, foi salientada apenas uma: o Programa Universidade Para Todos – PROUNI, acreditando-se que esta ação responderia de maneira mais adequada às questões levantadas e trabalhadas no decorrer da pesquisa, uma vez que é o programa que, diretamente, contribui para o acesso e possível permanência do jovem no Ensino Superior em universidades e faculdades particulares e/ou comunitárias.

O Prouni foi implantado como política pública de educação no primeiro governo Lula (2003-2006), visando a ampliação das possibilidades de continuidade dos estudos de nível superior para os jovens pobres. Diante dos documentos previamente analisados que tratam do Crédito Educativo – CREDUC, primeira versão, até os documentos que originaram o Financiamento Estudantil – FIES, bem como os recentes sobre o Prouni, foi possível concluir que houve uma mudança no paradigma para democratização do Ensino Superior, uma vez que o Prouni não acarreta nenhum ônus para o estudante após a conclusão do curso, não tendo, portanto, o formato de financiamento estudantil dos programas que o antecederam.

Os jovens contemplados pelas bolsas do Prouni vivenciam um cotidiano marcado por toda sorte de privações: moradia precária, escolaridade de baixa qualidade em comparação com os colegas advindos de instituições de ensino particulares, e ausência de emprego formal entre os familiares. Além disso, observam também tentativas frustradas entre os vizinhos e familiares relacionados à conclusão exitosa do ensino médio e universitário. (SOUSA, 2011).

Situarmos as condições de surgimento do Prouni nos possibilita uma maior compreensão das contradições que o acompanham, quer digam respeito às questões da renúncia fiscal e a conseqüente oferta de bolsas pelas IES privadas, quer digam respeito à ideologia presente no discurso neoliberal, preponderante entre nós.

Apesar do elitismo presente no Ensino Superior brasileiro, existe um grupo de estudantes pobres que estão conseguindo ultrapassar barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades. Tal percurso se dá, mormente, por políticas de acesso, entre elas o Prouni, que trazemos para a presente tese. Entretanto, para

garantirmos a real democratização do Ensino Superior brasileiro, a ultrapassagem destas barreiras deve ser acompanhada de estudos que permitam conhecer as reais condições dessa escolarização. É fundamental analisarmos as condições desse acesso e de sua permanência até a conclusão, avaliando assim, as contradições entre a demanda popular por maior acesso à educação superior e as políticas públicas de acesso e permanência (ZAGO, 2006).

1.3 Aprender o texto na sua abrangência: metodologia sócio histórica

A Psicologia sócio-histórica baseia-se na psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que sempre teve como princípio a busca da superação das dicotomias indivíduo-sociedade e objetivo-subjetivo. Vygotsky apoiou-se no materialismo dialético como filosofia, teoria e método, concebendo o homem como um sujeito ativo, social e histórico, sendo que toda a gama de conhecimento é constituída historicamente (BOCK, GONÇALVES & FURTADO, 2002).

Para empreender a compreensão necessária da temática tratada na presente tese e para abordarmos o jovem em sua totalidade e inserido no meio social em que vive, a opção foi o método dialético - em consonância com a psicologia sócio-histórica. Dentro dessa perspectiva teórico-metodológica, a pesquisa é concebida como relação, sendo que a mediação e a interlocução são instrumentos possibilitadores de novas aprendizagens, novas sínteses superiores estabelecidas pelo sujeito. Acreditamos, pois, que através dos pressupostos vygotskyanos foi possível o necessário aprofundamento da temática abordada, alcançando, assim, a compreensão de como esse jovem constrói seus sentidos relacionados à longevidade escolar, em um momento de alterações substanciais na forma de acesso e permanência nas universidades.

Molon (2008), ao discorrer sobre a pesquisa sócio-histórica chama-nos a atenção para a sua complexidade. Complexidade que não a inviabiliza, mas enriquece:

Ao pensar em escrever sobre questões metodológicas, emerge um conjunto de implicações que estão atreladas ao fazer pesquisa científica na psicologia baseada na abordagem Sócio-histórica, na qual se tem presente a complexidade das relações indissociáveis entre sujeito e realidade, considerando como o pesquisador vai se constituindo na trajetória da investigação, como constitui e é constituído pelos e nos outros envolvidos direta ou indiretamente, e algumas das condições instituintes na sociedade desse modo de se objetivar e subjetivar-se (MOLON, 2008, p. 56)

Entendemos que fazer pesquisa científica em Psicologia utilizando a abordagem sócio-histórica nos leva à intrínseca relação entre a cultura, a história e os significados e sentidos

advindos dessa interligação. E é dentro de tal lógica que nosso estudo se torna pertinente e podemos indagar: como o jovem, sujeito do nosso estudo, objetiva sua inserção na IES parceira do Prouni? Como revela-se no cotidiano escolar a cultura e a relação com o outro, parte inerente da vida de cada um? Como o contexto do Prouni age e reage à presença desse jovem sujeito? Como a contextura na qual o Prouni está colocado em Belo Horizonte afeta (e é afetada por) a longevidade escolar dos jovens pobres aqui retratados?

Perguntas que fazem a composição do fenômeno em andamento, sob o qual nos debruçamos a estudar e compreender. Ou, nas palavras surpreendentemente atuais de Vygotsky (1984, p.74): “o método é ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”.

A abordagem sócio-histórica nos permite compreender o homem como um sujeito que se faz socialmente e na relação com o outro. A história e a singularidade, juntas, constituem o sujeito singular. Sua singularidade contempla o coletivo, o universal e vice-versa. É, pois, toda relação humana, mediada socialmente e semioticamente. A pesquisa é também uma atividade humana mediada socialmente e nela estão implicadas o rigor científico e a mudança direta ou indireta, quer seja nos sujeitos ou no objeto de estudo pesquisado (MOLON, 2008).

Nesse sentido, consideramos, aqui, o estudo como uma necessidade humana, uma nova prática social que se faz presente e necessária, pois o jovem sujeito da nossa pesquisa, ao acessar e ser acessado (em maior ou menor grau, dependendo das circunstâncias econômicas de cada um) pelas diversas tecnologias, é transformado e transforma suas necessidades. O jovem pobre do século XXI, morador de Belo Horizonte e aluno bolsista do Prouni sofreu transformações, dialeticamente postas, ao longo dos tempos. Não é o mesmo jovem do século passado nem da última década e, por conseguinte, não será o mesmo nos próximos dez anos.

Nesse sentido afirma Molon (2008):

Essas discussões revelam o compromisso com o aumento da potência de ação, de vida e da capacidade de afetar e ser afetado, bem como explicitam a compreensão das relações inextrincáveis entre epistemologia, ontologia, ética, política e estética no estudo dos processos de subjetivação e de constituição do sujeito, considerando-se as várias dimensões constitutivas do fenômeno psicológico: a afetividade, o inconsciente, a cognição, o semiótico, o simbólico, a vontade, o sentido estético, a imaginação e a consciência (MOLON, 2008, p. 58).

Ao nos reportarmos à Vygotsky para consolidação de nossos estudos cabe salientar que, para ele, método e teoria eram inseparáveis. Ao mesmo tempo em que se apurava o método, aprofundava-se o conhecimento teórico e, assim, chegava-se ao novo, ao conhecimento almejado.

Portanto, para fins da execução da nossa proposta utilizamos o método dialético abordando e analisando a produção de sentidos. Salientamos, ainda, que o Prouni e os sentidos da longevidade escolar, construídos pelos jovens pobres de Belo Horizonte dentro desse contexto específico, deverão ser analisados em seu conjunto dinâmico, tanto na origem quanto nas suas consequências. Ou seja, nas suas transformações diversas. No seu processo de mudança dialético: contexto que interliga jovem, IES e legislação.

A produção de sentidos enquanto unidade de análise, aqui, é entendida como a realidade significada e refletida em uma palavra. A palavra é um conceito e uma generalização. Nas palavras de Molon (2008):

Ao refletir a realidade e ao dar sustentação ao pensamento generalizante, a palavra tem seu significado alterado de acordo com o modo de realização da realidade social. Sendo o significado da palavra uma generalização e este um ato verbal do pensamento, e sendo o significado da palavra uma parte intransferível dela, isso leva à constatação de que o significado da palavra é um fenômeno tanto de pensamento quanto de linguagem. (MOLON, 2008, p. 61).

É pelo sentido dado que o sujeito pode sair das sombras e mostrar sua consciência, na expressão de Vygotsky (1996), ou sua subjetividade. Ou seja, só teremos certeza que o pensamento está sendo comunicado efetivamente, se apreendermos o sentido da palavra.

Esse é um procedimento metodológico que possibilita a apreensão do que nos dispusemos a estudar e é também um conceito precioso para Vygotsky(1993) que, discorrendo sobre o pensamento e suas formas de expressão, afirmou: “O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva” (VYGOTSKY 1993, p. 129).

Ainda nessa direção, Vygotsky (2001, p.481) continuou a afirmar que “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras: precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo”.

Compreender os sentidos que os jovens pobres de Belo Horizonte constroem para a longevidade escolar, no contexto do Prouni, só é possível quando nos debruçamos sobre a base afetivo-volitiva que os motivou para tal caminho. Ou seja, se nos perguntamos quais os desejos e necessidades que os levaram a ter interesse pelo Ensino Superior.

Ao capturarmos as emoções presentes no percurso desses jovens, conseguimos ter acesso aos sentidos. Sentidos esses, que vão além da palavra falada ou escrita. Estão também no contexto e, por conseguinte, no subtexto.

Assim, pudemos ter acesso a situações ímpares que demonstram no singular o movimento coletivo, sócio-histórico. No cotidiano do sujeito apreendemos a interconexão com o todo. Com o ético, político, cultural, enfim, com o presente no momento histórico vivenciado.

1.4 O caminho para a realização da pesquisa: buscando a contextura e o movimento para a longevidade escolar

Buscamos a compreensão da contextura na qual se desenrola o Prouni, objetivado nas IES parceiras localizadas no município de Belo Horizonte. Nossa trajetória se deu na perspectiva da psicologia sócio-histórica, objetivando apreender os impactos do Programa nas subjetividades juvenis nele envolvidas. Fez parte de nosso trabalho, o desvelamento da alteridade provocada nos sujeitos e as possíveis alterações nas instituições ora envolvidas, na efetivação do programa supracitado.

Nessa busca, foi imprescindível conhecermos e analisarmos o contexto no qual o Prouni está organizado no município de Belo Horizonte (MG). Quando falamos de contexto, temos que o vocábulo vem do latim, *contextus*, e é dicionarizado como aquilo que constitui o texto no seu todo, associando-se também aos verbetes: conjunto, sucessão, contextual, situacional e contextura. Uma das definições acrescidas ao termo é “conjunto de circunstâncias à volta de um acontecimento ou de uma situação”. Assim, ao nos debruçarmos sobre o Prouni, estamos atentando para as várias partes que se conectam no universo do Ensino Superior, para emergir, então, o jovem bolsista, sujeito e razão do nosso estudo.

Para a execução desse trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa, considerando, segundo Chizzotti (2003), que nessa metodologia o pesquisador é parte integrante do processo de conhecimento, não se resumindo, portanto, o conhecimento a um rol de dados isolados.

Segundo Chizzotti (2003):

a pesquisa qualitativa implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competências científicas, os significados patentes ou ocultos de seu objeto de estudo (CHIZOTTI, 2003, p.221).

A pesquisa, então, foi concebida e desenrolou-se dentro dos moldes qualitativos, por acreditarmos ser o enfoque propício para nossa temática.

Empreendemos, então, um caminho metodológico que envolveu uma dupla de instrumentos para a coleta de dados: documentos e entrevistas. Constatamos que fazer pesquisa abordando o Prouni não é uma tarefa fácil e foi preciso trilhar caminhos e (des)caminhos para efetuarmos a proposta.

Inicialmente realizamos uma pesquisa prévia junto ao *site* do Ministério da Educação e Cultura – MEC, em busca da lista de IES parceiras do programa no 2º semestre de 2013 - e que só foi possível à época das inscrições dos alunos, uma vez que o site oficial do MEC disponibiliza a listagem das IES somente no período destinado às inscrições dos estudantes. Os dados relativos às IES parceiras que aderem a cada semestre ao Prouni, não são mantidos no Portal do MEC, o que dificulta a realização de pesquisas que buscam a análise processual do Programa. Ao tentarmos mapear as IES parceiras no município de Belo Horizonte não conseguimos que a listagem fosse disponibilizada, nem mesmo em contato telefônico como MEC e explicando que se tratava de uma pesquisa em nível de doutoramento e que, como tal, teríamos os cuidados éticos que compõem tal tipo de estudo. Então, não nos restou outra alternativa senão aguardar a abertura do processo de inscrição para os alunos. Tal fato ilustra o (des)caminho percorrido para a realização da pesquisa.

Realizamos, em seguida, mapeamento das IES parceiras do Prouni por regional administrativa de Belo Horizonte, sendo que a cidade é dividida em 9 regiões, denominadas: Barreiro, Leste, Noroeste, Norte, Nordeste, Centro-Sul, Oeste, Pampulha e Venda Nova. A busca por conhecer a distribuição das IES parceiras do Prouni em cada regional justificou-se, pois, cada uma dessas divisões administrativas comporta particularidades quanto ao perfil populacional, condições urbanas de acesso a bens materiais e simbólicos, presença maior ou menor de equipamentos públicos, mobilidade, entre outros. Além disso, em relação às IES, buscou-se identificar, também, o tempo de adesão ao Programa, modalidades e cursos oferecidos em cada uma delas.

Em cada regional foram escolhidas duas IES segundo os seguintes critérios:

- Data de adesão ao programa. Inicialmente foram selecionadas uma entre as mais antigas, com entrada em 2005/2006 e uma entre as mais recentes, com adesão entre 2008/2009. Mas esse critério foi abandonado, pois várias IES não aceitaram participar da pesquisa, o que nos levou a compor o campo com aquelas que acordaram conosco a participação.
- Pelo número e variedade de cursos ofertados em áreas distintas de conhecimento;
- IES que trabalham com cursos presenciais, sendo excluídas aquelas que mantêm unicamente Educação à Distância.

Os cursos selecionados em cada uma das IES foram aqueles investidos de prestígio social, tais como medicina, direito e engenharia, que, historicamente, eram realizados por membros da elite brasileira. Para a construção desse critério foram consideradas, ainda, as dificuldades compreendidas como próprias destes cursos: a concorrência para a aprovação nos exames de ingresso à universidade, as exigências de dedicação ao estudo, a complexidade das disciplinas, entre outros fatores. O conjunto dessas características pode ser tomado como algumas dificuldades que os jovens pobres também precisam enfrentar.

Foi realizado, em seguida, um contato preliminar com as IES selecionadas para a pesquisa visando a autorização para realização do trabalho, uma vez que a carta de aceite das IES é uma das exigências do Comitê de Ética. Tal contato deu-se por etapas: a) contato inicial para a obtenção dos seguintes dados dos coordenadores dos cursos que seriam pesquisados: nome, telefone e *e-mail*; b) contato telefônico e por *e-mail* com os coordenadores dos respectivos cursos, visando a apresentação da proposta e a consulta sobre a aceitação para a participação na pesquisa. Cabe salientar que todos os coordenadores contatados foram favoráveis à realização da investigação e se dispuseram a participar, entretanto oito (8) deles necessitavam da autorização prévia do diretor pedagógico da Instituição; c) contato telefônico, *viae-maille*, em seguida, pessoalmente, com os diretores/responsáveis pedagógicos das IES.

Após esses contatos iniciais, obtivemos a autorização para realizar a pesquisa em cinco (5) IES localizadas em cinco (5) distintas regionais: Regional Centro-Sul, Regional Leste, Regional Oeste, Regional Pampulha e Regional Venda Nova.

Dessa forma, foram pesquisados dois(2) cursos por IES, em que ouvimos os jovens bolsistas, totalizando vinte (20) entrevistas semi-estruturadas (roteiro de entrevista com o jovem bolsista – Apêndice A).

As IES parceiras pesquisadas revelaram grande cuidado em relação ao sigilo das informações relativas aos alunos bolsistas, que respeitamos e compreendemos, mas trata-se de um cuidado paradoxal: se por um lado é benéfica a decisão de preservar as identidades dos alunos, tendo em vista evitar constrangimentos e discriminações, de outro cria-se a dificuldade de realização de pesquisas que possam contribuir para a avaliação processual do Prouni. Não foi possível termos acesso, portanto, a listagem de alunos bolsistas em cada uma das IES.

Diante disso, uma vez que os coordenadores conheciam os jovens bolsistas, optamos por entrevistar dois (2) alunos por curso, um regularmente matriculado em períodos iniciais, e outro, em períodos finais, independente do sexo, cujos nomes e contatos nos fossem passados

pelo coordenador de curso. O que nos possibilitou uma ação idêntica em todas as IES. Foram escolhidos os cursos de Ciências Contábeis, Administração, Psicologia, Fisioterapia, Medicina, Engenharia, Direito e Arquitetura. Os cursos foram escolhidos utilizando o critério da boa aceitação social, ou seja, cursos considerados importantes e para os quais, supostamente, o estudante teria que apresentar bom desempenho acadêmico. Buscamos, também, cursos oferecidos nos turnos manhã, tarde, noite e/ou integral. Anteriormente já havíamos descartado a composição do campo com IES que trabalhassem apenas com cursos à distância e/ou cursos que oferecessem graduação de tecnólogos.

Assim, realizamos vinte (20) entrevistas semiestruturadas com jovens bolsistas. Os objetivos dessas entrevistas foram os de conhecer os percursos desses universitários, bem como a elaboração que fazem de suas experiências no Ensino Superior, dentro do contexto do Prouni.

É importante salientar que, no caminho da pesquisa, para montarmos o campo, esbarramos em dificultadores inesperados. O maior deles, certamente, foi a indisponibilidade das IES em participarem da pesquisa. Os motivos para a não participação das IES na pesquisa foram diversos, entre eles a falta de tempo dos responsáveis e a preocupação com a preservação da identidade dos alunos. Todavia, asseguramos a todos os contatados que os dados seriam sigilosos e, como se trata de uma pesquisa para a elaboração da tese de doutorado da pesquisadora, o projeto seria avaliado pelo Comitê de Ética e, ainda, que seria acompanhado pela orientadora da pesquisadora.

Tal posicionamento gerou a redefinição da extensão do nosso campo. Inicialmente, a intenção era a de buscarmos pelo menos uma IES em cada uma das nove Regionais político-administrativas por meio das quais a cidade de Belo Horizonte está organizada, mas diante da não disponibilidade de algumas IES, o campo foi reduzido a cinco (5) regionais político-administrativas, ou seja, em quatro regionais (Regional Norte, Regional Nordeste, Regional Noroeste e Regional Barreiro) não foi possível conseguir a adesão para a pesquisa de nenhuma IES.

Conforme citado, buscando a contextura em que os jovens construíram seus sentidos para a longevidade escolar e a objetivação do Prouni nessa dita contextura, procedemos também a uma análise de documentos. A pesquisa documental foi realizada em documentos de fontes primárias. Na definição de Gil (1989, p.73), essas fontes são materiais que ainda não receberam nenhum tratamento analítico, permitindo, assim, reelaboração de acordo com os objetivos da pesquisa. Posteriormente elencamos, também, um documento de fonte secundária.

Tanto os documentos quanto as entrevistas foram analisados para uma melhor apreensão do contexto e compreensão dos sentidos construídos pelos jovens. A análise sistematizada dos documentos faz parte dos apêndices dessa tese. (Apêndices B e C). A análise das entrevistas foi organizada em núcleos de significação e compõem o capítulo quatro (4) do texto.

A exposição da investigação foi feita em cinco (5) capítulos: a introdução, na qual apresentamos a pesquisa, procedimentos metodológicos e a trilha seguida para alcançar os objetivos propostos; no capítulo dois (2) é apresentado um breve apontamento sobre o Ensino Superior brasileiro e as considerações sobre a inclusão da juventude pobre nesse segmento educacional; no capítulo três (3) abordamos os sentidos construídos pelos jovens pobres para a longevidade escolar, à luz dos teóricos Vygotsky (1991, 1996, 1999, 2001) e Bourdieu (1991, 1996, 1999, 2001); no capítulo quatro (4) apresentamos os sujeitos da pesquisa, os jovens bolsistas com suas histórias e os sentidos que construíram para a longevidade escolar, agrupados em núcleos de significação. No quinto e último capítulo, apresentamos as nossas considerações finais.

2 ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: APONTAMENTOS SOBRE A (IM)POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO DA JUVENTUDE POBRE

A realidade do Ensino Superior, na qual o jovem bolsista se insere, apresenta, certamente, vários aspectos e é uma realidade diversificada para um momento de desafios vivido por esse jovem. Para melhor compreender a inserção desse estudante faremos breves apontamentos.

Muitas são as formas de abordar o Ensino Superior e seus desdobramentos. Variados enfoques permitem pensar a lógica do acesso e conclusão dos cursos de graduação por grupos diversos. No presente capítulo buscamos focar o acesso e permanência no Ensino Superior pelo olhar dos jovens pobres de Belo Horizonte. Uma juventude urbana que busca a longevidade escolar utilizando o apoio do Prouni. Para tal, tomaremos como ponto de partida a década de 90, a partir da eleição do sociólogo Fernando Henrique Cardoso, como sinalizador de mudanças nas políticas públicas, especialmente no Ensino Superior.

Em função dos jovens participantes da pesquisa serem bolsistas do Prouni e este ter como característica o acesso ao Ensino Superior pelas IES privadas, faremos apontamentos restritos a essa modalidade de ensino e de que forma esse segmento da juventude brasileira nele se insere.

Nos anos 90, o ensino superior brasileiro foi remodelado pelas premissas do Estado e do capital, como discorrem Almeida, Dias, Petraglia & Rizzo (2010):

Na década de 1990, quando da implementação de novas políticas públicas calcadas na concepção de gestão neoliberal visando ao estado mínimo, a educação superior é reorganizada para o atendimento das necessidades mercadológicas e a ampliação do número de matrículas diante da demanda pelo aumento de vagas universitárias (ALMEIDA, DIAS, PETRAGLIA & RIZZO, 2010, p. 73).

A educação, especialmente a educação superior, assume papel preponderante no tocante ao desenvolvimento do Brasil. Ora, percebemos como consensual a ideia de um ensino superior que se ajuste e ajude a alavancar o desenvolvimento e modernização do país, especialmente no que tange ao mercado de trabalho. É necessário, portanto, uma adequação do ensino à política econômica vigente.

Sobre isso discorreu Castro (2006):

A inserção de um país no contexto da globalização, nas transformações científicas e tecnológicas, atribui à educação superior inúmeras tarefas, não como a única instância

responsável pela formação dos sujeitos, mas como aquela que exerce uma prática educativa social. (CASTRO, 2006, p. 141)

Uma nova lógica mundial acarretou uma avaliação que homogeneizou a América Latina em detrimento de suas diferenças sociais, culturais e econômicas. Os organismos internacionais, autores dessa avaliação, privilegiaram alternativas, que do ponto de vista deles, colaborariam para solucionar a necessidade de acesso ao ensino superior por um contingente de jovens até então à margem dessa modalidade de ensino e, por conseguinte, aquém das expectativas do mercado de trabalho e de suas demandas (CASTRO, 2006).

No Brasil, a década de 90 mostrou-se profícua em expansão privada do ensino superior. Tal crescimento veio no bojo das reformas neoliberais que buscavam um ensino mais ágil e adaptado às necessidades do mercado. A diversificação e o caminho assumido por essa modalidade de ensino beneficiaram-se também da legislação que flexibilizou o controle do Estado.

Nesse sentido afirmou Castro (2006):

Os processos de desregulação do Estado brasileiro e a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), compatível com a defesa de um Estado mínimo, flexibilizaram o controle que o Estado exercia sobre o financiamento e o funcionamento das instituições públicas e privadas, possibilitando uma expansão explosiva do setor, principalmente no campo privado (CASTRO, 2006, p. 142).

Expandir o Ensino Superior com qualidade é uma equação que o país encontrou dificuldades para solucionar. Podemos dizer que, de certa forma, a expansão ocorreu de forma desordenada e carente de planejamento a longo prazo. Um crescimento que veio no formato de Faculdades isoladas e Institutos, que, diferentemente das Universidades, não privilegiam o tripé ensino, pesquisa e extensão.

Alertando que esse tipo de crescimento traz riscos para a qualidade, Castro (2006) afirma:

A tese segundo a qual as forças do mercado bastam para assegurar o grau indispensável de qualidade é muito simplista. A diferenciação de estrutura e de formas tem possibilitado também um atendimento diferenciado por parte das instituições. Verificam-se cursos realizados nas universidades que privilegiam o tripé ensino, pesquisa e extensão, além de cursos, como os realizados nas Faculdades, nas escolas e nos Institutos que se orientam por um ensino mais prático, realizado em curto espaço de tempo, com uma preocupação maior em reduzir custos, o que provavelmente tende a redundar em má qualidade do ensino (CASTRO, 2006, p.143)

Temos, pois, que a forma encontrada pelo governo para responder à demanda social por maior acesso ao Ensino Superior foi inserir de forma mais significativa a iniciativa privada no setor.

Dessa maneira, surge a oferta de vagas para quem pudesse arcar com a despesa. Existe, portanto, um incentivo governamental para a aproximação com as necessidades do mercado e com a concorrência entre as Instituições privadas, acirrando-se aí a mercantilização da educação.

Sobre a reestruturação do Ensino Superior nos anos 90, Costa (2008) afirmou:

O que se denomina de reformas educacionais na década de 90, na verdade, se configura em várias tentativas de ajustar a Educação Superior a partir de organismos multilaterais como o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial (BM). Nesse período, o Brasil vive uma grande ofensiva no que se refere à redefinição do papel do estado em relação às políticas sociais, compartilhando com o mercado, através das organizações sociais, setores importantes como a saúde e a educação (COSTA, 2008, p. 26).

Assim, duas políticas que se deram conectadas à área econômica foram preponderantes para o andamento das reformas no governo Fernando Henrique Cardoso: a criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE), em 1995, e o Ministério da Educação (MEC), que executaram de forma específica as ações gestadas junto ao MARE e que potencializaram mudanças ocorridas no Ensino Superior (MINTO, 2006).

A legislação corroborou para a execução das reformas, muito embora tenha acontecido de forma fragmentada, conforme discorre Minto (2006):

As políticas para o Ensino Superior foram executadas, em regra, de forma fragmentada nos anos de 1990. O arsenal do Estado brasileiro para a construção das políticas educacionais desse período contou com uma série de outras iniciativas [medidas provisórias, decretos presidenciais e/ou ministeriais, resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), portarias do MEC etc.] que foram sendo tomadas ao longo do tempo, muitas vezes à margem da própria legislação de base. (MINTO, 2006, p. 150)

2.1 Legislações e documentos que nortearam as mudanças no Ensino Superior dos anos 90

No período referente aos anos 90, em consonância com os organismos internacionais, apregoava-se em linhas gerais, a transnacionalização do Ensino Superior, a educação como um eixo desenvolvimentista, voltado para o mercado, ou seja, uma universidade enxuta, competitiva, eficiente e racional.

O governo Fernando Henrique Cardoso estabeleceu um duplo movimento no Ensino Superior brasileiro: ao mesmo tempo que promoveu o avanço do setor privado, esmoreceu o setor público, pois reduziu gastos e aumentou as tarefas de gestão pedagógicas. Já o governo

Lula, apesar de ampliar o setor público, trouxe para o segmento privado um número considerável da população tradicionalmente excluída da educação superior por ser de baixa renda (ALMEIDA, DIAS, PETRAGLIA & RIZZO,2010).

2.1.1 LDB/1996: marco legal para o mercado educacional

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação -LDB 9394/96 permitiu que o modelo acima citado se instaurasse no formato de um Estado avaliador com foco na qualidade do ensino. Todas as mudanças foram estabelecidas, tendo por base a crença na necessidade de revisar a educação superior brasileira, uma vez que as universidades federais consumiam, supostamente, 70% a 80% do orçamento do Ministério da Educação. Pouco se falou sobre as IES privadas, mas o desenvolvimento econômico estava posto sobre a necessidade de a educação ter um papel econômico, ou seja, ela precisaria ter um dinamismo e ser afeita à tecnologia e ao progresso científico.

Nesse sentido, analisa Cunha (2003):

Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico (CUNHA, 2003, p. 41).

A LDB/1996 foi aprovada e sancionada sem cortes. Todavia, isso só foi possível após ter tramitado por oito anos e ter sido alvo de intenso debate.

Segundo Cunha (2003), no que se refere ao Ensino Superior, muito ficou a desejar:

Na montagem de suas políticas para o ensino superior- mas não só para essas-, o MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e de adversários. Uma estratégia semelhante à do governo como um todo no que se refere às reformas constitucionais. No caso da área educacional, ela foi ainda mais elaborada, já que os níveis mais baixos da legislação atropelaram os mais altos. Assim, em vez de investir, primeiramente, na reforma dos dispositivos da Constituição que diziam respeito à educação; depois, num projeto de LDB articulado com a nova redação da Carta Magna; em vez de investir numa lei geral para o ensino superior, o MEC foi traçando, no varejo, as diretrizes e bases da educação nacional, não contra o que seria a lei maior da educação, mas por fora dela. (CUNHA, 2003, p. 40)

A LDB/1996 não contemplou todas as necessidades do Ensino Superior, muito pelo contrário, deixou lacunas e abriu caminho para regulamentações posteriores em momentos oportunos e desenhados pelos interesses dos diversos grupos envolvidos na temática.

O que nos leva a concordar com Minto (2006):

O papel exercido pela legislação fragmentada (verdadeira “colcha de retalhos”) foi indispensável para fazer aprovar as medidas mais polêmicas e as questões de maior embate na discussão política. Ao deslocá-las da LDB, facilitou-se muito a possibilidade de contemplar os interesses e os projetos que, comandados pelo Poder Executivo, tinham franco apoio dos setores privatistas (MINTO, 2006, p. 154).

Indubitavelmente, todos os artigos da LDB/1996 são importantes, mas o artigo 45, ao dizer que “a Educação Superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, dá o norte para a expansão da iniciativa privada vista nos anos 90, o que representa mudanças substanciais para o Ensino Superior brasileiro, que, a exemplo de outros países que também sofreram os impactos das mudanças apregoadas pela movimentação capitalista, buscou organizar-se de forma mais enxuta, flexível e diversificada. Um paradigma que buscava a competitividade e a contenção de gastos. Tais mudanças tiveram respaldo legal na LDB/1996.

A transnacionalização da economia colocou em cheque a organização do Estado de bem-estar social. A partir disso, a solução apontada foi a defesa da volta às leis de mercado de maneira irrestrita, e a retirada do estado da economia, diminuindo gastos públicos e investimentos em políticas sociais. (CHAVES, 2010)

Sobre os impactos dessas transformações mundiais no Ensino Superior brasileiro, Chaves (2010) analisa:

Como consequência, as reformas impostas pelo ajuste global do capitalismo visaram à abertura irrestrita ao mercado e à reorganização do espaço social, segundo sua própria racionalidade. Com isso, observou-se um movimento de reconfiguração das esferas pública e privada, afetando diretamente a educação, em geral, e a educação superior, em particular. Esse conjunto de fatos impõe uma ressignificação ao processo educativo, no campo das concepções e das políticas, cuja expressão maior, na América Latina, se concretizou nos anos de 1990, a partir de um movimento reformista, orientado pelos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial (CHAVES, 2010, p.482).

Ora, se o alvo era a produtividade e a eficiência do setor, também se fazia necessário um estudante que se adequasse às normas e exigências do mercado. Tínhamos, então, um novo estudante entregue às próprias condições financeiras de arcar com as despesas de sua educação e um sistema educacional superior repaginado. A LDB/1996 assume de forma

definitiva esse marcador e orienta doravante o Ensino Superior brasileiro no sentido da expansão privada, cabendo ao estado regular, avaliar e controlar através de mecanismos avaliativos que serão modelados.

O artigo 7º dessa lei demonstra claramente o novo paradigma:

O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - *capacidade de autofinanciamento*, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 1996)

Indiscutivelmente, temos uma mudança completa do Ensino Superior brasileiro com esse marco legal. Foi dada abertura à iniciativa privada que irá se ampliar e ter restringida a participação do Estado. Doravante o ensino será tomado como um produto a ser adquirido nas IES, ou seja, no mercado do Ensino Superior.

Parte das mudanças foi também apontada no artigo 20 da Lei (Brasil, 1996):

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:
I-particulares em sentido restrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
II-comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
III-confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
IV-filantrópicas, na forma da Lei. (BRASIL, 1996)

A lógica da LDB, então, possibilitou dois patamares de IES privadas: de um lado aquelas com fins lucrativos que ficariam excluídas dos benefícios dos recursos públicos e estariam sujeitas à legislação fiscal comuns ao mercado. Do outro lado estariam aquelas que optaram pelo status de “sem fins lucrativos”, com submissão a fiscalização específica.

Sobre essa organização, Chaves (2010) afirma:

A aprovação da LDB, no entanto, favoreceu não apenas as instituições ditas não lucrativas, mas também o setor empresarial, que almeja somente o lucro com as atividades educativas, quando possibilitou a institucionalização de outras modalidades de IES que não precisam, necessariamente, atuar com a premissa constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conferida às universidades por meio do artigo 207, da Constituição Federal de 1988 (CHAVES, 2010, p. 483).

Na sequência do marco legal, o decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997, possibilita às IES a divisão em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Integradas e Institutos Superiores ou Escolas Superiores. A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deixaria de ser obrigatória para as instituições que não fossem consideradas universidades.

Atuando como empresas privadas, as Instituições educativas com fins lucrativos passaram a oferecer sua mercadoria de forma coordenada e afeita às leis de mercado. De certa forma, podemos dizer que o “octênio Fernando Henrique Cardoso” estabeleceu uma ordenação no setor educacional privado, de forma que houvesse coerência entre o ensino ofertado e o que o aluno/cliente realmente receberia. Ordenação esta, dada pelos documentos internacionais que impingiam uma política de cunho neoliberal à qual o governo optou por operacionalizar. Nas universidades federais, a reforma administrativa foi adiada pela correlação de forças entre governo, docentes e técnicos administrativos que as ocupavam

2.1.2 PNE/2001- Um plano que referenda o mercado educacional

O Plano Nacional de Educação- PNE- Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001- era apontado como necessidade na Constituição Federal de 1988(art. 214) e assinalado também na LDB/1996. Visava organizar os investimentos da sociedade e do governo em torno da educação como prioridade. Todavia, somente 12 anos após a Constituição e 5 anos após a LDB ele foi sancionado.

A aprovação do PNE/2001 gerou grande movimentação da sociedade. Sobre isso discutiram Valente e Romano (2002):

Essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro no parlamento federal. Ao contrário, ela surgiu da pressão social produzida pelo "Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública". As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano, conhecido como *PNE da Sociedade Brasileira*, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados (VALENTE E ROMANO, 2002, p. 97).

Apesar da sociedade ter forçado a tramitação do PNE, ele não representou, de fato, os anseios nele depositados, pois, juntamente com o chamado PNE da sociedade tramitou o PNE

do governo, como anexo. Eles eram conflitantes em sua essência. Um representava uma sociedade desejosa de democratizar a educação e o outro representava um projeto de educação afeito ao grande capital. Os aportes de recursos foram vetados numa conexão clara com o entendimento do governo à época, que os investimentos em educação no Brasil eram suficientes e necessitavam, outrossim, serem gastos de forma eficiente (MINTO, 2006).

O pensamento da classe política à época ficou claro nos vetos ocorridos. Elencamos aqui, alguns, para maior clareza:

- Ampliar a oferta de ensino público de forma a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de Educação Superior. (VETADO)
- Assegurar, na esfera federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior, constituído, entre outras fontes, por pelo menos 75% dos recursos da União vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais. (VETADO)
- Ampliar o programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e, tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda. (VETADO)

Sobre os vetos, afirmam Valente & Romano (2002):

O presidente vetou tudo que pudesse ter a imagem de um plano. Este deve sempre ser dotado de verbas para viabilizar as diretrizes e metas propostas. Sintomaticamente, nenhum veto decorre do fato de que o governo tenha um ponto de vista pedagógico diferente do contido no dispositivo vetado. O que determinou a atitude presidencial foi a doutrina que afirma serem os gastos sociais (salvo aqueles, em geral de caráter compensatório, contemplados na execução do ajuste estrutural) algo estranho e hostil à política do FMI. Essa política, como se sabe, já está interiorizada nas contra-reformas do governo, em várias emendas constitucionais já aprovadas e nas leis. O paradigma mais completo disso é a dita "Lei de Responsabilidade Fiscal". Não por acaso, é nela que FHC se louva para justificar todos os vetos (VALENTE E ROMANO, 2002, p. 106).

A comunidade acadêmica reagiu aos vetos com paralisações e greves, pois significavam o avanço do sucateamento da educação pública e o aprimoramento do projeto neoliberal que se instalara na educação superior.

2.1.3 Senhores do mundo e seus ditames: para onde (não) caminha a Educação Superior brasileira

Os anos 90 chegaram trazendo uma nova leitura educacional: para sobreviver ao mercado e no mercado, o cidadão do século XXI deveria ser diferenciado, flexível e capaz de responder às exigências dessa modernidade. A educação seria a chave capaz de destravar as portas do futuro e da competitividade. Tal ideário veio a reboque de documentos internacionais que não só corroboravam para sua formatação como desenhavam, por sua interpretação e dados, o caminho feliz por onde deveria caminhar a educação, interessando-nos aqui, especificamente o caso brasileiro no tocante ao Ensino Superior.

2.1.3.1 Documento do BIRD

O documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* foi divulgado em 1995 pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento- BIRD. Nele podemos perceber que, dentre suas premissas, destacam-se a fomentação de iniciativas que levem à diversificação das instituições de ensino, notadamente privadas, buscando melhor exequibilidade e, assim, atendendo à demanda social por educação.

É dado, portanto, o mote para o desenvolvimento da iniciativa privada na educação superior, que é prontamente acolhida e operacionalizada, no caso brasileiro. Outros aspectos podem ser notados também: incentivos para que as instituições públicas diversifiquem suas fontes de financiamento, menor participação do Estado e possibilidade de ações que associem o ensino à qualidade e equidade. (MINTO, 2006)

Cabe salientar que, no corpo desse documento, a noção de autonomia, tão preciosa aos meios educacionais, toma uma vertente economicista que apregoa a autossuficiência das IES públicas, numa busca direta por fontes alternativas de financiamento.

2.1.3.2 Relatório Delors

Este relatório é um documento de caráter geral, produzido a pedido da UNESCO e divulgado em 1996. Sua construção levou 3 anos e foi coordenada por Jacques Delors, que lhe dá o nome. Nele foi feita uma compilação dos pressupostos da UNESCO para a reforma

educacional em todo o mundo e apresentou consonância com o supracitado “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (MINTO, 2006).

Em linhas gerais, o documento apregoava a parceria com o setor privado, autonomia da universidade visando a busca de um financiamento misto (público e privado) que assegurasse uma adequação ao mercado de trabalho, a avaliação do ensino superior, resguardando assim a qualidade, a eficácia e a eficiência e, como não poderia deixar de ser, a flexibilização do modelo institucional, vislumbrando a criação de cursos rápidos e educação à distância.

2.1.3.3 Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI

A Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI foi publicada em Paris, no ano de 1998, e trazia, também, a premissa de uma educação superior reformulada e que atendesse as regras de mercado. Todavia, salientava, igualmente, o papel preponderante do ensino superior no tocante às soluções para o desenvolvimento de seus países.

A declaração traz contradições que destacamos aqui:

A admissão à Educação Superior deve ser baseada no mérito, capacidades, esforço, perseverança e determinação mostrados por aqueles que buscam o acesso a educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, o rápido e amplo aumento da demanda pela educação superior, exige, quando procedente, que em todas as políticas futuras referentes ao acesso à Educação Superior dê-se preferência a uma aproximação baseada no mérito individual. (UNESCO, 1998, p. 23)

Sabemos da importância de políticas públicas que busquem dar acesso ao Ensino Superior de forma mais igualitária, motivo pelo qual destacamos a contradição presente na declaração, quando sinaliza o acesso ao ensino superior como um esforço individual, deixando claro a exclusão de políticas públicas para esse fim. Ora, entendemos que o critério do mérito e do esforço pessoal não é justo em uma sociedade como a brasileira, marcada por intensas desigualdades estruturais.

2.2 O Governo Lula e o Prouni

Ao analisamos conjuntamente os governos FHC e Lula, podemos dizer que existiu uma certa continuidade no processo educacional, no tocante, especialmente, ao Ensino

Superior. Cabe salientar que o primeiro governo Lula, primeiro governo de esquerda a chegar à Presidência da República após várias tentativas, contou com apoios políticos de esquerda, de centro e de centro-esquerda, que possibilitaram a governabilidade e, dessa forma, acabaram desenhando uma continuidade nas propostas do governo anterior, que, conforme já citamos, fez uma opção pela privatização do Ensino Superior. Dessa forma, concordamos com a análise de Ferreira & Oliveira (2010):

Pode-se afirmar que o diagnóstico da educação superior apresentado no governo FHC (1995-2002), em certa medida, foi semelhante ao do governo Lula (2003-2010), sobretudo no que tange à contribuição das universidades públicas para o desenvolvimento econômico e para a inserção do país na globalização produtiva, uma vez que estas deveriam: contribuir para o desenvolvimento da região em que estão inseridas, expandir suas vagas, aumentar a relação professor/aluno, diminuir as taxas de evasão e reprovação, flexibilizar os currículos dos cursos e programas, adequar os cursos e os serviços às demandas existentes, aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, qualificar mais a gestão e ampliar os indicadores de produtividade. (FERREIRA & OLIVEIRA, 2010, p. 60)

Entretanto, precisamos ressaltar que um e outro tomaram medidas diferentes ao responderem às demandas internacionais. Se o governo FHC, ao lidar com a expansão, optou pela competitividade entre as IES privadas por meio das avaliações, buscando ao mesmo tempo a diminuição das despesas, o governo Lula, apesar do Prouni, estabeleceu novas vagas nas universidades federais e criou novas unidades, além de estabelecer políticas afirmativas há muito necessárias no país.

Segundo Dantas & Sousa Júnior (2015):

a política do governo Lula está marcada, por um lado, pela “educação de resultados”, do caráter regulatório herdado do governo anterior e, por outro, por uma inegável tendência de crescimento e expansão com maior aporte de recursos públicos. Esse caráter ambivalente pode permanecer por tempos ou, no entanto, pode oscilar em favor de um ou de outro pólo (DANTAS & SOUSA JÚNIOR, 2015, p.85).

Ora, precisamos pensar que o projeto de universidade que nos serve, enquanto população, cidadãos, nação, precisa permitir o desenvolvimento de todos. Para isso, qualquer tentativa de suprimir o diálogo, seja essa supressão em nome do consenso ditado por outrem, seja por princípios partidários, não será uma redefinição que se sustente, servindo apenas para atrasar mais e mais um tópico vital para todos.

Então, no ano de 2002, um programa intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil”, organizado pelo Professor Newton Lima Neto, deu o norte para o Ensino Superior brasileiro.

O documento apresentou uma avaliação desse nível educacional, identificando a necessidade de crescer para atender uma demanda por vagas, bem como a urgência de dar retorno aos jovens estudantes que almejavam adentrar às graduações e que se deparavam apenas com a possibilidade do ensino privado. O documento já apontava à época, a necessidade de fomentar algum tipo de recurso para atender a esses jovens que não conseguiriam arcar com as despesas do ensino privado, dada as condições sociais deles (COSTA, 2012).

Em que pese o documento acima citado, ambiguidades foram percebidas no governo Lula, conforme apontadas por Oliveira (2009):

Assim, as políticas educacionais do governo Lula, em seus dois mandatos podem ser caracterizadas por políticas ambivalentes que apresentam rupturas e permanências em relação às políticas anteriores. Ao mesmo tempo em que se assiste, na matéria educativa, à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, adotam-se políticas que estabelecem nexos entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional (a referência do IDEB justificada nos padrões do desempenho educacional dos países da OCDE é um exemplo). A naturalização de políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, traduzida na idéia do estabelecimento do compromisso de todos com a educação, como se os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado. A vinculação dessas políticas à utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho, tais como as metas traçadas para 2021/2022 (atingir média 6 no IDEB), permite descentralizar ações, comprometer os atores locais, mas permanecer administrando a distância (OLIVEIRA, 2009, p.208).

Todavia, quando o presidente Lula assumiu o segundo mandato, a avaliação do seu primeiro governo foi bastante positiva. Assim, foi possível avançar para novas pontuações em relação à economia. O governo, agora, apregoava um tempo de mudanças mais profundas e citava como compromisso o crescimento com distribuição de renda, o combate à exclusão social, à pobreza e a desigualdade, bem como uma educação massiva e de qualidade (TONI, 2006).

No bojo da referida educação massiva de qualidade, destacaremos alguns itens relacionados especificamente ao Ensino Superior e a forma como ele foi operacionalizado nesse período.

O Sistema Nacional de Avaliação da educação Superior- SINAES

A Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, implementou o SINAES- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, um sistema de avaliação mais complexo do que o antigo

“provão”, que previa a aplicação de testes por amostragem no início e final dos cursos de graduação. Apesar de poder trazer empecilhos à autonomia universitária, a avaliação traz em si um caráter mais qualitativo e regulamenta de alguma forma a qualidade do ensino oferecido nas Instituições de Ensino Superior.

A União dos estudantes-UNE, em audiência com o então ministro da educação, Cristovam Buarque, solicitou mudanças no sistema de avaliação institucional até então utilizado e, dessa audiência, formatou-se uma Comissão Especial de Avaliação-CEA, composta por especialistas e estudantes filiados à UNE para estudar um novo modelo de avaliação. Ao término de vários meses de trabalho a proposta foi apresentada e, posteriormente, seria conhecida como o SINAES.

O SINAES representou um primeiro passo do governo Lula da Silva no sentido de alterações no Ensino Superior, e, no corpo da Lei, encontrava-se a ideia de ampliação dessa modalidade de ensino, o aumento de sua eficácia, bem como a valorização da missão pública das IES em respeitar a diversidade, as diferenças e promover os valores democráticos.

O Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE

Apesar da existência de um Plano Nacional de Educação-PNE apresentando uma organização educacional e um montante de esforços governamentais para o período 2001-2010, o Plano de Desenvolvimento Educacional – PDE foi lançado em abril de 2007 pelo Ministério da Educação- MEC e objetivava melhorar a educação em todos os níveis, sendo que em relação ao Ensino Superior pretendia um aumento das vagas e a articulação dos mecanismos de financiamento.

O documento oficial- PDE(2007) registra os princípios norteadores do Ensino Superior:

- i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2007, p.25).

O PDE (2007) registrou em seu texto a necessidade de um olhar global para a educação brasileira e uma interligação entre os vários níveis de ensino, garantindo assim o papel da universidade:

A ampliação do acesso ao ensino superior, bem como a possibilidade de reestruturar o sistema universitário federal, como ações do PDE, só adquirem plenamente sentido quando vislumbradas como elos adicionais de um conjunto de projetos no âmbito da educação superior que articulam, com um olho na educação básica e outro na pós-graduação, ampliação de acesso e permanência, reestruturação acadêmica, recuperação orçamentária, avaliação e regulação, concorrendo para que a universidade, para além da formação profissional e técnica, cumpra a função de criar, difundir e popularizar as ciências e as artes. (BRASIL, 2007, p.26)

Ora, é preciso salientar que o PNE (2001-2010) continuou a transcorrer e não houve grandes debates ou conversações com a sociedade brasileira para a construção do PDE. Todavia, estava no horizonte que em 2011 um novo PNE estaria em construção. Tais fatos nos alertam para um PDE tomado como uma política de governo e não de Estado, o que o torna mais um plano de metas e nos alerta para a necessidade de pensarmos as melhorias da educação, tão preciosas a toda a sociedade brasileira como um projeto de Estado, a longo prazo e amplamente debatido.

O Programa Universidade Para Todos- PROUNI

O Programa Universidade Para Todos- Prouni, Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005, foi inicialmente a medida provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, sendo regulamentada, portanto, após trajetória e discussão no meio político.

O surgimento do Prouni deu-se no Brasil em 2005, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, eleito pelo Partido dos Trabalhadores - PT, considerado como um partido político comprometido com ideais de esquerda e suas conseqüentes pretensões de maior mobilidade social das classes populares e distribuição mais justa de renda. O Prouni significou, pois, uma política pública de peso para o primeiro governo Lula da Silva (2002-2006). Considerando-se essa contextualização, temos, nos documentos oficiais, um claro conceito de educação enquanto um bem da humanidade, ao qual todos devem ter garantido o direito de acesso, por força de lei, se necessário.

Nesse sentido, ainda que a Lei Federal nº 12796, de 04/04/2013, delibere sobre o dever do Estado de prover as condições apenas para a inclusão na educação básica de todos os cidadãos entre 4 (quatro anos) e 17 (dezessete anos), ou seja, da educação infantil ao ensino

médio, o Prouni é uma iniciativa para a inclusão de jovens pobres, que atendam às condicionalidades da Lei, ao Ensino Superior, ampliando, desse modo, o nível de escolarização da população brasileira.

Embora a educação, nos textos legais, mostre-se inclusiva e democrática, apresenta-se, entretanto, de modo paradoxal: para que todos tenham acesso ao Ensino Superior, o viés é a educação privada e não a pública, como seria o esperado. Talvez esse paradoxo justifique a longa lista de portarias desde a publicação da Lei 11096/2005, entendidas, aqui, como tentativas de gestão em que, não só a equidade e a lisura estejam atreladas, mas, também, a qualidade dos cursos oferecidos aos jovens pobres, que se incluem nas IES privadas especialmente pelo Prouni.

O Prouni apresenta condicionalidades e benefícios, tanto para a adesão do bolsista quanto para a IES que pretende ser parceira. Aqui chamamos de condicionalidades os compromissos que devem ser cumpridos pelos envolvidos com o programa: IES e bolsistas. Entre estas condicionalidades e compromissos destacamos:

JOVEM BOLSISTA

Condicionalidades**	<p>1-Brasileiro, não portador de diploma de curso superior.</p> <p>2-Renda familiar bruta mensal (<i>per capita</i>) não exceda a 1 salário mínimo e meio* para bolsas integrais.</p> <p>3-Renda familiar bruta mensal(<i>percapita</i>) não deve exceder o valor de até 3 salários-mínimos para bolsas parciais de 50% ou 25%.</p> <p>4-Deverá ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral.</p> <p>5-Ser pessoa com deficiência na forma da Lei.</p> <p>6-Ter participado do Exame Nacional de Ensino Médio-ENEM</p> <p>7-Só poderá se inscrever no Sistema Informatizado PROUNI-SISPROUNI- candidatando-se a uma bolsa, o jovem que não tenha nota zero na redação do ENEM e tenha obtido no mínimo 450 pontos (relativo ao ENEM 2012).</p> <p>8- Ser aprovado em, no mínimo, 75% do total das disciplinas cursadas em cada período letivo. Caso contrário perderá a bolsa.</p> <p>9-Responder legalmente pela veracidade das informações.</p>
Benefícios**	<p>1 -Concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% ou 25% para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES</p>

privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

2-Na soma da renda familiar para fins da bolsa não serão computados rendimentos advindos de programas de transferência de renda mínima.

3-A IES não poderá exigir do jovem selecionado, nenhuma autenticação em cartório, devendo aferir os documentos com os originais apenas.

4-Bolsa permanência para alunos que estejam matriculados em cursos integrais (Lei 11.180 de 23/09/2005).

5-Fundo de Financiamento Estudantil- FIES- prioritário para quem recebeu bolsa parcial. O FIES (resguardadas as condições específicas do financiamento) poderá financiar até 25% do valor restante.

*Salário-mínimo vigente em dezembro de 2014: R\$724,00

**Condicionalidades & Benefícios relacionados em documentações legais do ano 2014. A legislação é revista posteriormente acarretando modificações.

Fonte: Elaborado pela autora

IESPARCEIRAS

Condicionalidades*

1-Assinar o termo de adesão, oferecendo, no mínimo, uma(1) bolsa integral para o equivalente a 10,7(dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente matriculados como pagantes ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo MEC. Excluir-se-á, para tal, o número correspondente às bolsas integrais concedidas pelo PROUNI ou pela própria IES, em cursos efetivamente nela instalados. *A isenção dos impostos será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas concedidas.* (grifo meu)

2-Bolsas de estudo de 50% ou 25% deverão ser concedidas considerando-se todos os descontos regulares e de caráter coletivo oferecidos pela IES. Incluir-se-ão, também, aqueles referentes ao pagamento pontual das mensalidades.

3-O MEC desvinculará do PROUNI o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior- SINAES, por duas(2) avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da IES.

4- A IES deverá contar com um gestor do PROUNI em seu quadro. Ele se responsabilizará pelo processo na íntegra que detalharemos no eixo gestão.

Benefícios*	<p>1-Isenção dos seguintes impostos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Imposto de Renda da Pessoa Jurídica. ➤ Contribuição Social sobre o lucro líquido (Lei 7.689 de 15/12/1988) ➤ Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social. (Instituída pela Lei Complementar nº 70 de 30/12/1991) ➤ Contribuição para o Programa de Integração Social. (Instituída pela Lei complementar nº 7 de 07/09/1970) <p>*Condicionalidades & Benefícios relacionados em documentações legais do ano 2014. A legislação é revista posteriormente acarretando modificações.</p>
--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

O programa, obviamente, caminhou e se solidificou ao longo dos últimos anos. Costa (2012, p. 66), ao avaliá-lo, afirma que “podemos destacar a gratuidade do ensino como o principal propósito do Prouni, no sentido de garantir aos jovens condições favoráveis de ingressarem na universidade, através de uma bolsa de estudos que lhe assegure as condições de concluir a graduação”.

Ora, é interessante também destacarmos que a gestão e operacionalização do programa estabelece estratégias a serem executadas pelas IES parceiras e outras a serem executadas pelo governo, via MEC, convergindo no sentido de lisura, descentralização e transparência do Prouni. São elas:

ESTRATÉGIAS

Estratégias a serem executadas pela IES*	<ol style="list-style-type: none"> 1- O coordenador do PROUNI na IES deverá aferir as informações prestadas pelo estudante, encaminhando e registrando o resultado no SISPROUNI e deverá também emitir o termo e concessão de bolsa ou termo de reprovação no período definido pelo edital 2- O coordenador também se responsabilizará pela reprovação e exclusão definitiva do estudante no processo seletivo em curso no caso de apresentação de documentos falsos. 3- A IES que fizer adesão ao FIES para, inclusive, atender aos bolsistas parciais do PROUNI, deverá ter, nos mesmos moldes do PROUNI, um coordenador do FIES que se responsabilizará pelas etapas do processo na IES até a contratação do crédito pela Caixa Econômica Federal.
Estratégias de	<ol style="list-style-type: none"> 1- A evolução da arrecadação e da renúncia fiscal das IES parceiras será acompanhada por grupo

responsabilidade do MEC*	<p>interministerial formado por 1 representante do MEC, 1 representante do Ministério da Fazenda e 1 representante da Previdência Social</p> <p>2- Ao distribuir os recursos do FIES, inclusive atendendo prioritariamente aos jovens bolsistas parciais do PROUNI, será observado prioridade para os cursos com os melhores resultados obtidos nos processos de avaliação conduzidos pelo MEC.</p> <p>*Estratégias relacionadas em documentações legais do ano 2014</p>
--------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, o Prouni se constitui como ponto forte na política educacional do governo Lula e em que pese os questionamentos a respeito da validade do governo utilizar o setor privado para alçar jovens ao Ensino Superior, entendemos que ele é um programa que busca minimizar prejuízos ou discriminações sofridas por estratos mais pobres da população, sendo, portanto, uma opção política do governo, tangenciado, obviamente, por vários aspectos, quais sejam a pressão popular por mudanças sociais e a pressão econômica exterior, associados à economia global.

2.3 Histórico do crédito educativo no Brasil: breves apontamentos

Educar é caro? Talvez mais caro seja não educar. No decorrer dessa tese, quando abordamos a educação superior, estamos falando de um direito e de um bem que deve ser acessado por todos, uma vez que o conhecimento é construção histórica da humanidade. O dinheiro público apenas para a educação superior nas instituições públicas seria justo e desejável, desde que se ajustassem mecanismos de ampliação de vagas e que tais vagas fossem distribuídas e (re)pensadas pelo viés do acesso dos jovens pobres a elas. Estamos longe de conseguirmos tal intento. Enquanto isso, paliativos são acionados aqui e ali, ditando as possibilidades de acesso dos jovens pobres ao ensino superior. Acesso preconizado pelas diversas modalidades de financiamento que ocorreram no Brasil, até chegarmos ao Prouni.

O primeiro programa de crédito educativo, no Brasil, foi criado no primeiro semestre de 1976. Inicialmente, o programa foi custeado pelo Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e alguns bancos privados. Em 1983, esse Programa de Crédito Educativo sofreu algumas modificações, passando os encargos financeiros para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo a Caixa Econômica Federal como único agente financeiro do programa.

A partir desse momento, certo percentual dos recursos obtidos com as loterias federais passou a ser destinado ao fundo do crédito(GIOLO,1995).

O modelo de 1976, concedia créditos, indistintamente, a estudantes da rede privada e da rede pública do ensino superior, pois previa o financiamento, além das mensalidades, também da manutenção do estudante. O programa estipulava o reembolso, depois de um ano de carência, num prazo de pagamento equivalente ao tempo de duração do curso. Foi definida uma taxa fixa de juros de 15% ao ano. O programa faliu alguns anos depois, porque a taxa fixa de juros de 15%, diante de uma inflação anual que chegou a 100%, não era sustentável. Os subsídios do governo chegaram a ser de 90%. Por esse motivo, o modelo foi reestruturado em 1983, passando a ser mais restritivo: concedido somente a estudantes carentes da rede privada e somente para pagamento de mensalidades. Os subsídios, mesmo nessa modalidade, acabaram sendo de 55%. Esse mesmo motivo provocou novas reformulações, em 1989. O programa passou a exigir uma taxa de 6% acima da correção monetária. Isso desencadeou o fenômeno da inadimplência de quase 70% dos alunos que, até 1998, utilizaram o crédito educativo e não realizaram o pagamento. Esse motivo e as demais críticas feitas ao programa, como por exemplo, a de contribuir indiretamente para a sustentação de instituições de qualidade duvidosa da rede privada, levaram o governo brasileiro, através da Medida Provisória n. 1827, de 27 de maio de 1999, a remodelar o crédito educativo, dando origem ao Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior– FIES(SHWARTZMAN,1995).

Segundo a legislação que regulamenta o FIES, ele foi criado para atender exclusivamente a alunos dos cursos superiores não gratuitos e constituir-se na única forma pela qual a União participa no financiamento do ensino privado. Ele pode financiar até 70% dos encargos educacionais dos alunos, concedidos por um prazo não superior à duração do curso. A amortização desse empréstimo deverá se iniciar imediatamente após concluída a concessão do financiamento, por um período equivalente a até uma vez e meia o prazo de permanência na condição de estudante financiado, com um reajuste anual de 9%.

No ano de 2015, novas regras foram adicionadas ao FIES, tais como: a IES deverá utilizar o indicador de desempenho e de qualidade da instituição no Sistema Informatizado do Fies –SISFIES- para fins do financiamento. O postulante ao financiamento deverá apresentar também nota do Exame Nacional do Ensino Médio –ENEM igual ou superior a quatrocentos e cinquenta pontos (450) e nota na redação superior a zero. Não poderão, ainda, acumular bolsa Prouni integral e FIES para cursar dois cursos de graduação diferentes. Além disso, o financiamento do FIES será destinado prioritariamente para atender aos alunos bolsistas Prouni que obtiverem apenas bolsas parciais.

Nesta tese, entendemos política social como o conjunto de princípios e medidas postas em prática por instâncias governamentais, visando a solução de certos problemas sociais, e a política pública quase uma continuação de política social. Todavia, quando aqui nos referimos a políticas públicas, estamos trazendo à tona que tratamos do Estado capitalista, sendo, portanto, a formatação e a operacionalização das políticas públicas e/ou sociais uma amostragem da correlação das forças que compõem essa sociedade capitalista (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2004).

Assim, concordamos com Shiroma, Moraes & Evangelista(2004):

É estratégica a importância das políticas públicas de caráter social- saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor- para o Estado capitalista. Por um lado, revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na administração da *república* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto (SHIROMA, MORAES & EVANGELISTA, 2004, p. 9).

As diversas políticas públicas de cunho social estabelecidas para a área da educação são tentativas de governança, ou capacidade administrativa de colocar em prática medidas de governo que minimizem os conflitos sociais. Há que se discutir, no entanto, em que medida os financiamentos podem ser considerados políticas públicas de caráter social, uma vez que constam em suas pautas exigências bastante claras com relação ao pagamento e juros. Por conseguinte, nem os programas de crédito anteriores, nem o FIES podem ser considerados políticas públicas de cunho social, uma vez que oneram o estudante ao final do curso. O Prouni parece ser um avanço nesse sentido, uma vez que é o único programa até agora estabelecido no Brasil, que não onera o estudante ao final do curso, fugindo, portanto, da lógica mercantilista dos financiamentos.

2.4 Democratização do Ensino Superior brasileiro: a atualização na busca de caminhos

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP, divulgou recentemente, em 06 de outubro de 2016, o censo da Educação Superior 2015. O documento traz tendências e informações sobre a diversidade educacional brasileira, mas, reforça na apresentação do texto, que não pretende ser conclusivo.

O Censo reforça que a expansão do Ensino Superior brasileiro deve se dar em consonância com o Plano Nacional da educação- PNE e salienta nas metas 8 e 12:

Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.) (MEC, 2010)

Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público (MEC, 2010)

O Censo 2015 demonstra que nosso Ensino Superior ainda tem muito o que avançar. O percentual de pessoas entre 18/35 anos que possuem Ensino Superior é de 16,3%, inferior à taxa do Chile, México, Colômbia, entre outros. Apesar da necessidade de expandir, o número de ingressos no Ensino Superior, segundo o Censo, avançou 73,6% desde 2005. Em 2015 o número de matrículas chegou a 8.033.574.

Essa marca de mais de 8 milhões de alunos no Ensino Superior traz em seu bojo contradições e ambivalências. O nosso Ensino Superior é predominantemente privado, pois o público corresponde a apenas 24,3% das matrículas. Esse número de ingressos também inclui estudantes na modalidade à distância –EAD, em torno de 17% e os cursos no grau tecnólogo, em torno de 12%.

Alunos que ingressaram no Ensino Superior pelo Prouni alcançaram média de rendimento no ENEM/2014, entre 450 a 650, com maioria em torno de 550, o que nos mostra um desempenho parecido com o geral dos alunos que se submeteram ao exame, pois 49, 1% deles obteve média entre 450 e 550.

Um outro dado nos revela também que o rendimento dos alunos que ingressaram nas Instituições públicas, no mesmo Enem/2014, foi superior aos que ingressaram na rede privada. Eles obtiveram uma média que variou de 450 a 750, mas a maioria deles ficou em torno de 550 a 650. Esse dado faz eco com os relatos dos jovens entrevistados (capítulo 4) que afirmam uma grande dificuldade para acessar a vaga na UFMG, uma vez que a nota é bem mais alta, sendo este um dos motivos que os levam a disputar uma vaga pelo Prouni, disputa também bastante acirrada.

Com relação à organização acadêmica, a presença das faculdades é preponderante, chegando a um total de 1.980 estabelecimentos, seguidas por 149 centros universitários, 195 universidades e 40 IFs e CEFETs. Entretanto, as universidades respondem pela maioria das matrículas em graduações.

Como citado anteriormente, a rede privada responde pela maioria das matrículas no Ensino Superior, pois, em cada 4 alunos, 3 frequentam a rede privada. Dentre os

financiamentos para a rede privada, o Prouni decresceu, pois começou em 2009 com um percentual de 33,6% e em 2014 era de 16,2%. Já o Fies passou de 13,2% em 2009 para 48,1% em 2014, fato que demandaria uma análise mais profunda em outras pesquisas.

Com relação à longevidade escolar sobre a qual nos debruçamos na presente tese, o Censo aponta um crescimento da taxa de conclusão de cursos, tanto na rede pública quanto na rede privada. A taxa de conclusão na rede privada foi ampliada de 2,3% em 2010 para 31,3% em 2014. Esse não é um dado por curso, mas é um apontamento de que as condições gerais para a longevidade escolar avançaram, contudo ainda estamos muito distantes do ideal. Acreditamos que esse dado sugere o quanto a nossa pesquisa, bem como outras que envolvam a temática, são pertinentes e necessárias para que possamos alcançar uma maior equidade no Ensino Superior.

Os caminhos que o Ensino Superior, especialmente o brasileiro, deverá seguir nos próximos anos tem sido alvo de indagações, análises e estudos diversos. Discorrendo sobre o tema no encontro anual de Pró-reitores de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior, promovido pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação (ForGRAD), ocorrido em 31 de agosto de 2016 na Universidade de Manaus- UFAM, o professor Dilvo Ristoff afirmou: “a vida de uma universidade só vale a pena se tiver a arte, a ciência e a justiça social. O belo, o verdadeiro e o justo como seus compromissos inarredáveis”.

Os programas sociais e políticas públicas, colocou nas universidades, pessoas que antes não participavam da realidade do campus. Embora ainda exista predominância de brancos e jovens oriundos de escolas particulares como maioria em alguns cursos, é obrigação das instituições zelarem para que as pessoas que agora fazem parte da realidade do campus, nele permaneçam. Portanto, a permanência é um dos grandes desafios para a democracia nas universidades brasileiras e será ela a dar a medida da representatividade da sociedade dentro dos câmpus universitários (RISTOFF, 2016).

Os programas voltados para o acesso do jovem pobre ao Ensino Superior, dentre os quais destacamos o Prouni, são evidências de mudanças no fazer democrático da sociedade. São eles possibilidades concretas de democratização do Ensino Superior. Não obstante, precisamos refletir sobre a qualidade dessa inclusão que, muitas vezes, pode fazer da extensa luta de tantos grupos, movimentos sociais e educadores, um arremedo de democratização.

Nesse sentido, discorreu Ristoff (2012):

“Apesar dos avanços nos últimos anos, o campus brasileiro continua sendo um espelho que distorce a sociedade. Números analisados e contas feitas, a conclusão a

que se chega é uma só: os cursos de graduação hipertrofiaram no campus, as desigualdades existentes” (RISTOFF, 2012, p. 09).

Mesmo que abram mais e mais possibilidades de entrada no Ensino Superior, a democratização do acesso dependeria também da estrutura geral do sistema educativo. Seria necessário, portanto, modificar o cerne do Ensino, possibilitando que todos os jovens, independentemente de sua classe social, adentrassem ao curso que desejassem. Salientamos, assim, que a democratização do acesso vai muito além do crescimento exorbitante das taxas de matrícula (BARBOSA, 2015).

Exemplificando as possibilidades reais de democratizar o acesso às graduações, Ristoff(2012) afirma:

A oportunidade de acesso para estudantes pobres é um exemplo. Fiz recentemente um estudo que mostra que estudantes com renda familiar de até três salários mínimos, que na população brasileira representam 50%, na odontologia e na Medicina, somam apenas 11% e 9%, respectivamente. Quando se olha a questão pelo viés dos mais ricos (mais de 10 salários mínimos de renda familiar), percebe-se que uma pequena minoria na sociedade (este grupo representa 12%) torna-se uma grande maioria no campus: na Odontologia e na Medicina, esses 12% tornam-se 52% e 67%, respectivamente. (RISTOFF, 2012, p.09)

Portanto, não basta expandir. É preciso democratizar a expansão para que alcancemos a equidade. O campus não é um agente passivo que apenas reflete a sociedade. Ele pode e é capaz de interferir de forma ativa e dialógica com os vários atores que nele interagem de forma a modificarem, de alguma maneira, a realidade existente (RISTOFF, 2012).

Acessar o Ensino Superior em uma universidade pública é um problema grave e antigo no Brasil. O alto desempenho exigido dos alunos que ingressam nessas universidades forjaram um destaque em excelência quando comparamos o setor público com o privado.

Oliveira (2012) argumenta sobre a questão:

Contrariamente à educação básica em que a cobertura se dá basicamente por redes públicas (85,4% da matrícula), a educação superior conta com índices muito baixos de ingresso no geral, o que é mais alarmante se consideramos o setor público. A relação entre oferta pública e privada observada na educação básica se inverte na educação superior, onde desde os anos 90 as instituições particulares contam com 75% da matrícula (OLIVEIRA, 2012, p.5).

Tal inversão é alvo de duras críticas por parte da sociedade, especialmente por grupos que lutam pela democratização do Ensino Superior e acesso amplo para todos. Notoriamente alunos da rede pública não conseguem adentrar ao Ensino Superior também público. Esse aspecto serviu como impulsor para a criação de políticas públicas compensatórias como o Fies

e o Prouni, que resultam em transferência de recursos públicos para o setor privado. Os programas não alteram o sistema de seleção, mas permitem ao jovem pobre continuar seus estudos em nível superior, todavia, criando o paradoxo de financiar a educação privada com recursos públicos (OLIVEIRA, 2012).

Cada sociedade organiza e constrói sua democracia de uma forma. Assim também o faz com a democratização do Ensino Superior. Massificar o acesso, dar vez a grupos destituídos do poder de acesso, nem sempre vai significar qualidade generalizada para todos. Entretanto, esta tese defende o acesso amplo e generalizado enquanto o debate e embate sociais cumprem o papel de reescrever, inscrever e democratizar a relação dos jovens, de todos eles, com o Ensino Superior brasileiro. Não podemos arcar com retrocessos.

2.5 Prouni e a juventude pobre

Segundo pesquisa realizada pelo Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil-IDHM, no ano de 2010, o município de Belo Horizonte contava com uma população total de 2.375.151 habitantes, sendo que desse total, 294.109 eram jovens entre 18/24 anos. A mesma pesquisa apontou, também, que 62% desses jovens haviam concluído o Ensino Médio. Entretanto, desses jovens entre 18/24 anos, apenas 25,93% estavam cursando o Ensino Superior. Esses dados nos levam a refletir mais uma vez sobre a importância de programas que facilitem o acesso do jovem pobre aos cursos de graduação.

A pesquisa salientou ainda, que na idade entre 18/20 anos (idade em que normalmente o jovem em fluxo regular de escolaridade já se encontraria no Ensino Superior, pois encerraria o Ensino Médio em torno de 18 anos), somente 52,84% já teriam concluído o Ensino Médio

O Ensino Superior foi alvo de discussões ao longo dos últimos anos e políticas que fomentam o acesso de grupos até então distanciados desse nível de ensino, ganharam força no país. O Prouni é uma dessas políticas destinadas à inclusão da juventude nessa modalidade de ensino. Dessa maneira, o Prouni é também uma política de juventude (COSTA, 2012).

Léon(2009), discorrendo sobre os conceitos de adolescência e juventude, afirma que eles correspondem “a uma construção social, histórica, cultural e relacional, que, através das diferentes épocas e processos históricos e sociais, foram adquirindo denotações e delimitações diferentes” (LÉON, 2009, p. 49).

A juventude deve ser pensada contemplando vários aspectos: social, econômico, biológico e culturais e levando-se em consideração o cotidiano onde esse jovem estabelece suas relações. A relação do jovem com o contexto onde está inserido é que dá o tom da

juventude. É onde se desenrola suas experiências e onde também se objetiva sua subjetividade e dialeticamente subjetiva suas experiências. Sim, a juventude é dinâmica e traz marcas de sua inserção de classe.

Nesse sentido discorreu Léon (2009):

A importância dessa visão, reside, substancialmente, na possibilidade de ampliar a visão sobre o ator, incorporando a variável sociocultural à demográfica, à psicológica, ou a categorizações estruturais que correspondam às que, tradicionalmente foram utilizadas para sua definição. Então, o que deve ser incluído nessa visão é a variável vida cotidiana, capaz de definir a vivência e experiência do período juvenil (LÉON, 2009, p. 55).

Pappámikail (2012) refletindo sobre a juventude afirma:

Nela se condensa o tempo de todas as contradições e paradoxos, das dúvidas e hesitações, em que justamente a liberdade, a independência e a autonomia se forjam (ou não) em estreita articulação com as relações sociais que se expandem à medida que um mundo inteiro se vai abrindo à pessoa, a par da reformulação das relações de filiação (cada vez mais investidas de afetos e expectativas) no sentido de aquisição do estatuto de indivíduo (PAPPÁMIKAIL, 2012, p. 387)

Sabemos que tais experiências não são prerrogativas da juventude, mas certamente o jovem os vivencia com intensidade nos seus processos de subjetivação. Todavia, a inserção social desse sujeito marca de forma incisiva seus processos de constituição de si mesmo em pessoa autônoma e faz presente a certeza de ser a juventude uma categoria plural e que, na contemporaneidade, precisa ser compreendida enquanto tangenciada pela cultura e toda gama de relações a que está afeito o sujeito jovem (PAPPÁMIKAIL, 2012).

Assim, a juventude é um conceito plural, socialmente construído e tangenciado pelas condições de produção em que se firma. Ou seja, a juventude pobre, urbana, brasileira, residente em Belo Horizonte, sofre os efeitos do momento histórico, cultural, econômico e político que a atravessa. Mas não é uma vivência linear, pois essa mesma juventude também interfere, dialeticamente, nessa construção conceitual, mostrando-se ora mais participativa, ora menos, mas sempre sujeito histórico respondendo e indagando ao cotidiano.

Nesse sentido, abordando a natureza teórica e fluida dos conceitos, discorreram Oliveira, Maheirie, Moreira & Trancoso (2015, p. 108): [a natureza] “não o desvincula do fim material imposto pelo processo sócio-histórico, no sentido que deve servir tanto para responder a uma situação concreta, como para fazer avançar a ciência”.

A juventude, enquanto conceito, produto e reflexão sob o enfoque da psicologia sócio-histórica, é uma elaboração sobre a experiência social. Sua formalização permite ler o

contexto das juventudes, bem como aprimorar o entendimento e atuação das políticas públicas que se voltam para o jovem (OLIVEIRA, MAHEIRIE, MOREIRA & TRANCOSO, 2015).

A juventude pobre, termo utilizado por nós na presente tese, se distingue não só pela renda, mas pelo acesso que tem (ou não) a bens materiais e simbólicos. Dessa forma, ela é alvo do Prouni quando ele limita a renda para ter direito a uma bolsa integral ou parcial e também quando estabelece como condicionalidade ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas ou em escolas particulares, enquanto bolsista integral. Essa parcela da juventude nas IES, acessando o Ensino Superior é marca do governo Lula e o alcance do programa com todas as suas (im) possibilidades vem sendo debatido pela sociedade.

Sposito (2007), avaliando o alcance de políticas públicas para a juventude pobre afirmou:

Grande parte das ações voltadas para os jovens, sobretudo aquelas destinadas aos jovens de baixa renda, com orientações socioeducativas, pouco oferecem, de fato, melhores condições de transição para o mundo adulto, sendo efetivamente frágeis as dimensões de provisão de um futuro melhor.[] Não asseguram de fato uma melhor transição para a vida adulta e modelam a experiência do presente a partir de uma lógica eminentemente calcada na idéia de uma formação complementar, institucionalizada e compulsória(SPOSITO, 2007, p.35).

Assim, além de concordarmos com a autora, acrescentamos que o Prouni, enquanto programa que favorece a longevidade desses jovens, pode e deve ser encarado como alternativa para uma transição mais confiante para a vida adulta, já que corrobora para a efetivação dos projetos de vida por eles almejados.

Nesse sentido, Sposito (2007) continua discorrendo:

Quando podem se manifestar e quando são ouvidos, os jovens demandam alterações efetivas em mundos que dizem respeito às possibilidades de constituição de um outro futuro sendo dimensões importantes desse projeto a escola e o trabalho. Ao lado dessas preocupações, desejam experimentar intensamente os tempos presentes na esfera do lazer, da fruição e do acesso aos bens culturais desde que condições mínimas na vida urbana sejam asseguradas. (SPOSITO, 2007, p.35)

Os jovens pobres têm sido chamados à participação em várias experiências públicas e para eles algumas políticas públicas são desenvolvidas. Todavia, participar não é garantia de mudanças e resultados imediatos. Mas sempre é ampliação da vida democrática e certamente poderá trazer benefícios e inovações para o futuro. Sabemos que são esses jovens, os pobres, os mais atingidos no tempo presente pelos efeitos perversos da desigualdade social advinda de políticas econômicas dominantes. Entretanto, são eles também os convocados a questionar,

organizar e pressionar o poder público no tocante a tantas demandas nunca respondidas de forma mais efetiva (Sposito, 2007).

Discorrendo sobre a juventude brasileira, Dayrell (2012) afirma:

No Brasil, a juventude não pode ser caracterizada pela moratória em relação ao trabalho, como é comum nos países europeus. Ao contrário, para grande parcela de jovens, a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo. É comum a iniciação ao trabalho ocorrer ainda na adolescência, por meio dos mais variados “biscates”, numa instabilidade que tende a persistir ao longo da juventude. Não podemos esquecer as mudanças que vêm alterando as formas de inserção dos jovens no mercado. Vem ocorrendo uma expansão das taxas de desemprego aberto, com o dez assalariamento e a geração de postos de trabalho precários, que atinge, principalmente, os jovens das camadas populares, delimitando o universo de suas experiências e seu campo de possibilidades (DAYRELL, 2012, p. 313).

Concordando com Dayrell(2012), apontamos, dessa forma, a importância do Prouni enquanto programa voltado para a juventude pobre. Essa juventude que não convive com nenhum tipo de moratória, pois as urgências se apresentam e a elas precisam responder de alguma forma. Os meninos e as meninas pobres, ao alcançarem a fase da juventude, respondem às urgências com a própria vida, sendo que o imediatismo é a marca desse processo, porém, o sonho também faz parte. E parte desse sonho é projetar um futuro escolarizado, que permita alguma mobilidade no espaço social em que estão inseridos. Nesse sentido, o Prouni media os projetos, tornando-os possíveis e implementando sim, um novo paradigma para o Ensino Superior brasileiro e a juventude pobre.

Não podemos dizer que trabalho e escola são variáveis que se opõem exatamente, uma vez que ambas fazem parte do universo da juventude pobre, e que os jovens gostariam, também, de estabelecer uma viabilidade entre ambos, de forma que os estudos culminassem em uma melhor colocação de trabalho. Nesse sentido, abandonar ou adiar o curso universitário não significa opção pelo trabalho, nem mesmo o fim das aspirações de adentrar ao Ensino Superior (DAYRELL, 2012).

Todavia, o adiamento do curso de graduação pelo jovem pobre e sua conseqüente entrada no mundo do trabalho precarizado e, doravante, com enormes chances de assim se manter até a vida adulta, é a marca da qualidade do acesso a bens materiais e simbólicos destinados à classe social a que pertencem. Um projeto de juventude, uma maneira de viver a condição juvenil marcados pela precariedade e pela urgência, com a qual, enquanto cidadãos e pesquisadores, não podemos corroborar.

Compreender a juventude pobre hoje, significa lançar o olhar para a forma como essa juventude objetiva sua subjetividade e ao mesmo tempo se subjetiva em meio às contradições

e dilemas do país. É compreender seus (des)caminhos dentro de um sistema educacional que os incluem e repentinamente pode excluí-los, recolocando-os no lugar que sempre estiveram: o lugar da incerteza e da urgência material.

3 LENTES PARA COMPREENDER O PROUNI: CONTEXTURA E EFEITOS

Na verdade, dentre as soluções historicamente conhecidas quanto ao problema da transmissão do poder e dos privilégios, sem dúvida a mais dissimulada e por isto mesmo a mais adequada a sociedades tendentes a recusar as formas mais patentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios, é aquela veiculada pelo sistema de ensino ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob as aparências da neutralidade, o cumprimento desta função. (BOURDIEU, 2011, p. 296)

Na tentativa de compreender o fenômeno Prouni no cotidiano dos jovens pobres de Belo Horizonte, procuramos lentes teóricas que nos apoiassem e nos possibilitassem clarear, tanto a contextura de inserção dos bolsistas no programa quanto os sentidos por eles construídos.

Assim, trouxemos Pierre Bourdieu e Lev Vygotsky para alicerçarmos nossa pesquisa. Como aproximar tais autores, se estariam, a princípio distanciados por todo um arcabouço conceitual? Buscamos estabelecer o diálogo entre os autores, por meio da escolha de alguns de seus conceitos centrais. A nossa tentativa é fazer convergir o diálogo na temática da inclusão dos jovens pobres nas universidades, no caso da presente pesquisa, por meio do Prouni.

De Bourdieu(2000;2007;2008) buscamos os conceitos de *habitus*, de capital cultural e de trajetória para nos ajudar a refletir a ordenação social e as possibilidades de ação desses jovens, doravante assinalados, no decorrer do texto, como agentes em consonância com a perspectiva bourdieusina.

E de Vygotsky(1991;1996;1998) consideramos a concepção de sujeito sócio-histórico e a premissa de que o sujeito humano é constituído na/e pelas relações sociais e ao mesmo tempo é um sujeito ativo nas transformações das mesmas. Utilizaremos seus conceitos de sujeito, de mediação, de método dialético, de significado e de sentido.

3.1 A lente teórica de Pierre Bourdieu

Bourdieu (1996) refletindo sobre a tarefa do pesquisador e seu alcance, assim afirma:

O pesquisador, ao mesmo tempo mais modesto e mais ambicioso do que o curioso pelos exotismos, objetiva apreender estruturas e mecanismos que, ainda que por razões diferentes, escapam tanto ao olhar nativo quanto ao olhar estrangeiro, tais como os princípios de construção do espaço social ou os mecanismos de reprodução desse espaço e que ele acha que pode representar em um modelo que tem a pretensão de validade universal. Ele pode assim indicar as diferenças reais que separam tanto as estruturas quanto as disposições (os *habitus*) e cujo princípio é

preciso procurar, não na singularidade das naturezas ou das “almas”- mas na particularidade de histórias coletivas diferentes. (BOURDIEU, 1996, p. 15)

A aproximação com os jovens pobres, bolsistas do Prouni da cidade de Belo Horizonte, faz com que o nosso olhar tateie entre a perspectiva do estrangeiro e donativo diante das narrativas e dos sentidos por nós apreendidos. A tarefa é melindrosa, entretanto é preciso dar voz a esses jovens e escutar que história coletiva nos trazem, e, ao mesmo tempo, indagar se nos trazem mesmo uma história coletiva. Uma história coletiva que não ignora a particularidade de cada um, mas nos revela o pertencimento de classe e a ocupação do espaço social daí derivada.

Acreditamos, inicialmente, que o Prouni, guardadas as dificuldades de romper barreiras de classe solidificadas ao longo da construção da sociedade brasileira, serviria de impulsor para alguma modificação no espaço escolar e, por conseguinte, no espaço social, e, evidentemente, com afetações do ponto de vista subjetivo, transformando os jovens que acederam à universidade via Prouni, e a partir deles, as gerações vindouras. Bourdieu (2008) já alertava para as contradições do sistema escolar enquanto fator de mobilidade social:

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor desigual sobre os sujeitos das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operários, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático. (BOURDIEU, 2008, p. 41)

Em seus estudos, Bourdieu(1998) trata da lógica da organização social mediante as relações de poder. Suas reflexões abrangem a forma pela qual tais relações de poder se legitimam e se cristalizam na sociedade, reproduzindo-se enquanto ordem vigente no espaço social, e, dessa forma, naturalizada e aceita por todos.

No entendimento de Canezin, (2001):

Bourdieu estuda as estruturas de dominação como parte de um processo histórico de reprodução, realizado por homens e instituições sociais (escola, família, Igreja-Estado), que atuam como guardiães de bens simbólicos e culturais, produzidos por distintas formas de sociedade. (CANEZIN, 2001, p. 112)

Assim, Bourdieu (1998) desenvolve seu trabalho tentando apreender a lógica pela qual os agentes sociais organizam suas práticas em um universo desigual e cheio de conflitos e quais os mecanismos de dominação permeiam tais práticas. Para tanto, referenciou-se em

Marx, Weber e Durkheim. Adotou de Weber o papel das representações na análise sociológica e o conceito de legitimidade. Bourdieu buscou compreender de que forma os dominados aceitam a dominação, ou seja, a legitimam. Fica claro em sua obra, a preponderância de Durkheim e é dele que chega até Bourdieu a necessidade de observar as leis que são regulares nos fatos sociais. Já de Marx ele fez uma releitura tentando ampliar o que era a luta de classes fundada sob a égide do capital econômico, trazendo à tona a existência de vários campos que circundam o agente social (BONNEWITS, 2003).

3.1.2 *Habitus, classe e espaço social: implicações na longevidade escolar dos jovens bolsistas*

Habitus é um conceito que exprime a forma pela qual o agente, ao ser socializado em uma determinada classe social, internaliza os modos de ser e estar no mundo. Neste sentido, o *habitus* é incorporado, tornando-se disposições duradouras, ou seja, comportamentos e valores dos seus pares, agora internalizados, e que passarão a funcionar como um arcabouço que permitirá ao agente reagir/agir sem consultar a um tratado de normas, pois, uma vez interiorizadas, serão tomadas como que inconscientes e permitirão a ele o transitar pelos espaços sociais sem perder de vista sua origem.

Assim o *habitus*, instaurado no corpo do agente, formata simultaneamente o seu jeito de ver o mundo e o seu jeito de pensar. Dessa maneira, gostos e visão de mundo seriam uma socialização de classe. Todavia, apesar de forte inércia, o *habitus* não é imutável, apresentando variantes individuais dentro da mesma classe social.

Bourdieu (2007) afirma:

os agentes sociais são dotados de *habitus*, inscritos nos corpos pelas experiências passadas: tais sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das restrições estruturais de que são o produto e que as definem (BOURDIEU, 2007, p. 169).

O *habitus* é um sistema subjetivo comum a todos os agentes de uma mesma classe social ou fração de classe. Todavia ele começa a ser apreendido no meio familiar. É a família a principal inculcadora desse *habitus* de classe e ele será a matriz pela qual estratégias serão criadas, ampliadas, para que seja possível ao agente jogar (ou não) o jogo estabelecido nos diversos campos, como o escolar, por exemplo. Temos, pois, que o jovem bolsista Prouni

adentra em um espaço no qual desconhece as regras do jogo e terá, pois, que estabelecer estratégias para lidar com a nova conjuntura. E de suas estratégias dependerá, então, a aquisição desse novo capital cultural ou a sua ampliação, bem como a possibilidade de uma nova inserção em postos de trabalho qualificados, que lhe permita alcançar novo patamar de capital econômico.

Nesse sentido, discorre Canezin(2001):

no processo de socialização mediado pelas agências educativas, os indivíduos/agentes, em função das condições objetivas e de determinados arbitrários culturais, constroem um conjunto de disposições (*Habitus*) que são constantemente realizados, reatualizados e modificados ao longo da vida. O *Habitus*, como sistema de disposições duráveis, funciona cotidianamente como matriz de percepção, de apreciação e de ação que tende a orientar as ações individuais. (CANEZIN, 2001, p. 125)

Bourdieu (1993) já apontava a escola como um lugar de reprodução das desigualdades sociais, questionando, assim, seu caráter democrático e de propulsora de mobilidade social. No momento atual vivenciado pelos jovens/agentes bolsistas do Prouni, uma novidade é retratada: o acesso possibilitado ao ensino superior, ou seja, nessa trajetória em que algumas barreiras foram vencidas, estaria então a educação, de fato, sendo democratizada? Todavia, a crítica de Bourdieu persiste e através dele perguntamos: Qual educação será acessada? Em que condições? Quais estratégias serão necessárias para que a permanência e a conclusão exitosa do curso escolhido pelo jovem bolsista, se dê? Ou seja, a longevidade escolar, objeto da presente tese, se dará nessas circunstâncias?

Nogueira & Nogueira(2009), ao abordarem a temática da escolarização enfocando as questões envolvidas no êxito escolar, por meio da teoria de Bourdieu, afirmam:

A sociologia da educação de Pierre Bourdieu tem o grande mérito de ter fornecido as bases para um rompimento frontal com a ideologia do dom e com a noção moralmente carregada de mérito pessoal. A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como fruto das diferenças naturais entre os indivíduos. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2009, p.101)

Canezin (2001) também discutindo as variadas lógicas de ação para alcançar o êxito escolar, o capital educacional/cultural, afirma que Bourdieu (1993) constatou ações diferenciadas para tal intento em cada classe social, resguardando pequenas diferenças nas frações de classe. Sendo que entre os pobres (aqui, termo preferencial utilizado no decorrer da tese) prevaleceria a lógica da necessidade.

Tal logicada necessidade, seria ditada pelas urgências de toda ordem: moradia, alimentação, mobilidade para o acesso aos locais de trabalho, entre outras. Tais fatores contribuiriam, juntamente com o precário capital econômico e cultural, para o pouco investimento na educação dos filhos, pois o investimento teria futuro incerto, dada as condições conjunturais em que vivem. Além disso, a lógica da necessidade, em certo sentido, aprisiona o sujeito no tempo presente e solapa os sonhos de futuro.

Nesse sentido, concordamos com Canezin (2001, p. 60) quando a autora afirma que “essas classes desenvolvem um senso prático relativo ao que lhes é possível alcançar, bem como ao que lhes é inacessível, o que protege contra ambições desmesuradas ou projetos inatingíveis”. Temos, pois, que esse senso prático se mostra presente na escolha dos cursos pelos jovens bolsistas, pois, balizando o custo benefício da escolaridade, acabam optando por cursos mais breves, por exemplo, os de tecnólogos de nível superior ou os cursos de caráter acadêmico, mas noturnos, que possibilitam conciliar com o trabalho durante o dia.

Assim, os jovens bolsistas do Prouni acabam, de certa forma, contribuindo para a manutenção da ordem vigente. A escola é, em nossa sociedade, um lugar diferenciado que tem como função, a transmissão de um saber claramente arbitrário e definido pelas classes dominantes e a elas destinado. Não há neutralidade na escolha do que é ensinado nas escolas, sendo, portanto, uma opção de classe.

Nesse sentido concordamos com Bourdieu (1970):

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária enquanto estrutura, e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual. Pois não estão unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana. (BOURDIEU, 1970, p. 22)

A aproximação cultural entre o contexto do agente e a escola favorece a uma melhor aprendizagem, e, neste sentido, o rendimento escolar é proporcional a essa proximidade. As crianças das classes dominantes apresentam, via de regra, um saber operatório mais precoce que as crianças de classes populares, contribuindo para isso, o seu capital cultural objetivado no formato de acesso aos livros, à mídia e às viagens. Essa composição que acontece de maneira corriqueira no *habitus* da classe dominante, faz com que elas tenham um sucesso escolar efetivo ao longo de toda a educação formal (BONNEWITS, 2003).

Em que medida o *habitus* originário dos jovens bolsistas Prouni colabora para que se comportem de forma deslocada ou adaptada no ambiente universitário? Estaria a dominação das classes objetivada no cotidiano dos estudantes? Tomaríamos, então, a classe social

inscrita no corpo, cujo *habitus* estaria refletido nas ações diárias desses jovens estudantes. Ora, se na prática do *habitus*, cotidianamente, temos a ratificação do nosso ser e das nossas ações, adentrar no universo do ensino superior exige desses jovens bolsistas uma nova disposição de aprender e apreender aquilo que não fazia, até então, parte do seu mundo.

Temos, pois, que a lógica do sistema escolar revestido da pretensa neutralidade colabora intensamente para que jovens advindos de classes pobres não alcancem a longevidade escolar e acaba, pois, promovendo aqueles que melhor se adaptam aos seus preceitos e metas. Ou seja, aqueles para os quais a escola foi formatada. Assim, ela dissimula a prevalência da cultura dominante ao mesmo tempo que a legítima.

Sobre isso considera Valle (2013) que:

A escola aparece, enfim, como o lugar por excelência de transmissão de uma “lógica secreta”, que sabemos tratar-se de uma lógica de classes antagônicas. A inculcação pedagógica é violência simbólica, ao impor como legítimas significações arbitrárias, disfarçando seu fundamento “profano” e sua finalidade real, que é a perpetuação das relações de dominação (VALLE, 2013, p. 426).

Cabe aqui trazermos o entendimento bourdieusiano de classe social e poder simbólico, para, concomitantemente ao conceito de *habitus*, conseguirmos uma compreensão do todo desse agente. Ou seja, entendermos o agente, jovem bolsista Prouni, dotado de um *habitus* de classe ou fração de classe e estabelecido num espaço social determinado, sofrendo e exercendo de alguma maneira o poder simbólico reinante em toda a ordem social.

Bourdieu, ao falar de classe, não está se referindo à concepção marxista do termo. Para ele classe é uma pontuação teórica, uma probabilidade derivada da proximidade dos agentes na ocupação do espaço social. Ora, posições semelhantes acrescidas, obviamente, de disposições semelhantes repercutirão certamente em decisões e atitudes semelhantes.

Para clarear o termo, assim discorre Bourdieu (1996):

as classes que podemos recortar no espaço social (por exemplo, por exigências da análise estatística que é o único meio de revelar a estrutura do espaço social) não existem como grupos reais embora expliquem a probabilidade de se constituírem em grupos práticos, famílias (homogamia), clubes, associações e mesmo movimentos sindicais ou políticos (BOURDIEU, 1996, p. 137).

Dessa forma, temos que as relações entre os agentes acontecem e a mudança na posição ocupada por si ou pelo agrupamento traz as marcas de um esforço que é feito no sentido de manter a ordem estabelecida, ou, ao contrário, para converter essa ordem, possibilitando mudanças. E presente nessas relações entre os agentes, está o poder simbólico. Poder presente nas ações diárias do campo social, ele pressupõe uma cumplicidade entre

quem o exerce e quem sofre o poder simbólico. Reconhecido e invisível, ele atua organizando a realidade, provendo-a de sentido e estabelecendo o consenso.

Bourdieu (1998) assim o descreveu:

o poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário. (BOURDIEU, 1998, p. 14)

Ou seja, o poder simbólico é produzido e se reproduz no próprio campo. É no relacionamento entre os agentes e entre as várias frações de classe que a crença é legitimada e, então, tomada como verdade. Verdade que pode servir à manutenção ou à subversão da ordem estabelecida, do *status quo*.

As famílias distribuídas pelo espaço social e afeitas aos *habitus* próprios dessa distribuição, utilizam diversas estratégias para manter ou modificar a ordem vigente, dependendo dos acontecimentos que permeiam esse espaço. Para Bourdieu (1996) tais ações poderiam ser descritas da seguinte forma:

As famílias são corpos (corporatebodies) animados por uma espécie de conatus, no sentido de Spinoza, isto é, uma tendência a perpetuar seu ser social, com todos os seus poderes e privilégios, que é a base das estratégias de reprodução, estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e por fim, estratégias educativas. Elas investem tanto mais na educação escolar (no tempo de transmissão, no apoio de qualquer tipo e, em certos casos, com dinheiro, como ocorre hoje no Japão com as instituições de forçados, que são as classes preparatórias de concursos juku e yobi-ko) quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução. (BOURDIEU, 1996, p. 36)

A ação das famílias e a lógica própria da instituição escolar, conjuntamente, contribuem para a perpetuação do modo de distribuição do capital cultural. Podemos observar que as IES têm, na maioria das vezes, públicos distintos, ou seja, comumente vemos os filhos das famílias abastadas ocuparem determinadas instituições escolares, tornando-as de alto desempenho. Da mesma maneira que determinadas instituições são notadamente utilizadas pelos filhos das famílias mais pobres, e a falta de prestígio social e capital simbólico dessas famílias faz com que essas IES sejam também classificadas como “inferiores”. A lógica escolar, contundentemente, reproduz em seu bojo a manutenção da distribuição do capital cultural e, por conseguinte, o econômico, ao triar e separar, de maneira implícita ou explícita,

os seus estudantes segundo a sua origem de classe social. Estamos de tal forma familiarizados com as práticas escolares, que tratamos com normalidade suas regras de consagração e diferenciação, sem atentarmos para o fato que seus diplomas, certificados e títulos apenas reafirmam o abismo social reinante.

Nas palavras de Bourdieu (1996):

A entrega de diplomas, frequentemente feita em cerimônias solenes, é comparável à saagração do cavaleiro. A função técnica evidente, bem evidente, de formação e transmissão de uma competência técnica e de seleção dos tecnicamente mais competentes, mascara uma função social a saber, a consagração dos detentores estatutários de competência social. [] temos uma *nobreza escolar hereditária* de dirigentes de indústria, de grandes médicos, de altos funcionários e até de dirigentes políticos, e essa nobreza de escola comporta uma parte importante de herdeiros da antiga nobreza de sangue que reconverteram seus títulos nobiliárquicos em títulos escolares (BOURDIEU, 1996, p. 39).

Ao atentarmos para a presença do capital cultural, herdado da família e constituído em *habitus* pela inserção no espaço social, temos que o agente nunca estará avaliado na escola apenas por suas aptidões naturais. Dessa forma, a meritocracia que poderia imputar à escola a capacidade de sanar questões de acesso aos diplomas e de combater de alguma forma a precariedade de condições/oportunidades, mostra-se um engodo, não sendo nada além de uma maneira velada de aferir legitimidade à herança cultural pelo viés dos títulos educacionais.

O agente na vida escolar precisa ter senso do jogo, movimentar-se à vontade nesse campo, e, por fim, dar conta de avaliar e prever parcialmente os acontecimentos futuros. É esse *habitus* que permite ao agente agir de forma adequada ao campo. Ou seja, saber agir na hora certa dentro do que é esperado na dada situação escolar. Indubitavelmente, quanto maior o capital cultural, maior o sucesso escolar, pois o agente saberá o que fazer com a herança recebida (BOURDIEU, 1996).

Explicitando o peso das famílias e do capital, tanto cultural quanto econômico nas preferências e escolhas feitas pelos jovens, Bourdieu (1996) afirmou que:

O peso relativo do capital econômico e do capital cultural (o que chamo de estrutura do capital) é retraduzido em um sistema de referências que os leva a privilegiar seja a arte em detrimento do dinheiro, as coisas da cultura em detrimento das questões do poder etc., seja o inverso (BOURDIEU, 1996, p. 43).

Assim, o capital produz neles um sistema de preferências, de gostos, que norteiam suas escolhas escolares e sociais. Determinadas escolhas ditarão a aproximação, obviamente, de aspectos políticos, de negócios ou comerciais, situando-se também em opções políticas mais à esquerda ou mais à direita. Temos, pois, que mesmo de forma velada, a estrutura

objetiva da escola coincide e coopera com a realidade objetiva do agente social, formando com ele uma frente unida e criando a aparência de total adequação.

Os agentes se movimentam, vivem e lutam para estabelecer modificações ou para perpetuar a estrutura social, dependendo da posição que ocupam nesse espaço, ou seja, “a ciência social não deve construir classes, mas, sim, espaços sociais no interior dos quais as classes possam ser recortadas -mas que existem apenas no papel” (Bourdieu 1996, p. 49). Assim, temos que o tempo inteiro o agente está em relação nesse espaço. Ele é diferenciado e se diferencia pela posição relativa que ocupa em determinado momento. Ocupação esta que se dá em uma realidade objetivada e cuja estrutura só podemos apreender se percebermos os princípios pelos quais os poderes são distribuídos em seu interior.

Todavia, a cada época e lugar, a distribuição pode se alterar, o que nos faz pensar que o advento do Prouni na sociedade brasileira realoca alguns agentes e pode gerar modificações no contexto onde atuam outros grupos de agentes, tais como os proprietários de determinadas redes educacionais e/ou siglas escolares. Algo está acontecendo no espaço social brasileiro, cujo recorte em Belo Horizonte ousamos pontuar nessa tese. Como tem acontecido esse processo? Os conflitos vivenciados no e pelo campo educacional potencializarão a transformação ou a manutenção das estruturas? O campo educacional é lugar para se travar batalhas das quais vários agentes participam. E participam, obviamente com seus capitais econômicos, culturais e simbólicos.

3.1.3 A escola no universo dos jovens bolsistas: entre as chances objetivas e a esperança de realização

Nosso sistema educacional está, desde sempre, ancorado no pilar da meritocracia, mostrando-se, ao longo dos tempos, altamente excludente, beneficiando, dessa forma, a população da classe dominante. Tal lógica persiste, embora, nos últimos anos e nos últimos embates dos campos políticos e econômicos, tenha ganhado força o discurso democratizante e do direito ao acesso à educação em seus vários níveis, incluindo-se aí o ensino superior, alvo do presente estudo. O Prouni vem assinalar um avanço nessa prática educacional, pois, enquanto política pública, mostra-se, em alguma medida, capaz de incluir no ensino superior parcela de jovens que até então manter-se-iam à margem dele.

É, portanto, nesse contexto imbricado entre os campos político, econômico e educacional que pinçamos o Prouni enquanto política pública implementada a partir do ano 2004. Certamente faz-se presente nele, as contradições da legitimidade fornecida pela escola e

a manutenção do *status quo* de uma sociedade onde a disparidade educacional que privilegia as classes dominantes, ou seja, aqueles agentes melhor posicionados no espaço social, é profundamente enraizada. Na fala de um dos jovens bolsistas entrevistados, fica contextualizada essa situação: “*não seria possível para mim, pessoa como eu, entrar num curso desses...seria assim, impensável*” (Rita³, estudante de Arquitetura).

Valle (2013), apoiando-se em Bourdieu, afirma:

ainda que a escola proclame, persistentemente, sua função de instrumento de mobilidade social, seus estudos vão revelar o caráter ilusório desta promessa, demonstrando que ela exerce um papel crucial na perpetuação das desigualdades frente à cultura. A ingenuidade face ao processo de democratização da educação fica consequentemente evidenciada assim como o fato da escola funcionar como uma máquina de seleção social (VALLE, 2013, p. 419).

A educação escolar exerce grande poder de reprodução da ordem vigente na sociedade, pois ancora-se em procedimentos afeitos à classe dominante, tanto no que diz respeito ao uso da língua culta, quanto as formas de fruição dos bens culturais e simbólicos que são tomados como naturais. Ela é vista como uma instituição neutra ideologicamente, tanto pelos dominantes como pelos dominados, daí é investida como legitimadora do poder conferido pelo diploma, o que reforça o princípio da meritocracia.

Bourdieu(2011), estudando o sistema de ensino francês, afirmou que as instituições se dividem de acordo com a clientela. Ou seja, determinadas unidades são mais afeitas a receberem a fração da classe dominante, enquanto outras se dedicam a receber parcela localizada em outras frações da classe e assim por diante. Para tal, orientam-se todos não só pela formação oferecida pela Instituição, como pelo nível de capital cultural por ela exigido. As instituições consagram os agentes pela capacidade que exprimem de investir seu capital cultural e o quanto possuem de capital cultural no mercado escolar. O que acaba por culminar na consagração e no reconhecimento das parcelas superiores das classes dominantes. Podemos afirmar a semelhança com as escolas brasileiras, cujo rendimento pedagógico é alvo de ranqueamento via avaliações sistemáticas e divulgações que consagram e associam o capital econômico ao cultural.

A escola toma decisões de cunho meritocrático, como se esse fosse um princípio de justiça, e ao fazer isso, desconhece as exclusões produzidas em uma sociedade de classes. Nesse sentido, essas decisões são permeadas pela naturalização e respeitabilidade conferidas pelo poder simbólico. Nas palavras de Bourdieu(1989), a naturalização conferida à escola

³ Nome fictício acordado com os sujeitos da pesquisa

poderia ser tomada como uma certa ilusão refletida em todos os agentes: “é indispensável acentuar a dimensão mágica do título, contra a dimensão técnica que ele oculta” (BOURDIEU, 1989, p. 167)

Bourdieu(2008) alertava sobre a ideologia meritocrática da escola, que ao ser utilizada e naturalizada, esconde o fato de que a cultura por ela pregada e exigida é a cultura dominante. Ou seja, a cultura vivenciada pelos agentes mais bem posicionados no espaço social:

A parte mais importante e mais ativa(escolarmente)da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (BOURDIEU, 2008, p.46)

O rendimento escolar depende, outrossim, do capital cultural adquirido e/ou herdado pelo agente em questão. Esse mesmo capital cultural é responsável direto pelos benefícios que cada agente de determinada classe social ou fração de classe poderá obter no mundo escolar. Tal rendimento escolar, bem como os retornos econômicos e social que virão vida afora, advindos da passagem pela escola, estão associados diretamente ao investimento familiar feito na educação do agente, e, por conseguinte do capital social herdado (BOURDIEU, 2008).

Capital social compreende toda a gama de relacionamentos familiares e interfamiliares do qual o agente faz parte ou está de alguma forma associado. O capital cultural pode ser encontrado em estado incorporado, estado objetivado ou estado institucionalizado.

O estado incorporado está associado, de alguma forma, às disposições do organismo para tal, e é um cultivo pessoal e intransferível, um “*habitus*” da pessoa que se dedicou para tal. Todavia, esse valor singular, associado ao conhecimento do agente, é perpassado pela condição econômica que o fez agente propício para adquirir tais habilidades e delas se apropriar de forma tão efetiva, que se ignora o tempo despendido para isso, a posição familiar e o tempo que a família dispensou a essa transmissão (BOURDIEU, 2000).

O estado objetivado diz respeito aos bens culturais e simbólicos apropriados pelo agente. Ora, alguns bens culturais podem ser apropriados pelo viés econômico, entretanto, para usufruir deles, tanto no aspecto da fruição quanto no aspecto do rendimento econômico por eles possibilitados, é necessário o capital incorporado anteriormente citado. Assim, a lida do jovem bolsista com o ensino superior é, muitas vezes, laboriosa, pois, para compensar a falta de trânsito com os bens nesse universo simbólico, eles se apegam ao aspecto

meritocrático, no que são reforçados prontamente, como não poderia deixar de ser, pela instituição educativa. Donde temos que o tempo gasto na incorporação do capital cultural, conforme mencionamos, torna-se condição intrínseca para a manutenção do “*status quo*” das classes dominantes, uma vez que elas detêm o tempo e as possibilidades de transmissão adequadas a esse mesmo tempo.

Nas palavras de Bourdieu (2000):

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que – como bem mostra o exemplo da língua- permanece irredutível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto dos agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado) É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado com o arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico etc.)e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (BOURDIEU, 2008, p. 78)

O capital cultural em estado institucionalizado diz respeito, principalmente, à detenção de diplomas escolares que seriam a garantia da existência do capital. Institucionalizado, o capital cultural passa a ter valor de convertibilidade econômica no mercado de trabalho.

E é exatamente nesse ranque dos diplomas e da capacidade de conversão dos diplomas em capital econômico que surgem os jovens sujeitos da nossa pesquisa. Após a entrada no mundo do ensino superior estariam de fato inseridos no mundo das trocas capital cultural/diploma/capital econômico? Ou estariam, ainda assim, à margem das possibilidades de troca, uma vez que chegam ao ensino superior com um menor capital cultural incorporado? Questionamentos que Bourdieu nos provoca ao longo do presente estudo.

Segundo Bonnewitz (2003) a utilização do termo capital por Bourdieu é uma analogia explicável pelas propriedades reconhecidamente associadas ao termo:” se acumula por meio de operações de investimento, transmite-se pela herança, permite extrair lucros segundo a oportunidade que o seu detentor tiver de operar as aplicações mais rentáveis.” (BONNEWITZ, 2003, p. 52).

A respeito do alcance escolar na vida dos agentes, Bourdieu (2011) afirma:

O que os indivíduos devem à escola, é sobretudo um repertório de lugares –comuns, não apenas um discurso e uma linguagem comuns, mas também terrenos de encontro e acordo, problemas comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas comuns. Embora os homens cultivados de uma determinada época possam discordar

a respeito das questões que discutem, pelo menos estão de acordo para discutir certas questões. (BOURDIEU, 2011, p. 207)

É na escola que o legado cultural é transmitido e é através dele que esquemas de pensamento são interiorizados e passam a ocupar lugar comum nos pensamentos individuais. O campo cultural é transformado lentamente, reestruturado, dando ênfase ora a um tema, ora a outro, mas garantindo sempre a comunicação entre os escolarizados. Sendo, portanto, a escola, o único sistema capaz de instituir e consagrar o pensamento de toda uma época, pelo exercício cotidiano e por vezes até invisível (BOURDIEU, 2011).

Indubitavelmente, para usufruir de bens culturais e simbólicos é preciso um saber prévio, escolarizado. A cultura é escolarizada e é pelo sistema educacional que se aprende a ler o mundo e épocas distintas. Até a liberdade de pensamento passa pelo sistema escolar, pelos itinerários por ela ensinados. E a forma pela qual o agente aprendeu e apreendeu, traz o registro da sua posição no espaço social. Ou seja, “a relação que cada indivíduo mantém com sua cultura carrega a marca das condições da aquisição” (BOURDIEU, 2011, p. 214).

A cultura transmitida pela escola não apenas consagra o que é a cultura erudita, como distingue os agentes que por ela passaram e receberam, por conseguinte, um leque de percepções, vocabulário e capacidade de apreciação. São, portanto, separados dos demais que apenas receberam “aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício” (BOURDIEU, 2011, p. 221).

As famílias também repassam, juntamente com a escola, os bens culturais para seus filhos e seriam, portanto, tomadas como uníssono com o sistema educacional. Entretanto, precisamos atentar para o fato de que diferentes posições no espaço social comportam diferentes olhares e diferente apropriação cultural e simbólica, sem falar na econômica. A devida apropriação e a capacidade de usufruir dos bens culturais e simbólicos estão afeitos àqueles que possuem maior capital econômico, logo, maior facilidade tanto de acesso como de familiaridade aos/dos bens simbólicos, o que contribui para a formação da capacidade para ler tais bens.

Tal reflexão nos leva a concordar com Bourdieu (2011):

O livre jogo das leis de transmissão cultural faz com que o capital cultural retorne às mãos do capital cultural e, com isso, encontra-se reproduzida a estrutura de distribuição do capital cultural entre as classes sociais, isto é, a estrutura de distribuição dos instrumentos de apropriação dos bens simbólicos que uma formação social seleciona como dignos de serem desejados e possuídos. (BOURDIEU, 2011, p. 297)

O sistema educacional exige de todos, indistintamente, domínio da língua culta, desenvoltura cultural e linguística que só podem ser advindas da convivência familiar com esses elementos, um *habitus* adquirido e forjado no cotidiano se esta família pertencer a classes ou fração de classes mais bem posicionadas no espaço social. Na escola, portanto, não é cogitada a necessidade de uma transmissão metódica desses pré-requisitos, pois espera-se que os agentes, nessa tese os bolsistas do Prouni, já o possuam. Assim, a escola que deveria ser transformadora, passa a ser um instrumento de reprodução da ordem vigente.

Existe, portanto, uma naturalização do funcionamento escolar que engloba suas avaliações, veredictos e sanções. Parece haver um entendimento tácito entre agentes e sistema de que o grau de investimento feito pelo agente e sua família é sempre proporcional ao valor conferido pelo mercado escolar.

Nas palavras de Bourdieu (2011):

As disposições negativas no tocante à escola que levam a maioria das crianças das classes e frações de classe mais desfavorecidas culturalmente à auto eliminação, como por exemplo a depreciação de si mesmo, a desvalorização da escola e de suas sanções ou a resignação ao fracasso e à exclusão, devem ser compreendidas em termos de uma antecipação fundada na estimativa inconsciente das probabilidades objetivas de êxito viáveis para o conjunto da categoria social, sanções que a escola reserva objetivamente às classes ou frações de classe desprovidas de capital cultural. (BOURDIEU, 2011, p. 310)

Todavia, as leis do mercado escolar são contundentes na determinação das aspirações, dos sonhos e das possíveis realizações. Suas leis são os demarcadores das próprias disposições dos agentes a seu respeito. Ora, sendo assim, o advento do Prouni pode ser visto como uma possibilidade (por que não?) de romper uma barreira escolar, uma vez que, de alguma forma dá acesso ao ensino superior àqueles jovens que mormente estariam fora do sistema educacional brasileiro.

As diversas Instituições de Ensino Superior são adeptas do capital cultural para suas atividades pedagógicas, tanto no sentido da organização interna/burocrática, quanto no sentido da avaliação/ rendimento e diplomação dos seus alunos. Ou seja, pressupõem o domínio da língua culta e a naturalidade de fruição dos bens culturais e simbólicos.

Nas palavras de Bourdieu (2011):

O êxito escolar é função do capital cultural e da propensão em investir no mercado escolar (tal propensão dependendo das chances objetivas de êxito escolar e, em consequência, as frações mais ricas em capital cultural e mais dispostas a investir em trabalho e aplicação escolar são aquelas que recebem a consagração e o reconhecimento da escola. Sabemos também que a adesão de uma categoria às sanções e às hierarquias da escola depende não somente da posição que está lhe

concede em suas hierarquias, mas também do grau em que seus interesses estão vinculados à escola, ou seja, do grau em que seu valor mercantil e sua posição social dependem (tanto no passado como no futuro) da garantia escolar (BOURDIEU, 2011, p. 331).

Os jovens das classes dominantes não necessitam do diploma escolar enquanto distinção ou moeda de troca no mercado de trabalho, pois já possuem de fato, um capital cultural e econômico que os sustentam nessa posição. Entretanto, concluir estudos acadêmicos faz parte do *habitus* das famílias abastadas, o que torna naturalizada a passagem desses jovens pela universidade e sua diplomação em cursos reconhecidamente condizentes com a classe social a qual pertencem.

Seriam os jovens com menor capital econômico os desejosos de converter seu capital escolar em prol do lucro, tanto econômico quanto simbólico. Entretanto, corremos o risco, no caso dos jovens bolsistas do Prouni, de não conseguirem nunca uma troca justa de seus diplomas por capital simbólico no espaço social em que transitam ou virão a transitar, pois o diploma agrega valor sim, mas ao capital econômico e social previamente existentes.

Todavia, o programa brasileiro tem um futuro pela frente, ou seja, o seu tempo de implantação ainda não é suficiente para avaliarmos o alcance dos seus impactos em nossa sociedade. Precisaremos aguardar um maior espaço de tempo para identificarmos as possíveis mudanças sociais advindas desse momento histórico, demarcado pelo acesso dos jovens pobres ao ensino superior e a uma fração de cursos que são tomados como cursos de alto desempenho, portanto, historicamente direcionados a jovens de classe dominante.

A distinção e o sucesso escolar estão comumente associados às diferenças sociais e à posse de um determinado capital cultural. A própria seleção de seus eleitos, realizada pela escola, diz de uma posição no espaço social dos seus alunos. Grosso modo, os laureados são sempre pertencentes a famílias mais favorecidas tanto social quanto culturalmente. Entretanto, acontece de representantes de classes médias e pobres serem contemplados também com a seleção escolar, mas estes são em menor número e “pertencem a famílias que se distinguem do restante de sua classe por um nível cultural relativamente elevado” (BOURDIEU 2011, p. 235).

A destreza e a naturalidade no trato com a cultura escolar são duramente, ainda que sutilmente, cobrados pelas avaliações escolares. A relação familiarizada com os ritos da escola só é possível quando o agente foi inserido desde criança nessa cultura, ou seja, quando é parte de uma família que tem uma cultura erudita, que se comunica com a utilização da linguagem de norma culta, por exemplo. Alunos advindos de classes médias e pobres

demonstram para com a escola, mesmo quando laureados, uma relação laboriosa e tensa. Estes apenas sobrevivem no sistema porque retiram da sua boa vontade para com a escola “os recursos indispensáveis para compensar as carências ligadas à pobreza de capital cultural por um trabalho assíduo e árduo” (Bourdieu, 2011, p. 260). Assim, comumente acabam sendo premiados pelo esforço feito, pois otimizam características bem cotadas pela escola.

Temos, pois, que receber uma cultura erudita de maneira tardia não impede ao agente de absorvê-la, entretanto, ele não terá com ela a mesma familiaridade e poderá com ela lidar ao estilo “peixe fora d’água”, o que nos remete aos jovens bolsistas, estudantes do programa por nós pesquisado. Percebe-se que, quanto mais próximos da cultura elitizada estiverem quando crianças e adolescentes/alunos da educação básica, maior desenvoltura terão no mundo do ensino superior. Dessa maneira, tenderia o ensino superior brasileiro, apesar de inovador no sentido da acolhida de jovens pobres em seu meio, à manutenção da ordem estabelecida.

Nos anos 2000, Bourdieu, respondendo a questões sobre o ensino francês e a onda de violência que assolava, naquele momento, as escolas francesas, afirmou que as crianças e jovens das classes dominadas, que muito cedo eram excluídas da escola, agora em situação de permanência, descobriram na prática como a escola é comprometida com a reprodução das estruturas sociais e o pouco alcance de correção que ela possibilita, pois, aos deserdados culturais. Durante muito tempo a escola foi considerada uma forma de libertação e ao dar acesso aos jovens franceses sem modificar o cerne de um sistema que sempre foi excludente e reprodutor de desigualdades, o objetivo não foi alcançado, a inclusão não foi efetiva e observou-se uma certa degradação do sistema de ensino. É importante salientarmos que naquele momento a sociedade francesa lidava, ou tentava não lidar, com questões xenofóbicas que potencializaram, em certa medida, a onda de violência acima citada.

Observar o ocorrido no sistema de ensino francês nos ajuda a clarear, de certa forma, o programa por nós estudado, guardada aqui a distância temporal dos fatos e as particularidades culturais. O ensino brasileiro sempre foi elitizado e promover mudanças em seu bojo gera desconfortos nos *habitus*, tanto das famílias de classe dominante quanto das médias e pobres, entretanto, o programa brasileiro é avançado em relação ao ocorrido no sistema francês por possibilitar brechas que levam alguns jovens pobres a serem sim, inseridos em cursos de alto desempenho e considerados, por longo tempo, exclusividade dos jovens ricos. O quanto o Prouni tem de democratizante ao possibilitar o acesso de jovens originalmente excluídos dos cursos de alto desempenho do ensino superior brasileiro? Certamente tem muito, como

pretendemos mostrar ao examinar os sentidos produzidos pelos jovens bolsistas para as suas experiências acadêmicas.

3.1.4 As limitações no caminho dos jovens bolsistas: trajetórias

Ao analisarmos o conceito de *habitus* em Bourdieu, fica claro que o agente incorpora sua realidade objetivada, como uma socialização constante feita pela família e pelos seus pares. Torna-se comum, portanto, não desejar aquilo que é inadequado à sua posição no espaço social. O sonho é limitado pela realidade, pelo *habitus* adquirido. Todavia, tal socialização entra em choque com a rotina escolar que premia o mérito e dá crédito aos dons, ignorando que a cultura herdada pelos agentes mais bem posicionados no espaço social é a privilegiada pela escola. Ao dar ênfase na cultura herdada, a escola compactua com a manutenção da ordem social estabelecida.

Dessa forma, a escola meritocrática tudo promete, mas nada entrega, uma vez que apenas legitima um padrão de conduta, um *habitus* favorável às classes dominantes. Dentro desse quadro, situamos o Prouni como um programa que vem na contramão dessa lógica, e buscamos verificar como ele se incluiu no cotidiano dos jovens bolsistas e de suas respectivas IES. Nos surpreendemos para o bem e para o mal. A ascensão social prometida pelo Ensino Superior deixará em algum momento de ser um simulacro, um malogro que contempla a exigência atual de maior democratização do conhecimento e da escolaridade, pautada pelos organismos internacionais?

Pontuações que nos levam a concordar com Valle (2013, p. 423) que diz que “as noções de oportunidades escolares, cultura escolar e graus de seleção permitem estabelecer uma relação efetiva entre as propriedades ligadas ao pertencimento de classe e as propriedades pertinentes à organização escolar.”

Habitus é a lente que o meu mundo circundante ou minha classe social construiu e que eu utilizo para ler esse mesmo mundo. Ele me faz ter esperanças relacionadas a situações que eu posso objetivamente alcançar, me fazendo ser um com esse mundo.

Bourdieu, (2007) afirma que nem sempre haverá consonância entre o campo e o *habitus* ou mesmo entre as disposições manifestadas pelos agentes: “pode ocorrer, que segundo o paradigma de Dom Quixote, as disposições estejam em desacordo com o campo e com as “expectativas coletivas” constitutivas de sua normalidade” (BOURDIEU, 2007, p.196).

O *habitus* se atualiza continuamente. Todavia pode ocorrer na história dos agentes, de se depararem com situações diferentes daquelas em que o *habitus* originalmente foi produzido. Concorrem para isso, mudanças intergeracionais, modificações sociais advindas de mobilidade econômica, acesso a cargos que necessitam de disposições diferentes daquelas que eram necessárias anteriormente. O campo e/ou jogo social muda, modificando, assim, os agentes e suas atitudes, antes tão adaptadas em disposições não favoráveis.

Sobre isso, exemplifica Bourdieu (2007):

Isso ocorre em especial em todos os casos em que os agentes perpetuam disposições tornadas obsoletas pelas transformações das condições objetivas, ou quando ocupam posições capazes de exigir disposições diferentes daquelas derivadas de sua condição de origem, seja de modo duradouro, como os arrivistas, ou de maneira conjuntural, como os mais destituídos quando têm que se defrontar com situações regidas pelas normas dominantes, como certos mercados econômicos ou culturais. (BOURDIEU, 2007, p. 196)

O mundo no qual o agente está inserido, mundo social, é seu objeto de conhecimento, e, inseridos nele, o estudam, o vivenciam, o compreendem e o constroem. Construção está realizada a partir de um determinado ponto de vista e posição por ele ocupada.

Bourdieu (2007, p.283), discorrendo sobre o conceito de trajetória, dizia que a causalidade do provável, “tendente a favorecer o ajustamento das esperanças às oportunidades, constitui, decerto, um dos fatores mais poderosos de conservação da ordem social”. Ora, tal ajustamento à ordem social vigente faz com que, por meio do *habitus* adquirido, o agente suporte condições de vida e situações cotidianas totalmente impensáveis para agentes inseridos em outras classes sociais e/ou outros campos.

Dessa maneira, as trajetórias dos agentes são derivadas do mundo circundante, da posição ocupada por ele no espaço social, bem como da classe social em que está inserido. Entretanto, em momentos nos quais se percebe as estruturas fragilizadas, é possível inserir ali uma utopia, uma possibilidade de futuro, que contará, ela mesma, com as disposições muito anteriormente arraigadas no seio do *habitus* que se pretende modificado.

Um momento de ruptura assim descrito por Bourdieu (2007, p. 288): “a crença que este ou aquele futuro, desejado ou temido, é possível, provável ou inevitável, pode, em certas conjunturas, mobilizar em torno dela todo um grupo, e contribuir, pois, para favorecer ou impedir o advento desse futuro”.

Todos nós buscamos o reconhecimento. Para isso traçamos nossas trajetórias e vivenciamos os embates nos campos e espaço social em que estamos inseridos. Talvez seja essa a nossa luta mais ferrenha e mais intrincada em nós mesmos: a luta simbólica pelo

reconhecimento. Sem reconhecimento perdemos a humanidade. E nesse reconhecimento precisamos do olhar do outro que nos reconhece e nos justifica. Dessa forma, todo capital é transformado em capital simbólico, doravante, rege a vida dos agentes de alguma maneira. Nas palavras de Bourdieu (2007, p. 296): “produto da transfiguração de uma relação de força em relação de sentido, o capital simbólico nos livra da insignificância, como ausência de importância e de sentido”.

Nossa busca pelo reconhecimento, nossas trajetórias admitem possibilidades de transformação no *habitus* adquirido, conforme afirma Bennewitz(2003):

O habitus é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente o que mostra que o *habitus* não é totalmente congelado. Isto implica que nossas práticas e representações não são nem totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas), nem totalmente livres (estas escolhas são orientadas pelo *habitus*). Entretanto nosso sistema de disposição não é algo que se forma e se deforma incessantemente, ao sabor das circunstâncias e do vivido. Na verdade, o *habitus* apresenta uma forte inércia (BENNEWITZ, 2003, p. 80).

As variações na trajetória estão associadas à singularidade das escolhas dos agentes. De forma subjetiva e objetiva estão associadas ao sentido prático que adquirimos enquanto agentes inseridos em uma determinada classe social ou fração de classe.

O *habitus* implica a trajetória feita e esta implica o *habitus* adquirido. Dessa forma concordamos com Bennewitz (2003, p.89) quando ele afirma: “o *habitus* se reestrutura segundo a trajetória social percorrida pelo agente, isto é, pela experiência vivida e interiorizada da ascensão, da estagnação ou do declínio social”.

Discorrendo sobre as trajetórias, Bourdieu (2008) afirma:

A determinado volume de capital herdado corresponde um feixe de trajetórias praticamente equiprováveis que levam a posições praticamente equivalentes – trata-se do campo dos possíveis oferecido objetivamente a determinado agente; e a passagem de uma trajetória para outra depende, muitas vezes, de acontecimentos coletivos (guerras, crises, etc.) ou individuais (encontros, ligações amorosas, privilégios, etc.) descritos, comumente, como acasos (felizes ou infelizes), apesar de dependerem, por sua vez, estatisticamente, da posição e das disposições daqueles que vivenciam tais eventos. (BOURDIEU, 2008, p. 104)

O deslocamento ou trajetórias dos agentes no espaço social se dão marcadas pelas condições objetivas da existência desses agentes. Ou seja, seu deslocamento obedece a uma orientação, tanto do campo onde estão inseridos quanto das suas disposições construídas ao longo da vida, ou seja, do seu *habitus* de classe.

É como se o agente fosse submetido a uma cooptação para que se sentisse à vontade em determinado cargo ou carreira. É, pois, um ajuste das disposições às suas aspirações, que acaba levando o agente a desejar aquilo que lhe é possível, ou visto pelo entorno como adequado.

Para sobreviver no campo, o agente precisa relacionar-se com outros e colocar suas disposições originais a serviço das possibilidades que surgirão a partir da realidade objetivada que o cerca, do quanto ele se desviará, ou não, do *habitus* originário de sua classe e/ou posição no espaço social em que se formarão suas trajetórias. Notoriamente, as trajetórias individuais, grosso modo, repetem uma trajetória de grupo, pois, muitas vezes, o agente, individualmente, reflete na sua tomada de decisão, nas suas ações, característica do grupo ao qual pertence, formatando quase uma biografia coletiva.

Sobre isso afirma Montagner (2007):

Em suma, perseguir uma trajetória significa acompanhar o desenrolar histórico de grupos sociais concretos em um espaço social definido por esses mesmos grupos em suas batalhas pela definição dos limites e da legitimidade dentro do campo em que se inserem. Seguramente a origem social é um holofote poderoso na elucidação dessas trajetórias, pois o *habitus* primário, devido ao ambiente familiar, é uma primeira e profunda impressão social sobre o indivíduo, que sofrerá outras sedimentações ao longo da vida. (MONTAGNER, 2007, p. 257)

O social incorporado em nós, revestindo nossa pele, é nosso *habitus*. O nosso corpo é nosso arcabouço familiar e social onde aprendizagens são inscritas. O agente não tem consciência desse fato, motivo pelo qual Bourdieu(1998) não fala em sujeito, mas em agente. Todavia, ele não é imutável, pois acontecimentos de naturezas diversas podem reorientá-lo de alguma forma. Apesar disso, a trajetória do agente está sempre atrelada ao seu *habitus*, como um filme do qual conhecemos o final.

Grupos aproximados pela ocupação do espaço social (classes ou fração de classes) tendem a demonstrar trajetórias parecidas ou com poucas variantes. Na metáfora de Montagner (2007):

Como se fora uma lesma, as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico dos agentes, acabam por deixar traços quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes, ou afinal, uma trajetória. (MONTAGNER, 2007, p. 253)

Os agentes/grupo de agentes, ao travarem as batalhas pela legitimação do poder, contam com o capital cultural e econômico atrelado a sua ocupação do espaço social. Com isso, sua gama de disposições e tomadas de decisão tornam-se muito parecidas. Podemos

notar traços coletivos nas carreiras individuais dos agentes, nas suas opiniões políticas, gostos defendidos e causas tomadas como justas. O *habitus* coletivo repete o individual e vice-versa.

Todavia, temos que a inserção no Ensino Superior pelo viés do Prouni é um acontecimento de peso nas trajetórias desenvolvidas pelos jovens bolsistas. Tal inserção poderá contribuir para o desviar do *habitus* original, na tentativa de estabelecer relações positivas com o ambiente universitário, sendo que a criação de novas estratégias de pertencimento e sobrevivência nesse espaço será um grande empreendimento.

3.1.5 Campo político brasileiro e Prouni: manutenção e transformação

Quando uma determinada demanda chega a ser pautada no universo político, ou seja, no campo político, muito já foi dito a respeito e inúmeras batalhas já se travaram entre agentes diversos. Ela não surge pura no campo político. Ora, o mesmo aconteceu com o Prouni, pois sabemos que ele se configurou em um produto do encontro entre opiniões públicas, necessidades eleitorais e demandas internacionais por uma educação melhor viabilizada pelo Estado. Tal tomada de posição foi fruto de um longo percurso político, econômico, social e educacional anteriormente alinhavado neste texto.

Bourdieu(1996), assim descreve a emergência, a luta e a subsistência de um problema político, tal como esse:

a correlação que se pode observar num dado momento entre as tomadas de posição sobre este ou aquele problema político e as posições no espaço social só se pode compreender perfeitamente se se notar que as classificações utilizadas pelos votantes para fazerem a sua escolha (direita/esquerda, por exemplo) são produtos de todas as lutas anteriores e que o mesmo se passa com as classificações utilizadas pelo analista para classificar não só as opiniões, mas também os agentes que as exprimem.(BOURDIEU, 1996, p. 156)

Assim, temos que toda a história do campo social está, de certa forma, presentificada no problema social/político colocado em pauta. A história se mostra tanto de forma materializada, no viés de partidos e instituições que arregimentam a pauta, como na forma incorporada, no viés de atitudes dos agentes que se relacionam, combatem, mantêm ou subvertem as situações relacionadas ao problema pautado.

Podemos, pois, falar de um campo político. É nele que se estabelece uma correlação de forças entre os agentes, sejam eles mandatários políticos ou não. Cabe salientar que os produtos da luta política não podem ser naturalizados, pois, tanto esses quanto a luta em si,

são historicamente situados e dependem da forma pela qual o capital é distribuído nesse espaço social.

Concordamos, assim, com Bourdieu (1996):

o campo político é o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos, entre os quais os cidadãos comuns, reduzidos ao estatuto de consumidores, devem escolher, com probabilidades de mal-entendido tanto maiores quanto mais afastados estão do lugar de produção. (BOURDIEU, 1996, p. 164)

Indubitavelmente, somos levados a pensar o Prouni como fruto desse embate no campo político e, por conseguinte, no quanto estavam afastados, ou não, o agente político, à época da sua implementação no cenário educacional brasileiro, haja visto o quanto a legislação foi modificada ao longo dessa década de efetivação do programa.

Nas palavras de Bourdieu (1996):

a fronteira entre o que é politicamente dizível ou indizível, pensável ou impensável para uma classe de profanos determina-se na relação entre os interesses que exprime esta classe e a capacidade de expressão desses interesses que a sua posição nas relações de produção cultural e, por este modo, política, lhe assegura. (BOURDIEU, 1996, p. 165)

Trazer o acesso à educação superior como tema através do Prouni, foi fazer da dificuldade de acesso ao ensino superior um fato dizível no universo político e possibilitar a esses agentes, os jovens pobres, destinatários do programa, expressão no cenário do ensino superior.

3.2 A lente teórica de Vygotsky

Continuar avanzando em línea recta, seguir realizando el mismo trabajo, desdicar se a acumular material paulatinamente, resulta estéril o incluso imposible. Para seguir adelantehay que marcarse um camino. (VYGOTSKY, 1991 p. 259)

Vygotsky elaborou seu trabalho em um contexto específico: o pós- revolução de 1917, de onde emergia a nação Russa com toda a problemática advinda desse momento. Ele buscava, então, estabelecer uma nova psicologia, alicerçada nos fundamentos marxistas, que desse conta de fazer a caracterização dos comportamentos humanos e pudesse “elaborar

hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo. (VYGOTSKY, 1996, p.25)

Assim, sua teoria foi fortemente marcada pela filosofia marxista e por autores como Hegel, Darwin e Espinosa. Sofreu, também, forte influência da linguística, e, obviamente, da situação social e política que, naquele momento, privilegiava a ciência como instrumento capaz de ajudar a revolução a responder à sua necessidade de um novo homem para uma nova sociedade (MOLON, 2003).

A psicologia sócio-histórica tem, indubitavelmente, em Vygotsky, um de seus principais autores. Ele nos apresenta um sujeito histórico, cultural, constituído dialeticamente como construto e construtor da sua trajetória de vida, que, por sua vez, desenrola-se dentro de um contexto concreto, histórico-cultural. Ele concebe, pois, o homem como o resultado da agregação das diversas relações sociais, sendo estas, aos poucos, internalizadas de forma intrapessoal. À exemplo de Bourdieu, ele considera que a pertença social, a inserção de classe é extremamente marcante na vida do sujeito, determinando suas relações e seus posicionamentos diante das situações. Entretanto, salientamos que a visão de classe social para Vygotsky é tomada do ponto de vista marxista e como tal é utilizada.

Assim, a pertença e as condições concretas da existência, que permitem ou não o acesso a bens culturais e simbólicos, forjarão os interesses dos jovens. Portanto, os sentidos e significados construídos ao longo da existência estão associados a esses aspectos. Os sentidos serão fruto da dialética entre o singular e o plural, o individual e o coletivo. Ou seja, toda relação estabelecida pelo sujeito é dialética e mediada pelo social. O sujeito se faz pelo olhar do outro e para isso carecemos de mediação constante que nos permita transformar os acontecimentos históricos em sentidos pessoais e coesos com nossa vivência singular.

Ao tentarmos apreender os sentidos construídos pelos jovens pobres de Belo Horizonte para a longevidade escolar, entendemos que a contextura onde eles se inserem forma uma dialética relação de produção de significados e sentidos. É na mediação que a relação do jovem bolsista com o Prouni é organizada. Jovem e programa, embora distintos, se constituem mutuamente e só assim, é possível que a contextura exista e persista.

3.2.1 Método dialético: apreendendo o sujeito e contextura

No método dialético, a realidade alia-se ao pensamento e a forma de pensar alia-se a realidade. A produção do homem corresponde a seu modo de existir e vice-versa. Ao tratarmos, portanto, essa pesquisa pelo método dialético, nos propusemos a refletir sobre as

contradições e formas pelas quais o fenômeno Prouni está acontecendo na presente contextura e ao deciframos as conexões existentes entre os jovens e o programa, ambos inseridos nas IES parceiras e no cotidiano desses mesmos jovens.

Sobre o método dialético Gonçalves (2015) afirma:

O pensamento e o método dialéticos vão aparecer na Psicologia Sócio-Histórica, uma nova proposta, inaugurada por Vigotski. Essa nova alternativa surge exatamente a partir da crítica à separação entre objetividade e subjetividade. E, ao mesmo tempo, da consideração da historicidade como característica fundamental de todas as coisas. (GONÇALVES, 2015, p. 62)

Ora, utilizar o método dialético na perspectiva proposta por esta tese é pensar o Prouni e os jovens bolsistas nele inseridos como possibilidades de transformação constante e que as lutas, os embates entre os contrários nele contidos e contextualizados, promovem a superação e o crescimento do processo educativo como um todo.

Para compreendermos os sentidos da longevidade escolar construídos por esses jovens, precisamos tomá-los como sujeitos concretos, “determinados pela realidade social e histórica e, ao mesmo tempo, determinantes dessa realidade, através da ação coletiva” (GONÇALVES, 2015, p. 63).

Vygotsky (1991) chama a atenção para o método dialético e a conduta dialética que devemos ter em relação à psicologia bem como salienta a senda histórica que se faz passo a passo:

Somos dialéticos y no pensamos, em modo alguno, que el camino de desarrollo de las ciencias vaya em línea recta [] hemos valorado hasta aqui cada uno de los pasos hacia la verdad que há podido dar nuestra ciência, pues no pensamos que estahayacomenzado em nosotros. (VYGOTSKY, 1991, p. 397)

A relação jovem bolsista- Prouni-IES é, portanto, histórica e dialética. Os jovens são afetados pela contextura do programa ao mesmo tempo em que a afetam. Assim, tomados dialeticamente, o singular de cada jovem relaciona-se intensamente com o universal, de forma que podemos apreender o que há de universal entre os jovens bolsistas do Prouni através da singularidade dos sujeitos inseridos na contextura de Belo Horizonte, por nós recortada.

Portanto, o método dialético não se propõe descrever um fenômeno ou acontecimento. Pretende sim, desvelar o que é o fenômeno na realidade. Nem sempre a realidade é o que parece, por isso precisamos refletir sobre ela, abstraí-la para chegarmos à sua essência. Precisamos analisar o processo.

O método dialético, tal qual proposto por Vygotsky seria capaz de “gerar núcleos de sentido a partir da noção de contradição, que não opõe indivíduo-sociedade, mas prevê desvelar suas mediações constitutivas” (Alves,2010, p.11.). Assim, temos que a subjetividade dos nossos sujeitos é sempre intersubjetiva e está sempre presente no cotidiano da contextura do Prouni, fenômeno em movimento, sobre o qual nos debruçamos.

À medida que tomamos o Prouni como um fenômeno em movimento, o retratamos como uma elaboração humana, constituído e constituindo-se no desenrolar das interações dos sujeitos a ele relacionados: jovens bolsistas, IES parceiras, legisladores e cidadãos com opiniões favoráveis e/ou contrárias. Toda essa gama de inter-relações é mediada pela palavra e pelas diversas tecnologias que compõem o contexto no qual o programa se insere no município de Belo Horizonte. Nesse sentido, o fenômeno Prouni é uma relação ampliada, que vai além do individual e se torna uma relação interpessoal, condizente com os conceitos da psicologia sócio-histórica. Ou seja, “reflete práticas sócio-históricas amplas, e não apenas relações interpessoais familiares” (RATNER, 1995, p. 6).

Poderíamos, portanto, dizer que a contextura do Prouni e o próprio programa, seriam uma constituição social. Pois a psicologia sócio-histórica apregoa que os fenômenos sociais são o reflexo de um determinado momento social e que a consciência se constrói e se altera socialmente, não sendo nunca, um movimento individual. Ou seja, “os seres humanos transformam-se ativamente à medida que transformam seu mundo social e natural” (RATNER, 1995, p. 6).

Para Vygotsky, os fenômenos sociais são dialeticamente relacionados. Um não é o outro, mas o complementa e o configura. Ora, assim sendo, os fenômenos mediados pela cultura assumem variações próprias da inserção social na qual acontecem. Dessa maneira, o Prouni é dialeticamente a sua contextura e sua contextura o configura e transforma.

Ainda retratando a dialética presente em todo fenômeno social, Vygotsky (1993) afirma que o intelecto e as emoções estão interligados de forma dinâmica. As emoções são constituídas pela apreciação cognitiva das situações e apenas pelo intermédio do intelecto todo o alcance de dado acontecimento é possível de ser percebido e absorvido. A dimensão cognitiva é dialeticamente atravessada, ao mesmo tempo em que se faz presente nas emoções e sentimentos, sentidos e significados atribuídos a determinada circunstância (RATNER, 1995).

Indubitavelmente, portanto, acessar o Ensino Superior na contextura por nós apreendida é uma relação dialética entre a emoção da possibilidade de mudança social e a

condição cognitiva de cumprir os requisitos necessários para a conclusão exitosa do curso. É a dialética vygotskyana presente nas relações dos jovens com o Prouni.

A mudança e suas possibilidades fazem parte da perspectiva da psicologia sócio-histórica. A própria mudança é resultado de relações mediadas dialeticamente. Sobre isso discorreu Ratner(1995):

A interpenetração de fenômenos (ou facetas de fenômenos) significa que cada um, intrinsecamente, faz parte de uma unidade maior que inclui outros. Conseqüentemente, os fenômenos (ou facetas) são partes dinamicamente interativas dentro de um todo, e não átomos independentes, homogêneos, inertes, temporariamente ligados entre si. A contradição dinâmica entre momentos integrados e, contudo, diferenciados leva à mudança, o que é um outro princípio básico importante da psicologia sócio-histórica, gerado por princípios dialéticos. A mudança é inevitável num sistema em que os elementos se afetam continuamente uns aos outros. (RATNER, 1995, p 8/9)

A relação dialética entre jovens bolsistas e a contextura do Prouni produz transformações singulares e coletivas, que são imprevisíveis, pois que dependem de elementos concretos e das experiências de cada sujeito. Assim como depende também dos sentidos que foram construídos até então e dos significados atribuídos à longevidade escolar, doravante permeada pela possibilidade oferecida pelo programa. Sabemos apenas que a experiência vivenciada trará novos contornos aos sentidos construídos pelos jovens, dinâmicos que são, e as consciências juvenis sairão, portanto, desse entrelaçamento, expandidas. Ao saírem renovadas, impactarão de alguma forma a realidade social na qual estão inseridos: superação, renovação e força resultantes da dialética vivenciada.

3.2.2 Jovem bolsista e o Prouni: uma relação mediada

Vygotsky (2004), referindo-se à mediação, relata o exemplo de um paciente parkinsoniano que conseguia andar sem tremor utilizando papéis brancos colocados no chão por outrem. Os papeis permitiam ao paciente dar um passo de cada vez, evitando os tremores que o acometiam quando recebia apenas a ordem oral para caminhar. Ora, avançando na ideia de instrumentos mediadores, Vygotsky chega à língua, à memória, à escrita e aos mapas, dentre outros. Todos esses seriam elementos culturais, forjados pela própria humanidade. Noção esta, que contribuirá para a nomeação da teoria vigotskyana de “histórico-cultural” (LEONTIÉV, 2004).

Ao perseguirmos a ideia de mediação, presente na psicologia sócio-histórica, podemos citar a afirmação de Ratner (1995) ao discorrer sobre o caráter social do funcionamento psicológico:

A natureza social dos fenômenos psicológicos consiste no fato de serem eles elaborados por indivíduos no processo de interação social, de dependerem de propriedades da interação social e de encarnarem o caráter específico das relações sociais historicamente determinadas (RATNER, 1995, p. 4).

A psicologia sócio-histórica dá ao homem o status da liberdade. Fenômenos sociais e o cotidiano do homem estão sob o seu controle. Ou seja, todo o comportamento humano é mediado e toda a psicologia, bem como quaisquer atividades psicológicas, são transformadas pela mediação do outro. À medida que o ambiente social se transforma, se humaniza, a consciência do homem também é modificada. Para tal, corroboram a tecnologia e todos os artefatos da criação humana. E por serem, exatamente, criação humana, são transformáveis, modificáveis ao longo do caminho histórico (RATNER, 1995).

Aludirmos à mediação nessa tese é apresentarmos o Prouni enquanto mediador da longevidade escolar do jovem bolsista. Sim, um instrumento mediador, que se faz presente na construção de seus sentidos para o ingresso e conclusão dos estudos em nível superior, ao permitir a esse sujeito aspirar e realizar tal intento. Uma mediação contextualizada, que deverá ser aprimorada ao longo da história, mas, todavia, materialmente e simbolicamente posta, instrumento de um momento histórico-político-educacional brasileiro.

No entendimento da psicologia sócio-histórica, o fenômeno psicológico é social e inserido na sociedade, refletindo a condição social, econômica e cultural em que vivem os homens naquele dado momento. Sendo que à medida que ele se desenrola, a consciência do homem se modifica, se constrói.

Assim, discorre Lucci (2006) sobre a mediação da linguagem e consequente formação da consciência:

De acordo com Vygotsky, a linguagem materializa e constitui as significações construídas no processo social e histórico. Quando os indivíduos a interiorizam, passam a ter acesso a estas significações que, por sua vez, servirão de base para que possam significar suas experiências, e serão estas significações resultantes que constituirão suas consciências, mediando, desse modo, suas formas de sentir, pensar e agir (LUCCI, 2006, p. 9).

Toda relação social é uma relação mediada, sendo que a linguagem é o principal dos mediadores que, juntamente com outros instrumentos criados pelo homem e que representam

a realidade, apresentam a cultura ao sujeito. E a cultura, enquanto criação histórica da humanidade, é assimilada pelo sujeito que passa, assim, a ser capaz de compreender os significados e construir sentidos para as experiências ao longo da vida.

3.2.3 Sujeito e sentidos construídos: a longevidade escolar na sua contextura

Para Vygotsky, o desenvolvimento da criança se dá na conversão das relações sociais em funções mentais. Tal internalização é possível sem retirar do indivíduo sua singularidade através da mediação semiótica, que permite ao sujeito dar uma nova significação a fatos e acontecimentos (Sirgado, 2000).

Nesse sentido, não tem como não atentarmos para a relevância dada pelo autor para a questão cultural, tomando a cultura como um norteador mesmo de sua teoria. Na observação de Sirgado (2000):

O social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais (SIRGADO, 2000, p. 53).

Segundo Marx (1982), não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. Tal premissa tomada por Vygotsky, demonstra-nos que as funções superiores são, por sua vez, produto da vida que se fez vivida, dialeticamente (re)feita e transcendida pela ação do homem na história e devido ao momento histórico. O que, com toda certeza, não é uma questão de retórica.

Por conseguinte, a significação dada pelos sujeitos aqui descritos, para o acesso ao Ensino Superior, sofreu mudanças ao longo dos tempos, sendo que na trajetória de cada um deles, tem os reflexos vividos por toda a juventude pobre de Belo Horizonte, anteriormente impedida de acessar o Ensino Superior. Os jovens e o programa são o resultado desse embate, das lutas travadas ao longo da história da educação e que hoje culmina com a possibilidade de que esses jovens bolsistas possam vislumbrar não só o acesso, mas a permanência e conclusão do Ensino Superior. A longevidade escolar está, pois, significada no universo dos sujeitos, embora os sentidos para a mesma sejam singulares.

Aguiar (2015), destacando o entendimento de Vygotsky sobre a construção de sentidos, afirma:

Significado é uma construção social, de origem convencional, relativamente estável. O homem, ao nascer, encontra um sistema de significações pronto, elaborado historicamente. Por outro lado, o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. Dessa forma, o sentido nos parece mais complexo e mais amplo que o significado, uma vez que este último constitui apenas uma das zonas do sentido, mais estável e precisa. (AGUIAR, 2015, p. 129)

Assim, temos que o significado se transforma na construção dos sentidos. E esses sentidos construídos pelo sujeito, dialeticamente, interferem no social, transformando-o de alguma maneira. Desta maneira, os sentidos construídos pelo jovem bolsista em interação com sua IES e com toda a contextura que envolve o programa supracitado terão contradições que “incluem emoções e afetos, como prazer e desprazer, gostar e não gostar, por exemplo” (AGUIAR, 2015, p. 129).

Ainda nos remetendo a Aguiar (2015):

As formas de pensar, sentir e agir expressam uma integração, muitas vezes contraditória, de experiências, conhecimentos, sem dúvida emocionados, de uma história social e pessoal (mediada pela ideologia, classe social, instituições, etc.). A consciência deve ser vista, assim, como integrada e multideterminada, marcada por uma processual idade constante, na qual é possível a reconstrução interna do mundo objetivo. A consciência como tem sido evidenciado, é tencionada por produtos históricos e pela subjetividade dos sujeitos, é social e ideológica, intersubjetiva e particular. (AGUIAR, 2015, p. 133)

Indiscutivelmente, os jovens sujeitos dessa pesquisa, possuem uma história anterior ao Prouni e respondem aos acontecimentos com essa história particular. E constroem, a partir dos sentidos da experiência, uma história além do Prouni. Isso mostra o fenômeno em movimento. É preciso um longo processo para que as vivências novas enquanto estudantes do ensino superior, sejam assimiladas e transformadas, para que os sentidos construídos em relação à longevidade escolar alterem a realidade social. Para que o novo seja parte do momento social é preciso desconstruir um paradigma e assimilar suas contradições. O jovem precisa assumir o novo, a possibilidade de alçar e concluir o ensino superior, vencendo, assim, os preconceitos e transformando a sociedade ao transformar-se. Mas não é uma tarefa fácil, nem acontece imediatamente. Será necessário mobilizar energia vital que possibilite equilíbrio entre a novidade/possibilidade e o dado/conhecido. Nós, no decorrer e após a presente tese, torcemos para a superação transformadora.

Vygotsky (1996, p. 180) afirmou que “a palavra não é simplesmente o substituto da coisa”. Ora, assim sendo, a mediação é fundamental para que ocorram generalizações, para

que a palavra tenha significado e faça sentido. Dessa forma, o Prouni, enquanto programa, é mediador na construção de significados para a palavra longevidade escolar e para os sentidos a ela atribuídos e relacionados pelo sujeito no seu cotidiano escolar, cotidiano familiar e cotidiano social.

Assim, “a mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (Molon, 2003, p. 102). Portanto, a própria relação faz o sujeito ao mesmo tempo em que é realizada por ele. Tudo o que o sujeito vivencia no mundo social (interpsicológico) é transformado por ele de maneira intrapsicológica. O jovem bolsista de hoje esteve imbricado enquanto participante ativo de mediações que apontavam as dificuldades relativas à longevidade escolar. Todavia, hoje ele vivencia novo processo de mediação, que impactará de formas diversas os coletivos dos quais participa ou é convocado a participar. Para clarear essa conversão recorreremos ainda a Molon (2003) que nos aponta que esse processo seria “tornar-se diferente do que era sem deixar de ser o que foi” (MOLON, 2003, p. 99).

O jovem bolsista supera a visão que tem de si mesmo e a visão que o outro lhe oferece de si. E é exatamente essa relação dialética, mediada pelo programa e por todos os aspectos relacionados ao cotidiano do ensino superior que ele chega a um novo ponto: é outro, mas não deixou de ser ele mesmo. O conhecimento fez mediação.

Nas palavras de Molon (2003, p. 112) “o conhecimento não é só o reconhecimento, o ato de conhecer pressupõe a experiência e a imaginação, o mundo do imaginário e do possível diferente do mundo real, mas que está estreitamente relacionado com a realidade social.”

A forma como eu dou sentido para um determinado acontecimento ou situação é singular, pessoal e intransferível. Todavia, é na minha relação com o outro que essa tarefa se torna possível. O que é singular para mim, está também interligado com as formas de produção social, com as condições dadas historicamente, que me permitem maior ou menor acesso aos bens materiais e simbólicos.

Nesse sentido, comentou Sirgado(2000):

Embora Vigotski não discuta especificamente esta questão, podemos pensar que as relações sociais constituem um complexo sistema de posições sociais e de papéis associados a essas posições que define como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada sociedade e quais são as expectativas de conduta ligadas a essas posições (SIRGADO, 2000, p. 64)

Assim sendo, a significação estabelecida pelos outros que convivem com o sujeito, a forma pela qual apontam o Ensino Superior, é dado incontestemente que pesa para a dotação do

sentido estabelecida pelo jovem pobre para o curso, uma vez que Sirgado (2000, p.66) já nos apontava que “o que é internalizado é a significação que o outro da relação tem para o eu; o que, na dialética da relação, dá ao eu as coordenadas para saber quem ele é, que posição social ocupa e o que se espera dele”.

Ao ouvirmos os sujeitos da pesquisa, alinhamo-nos com Vygotsky (1998, p.190) quando este afirma que “a palavra é uma reflexão generalizada da realidade”. Ao se retratar pelo viés da fala, os sujeitos dão ênfase a suas realidades que, embora singulares, trazem o universal, o coletivo desses jovens em seus relatos/retratos.

Sendo assim, mais uma vez concordamos com Vygotsky (1998, p.190) quando ele diz que “as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana”.

Precisamos ouvir os relatos dentro de um contexto, aperceber-lhes o alcance e a inflexão dada por quem fala. Como observou Vygotsky (1998, p.178): “a inflexão revela o contexto psicológico dentro do qual uma palavra deve ser compreendida.”

Compreendermos a motivação do jovem para ter vida escolar longa, como essa longevidade se configura em sua vida, que sentidos a ela são atribuídos. Esse foi o percurso por nós realizado. Esse foi o motivo de termos enunciado e anunciado essa pesquisa.

Vygotsky propõe, já na sua época, a dialética enquanto ponto nodal da discussão sobre a psicologia e os enfrentamentos que se faziam necessários. A dialética seria a própria questão a ser estudada e não haveria, pois, outro ponto de partida.

Nesse sentido afirmou Gonçalves (2015):

[Vigotski] propõe que se estudem os fenômenos psicológicos como resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um plano intrasubjetivo, e desse modo já indica uma forma de abordar a relação subjetividade-objetividade e a relação indivíduo-sociedade. (GONÇALVES, 2015, p. 155)

Portanto, das contradições existentes no meio objetivo, das diferentes relações estabelecidas entre os indivíduos e das significações sociais estabelecidas para situações vividas, teríamos um sujeito que, se apropriando desse significado social, daria a ele seus sentidos pessoais. Teríamos aí a descrição da subjetividade dos nossos jovens bolsistas, inseridos na contextura do Prouni em Belo Horizonte. Dessa mediação social é que viria, portanto, os sentidos pessoais por eles atribuídos à longevidade escolar.

Continuamos, pois, a concordar com Gonçalves (2015):

Assim, afirma que a subjetividade é constituída através de mediações sociais, dentre as quais a linguagem é a que melhor representa a síntese entre objetividade e subjetividade, já que o signo é ao mesmo tempo produto social que designa a realidade objetiva, construção subjetiva compartilhada por diferentes indivíduos e construção individual que se dá por meio do processo de apropriação do significado social e atribuição de sentidos pessoais (GONÇALVES, 2015, p. 155).

É na atividade do sujeito que sua cognição, seus comportamentos e seus afetos fazem sentidos. Sujeito esse constituído nas mediações sociais, em cujo cerne sua consciência se desenvolve e se supera sempre, refletindo na sociedade em que vive. Princípio dialético, precioso e fundamental à Psicologia sócio-histórica.

Vygotsky (1984) citando Marx em seu texto” problemas teóricos e metodológicos da psicologia” aponta:

K. Marx diz, em relação a um problema análogo:” (...) se a essência das coisas e sua forma de se manifestar coincidissem diretamente, toda ciência seria supérflua” (K.Marx e F. Engels, obras, t. 25, parte II, p. 384). Com efeito, se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas. Situação análoga é criada na psicologia, quando se nega a diferença entre o fenômeno e a realidade. Onde esta coincide diretamente com o fenômeno não há lugar para a ciência, apenas para a fenomenologia. (VIGOTSKY, 1984, p. 150)

O Prouni é um fenômeno em andamento, uma realidade, mas precisamos apreender os sentidos daí advindos. E para apreendermos tais sentidos, devemos recorrer à fala contextualizada, aos subtextos. Enfim, irmos além das aparências.

Nesse sentido, recorreremos a Vygotsky (2000, p.481), que aponta a necessidade de compreendermos a fala do outro dentro de um contexto: “para entender o discurso do outro, nunca é necessário entendermos apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emiti-lo”.

Quais os determinantes sociais contribuíram para a construção desses sentidos e não outros? Percebermos os determinantes sociais que envolvem o acesso ao ensino superior pelo viés do Prouni, e seus consequentes desdobramentos é fazer pesquisa comprometida (não a única forma, claro) com os sujeitos que dela participam. É fazer uma pesquisa que tenta ir além da descrição dos dados.

Aguiar (2015), relatando sua pesquisa realizada com jovens sobre a temática da escolha profissional, ilustra muito bem essa observação:

A nosso ver, os jovens estão nos dizendo que existe em cada um deles um espaço de liberdade que faz parte de uma natureza humana, natureza esta que é natural, pura,

que lhes garante uma identidade, e que a realidade social vem impedir que se realize, vem assim empurrá-los para outras escolhas, que não são deles, não são genuinamente deles, não são naturais. Eles sonham (faz parte de sua natureza humana) ser advogados, políticos, jogadores de futebol, diplomatas, mas terão de fazer outra coisa qualquer. O social aparece, portanto, como impeditivo de suas verdadeiras vocações, da realização dos sonhos, da liberdade, em última instância, da atualização da natureza humana (AGUIAR, 2015, p. 168).

E é exatamente nesse ponto, de onde emerge a possibilidade concreta de sonhar com um curso de alto desempenho, que pinçamos o Prouni como um determinante, um possibilitador (ou não) na construção de sentidos positivos para a longevidade escolar desses jovens pobres de Belo Horizonte. A possibilidade de fazer aquilo que se quer e não apenas o que é possível.

Continuamos a concordar com Aguiar (2015):

Eles não conseguem apreender o quanto a realidade social é um determinante fundamental, não só como algo que impede, anula a “natureza humana”, mas como algo que constitui o próprio sonho, que constitui o homem como uma totalidade. Com isso, não afirmamos que não devam sonhar, desejar, mas que esses sonhos (que aparecem como puros) deveriam ser também questionados, pensados na sua constituição, para que, a partir daí os jovens pudessem construir e desconstruir desejos e sonhos, mas de modo a levar em conta a realidade, não como algo que aterroriza, impede, paralisa, e que, portanto, pode ser esquecido ou desconsiderado ao menos por um tempo, o tempo que querem sonhar (AGUIAR, 2015, p. 169).

Nesse movimento mesmo é que consiste a dialética enquanto método que guia a nossa pesquisa. O duplo movimento que engloba a realidade social e a individualidade dos nossos jovens. Movimento que vai elaborando as contradições e reescrevendo sentidos, formatando projetos e modificando a mesma realidade que contribui para o “*paso doble*”.

É ao mesmo tempo objetiva e subjetiva, pois comporta a realidade social e a subjetividade do jovem. O jovem transforma a realidade objetiva em sentidos, a assimila e integra ao mesmo tempo em que interage com a materialidade dela, podendo também interferir na produção e cadeia produtiva. Ou seja, o jovem produz sentidos e materialidade numa perspectiva uníssona, dialética e mediada continuamente.

3.3 Do diálogo entre as lentes teóricas: ressonâncias

Contudo há que se aguardar para verificarmos que alterações, de fato, ocorrerão não só no campo educacional brasileiro, bem como na sociedade em geral, a partir do Prouni. O programa está acontecendo, ele está em movimento e esse processo de analisá-lo enquanto possibilitador, no momento presente de modificações que poderão se expressar no futuro e

atingir toda uma geração vindoura nos remete à Vygotsky e ao método dialético, tão caro a nós e à psicologia sócio-histórica. Entretanto, somos também favorecidos pela teorização bourdieusiana, que nos permite olhar atentamente para a trajetória desses jovens e perscrutarmos em que medida esse acontecimento pontual em suas vidas (o programa e a entrada no ensino superior) poderá contribuir para a formatação de novas histórias, quiçá mudanças de *habitus*. Ora, apesar do nosso trabalho limitar-se a um recorte temporal, acreditamos que os campos escolar e político são históricos e precisam assim serem reconhecidos. E é, pois, nessa tentativa de historicizar o Prouni dentro do campo político e educacional, que procedemos a pesquisa aqui apresentada.

Faz-se necessário atentarmos também que, negarmos simplesmente o Prouni no momento atual, apontando suas mazelas e as dificuldades advindas do não investimento na nossa educação básica não seria superá-lo. Seria apenas uma negação simples e não dialética. Acreditamos ser necessário passarmos por ele e com ele avançarmos para novos modelos, maiores e mais adequados à educação desejada para nossos jovens e nosso país.

4 JOVENS BOLSISTAS E SUAS HISTÓRIAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS EM BUSCA DA LONGEVIDADE ESCOLAR

No presente capítulo apresentaremos os sujeitos da pesquisa: os jovens bolsistas, que, ao relatarem suas histórias, nos permitiram apreender sentidos construídos por eles enquanto transitam os caminhos da longevidade escolar. Buscamos em seus relatos a compreensão do aspecto afetivo volitivo, os anseios e sonhos que os levaram em busca do Ensino Superior. Foram relatos comoventes, muitas vezes dirigidos mais à psicóloga que à pesquisadora. As escutas se deram, portanto, permeadas pelas recordações que eles tinham de suas escolas de origem, dos (des) caminhos percorridos até adentrarem a IES pelo intermédio do Prouni.

Todos os relatos foram escutas emocionantes e emocionadas, o que nos leva a concordar com Aguiar (2002, p.106) quando afirma que “a linguagem será sempre emocionada, ou seja, terá como elemento constitutivo a dimensão emocional, expressando uma avaliação do sujeito, ou seja, o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram para ele”.

Os nomes aqui citados são fictícios, conforme acordado ao estabelecermos contato para as entrevistas. A apresentação segue a ordem dos encontros, que ocorreram nas dependências de cada IES (sendo que, no geral, os/as jovens se dispuseram a conversar em horário previamente agendado, antes do início das aulas ou durante intervalos advindos de programação específica da IES) e cujas datas dependeram da disponibilidade de tempo dos jovens.

No decorrer do capítulo, apresentaremos a análise dos sentidos construídos pelos jovens, organizada em núcleos de significação. Tal organização deu-se após a sistematização dos dados presentes nos relatos, objetivando a conexão entre eles.

FELIPE- Administração/noite

Felipe tem 19 anos, é alegre, falante e é estudante do 2º período do curso de administração no período noturno. Tem bolsa de 100% e relata um percurso escolar sem interrupções e baseado em boas notas. Sempre estudou em escolas estaduais da capital (BH) e fala com orgulho do bom rendimento, contando que sempre quis fazer faculdade. É importante observar que Felipe também fez educação infantil em uma escolinha particular do bairro e tem um único irmão bem mais novo que ele.

Reside com os pais e um irmão menor que ainda está na educação infantil. O seu pai é industrial, concluiu o ensino médio e a mãe é auxiliar administrativo. A família incentivou o seu ingresso no ensino superior, inclusive dando informações sobre o Prouni, especialmente a mãe que estuda biblioteconomia na UFMG. Ele ficou sabendo do Prouni no ensino médio através da internet e de sua mãe. Fez apenas um Enem e teve complicações de saúde no segundo dia da prova (febre alta) o que comprometeu seu rendimento. Não quis tentar o ENEM novamente em busca de uma vaga na UFMG, e optou pelo Prouni e por uma IES próxima de sua casa, de modo a utilizar apenas um ônibus. Segundo ele, se fosse para outra IES, o trajeto seria muito longo e penoso.

Felipe participou do Programa Jovem Aprendiz e esta experiência norteou a sua escolha para o curso de administração, pois gostou das atividades administrativas desenvolvidas no local onde trabalhou. Além disso, fez também um curso no SENAI, que era voltado para procedimentos administrativos. Tem planos de se formar e tornar-se funcionário público, acreditando, assim, melhorar suas condições de vida nesse bojo.

Fala da importância de estudar, não só do ponto de vista pessoal, mas considera que pode se tornar um exemplo e uma motivação para outras pessoas, que assim como ele, busquem trilhar o mesmo caminho:

Assim, são valores né, valores que meus pais me passaram que formaram esse hábito de estudar e esse hábito que você tem se torna cultura né, um processo não só individual, mas um processo mais global que vai passando de geração, né e cada vez a gente tenta ampliar mais e até incentivar os colegas né para estudar mais. Assim, com nosso jeito. (Felipe)

Relata um bom entrosamento com os colegas e professores na faculdade e diz que todos se entendem bem e que não percebe diferenças de tratamento por ser bolsista “*É todo mundo igual, todo mundo trata igual...todo mundo é bem unido, bacana isso né?*”

LUCIANA- Administração/noite

Luciana tem 24 anos, mostra-se muito tímida, mas fez questão de conversar comigo e agendar a entrevista. Está no 8º período, concluindo o curso de administração. Relata que sempre foi ótima aluna, com boas notas e que fez o ensino fundamental em escola estadual e o ensino médio em escola municipal. Concluiu o ensino médio em 200, mas só entrou no ensino superior pelo Enem de 2010, e antes de fazer a prova participou de cursinho preparatório.

Sempre quis fazer faculdade, mas a condição financeira a impedia e a nota de corte do ENEM para alcançar uma vaga na UFMG era considerada por ela, como muito alta. Nas palavras dela *“precisaria de estudar bem mais em cursinhos, apesar de ser boa aluna...a escola pública é bem fraca. A condição financeira pesa demais.”*

Reside com a mãe e um irmão de 11 anos. Após a separação dos pais, raramente vê o pai. Tanto seu pai quanto a sua mãe concluíram apenas o ensino fundamental. A sua mãe sempre a incentivou a estudar, usando a sua própria trajetória de vida e a necessidade de superar as dificuldades financeiras da família como motivações para seguir em frente. Luciana começou a trabalhar aos 16 anos e hoje continua trabalhando, atualmente como gerente em uma rede de *fastfood*.

Luciana tem um bom rendimento escolar e concluirá a graduação sem retenção em nenhuma matéria. Afirma que não teria condições de estudar sem o Prouni e que o programa é essencial para jovens da sua condição social: *“Gente assim como eu precisa ...esse programa do governo ajuda demais”*. Tem planos de mudar de empresa e fazer intercâmbio para estudar inglês e talvez fazer uma pós-graduação ligada à Tecnologia da Informação e/ou Marketing. Como será a primeira na família a concluir o ensino superior observa que o irmão sente-se incentivado para a continuação dos estudos. *“Meu irmão já é diferente. Ele já sabe que quer fazer curso de computação, estudar, fazer faculdade. Eu sempre incentivo ele”*.

Comenta que os relacionamentos com os colegas e professores na IES são positivos e que a maior dificuldade que enfrentou foi a de chegar depois que o semestre havia começado, pois foi convocada em segunda chamada.

Luciana não se sente vítima de preconceito por ser bolsista. *“Nada de nada por ser bolsista. Nem entre alunos nem entre professores. O difícil mesmo é se adaptar à realidade da faculdade, as exigências, o jeito de ser, é tudo muito diferente”*. No entanto, ela ressalva as diferenças entre o contexto sociocultural da faculdade, do seu contexto original de pertencimento familiar, escolar, social e comunitário.

JÚLIA- Fisioterapia/manhã

Júlia tem 18 anos, é alegre, falante e se dispôs a conversar comigo, especialmente por eu ser psicóloga: *“Como é legal essa história de fazer pesquisa! Eu também me inscrevi para psicologia”*. Relata que foi boa aluna e que sempre teve boas notas, tendo estudado em escolas públicas, exceto na educação infantil, quando estudou em uma escolinha particular do bairro onde morava. Conta que soube do Enem quando cursava o 2º ano do ensino médio, mas

naquela ocasião perdeu o prazo de inscrição. Sempre desejou fazer faculdade, mas não acreditava que conseguiria uma boa nota no Enem. No 3º ano se inscreveu e uma amiga da família orientou-a para também fazer inscrição do Prouni.

Na verdade ela me inscreveu porque achou minha nota boa e explicou que eu conseguiria uma bolsa integral. Perguntou os cursos que eu pretendia e me inscreveu na IES. Foi monitorando para mim, falando os momentos que eu tinha sido convocada, documentos, etc. Aí eu já estava empolgada. Se a IES não atendesse o telefone eu até ia lá pessoalmente pra saber em que pé estava o processo. (Júlia)

Relatou que mora com a mãe, seus dois irmãos menores, uma tia, um tio e dois primos. Sua convivência com o pai é regular, visitando-o quinzenalmente. *“Minha mãe terminou só o ensino médio porque engravidou de mim aí teve que parar. Meu pai fez faculdade de Psicologia.”*

Ela também teve experiência de trabalhar no Programa Jovem Aprendiz, mas no momento está só estudando, pois conseguiu uma bolsa de 100%. Explica que o fato de gostar muito de ler a ajudou no Enem. Está conseguindo acompanhar o curso e ter bons resultados até agora. Pretende terminar o curso e desenvolver um bom trabalho depois de formada. Os pais se orgulham dela ter conseguido a bolsa e ter iniciado os estudos logo que terminou o 3º ano. Eles comentam com as pessoas e ela acha que a sua experiência contribui para incentivar os seus primos e o seu irmão de 14 anos, para prosseguirem nos estudos. *“A nova geração está querendo estudar. Acham normal conseguir”.*

Júlia, em seu relato, considera que estar no ensino superior amplia os seus conhecimentos, dá mais segurança, inclusive para utilizar *sites*, fazer pesquisas e estudar. Informou que não está mais precisando da ajuda da amiga da família para isso. Comenta com orgulho que dentre as coisas que fez com o dinheiro recebido nas atividades do Programa Jovem Aprendiz foi uma reserva para custear o curso de inglês que está fazendo. A sua família paga as passagens de ônibus para o deslocamento até a faculdade e os seus lanches. Ela comenta sobre a inserção na IES e no curso de fisioterapia, ressaltando que *“Aqui não tem diferença nenhuma entre FIES, Prouni ou estudante normal. Tudo a mesma coisa”.*

PATRICIA- Arquitetura/manhã

Patrícia tem 24 anos e está concluindo o curso de arquitetura. É uma jovem amável que se dispôs a relatar suas experiências e ela mesma organizou o melhor espaço dentro da

IES para que pudéssemos conversar sem interrupções. Reside com os pais e dois irmãos, sendo, ela, a filha do meio. O irmão mais velho concluiu curso técnico e o mais novo cursa ensino médio. O pai fez curso técnico e a mãe cursou até o 6º período de Letras na UFMG.

Relata uma trajetória escolar marcada pelo bom desempenho e pela passagem por três tipos de escola até o ensino superior. Iniciou o ensino fundamental em escola pública estadual e do 5º ao 8º ano no Colégio Militar (público estadual). Depois, do 9º ao 3º ano do ensino médio frequentou escola particular por meio de bolsa concedida pela direção do colégio “com a qual a mãe mantinha amizade”, no entanto, para obter essa bolsa fez uma prova no Colégio e seu resultado foi considerado pela diretora, surpreendente, chegando a 96% de aproveitamento. Foi a diretora desse mesmo colégio que a orientou a inscrever-se para a bolsa do Prouni, já que teve uma nota muito boa no Enem. *“Na época nem sabia bem como funcionava. Mas achei ótimo e consegui ser classificada com bolsa integral, em um bom curso e em uma boa faculdade”*

Relata que sempre desejou fazer faculdade e que sempre gostou de artes e área de exatas, o que a levou a optar pela arquitetura. O rendimento no decorrer do curso foi sempre satisfatório e começou a estagiar logo no 2º período, o que considera muito importante para a sua aprendizagem. Pretende ser contratada no escritório em que está estagiando e futuramente fazer pós-graduação em perícias técnicas e talvez montar o próprio escritório, mas com parceria dos colegas.

Sua família sempre a incentivou, principalmente pelo esforço que notavam que ela fazia. *“Eles demonstram muito orgulho e comentam com as pessoas que eu já estou terminando o curso...Apesar de ser uma área difícil de atuar eu me sinto muito realizada.”*

Sobre a vida de universitária e bolsista Prouni, comenta não ter percebido preconceito, mas sim muita dificuldade na vida acadêmica cotidiana. Assim, *“eu pensava que chegar a faculdade era o ponto máximo e não era. Eu me perdi em meio a tantas informações, solicitações. É um mundo muito diferente, novo, cheio de situações em que você tem que decidir, buscar. Nada é dado na sua mão”*.

VIVIANE- Psicologia/noite

Viviane tem 27 anos e está no último período de Psicologia. Está trabalhando e teve muita dificuldade para encontrar um momento de disponibilidade para conversarmos, mas fez questão de participar da pesquisa. Relata que concluiu o ensino médio em 2005 com boas notas, pois sempre foi aluna de bom rendimento. Entretanto, não conseguiu ser aprovada nos

vestibulares da UFMG e UEMG, de psicologia e *design* gráfico, respectivamente, ficando por mais de uma vez como excedente.

Então, em 2008 eu não tinha entrado ainda em faculdade alguma e já estava pensando que nunca conseguiria porque teria que estudar muito para as vagas pretendidas e eu já trabalhava duro no comércio. Pensava também que mesmo trabalhando não conseguiria pagar uma faculdade particular...Ai já estava sabendo do Prouni e fiz um cursinho preparatório desses bem rápidos de um semestre para fazer o Enem de 2009 e comecei a estudar em 2010. (Viviane)

Ainda refletindo sobre a sua trajetória até conseguir a bolsa de 100% no Prouni, Viviane relata que na primeira tentativa foi selecionada para uma bolsa de 50%, mas que não seria possível estudar apenas com a bolsa parcial. Então aguardou e em março do mesmo semestre conseguiu a bolsa total. *“Comecei em março...o semestre andando e eu fui correndo atrás...consegui!”*

Acrescenta que não tinha muita clareza dos critérios adotados e que teve muito medo da nota não dar para que fosse admitida na IES na qual está atualmente, e que havia sido a sua primeira opção. Mostrou-se satisfeita com o curso e pretende trabalhar na área, embora ainda não saiba como. No momento trabalha no comércio, mas já fez estágio remunerado. Tem bom rendimento no curso e considera boa a aceitação dos colegas e professores para com os bolsistas. *“São vários alunos bolsistas. Não temos vergonha não. O difícil mesmo foi o começo, entrar atrasada.”*

Viviane reside com os seus pais e duas irmãs mais novas, que cursam ensino fundamental. A mãe é auxiliar de serviços gerais e o pai é industriário. Ambos concluíram o ensino fundamental. Na sua família será a primeira a concluir a formação universitária e, segundo ela, os pais se orgulham e a apoiam, apesar de não poderem ajudá-la muito.

DÉBORA- Arquitetura-manhã

Débora tem 25 anos e está no último período de arquitetura. Fala com desenvoltura sobre o tema e considera importante participar da pesquisa. Reside com os pais e uma irmã mais nova que está concluindo o ensino médio. Relata que ambos os pais são professores de escolas estaduais e que nunca puderam, portanto, pagar escolas particulares para ela. *“Sempre estudei em escola pública, mas meus pais me incentivavam muito para os estudos em geral. Sempre fui boa aluna, com notas boas e quando consegui ser bolsista parcial fiquei muito feliz.”*

Débora conta que sempre quis fazer arquitetura. Uma escolha feita na 7ª série participando de trabalhos escolares. Tentou ingressar na UFMG, mas não conseguiu e como atendia aos requisitos para ser bolsista parcial pelo Prouni para cursar o que desejava, ela não hesitou. Acredita que não poderia se formar sem o apoio do Prouni.

Na família de Débora, além dos pais que possuem formação superior em cursos de licenciatura, ela tem outros parentes que realizam cursos universitários ou já são formados em nível superior, o que, segundo ela, a incentiva e torna natural sua trajetória e a busca de êxito na faculdade. Diz que sempre se imaginou estudando e que pretendia trabalhar na área tão logo se formasse, mas, sobre isso, pondera *“meu plano era conseguir um emprego logo quando me formasse e depois fazer meu próprio negócio, mas a realidade não é bem assim, pois as empresas querem pessoas com experiência.* “No momento está fazendo estágio remunerado em um escritório de arquitetura e pretende montar, no futuro, seu próprio negócio.

DANIEL– Psicologia/noite

Daniel tem 25 anos e está no último período do curso de Psicologia. Reside com os pais e uma irmã mais nova que frequenta o ensino médio. O pai é pedreiro e a mãe é auxiliar de serviços gerais. O pai concluiu o ensino fundamental e a mãe, o ensino médio. Ele é bolsista integral e está fazendo um estágio remunerado com o qual paga as suas despesas pessoais e, quando necessário, ajuda financeiramente em casa também.

Relata que sempre foi bom aluno e que nos primeiros anos do ensino fundamental morava no interior de Minas com os seus pais, sendo alfabetizado em uma turma mista, com as crianças de várias idades, pois a escolinha organizava salas multiseriadas. Daniel concluiu o ensino médio em 2007, fez cursinho em 2009 e conseguiu a vaga na IES com o Enem de 2009, iniciando os estudos em 2010. A vaga saiu para a IES e cursos pretendidos por ele. Tem bom rendimento, está satisfeito com o curso e considera tanto a IES quanto o Programa bons, e ambos atendem suas expectativas.

Ainda sobre isso, comenta: *“sempre fui elogiado pelos professores e pelos meus pais que achavam que pelo estudo eu iria vencer na vida.”* Acredita também que não ficaram muito felizes com a escolha do curso - psicologia - e que preferiam que ele tivesse optado por medicina, por exemplo.

Acredita que a sua inserção na IES se deu dentro do esperado por ele, mas relata que se sentiu excluído de várias atividades sociais, por exemplo, as festas dos colegas, o que

Daniel explica da seguinte forma: *“Olha, as pessoas não sabem quem é bolsista ou deixou de ser...mas sei lá, é muito diferente. Muitas vezes não fui convidado para festas ou viagens porque as pessoas partem do princípio que você não vai poder pagar.”*

No futuro tem planos de trabalhar na área de sua formação ou em alguma atividade aproximada, diz que tem boas expectativas quanto ao futuro profissional.

CAROLINA- Fisioterapia/manhã

Carolina tem 26 anos, está concluindo o curso de fisioterapia e relata sua história de forma muito segura. No momento, reside com o namorado, mas morava, anteriormente, com a mãe e dois irmãos: um irmão mais velho, que também está na faculdade fazendo curso de administração e um irmão mais novo, que está nos anos iniciais do ensino fundamental. Não tem relacionamento com o pai, mas a mãe, sendo professora e licenciada em pedagogia, sempre a incentivou para os estudos. Sempre foi boa aluna. Concluiu o ensino médio em 2006, fez várias tentativas para entrar na UFMG, mas não conseguiu. Nesta época trabalhava durante o dia, tentou estudar sozinha em casa, mas, posteriormente, fez cursinho pré-vestibular. Conseguiu melhor rendimento no Enem 2009 e começou o curso em 2010, com bons resultados até então. Relata, também, que tinha medo de não conseguir entrar, sempre pensava que as notas seriam muito altas, especialmente para essa IES que escolheu.

Antes do curso sempre ajudava em casa de alguma forma. Desde que começou o curso tenta estágios e já fez alguns. No momento faz um que é remunerado e que ajuda muito, tanto na aprendizagem quanto na parte financeira. No futuro pretende se especializar para trabalhar na área, mas ainda não sabe que tipo de especialização.

Sobre a inserção na IES, comenta que não percebeu atitudes preconceituosas dirigidas a ela, mas afirma que o preconceito com alunos bolsistas existe, pois seus amigos de outros cursos e outras IES comentam com ela situações que eles vivem e atitudes que percebem:

“Tipo, a pessoa pensa que por você ser bolsista tem que andar rasgada” ... “Agora, aqui, os alunos não sabem quem é bolsista e a gente não fica comentando com todo mundo. Só com os mais próximos. Se acontecesse situação de preconceito comigo também...eu não me importaria.” (Carolina).

JOSÉ CARLOS -Administração/noite

José Carlos tem 27 anos e está concluindo o curso de Administração. Reside com o pai, mãe e um irmão mais novo que não concluiu o ensino médio, abandonou. Tem um irmão

mais velho que é taxista e concluiu o ensino médio e uma irmã mais nova que ele, casada, que chegou a entrar na faculdade, no curso de direito, mas abandonou antes de concluir o primeiro período. O pai e a mãe fizeram apenas os anos iniciais do ensino fundamental e trabalham com uma loja de móveis usados, tipo “topa tudo”. Eles são empreendedores neste ramo de negócios. Comenta que o pai trabalhou uma única vez com carteira assinada, e que, na visão dele, o importante é trabalhar, não importa como, tem que ganhar o dinheiro, o lucro. Relata que sua vida escolar teve percalços e que pensava que estudar não fosse para ele, tinha vontade de parar de estudar no ensino médio porque sentia que não fazia parte dessa vida de estudos, pois em casa ninguém estudava e ele não se ambientava na vida escolar. Mas não era um aluno que desse problema na escola e tinha boas notas. Quando concluiu o ensino médio começou a trabalhar em uma cooperativa como artesão e foi aí que decidiu voltar a estudar.

Um dia trabalhei 14 horas seguidas. Era perto do natal. Recebemos uma cesta básica e um rapaz que trabalhava lá reclamou que foi a pior cesta que havíamos recebido. Um senhor, mais velho disse que não, que melhor que aquela só a que haviam recebido em 1992. Foi aí que eu pensei, nossa, tenho que sair daqui ou vou ficar assim para sempre. (José Carlos).

Continuou relatando que após esse dia, ele buscou mudar de vida. Foi trabalhar em uma padaria, depois começou a estudar para um concurso público, foi aprovado e admitido na Prefeitura como assistente administrativo. *“Pensei assim, já que estou como assistente administrativo, vou fazer o Enem. Fiz e pensei, vou fazer, mesmo que eu não consiga fazer a faculdade. Pagar não poderia.”*

José Carlos ficou cinco anos sem estudar, desde que concluiu o ensino médio, pois fez o Enem em 2010 e entrou para o curso em 2011. Para participar do Enem, fez cursinho preparatório. Está gostando do curso e tem conseguido média 80 nas avaliações. Como projeto de futuro tem planos de conseguir financiamento para a realização de seu Plano de Negócios que é o trabalho acadêmico de conclusão de curso (obrigatório, feito em formato de TCC), pois almeja colocá-lo em prática. O Plano corresponde à montagem de uma padaria *“todo mundo compra pão, né? “Mas ainda estou pensando, talvez continue estudando e faça um mestrado. Estou pensando ainda”.*

José Carlos percebe que seus pais ficam felizes com o fato de ele estudar, apesar de não comentarem muita coisa com ele próprio.

Eu acabo encontrando com alguém que sabe que eu estou estudando porque meu pai falou. Estudar me fez mudar um pouco a minha família. Eu falo para eles que não tem essa de todo mundo ser doutor não, doutor é quem fez doutorado. Você

pensa, adianta a pessoa ser um pediatra e dar um diagnóstico com cara tão fechada que faz até o paciente se sentir mal? Tem que ter sabedoria também. (José Carlos)

Sobre preconceitos na IES, diz não perceber, mas, que ele, ao entrar, se sentiu na obrigação de tirar boas notas “*uma coisa minha, interna, eu fazia questão de me sair bem*”. Segundo ele, com o passar do tempo, foi se acostumando com a situação e convivendo bem com todo mundo, até porque na sua turma tem outros bolsistas de 50% ou 100%.

MARIA LUISA - Engenharia/ manhã

Maria Luisa tem 23 anos, reside com os pais que fizeram as séries iniciais do ensino fundamental e três irmãos mais velhos que ela, sendo que dois fizeram o ensino médio e um deles apenas o ensino fundamental. É aluna do 1º período de engenharia e faz um relato emocionado da sua trajetória escolar. Conta que fez cursinho por 5 anos tentando medicina e fez o 1º Enem em 2009. Ganhou bolsa em um cursinho conceituado em Belo Horizonte e estudava tempo integral. Tentou Prouni para medicina mas ficava faltando pouca coisa e não dava. Ela comenta que “*milésimos de ponto fazem diferença*”.

Conta que sempre foi diferenciada na escola e que tinha muito bom rendimento. Assim, participou de um concurso para bolsas em um cursinho conceituado ao final do seu ensino médio e conseguiu a bolsa.

Então os irmãos ficaram diferentes comigo, meio com ciúmes assim... porque era algo muito diferente para eles. Eu entrei sem saber muita coisa porque a gente falar que um aluno de escola pública pode concorrer com um de escola particular é mentira. Eu precisei de 3 anos no cursinho só para me nivelar com os outros, aprender o que eles já sabiam. É mentiroso isso. Então penso que é muita hipocrisia ficar falando “não pode deixar aluno de escola pública ter cota, ter bolsa, porque é impossível conseguir sem ter.” E completa: “a escola pública é boa sim, mas falta um pedaço, se for o colégio militar ai dá para concorrer porque lá é melhor. Estadual normal não dá não. O investimento do governo é pouco, os alunos não querem aprender, a família educa de um jeito que não precisa aprender, só passar, não tem compromisso da família em ajudar”. (Maria Luisa)

Completa analisando que no caso dela foi diferente, porque mesmo sem ter apoio e/ou incentivo familiar, estudou “*loucamente*” para conseguir a bolsa no cursinho, porque tinha o sonho de ser médica. Avalia também que o Prouni deixa a possibilidade de estudar mais próxima dos alunos pobres.

Relata que fazer medicina sempre foi um sonho e que achava lindo ver os médicos atendendo e observar o SAMU na rua:

Um dia cheguei para meu professor de história e disse: como será que é conseguir ser médico? Tenho vontade! Ele me respondeu que era muito difícil e que eu não conseguiria. Segundo ele, nem aluno de escola particular passava e eu disse que não importava quanto demorasse, iria conseguir. (Maria Luiza)

A partir daí sua rotina foi tentar uma bolsa em um cursinho preparatório: *Comecei a ligar para todos os cursinhos de BH perguntando sobre bolsas, até que fui nesse cursinho que comentei e conversei com o diretor e fiz a prova e consegui a bolsa. Comecei a estudar de 7h da manhã às 22h, todos os dias. Rotina por 5 anos.*

Maria Luisa explica a mudança de curso de medicina para engenharia assim:

“Eu sempre tive muita habilidade com matemática e como queria me afastar da área de saúde para não me frustrar mais, decidi vir para a engenharia. Tinha facilidade com muita coisa por causa do treinamento de 5 anos no cursinho.. o que me ajuda até hoje na faculdade”. (Maria Luiza)

Quando indagada sobre preconceitos vividos na IES, por ser bolsista Prouni, ela afirma que não percebe essa prática em sua turma, mas que o preconceito existe e que colegas de outras IES falam sobre isso, contam que foram mal recebidos e que tinham a sensação de não participar do grupo. *“Mas acredito que isso se deve ao fato de serem faculdades mais caras que a minha”.*

Tem apresentado bom rendimento no curso e conseguiu ser bolsista integral, ainda faz alguns trabalhos esporádicos, como de venda de cosméticos e bijuterias para custear suas despesas pessoais. A mãe é dona de casa e o pai é pedreiro, não tendo como ser ajudada financeiramente por eles. Pretende conseguir um estágio remunerado em breve e no futuro atuar na profissão.

Segundo ela, hoje a família lida mais naturalmente com o fato de ela estar na faculdade, mas observa que eles parecem não ter noção do que isso significa realmente.

LUÍSA- Engenharia/noite

Luísa tem 27 anos e está no penúltimo período de engenharia, no turno noturno e sua conversa comigo foi bastante emocionada, porque sua mãe e maior incentivadora de seus estudos, havia falecido há menos de um ano.

Reside com o pai e duas irmãs, sendo que ela é a segunda das três. Uma delas é militar e está cursando Direito por necessidade de seu plano de carreira e custeia os próprios estudos.

A outra é professora e também se formou em um curso de licenciatura pelo Prouni. Luísa é, portanto, a segunda pessoa da família a utilizar o programa.

Relata que a maior parte das informações sobre o programa foi conseguida através da *internet*, e que ela e a irmã começaram na mesma época, porém, a irmã optou pela licenciatura, por ser um curso de duração menor. Acrescenta que à época da seleção para o programa, o pai, que é industrial, estava desempregado e contavam apenas com a aposentadoria da mãe. O pai estudou até o 6º ano do ensino fundamental e a mãe fez o Ensino Médio (magistério) e foi professora em uma escola estadual para séries iniciais.

Ela é bolsista integral e entrou na IES que era sua segunda opção, porque a de primeira opção só teria vaga para bolsa parcial. Mas afirma estar satisfeita com a IES e com o curso. Comenta que na sua trajetória escolar sempre estudou em escolas públicas e que sempre foi destaque, apresentando, ainda hoje, notas excelentes no curso. Segundo ela, os pais sempre a incentivaram a estudar, especialmente a mãe. *“Até hoje meu pai pede para ver o boletim (risos), e minha mãe sempre perguntava que nota eu havia tirado. Meu pai é muito orgulhoso dos meus estudos e sempre comenta com as pessoas que a filha será engenheira”*. Lembra que a mãe ficaria extremamente feliz em sua formatura e fará, portanto, uma homenagem a ela na colação de grau.

Luisa, após o ensino médio, trabalhou como auxiliar administrativo e até como professora de matemática. Os professores do ensino médio sempre a incentivaram a buscar um curso melhor, pois com a licenciatura, seu plano inicial, teria na carreira do magistério um salário muito baixo. Fez cursinho preparatório para entrar na faculdade e prestou o Enem de 2010. Sobre a escolha diz:

Escolhi pelo mercado. Estava um momento muito bom para a engenharia e eu tenho muita facilidade com áreas exatas, mas hoje penso que acertei. Faço estágio remunerado em uma construtora e com o salário pago minhas despesas pessoais. Quando formar pretendo dar aulas no curso de engenharia, é meu sonho. (Luísa)

Sobre preconceito, diz não ter sofrido nem observado em sua sala, e avalia que o Prouni é um *“programa muito válido, pois dá condições da pessoa estudar e ainda cobra o rendimento”*. Acrescenta que ao começar o curso tinha muito medo de não ter as notas necessárias, mas que foi se adequando aos poucos. *“Os alunos do Prouni são muito esforçados, nós temos grupos de estudo no whats e os professores sempre falam que somos esforçados.”* Conclui dizendo que não teria condições de estudar se não fosse o programa.

RODRIGO- Direito/noite

Rodrigo tem 26 anos e está no último período de direito. Fala que seu contato com o Prouni foi muito importante para ele, pois foi a bolsa parcial que permitiu que ele fizesse o curso, pois quando começou a situação familiar não era muito favorável. *“Assim, eu queria estudar e já tinha tentado um Enem que não me deu condições de entrar na UFMG, e no particular não dava porque eu vinha de menor aprendiz. Sem condições de pagar a mensalidade”*. Reside com os pais e duas irmãs mais novas. Uma está cursando o ensino médio e a outra está terminando um curso técnico em enfermagem e pretende fazer faculdade depois. Os pais fizeram apenas o ensino fundamental. A sua mãe é dona de casa e complementa a renda fazendo salgados e petiscos para festas, o seu pai era motorista e está aposentado por problemas de saúde.

Relata que sempre foi bom aluno: *“eu era muito dedicado, aquele aluno que ganhava bilhetinhos dos professores e era usado como exemplo (risos)”*. Sua trajetória escolar seguiu sem interrupções e sempre em escola pública estadual. Começou a trabalhar participando do Programa Jovem Aprendiz que, segundo ele, o ajudou a amadurecer. Depois começou a trabalhar como ajudante em transporte escolar e, após isso, como assistente financeiro em uma empresa, de onde saiu recentemente para fazer estágio remunerado em um escritório de advocacia. *“O estágio é bom para eu me adaptar à área e pretendo continuar trabalhando lá depois que me formar, e quem sabe fazer uma especialização...penso em seguir carreira acadêmica, dar aulas no curso”*

Sobre preconceito, ele relata que não percebeu:

“aqui no curso tem muitos bolsistas e talvez por ser a noite...a maioria das pessoas trabalham, então não aconteceu nenhuma situação que eu percebesse não. Difícil mesmo é dar conta do curso, estudar depois de trabalhar o dia todo...mas o meu rendimento é muito bom, não tive dificuldades.” (Rodrigo)

Acrescenta que o fato de estar concluindo o curso incentiva, sim, as irmãs, que já fazem planos de continuar os estudos, e que os pais são orgulhosos do seu avanço, pois sempre desejaram que ele estudasse. *“Mesmo com as dificuldades financeiras eles me diziam para tentar ...que ia conseguir e principalmente a minha mãe ... ela buscava me ajudar com tudo, organizava dinheiro com os salgados para me ajudar a pagar o cursinho preparatório, por exemplo.”*

LUANA – Direito/manhã

Luana tem 24 anos e está no 2º período de direito. Fala com desenvoltura e fez questão de falar sobre o tema quando soube da pesquisa. Reside com a sua mãe e dois irmãos mais novos. A irmã está aguardando ser chamada para a faculdade e o irmão concluiu o ensino médio, mas fará, primeiro, um curso técnico. Os pais cursaram o ensino fundamental. A mãe é cozinheira e o pai é industrial, e seus pais são separados. Conta que tem relacionamento frequente com o pai e ele sempre a incentivou a estudar, mesmo não tendo condições de pagar uma faculdade para ela. Ele dizia: *“Estuda minha filha, porque a vida sem estudar é muito difícil.”*

Ela será a primeira da família a se formar em um curso universitário e relata que sempre foi ótima aluna, com boas notas e sempre em escolas públicas. Concluiu o ensino médio em 2007 e fez um curso técnico em administração, começando logo a trabalhar. *“Fiz o técnico porque precisava trabalhar. Sem técnico não tem emprego. E realmente serviu, porque comecei a trabalhar logo.”* Depois fez um concurso de nível médio e está trabalhando no serviço público. A carga horária de trabalho permite que ela estude no período diurno e com o seu salário arca com suas despesas pessoais.

Sua descoberta do Prouni foi no ambiente de trabalho:

“Não passava pela minha cabeça conseguir fazer uma faculdade se eu tivesse que pagar, porque não teria como mesmo. Aí comecei a trabalhar e um colega fazia cursinho e me explicou sobre o Prouni e essas possibilidades, porque para entrar na UFMG tem que estudar muito, ter notas muito altas e você sabe, não é verdade? que a maioria das pessoas que estudam na federal não precisavam estudar sem pagar. Então comecei a pesquisar sobre o Fies, sobre o Sisu, o Prouni...investi num cursinho e consegui a vaga aqui e estou satisfeita”(Luana).

Fez o primeiro ENEM em 2012, mas só conseguiu bolsa parcial, então decidiu fazer cursinho e prestar outro exame com o objetivo de conseguir a bolsa integral na IES onde está estudando. Sobre a escolha do curso conta que:

Escolher um curso foi difícil porque tem que ter um retorno de emprego/trabalho depois. Não adianta só ter um curso daí ter que escolher bem. Na verdade, eu sempre quis ser professora de inglês, mas como vim de escola pública vi que não é bom, os alunos tratam muito mal os professores, aí desisti. Busquei ajuda de uma psicóloga para fazer orientação vocacional e me decidi. (Luana)

Luana se declara negra e considera esse fator um dificultador para a inserção no mercado, pois o curso é muito elitizado. Pondera que nesse sentido talvez o melhor seja fazer concurso público.

Sobre preconceitos ainda comenta:

Olha, tem preconceito sim. Além da gente ter que lidar com a questão financeira que já não é fácil, no dia a dia tem preconceito sim. A gente sente. É velado, mas tem. Não sei te dizer se é só por ser bolsista ou se é por ser bolsista e negra. Os professores de fato não sabem quem é bolsista, os colegas sabem. Os professores precisam lidar com o fato de às vezes a turma toda não responder à altura, mas é uma questão do curso ser puxado e não de ser bolsista em si. O que acontece é que eu, como bolsista, pela escola de onde vim, preciso correr atrás, preciso me esforçar mais e por mais tempo. (Luana)

RAFAEL– Direito/noite

Rafael tem 21 anos e está no 1º período do curso de direito no turno da noite. Ele começa o relato dizendo que teve maiores informações sobre o Prouni com um colega de trabalho, que o incentivou a inscrever sua nota no Prouni, pois esse colega já recebia a bolsa deste programa, *“Na verdade sempre quis fazer direito, mas nunca pensei que minha nota daria para entrar. Ficava sempre pensando que não, mas com o incentivo desse amigo, de última hora criei coragem e deu certo”*. Comenta que teve que aguardar a segunda chamada, o que fez com que iniciasse com um mês de atraso, mas conseguiu a vaga para ser bolsista integral, que era o que ele queria.

Na sua trajetória escolar não houve interrupções e sempre estudou em escolas públicas. *“Era um bom aluno, o melhor da sala, apesar de muito bagunceiro. “Concluiu o ensino médio em 2011, fez um cursinho preparatório em 2013 e participou do Enem, com o qual ingressou no ensino superior. Comenta que fazer a inscrição foi fácil porque o site é didático, mas que detalhes sobre as notas e critérios não sabia, o que o deixou bastante apreensivo.*

No momento reside com a mãe e dois irmãos mais novos, um cursando o ensino médio e outro o ensino fundamental. A mãe concluiu o ensino fundamental e é diarista, mas, como trabalha em casa de professores, tem muito contato com as informações e sempre o incentivou a estudar. Segundo ele, a mãe sempre falava: *“Faça a inscrição, vai perder o prazo!”* Percebe que *“ela se sente muito orgulhosa por eu ter entrado na faculdade, ainda mais em um bom curso”*. Ele convive esporadicamente com o pai, que no momento é estudante de

administração, mas o percebe como um incentivador, *“principalmente agora que também está fazendo faculdade pelo Prouni”*.

Rafael continua trabalhando no mesmo local, como auxiliar administrativo e com o salário custeia suas despesas e tenta ajudar em casa, dentro do possível. Optou por essa IES pela proximidade do seu trabalho, o que facilita o deslocamento que é feito de motocicleta.

Comenta que a opção pelo curso se deu pela abrangência: *“Tem um leque grande de possibilidades e eu quero, depois de formado poder escolher o que fazer, talvez trabalhar por conta própria e fazer mais alguma coisa...é isso”*.

Sobre preconceito ele diz que não percebeu e que acha que na faculdade é diferente do ensino médio: *“porque no colégio particular se você chega, todo mundo sabe que está ali porque ganhou bolsa, alguém deu. Na faculdade não. Você chega e é mais um, como todo mundo.”*

Conclui falando da necessidade das escolas darem mais informações sobre os procedimentos de se ingressar em um curso superior, porque se lembra que na escola dele não se falava nada sobre o assunto. Reforça: **“Nunca falavam nada!”** (grifos da autora)

JAQUELINE- Ciências Contábeis/noite

Jaqueline tem 24 anos e está no 2º período de ciências contábeis. Relata que concluiu o ensino médio em 2008 e que sempre teve notas boas em todas as escolas que estudou, sendo que todas foram públicas estaduais. Relata que, por motivo de mudança de residência, precisou também mudar de escola, e, por isso, estudou em três escolas diferentes até o ensino médio. Quando concluiu o ensino médio já trabalhava no comércio, onde permanece trabalhando apenas no turno diurno. Havia iniciado o curso universitário em 2009, licenciatura em matemática, mas desistiu ao final de 2010, porque percebeu que não gostaria de trabalhar na área e também por ter dificuldade em arcar com as mensalidades. Ficou sem estudar por um tempo e em 2013 resolveu investir em um cursinho preparatório e fez o Enem. Conseguiu, assim, ser bolsista integral na IES na qual se inscreveu, e como 1ª opção indicou uma mais próxima da sua residência e da academia que frequenta, dessa forma facilita o deslocamento que faz de ônibus do trabalho para casa.

Disse que sempre desejou fazer faculdade e que agora acertou com o curso, pois acredita que, além de estudar, é preciso fazer um curso com o qual se consiga desenvolver

uma carreira. *“Estou com bons resultados. Acho que vou me sair muito bem aqui. No futuro pretendo trabalhar na área, que é bem ampla em termos de emprego.”*

No momento, reside com os pais e três irmãos, um mais velho que ela, e que optou por fazer curso técnico, um irmão mais novo, que iniciará o ensino superior em breve e uma irmã, que ainda está cursando o ensino médio. Os pais cursaram o ensino fundamental, sendo que a mãe só concluiu após o nascimento dos filhos, na modalidade EJA. Os pais são pequenos comerciantes no bairro onde moram. Segundo ela, sempre a incentivaram a estudar, falando do quanto seria bom para a vida dela, e hoje se sentem orgulhosos de ela ter recomeçado. Acredita que o fato de estudar estimula, sim, os irmãos mais novos, que veem essa possibilidade mais de perto agora.

Sobre preconceito na IES, diz que não percebeu e que a turma é bastante unida e que todos, em geral, são trabalhadores e se deslocam direto do trabalho para o curso, não existindo, portanto, grandes diferenças entre eles. *“Todo mundo trabalha né...direto do trabalho para a escola...não tem gente que só estuda...acho que isso é legal, não dá diferença não.”*

Avalia que o Prouni permitiu a ela estudar e que sem o programa seria muito difícil conseguir, pois ela já fez uma tentativa, inclusive. Provavelmente o irmão tentará uma bolsa também, brevemente.

CAMILA – Medicina/integral

Camila tem 24 anos, está no 2º período de medicina e dedica o tempo integral ao curso, entre aulas e outras demandas. Fala com desenvoltura sobre o tema e reafirma o programa como essencial para que ela e outras pessoas estudem: *“Pois é, o Prouni assim, facilita a nossa entrada porque acho que não daria mesmo para entrar sem o programa, a média é muito alta para uma vaga nas federais e para pagar particular é impossível assim, para pessoas como eu e também outros colegas que são bolsistas.”*

Relata que sua trajetória escolar foi sempre em escola pública, exceto a educação infantil que fez em uma escolinha do bairro, na qual aprendeu a ler e os dois últimos anos do ensino médio, que fez em escola particular com bolsa integral.

“Consegui essa bolsa por intermédio da minha mãe que é amiga de um dos donos da escola. Aí fiz uma prova de seleção e consegui entrar...minha nota foi muito boa. Eu sempre fui muito diferenciada

em relação a notas, o que me ajudou muito porque o curso é muito concorrido.” (Camila)

Camila conta que concluiu o ensino médio em 2008 e que, a partir daí, fez cursinho preparatório todo o tempo até conseguir ser selecionada para uma bolsa integral no programa, e que o incentivo familiar foi fundamental para ela: *“Algumas vezes pensei em desistir, mas minha família sempre apoiou muito e dizia que ‘já veio até aqui tenta mais um pouco’...mas vai dando assim, desespero no meio do caminho!”*

Dentre as tentativas que fez essa foi a melhor vaga para ela e está se saindo bem no curso, tem bom rendimento e espera poder trabalhar com saúde da família quando se formar. *“A saúde precisa de muita coisa e espero contribuir, assim, com meu conhecimento.”* Segundo ela, os pais estão orgulhosos de sua conquista e nos primeiros meses foi até difícil acreditar que já havia conseguido.

Camila reside com os pais e é filha única. A mãe é técnica em enfermagem e trabalha dando plantões entre outras tarefas. O pai concluiu o ensino médio e foi industriário, tendo se aposentado recentemente.

“Eles sempre falaram da importância de estudar, meu pai fez muitos cursos no trabalho e minha mãe sempre fez questão de comprar meu material, me dar condições sabe? Nunca me faltou um livro, um cinema, minha mãe visitava bibliotecas comigo e pedia aos outros para me darem aulas particulares(risos) para reforçar assim, química, física e até biologia.” (Camila)

Sobre o preconceito ela diz que é muito velado, porque existem outros alunos bolsistas também.

“Claro que tem preconceito né...mas não é assim aquela coisa, você está aqui vou te agredir...é uma conversa, uma piada...mas a gente se acostuma porque não é fácil conseguir e por mais que brinquem com a questão da bolsa, o aluno é muito esforçado e teve que estudar muito para estar aqui...então acho muito válido o programa.” (Camila)

MARCELO - Medicina / integral

Marcelo tem 26 anos e está no 2º período de medicina, com dedicação integral aos estudos. Relata que estudou por 7 anos após concluir o ensino médio, em um cursinho

preparatório renomado na cidade, e que contou com bolsa desse cursinho quase todo o tempo em que estudou. *“A dedicação é muito grande porque poucos pontos ou um ponto te coloca fora da disputa. Eu estudei todo o tempo uma carga de 10 horas diárias pelo menos. No final deu certo, é um sonho.”*

Conta que sempre quis ser médico desde pequeno, e que a família incentivou esse sonho. Ele sempre foi destaque nas escolas onde estudou. Primeiramente estudou em escola pública e terminou o ensino médio em escola particular, como bolsista, o que o ajudou a nivelar os conteúdos um pouco, porque, segundo ele *“a escola estadual é mais lenta nos conteúdos, não dá para ver tudo o que precisa”*.

Ele reside com os pais e tem duas irmãs mais velhas, sendo que uma já não mora com eles. A irmã mais velha concluiu o curso superior em administração e trabalha na área. A outra acabou de ingressar também no curso de administração. O pai está recentemente aposentado como caminhoneiro, entretanto, ainda faz algumas atividades extras para complementar a renda, e a mãe é professora das séries iniciais na rede estadual de ensino e aguarda aposentadoria em breve. No momento, ele não está trabalhando porque o curso ocupa todo o dia, mas pretende, em breve, conseguir dar aulas em um cursinho, por exemplo.

Segundo ele, sua maior incentivadora sempre foi a mãe e também foi ela que organizou seus estudos e sua passagem para a rede particular, *“ela corria atrás, ficava sabendo das possibilidades e me colocava para inscrever etc.”* Também foi ela que não o deixou trocar de curso quando conseguiu outra opção, incentivando-o a continuar tentando por mais tempo.

Sobre o preconceito, relata que não nota acontecer na IES onde estuda, pois há vários outros bolsistas. Ele diz:

“Se tem, não percebo, porque me dou bem com todo mundo e os professores são bacanas. Talvez no futuro eu venha a perceber... a maior dificuldade é demorar tanto para entrar no curso, esse foi o maior problema, porque nivelar com quem estudou a vida inteira para isso é muito difícil, daí temos que agarrar a chance dada pelo programa. Sem ele não daria para estudar esse tipo de curso, porque uma vaga em federal necessita de nota muito estratosférica (risos)... e pagar uma mensalidade desse nível é impossível.” (Marcelo)

Não sabe ainda o que fará em nível de formação, mas pretende se esforçar para continuar tendo bons resultados e fazer parte de algum projeto que tenha como alvo a *“saúde das pessoas, salvar vidas mesmo.”*

MARIANA- Direito/manhã

Mariana tem 22 anos, é alegre e fala com desenvoltura sobre o tema. É aluna do 1º período de direito no turno da manhã e relata que participou do Enem/2013 e buscou, com a sua nota, uma Instituição bem reconhecida no mercado. Está satisfeita por ter conseguido e é bolsista 100%. Fala que a experiência tem sido positiva, pois *“assim, por mim mesma eu não conseguiria pagar uma faculdade particular”*. É a primeira da família a cursar o ensino superior. Reside com os pais e um irmão mais novo, que ainda está no ensino médio. O pai estudou até o 1º ano do ensino médio e a mãe só os primeiros anos do ensino fundamental. A mãe é dona de casa e o pai motorista em uma empresa.

Relata que sempre foi boa aluna, nunca ficou em recuperação e que gostava muito de estudar, porém sempre estudou em escolas públicas, porque não tinha como pagar. Concluiu o ensino médio em 2010 e fez o Enem, mas não conseguiu entrar na UFMG e não sabia direito sobre o Prouni. Optou, então, por fazer um curso técnico em administração, que durou um ano e meio, na condição de bolsista de um programa governamental. Não conseguiu entrar na UFMG e em 2013 participou de um cursinho preparatório e fez o Enem novamente e os amigos falaram com ela sobre o Prouni. Conta que sempre trabalhou em lojas e que o curso técnico a ajudou muito, mas que pretende, no futuro, atuar na área em que está estudando. Afirma que está com um rendimento excelente: *“Olha, todas as notas acima de 80%. Estou muito feliz com isso e com o curso.”* Pretende, assim que possível, conseguir um estágio ou trabalho em meio período para custear um curso de inglês. Por enquanto, os pais estão pagando suas passagens e alimentação.

Ela comenta que os pais estão muito orgulhosos e a ajudaram muito na etapa de organizar a documentação exigida pelo Prouni. Acredita que estar na faculdade influencia o irmão a estudar e que não poderia estudar sem o Prouni.

“Assim, sempre estudei em escola pública e querendo ou não, não dá base. Eu teria que fazer um cursinho e pagar é difícil porque não é só a escola. Então sem o Prouni não daria para eu estudar.”

IZABELA – Ciências Contábeis/noite

Izabela tem 23 anos e está no penúltimo período do curso de ciências contábeis. Reside com os pais e um irmão mais novo. O pai é motorista de caminhão e estudou até o 7º ano do ensino fundamental, a mãe é técnica em enfermagem e o irmão concluiu o ensino

médio e está fazendo um curso técnico. Izabela relata que estuda desde os 6 anos, sempre em escola pública, mas acha que mesmo assim teve uma boa base, porque foi sempre na mesma escola e uma escola bem-conceituada entre as estaduais. Concluiu o ensino médio em 2009 e fez um curso técnico em meio ambiente através do SETEC, programa do governo federal. Após o curso técnico fez Enem e entrou nesse curso como bolsista parcial, em 2011. Optou pela IES devido à proximidade de casa e pelo curso, por entender que, morando em BH, as chances de trabalho seriam maiores. *“Na verdade queria optar por engenharia ambiental, mas o mercado em BH não é bom, então escolhi por isso, pelas possibilidades de emprego mesmo.”*

Conta que gosta do curso e tem bom rendimento. Está trabalhando em uma empresa já na área contábil e com os rendimentos custeia suas despesas pessoais e curso de inglês. Quando se formar pretende fazer pós-graduação e continuar na empresa ou mudar para outro local, mas na área. Lembra que na sua trajetória escolar sempre se destacou: *“sempre fui CDF (risos)”*.

Segundo ela, sua família sempre a incentivou nos estudos. *“Nossa! Minha mãe era alucinada com estudar. Ela por motivos financeiros, só estudou depois de casada, mas sempre quis que a gente estudasse”*. Ela sempre diz para mim e para meu irmão: *“Tem que ter estudo. Correr atrás dos sonhos.”*

Acredita que o fato de estudar incentiva sim, o irmão e acha que todos estão felizes com a formatura que se aproxima.

Conclui que não poderia estudar sem a bolsa: *“Não daria para eu pagar uma mensalidade integral”* e ao falar de preconceito na IES, comenta que não percebe: *“Todos da turma são trabalhadores, trabalhamos o dia todo e chegamos aqui para estudar. Não tem diferença não, até porque são poucos pagantes integrais.”*

PEDRO- Direito/noite

Pedro tem 27 anos e está concluindo o curso de direito no turno da noite. É o mais novo de quatro irmãos e conta, emocionado, que será o primeiro deles a se formar em um curso superior. Mora com a mãe, pois o pai é falecido e os irmãos são casados. Eles fizeram cursos profissionalizantes e se inseriram no mercado de trabalho, *“Todos os meus irmãos trabalham na indústria automotiva, um já se aposentou recentemente”*. O pai também era industriário e havia concluído o ensino fundamental. A mãe concluiu o ensino médio depois

dos filhos grandes, na modalidade EJA. A mãe hoje é dona de casa, mas trabalhava anteriormente como cozinheira em um restaurante.

Pedro relata uma vida escolar contínua até o final do ensino médio, com bom aproveitamento. No período do ensino médio já trabalhava: *“fazia toda sorte de bicos. O que aparecia eu estava fazendo: ajudante de pedreiro, auxiliar de vendas, até conseguir um trabalho fixo como vendedor em um depósito de materiais de construção.”* Terminou o ensino médio em 2006, ficou dois anos sem estudar e depois começou a investir em um cursinho preparatório, entrando para o curso em 2010 através de bolsa integral.

“No começo pensava que não era para mim...olhava as pessoas estudando e pensava que nunca iria conseguir, até que uma namorada da época me falou sobre o Prouni e que ela havia conseguido uma bolsa parcial...foi um incentivo...passei a estudar e a procurar mais informações. Consegui a vaga nessa faculdade e a escolhi por ser mais perto de casa. Assim, venho do trabalho e facilita minha organização.” (Pedro)

Sobre o futuro, diz desejar trabalhar na área e fazer concurso público. Comenta que seu rendimento é bom e que não teve problemas para se adaptar: *“só no começo, porque entrei depois das aulas terem iniciado. Como demora para organizar a documentação, tive que correr atrás das aulas perdidas.”*

Segundo ele, o preconceito *“existe, mas não é algo assim tão grandioso que não possamos lidar. É um sentimento que se tem de estar deslocado...que vai passando com o tempo.”*

4.1-Longevidade escolar: sentidos construídos pelos jovens bolsistas do Prouni

Ao analisarmos os sentidos construídos pelos jovens e alcançarmos assim, os objetivos propostos por essa pesquisa, destacamos e organizamos cinco (5) núcleos de significação a partir da sistematização dos relatos dos jovens entrevistados: (1) processo de escolarização excludente, (2) família: incentivar é lutar, (3) preconceito de classe: todo mundo igual...ou todo mundo igual aqui?, (4) acesso ao ensino superior e trabalho: uma relação pragmática e, (5) um direito com condicionalidades: o Prouni posta novo paradigma de inclusão.

Quando decidimos trabalhar os relatos dos jovens, pretendíamos construir um conhecimento a respeito dessa juventude pobre que, apesar das limitações da inserção de classe, trilhava o caminho da longevidade escolar. A psicologia sócio-histórica nos permitiu compartilhar uma opção e um posicionamento que favoreceu o ato de dar voz a essa parcela

da juventude. Trabalhando na busca dos sentidos vividos por eles, observando os posicionamentos e estratégias que construíram durante o percurso escolar, concordamos com Aguiar (2015, p.160) “não podemos deixar de ressaltar que, as tendências afetivas, as necessidades e vontades são constituídas a partir da realidade social, da história e, sem dúvida, da atividade do sujeito.”

Os sentidos são construções processuais, que revelam contradições, ambiguidades, enfim, o movimento dialético de um sujeito ativo se relacionando com seu contexto. Sentidos que ao serem produzidos provocam alteridade nesse mesmo contexto de produção. Os sentidos destacados por nós, têm o objetivo de explicitar a construção feita pelos jovens para a longevidade escolar. Longevidade esta que encontra-se em processo, acontece na relação dos jovens com o entorno, com a contextura do Ensino Superior, objetivado na IES que frequentam. Compreender também, como eles subjetivaram suas trajetórias escolares, materializadas e objetivadas em uma realidade social excludente e que corrobora com a naturalização da meritocracia.

4.1.1 Processo de escolarização excludente

Este núcleo de significação apreende os sentidos que os jovens construíram para se inserirem em uma escolaridade marcada pelo discurso meritocrático, em que não basta ser um bom aluno e se destacar na rede pública de ensino. A trajetória de aluno exemplar, de notas boas durante o ensino fundamental e médio torna-se um engodo, pois ao tentar acessar o Ensino Superior em uma universidade pública, considerada de alto padrão de desempenho, descobrem que sempre faltará “*um ponto ou dois, ou uma fração de pontos.*” O depoimento da estudante Luciana, curso de administração, dentre outras, ilustra: *[para ingressar na UFMG] precisaria de estudar bem mais em cursinhos, apesar de ser boa aluna...a escola pública é bem fraca. A condição financeira pesa demais.*”

Abaixo, a fala da estudante de arquitetura realça a condição precária do ensino básico oferecido e de certa forma, a construção do ensino superior público, no caso na UFMG, como destinado a jovens de classe dominante e que teriam, assim, condições de estudar o “*quantitativo necessário*” para acessar a tão sonhada vaga.

Não passava pela minha cabeça conseguir fazer uma faculdade se eu tivesse que pagar porque não teria como mesmo. Aí comecei a trabalhar e um colega fazia cursinho e me explicou sobre o Prouni e essas possibilidades, porque para entrar na UFMG tem que estudar muito, ter notas muito altas e você sabe, não é verdade? que a maioria das pessoas que estudam na federal não precisavam estudar sem

pagar. Então comecei a pesquisar sobre o FIES, sobre o SISU, o PROUNI...investi num cursinho e consegui a vaga aqui e estou satisfeita.” (Luana)

A estudante de engenharia continua reforçando o caráter excludente da educação básica brasileira, que solapa dos jovens a possibilidade de ter uma educação longa conseguindo uma vaga na universidade pública, o que povoa o imaginário dos bons alunos da rede pública de ensino. Todavia, notamos que ainda não conseguem analisar as contradições envolvidas na questão. Ou seja, ainda ficam presos no imaginário de que uma dose a mais de esforço seria o ponto para o sucesso, entretanto, dadas as condições objetivas, se veem impossibilitados de fazer mais força, o que os coloca em uma oscilação constante entre a realidade que se apresenta e o discurso meritocrático que os envolve.

“a gente falar que um aluno de escola pública pode concorrer com um de escola particular é mentira. Eu precisei de 3 anos no cursinho só para me nivelar com os outros, aprender o que eles já sabiam. É mentiroso isso. Então penso que é muita hipocrisia ficar falando “não pode deixar aluno de escola pública ter cota, ter bolsa, porque é impossível conseguir sem ter.” completa “a escola publica é boa sim, mas falta um pedaço, se for o colégio militar ai dá para concorrer porque lá é melhor. Estadual normal não dá não. O investimento do governo é pouco, os alunos não querem aprender, a família educa de um jeito que não precisa aprender, só passar, não tem compromisso da família em ajudar.” (Maria Luísa)

Todos os jovens relataram de forma emocionada sua trajetória escolar. Trajetória sem interrupções e com grande êxito no decorrer do ensino fundamental e médio, sendo que também foram considerados alunos diferenciados, aproximados da expectativa de ensino elitizado que é o padrão oferecido pelas nossas escolas. Padrão que reforça o discurso da meritocracia, do esforço pessoal e do apoio familiar.

Refletem ainda que ao se depararem com a realidade de não conseguirem competir com os outros jovens advindos de escolas particulares, tomam a decisão de investirem em cursinhos preparatórios, muitas vezes precários também, mas uma alternativa, inclusive para conseguirem uma bolsa no Prouni em uma IES e curso escolhidos por eles. Destacando aqui que a bolsa pelo Prouni, na IES e curso almejados, passa também pela concorrência com outros candidatos que optam pela mesma IES que eles, reforçando, assim, o discurso meritocrático, uma vez que o programa não rompe com o aspecto seletivo por notas.

É importante salientar que, em geral, sempre desejaram fazer uma faculdade, às vezes até um curso específico, mas é o conhecimento a respeito do Prouni que possibilita objetivar o sonho, tornando possível a longevidade escolar. É no momento que optam por fazer um

cursinho preparatório que o sonho do ensino superior é objetivado e o mediador é a informação sobre o Prouni, que permite o sonho encontrar-se com a realidade.

Temos, portanto, uma trajetória específica na vida do jovem pobre que busca a longevidade escolar: a frustração por não bastar ser bom aluno na sua escola de origem, uma vez que isso não lhe dá a chance de ingressar na universidade pública, tida como padrão de excelência por todos. A necessidade de transformar essa realidade buscando um cursinho preparatório, que permita a ele diminuir sua defasagem educacional e, ao mesmo tempo, que caiba nas suas possibilidades financeiras. A busca por um curso que permita ingressar no mercado de trabalho e que seja, também, em uma IES que favoreça, tanto o aspecto de qualidade do curso quanto o aspecto da facilidade de locomoção até ela.

Portanto, diferentemente dos jovens de outras classes sociais, o jovem pobre tem um processo de reflexão e planejamento próprios de sua inserção social, que antecede a sua entrada no Ensino Superior. Processo esse, que envolve, de alguma maneira, o grupo familiar, que, além do apoio emocional e incentivos, se organiza para possibilitar, mesmo que precariamente e por pouco tempo, a entrada desse jovem no universo das graduações. E ao adentrar a IES como bolsista, traz para a relação essa marca, e é dessa maneira que compreendemos sua relação com a longevidade escolar. Uma relação que é um percurso iniciado nos primeiros anos de escolaridade. Só poderemos perceber seus sentidos e sua subjetividade se escutarmos seus registros dentro dessa inserção.

Nesse sentido escreveu Aguiar (2015):

O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Ali estão as fontes propulsoras do movimento do homem. Ali estão os elementos básicos para que a relação do homem com o mundo não seja a relação de um organismo com um meio nem possa ser vista como tal. (AGUIAR, 2015, p. 118)

Foi, portanto, nessa lógica de escuta que ouvimos os relatos dos jovens. Sabendo que no cotidiano da IES, eles, de alguma forma, objetivaram suas subjetividades e, em contrapartida, também subjetivaram as ações. E todo esse processo é o que capturamos nos relatos feitos por eles. Jovens resultados e autores de suas trajetórias e das relações que foram possíveis de serem estabelecidas.

O jovem bolsista, trilhando os caminhos da longevidade, é uma composição processual das condições de acesso aos bens materiais e simbólicos ao longo de sua vida. É um jovem histórico, afeito ao seu tempo objetivo, inserido nas questões políticas, sociais e

econômicas que atravessam seu cotidiano. A realidade objetiva não depende dele unicamente. Ela é uma construção histórica coletiva, mas faz parte de sua personalidade, de sua subjetividade objetivada.

Sobre isso discorreu Aguiar (2015):

[o homem] se forma em sua relação dialética com a realidade social, sem que, no entanto, sua constituição no plano individual se dê como mera transposição plano social/ plano individual, mas como resultado de um processo de configuração, em que indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si. Logo, o plano individual não constitui uma mera transposição do social; o movimento de apropriação envolve a atividade do sujeito, contém a possibilidade do novo, da criação. (AGUIAR, 2015, p. 121)

Ora, se o humano se constitui como tal, convergindo o social em individual, sintetizando em si os avanços da cultura pela mediação das relações sociais, temos que o jovem bolsista, ao adentrar ao Ensino Superior, adentra a um mundo com significados, mediatizado. Dessa forma, “as mudanças individuais relatadas por eles, têm sim, origem na sociedade, na cultura, mediadas pela linguagem” (AGUIAR, 2015, p. 126). Mas são possibilitadas pelo cotidiano, pela inserção e pela mediação, no presente momento, do Prouni. É sim, o programa, o elemento que permite, inclusive, que as palavras dos professores, dos funcionários das IES, dos amigos, familiares e vizinhos sobre a longevidade escolar do jovem pobre, sejam ouvidas e contextualizadas por eles nesse ambiente escolar concreto: a IES.

É importante observarmos que após o início do curso, os jovens vão se apropriando do espaço e do universo de cultura, da IES como um todo e novos sentidos vão sendo construídos para o êxito de sua escolaridade. Permanecem como alunos dedicados, relatam rendimento acima da média e elogios recebidos pelos professores. É como se, ao iniciar o Ensino Superior, retomassem as vivências do ensino fundamental e médio, quando eram considerados alunos de bom desempenho. Nessa época, a visão de bom aluno os livrava da invisibilidade e/ou de cumprir a profecia de que não é possível avançar nos estudos na realidade em que estavam inseridos. Apesar de comentarem as regras do Prouni para manutenção da bolsa, o receio é dissipado rapidamente e demonstram, nesse momento, segurança de que alcançarão os resultados acadêmicos almejados. São familiarizados com o esforço e a ele atribuem os bons resultados conseguidos. Apontam apenas a necessidade de se adequarem ao espaço acadêmico, de aprenderem a lidar com o mundo novo em que adentraram: o Ensino Superior.

4.1.2 Família: incentivar é lutar

Esse núcleo traz os sentidos que os jovens construíram para a relação de suas famílias com a longevidade escolar. Na totalidade dos casos, a presença da família é notória. Ela aparece como norteadora, tendo, principalmente na figura da mãe, um incentivador sobremaneira ou alguém que fará a busca por bolsa de estudos entre os amigos/conhecidos, alguém que trará informações a respeito dos processos seletivos e do próprio Prouni. Concluimos, portanto, que para as famílias dos jovens pobres, incentivar a escolarização dos filhos é uma forma de lutar por uma vida melhor e por algum tipo de ascensão social, que associam ser advinda de melhores postos de trabalho conseguidos pela formação universitária.

As falas abaixo retratam um pouco dessa realidade:

“Sempre estudei em escola pública, mas meus pais me incentivavam muito para os estudos em geral. Sempre fui boa aluna, com notas boas e quando consegui ser bolsista parcial fiquei muito feliz.” (Débora/Arquitetura)

“Sempre fui elogiado pelos professores e pelos meus pais que achavam que pelo estudo eu iria vencer na vida.” (Daniel/Psicologia)

“Nossa! Minha mãe era alucinada com estudar. Ela por motivos financeiros, só estudou depois de casada, mas sempre quis que a gente estudasse”. Ela sempre diz para mim e para meu irmão: “Tem que ter estudo. Correr atrás dos sonhos.” (Izabela/Ciências Contábeis)

“Até hoje meu pai pede para ver o boletim (risos)” e minha mãe sempre perguntava que nota eu havia tirado. “Meu pai é muito orgulhoso dos meus estudos e sempre comenta com as pessoas que a filha será engenheira” (Luísa/Engenharia)

O incentivo para a longevidade escolar chega aos jovens em variados formatos e eles transformam isso que lhes chega em realidade objetivada, percorrendo os caminhos para alcançar esse sonho. Suas subjetividades são permanentemente tocadas pela linguagem familiar, que apresenta, no cotidiano, o incentivo como mediação. Mesmo não existindo uma efetiva colaboração financeira, as famílias apresentam componentes que corroboram para a construção de sentidos positivados para a longevidade escolar.

As falas das famílias de Rafael e Luana exemplificam:

[minha mãe dizia:] “Faça a inscrição, vai perder o prazo!” (Rafael/Direito)

Mesmo sem poder pagar para mim, ele [pai] dizia: “Estuda minha filha, porque a vida sem estudar é muito difícil.” (Luana/Direito)

Relacionado a esse núcleo observamos, também, que os irmãos mais novos são beneficiados pela trajetória de longevidade desses jovens, construindo, assim, um sentido de possibilidade incorporada, que faz com que vejam a trajetória de vida escolar se estender até o Ensino Superior, raramente existindo interrupções nesse percurso, exceto para alguns, que optam por fazer curso técnico antes de ingressar na faculdade. A fala da jovem Júlia, estudante de fisioterapia é uma boa ilustração: *“A nova geração está querendo estudar. Acham normal conseguir”*.

4.1.3 Preconceito de classe: todo mundo igual... ou todo mundo igual aqui?

Esse núcleo de significação reuniu os sentidos construídos pelos jovens a respeito do preconceito por adentrarem ao Ensino Superior com apoio de um programa governamental. Cabe aqui salientar que, em nenhum momento, eles se referiram ao Prouni como sendo uma espécie de ensino público, continuidade da escolaridade precária que receberam ao longo dos anos. Outrossim, as reflexões dos jovens não aprofundam a temática do acesso de classe a um bem simbólico de forma a caminhar para uma construção coletiva.

Entretanto, suas falas trazem o sofrimento de quem precisa construir novas estratégias para lidar com um mundo novo. Mundo ao qual não pertenciam até então e que permanece inalterado em sua organização de atendimento a esse jovem bolsista que chega, cabendo a ele lidar da melhor forma possível com esse espaço que acaba, mais uma vez, por reforçar o discurso meritocrático.

Entendemos que esse discurso é reforçado na ausência de discussões sobre as políticas públicas e desigualdades estruturais que poderiam, de alguma forma, ser fomentada nas IES. Na ausência dessa discussão, acreditamos que existe uma falsa inclusão no discurso de que são todos iguais, pois o que iguala o jovem pobre no mundo da IES é o seu esforço pessoal, individualizado, como se carimbasse nele um passaporte “fez por merecer”.

A inclusão desse jovem traz também a contradição, dentre outras, de que se ele fez por merecer, estará também apto a concorrer por vagas de trabalho anteriormente destinadas a outro perfil de estudantes. O quanto o campus, as IES em geral, refletirão a sociedade brasileira é um dado que caberá às pesquisas futuras.

Entretanto, ao relatarmos que *“aqui é todo mundo igual”* estão apontando que jovens filhos de pedreiros, diaristas, cozinheiras e industriários chegaram ao Ensino Superior. São

jovens que, em geral, trabalham para sustentar suas despesas pessoais, às vezes ajudam nas despesas familiares, mas que quebraram um paradigma ao acessarem também o Ensino Superior nos turnos diurnos e em cursos considerados de bom desempenho, e, como anteriormente citado, mais comuns às elites brasileiras.

Algumas falas ilustram essa ideia de pretensa igualdade:

“É todo mundo igual aqui, todo mundo trata igual...todo mundo é bem unido, bacana isso né?” (Felipe/administração)

“Aqui não tem diferença nenhuma entre FIES, Prouni ou estudante normal. Tudo a mesma coisa.” (Júlia/fisioterapia)

“Não percebo preconceito aqui não...todos da turma são trabalhadores, trabalhamos mo dia todo e chegamos aqui para estudar. Não tem diferença não, até porque são poucos pagantes integrais.” (Izabela/ciências contábeis)

Outras falas reportam às diferenças econômicas e ao “*modus operandi*” das IES:

“Nada de nada por ser bolsista[preconceito]. Nem entre alunos nem entre professores. O difícil mesmo é se adaptar a realidade da faculdade, as exigências, o jeito de ser... é tudo muito diferente.” (Luciana/Administração)

“São vários alunos bolsistas. Não temos vergonha não. O difícil mesmo foi o começo, entrar atrasada.” (Viviane/Psicologia)

“Todo mundo trabalha né...direto do trabalho para a escola...não tem gente que só estuda...acho que isso é legal, não dá diferença não.” (Jaqueline/Ciências Contábeis)

Alguns jovens apontam o preconceito de classe como um acontecimento sutil, mas presente no cotidiano. Acreditam também que essa situação acontece com maior frequência em IES frequentadas por alunos de classe média. Precisamos atentar para o fato de que dada a expansão de estabelecimentos de Ensino Superior, eles se dividem, sutilmente, entre aqueles alinhados com um perfil de estudantes que não só obtiveram maior nota no Enem (entre os concorrentes Prouni), mas também com uma clientela de maior poder aquisitivo, e outros, que dada a localização nas regionais mais distantes, por exemplo, recebem alunos com poder aquisitivo, no geral, ainda menor. Nesses locais os alunos bolsistas sentiriam maior diferença de estilo de vida em relação aos colegas de sala, pois a pertença social está sempre e de alguma forma, inscrita no corpo do sujeito, nos hábitos de classe que ele transporta para a IES e na habilidade que precisa adquirir para transitar nesse mundo novo.

“Olha, as pessoas não sabem que é bolsista ou deixou de ser... mas sei lá, é muito diferente. Muitas vezes não fui convidado para festas ou viagens porque as pessoas partem do princípio que você não vai poder pagar.” (Daniel/Psicologia)

“Na minha turma não tem situação de preconceito. Mas sei que existe porque colegas de outras IES já me falaram. Contaram que foram mal recebidos e que tinham a sensação de não participar do grupo. Mas acredito que isso se deve ao fato de serem faculdades mais caras que a minha.” (Maria Luisa/Engenharia)

A estudante Luana é a única entre os entrevistados que se auto declarou negra e avalia o preconceito adicionando esse dado:

“Olha, tem preconceito sim. Além da gente ter que lidar com a questão financeira que já não é fácil, no dia a dia tem preconceito sim,. A gente sente. É velado, mas tem. Não sei te dizer se é só por ser bolsista ou se é por ser bolsista e negra. Os professores de fato não sabem quem é bolsista, os colegas sabem. Os professores precisam também lidar com o fato de que as vezes a turma toda não responde à altura, mas é uma questão do curso ser puxado e não de ser bolsista em si. O que acontece, é que eu como bolsista, pela escola de onde vim, preciso correr atrás, preciso me esforçar mais e por mais tempo.” (Luana/Arquitetura)

Os relatos dos jovens trazem um sentido construído para o preconceito muito condizente com a vida da sociedade em geral. Evita-se falar do preconceito e ele aparece diluído. Quando ele aparece, as formas de enfrentamento não são claras, corroborando para a manutenção do “*status quo*” e um esforço excepcional dos jovens para que se adequem ao modo de operacionalizar o cotidiano típico da classe média presente no Ensino Superior.

4.1.4 Acesso ao Ensino Superior e trabalho: uma relação pragmática

Esse núcleo de significação trata dos sentidos construídos para a longevidade escolar, trazendo o trabalho como um deles. Não qualquer trabalho, mas o trabalho qualificado, capaz de favorecer alguma mobilidade social a esses jovens. Sentido este, que é compartilhado pelas famílias. Acreditam, portanto, que o Ensino Superior dará a eles condições de galgar maiores e melhores postos, que propiciarão as mudanças tão almejadas: acesso a bens materiais até então distantes da realidade.

Todavia, salientamos que a relação com o trabalho existe na vida desses jovens desde muito cedo. Eles, em geral, participaram do programa jovem aprendiz e hoje trabalham como estagiários em suas áreas de conhecimento ou trabalham durante o dia e estudam à noite. Aqueles que não trabalham de maneira formal, fazem algum tipo de atividade que lhes possibilite arcar com despesas pessoais. Os poucos que são atendidos pela família nesse

aspecto, relatam o desejo/necessidade de iniciar em breve alguma tarefa remunerada que venha a suprir essa lacuna.

Acreditamos que a relação deles com o trabalho é também marcada pela pouca escolaridade dos pais, como podemos observar: com exceção de um (1) jovem cujos pais eram formados em licenciatura, foi possível perceber que nove (9) jovens entre os entrevistados apontaram o pai com apenas o ensino fundamental. Os demais, apresentaram as seguintes taxas de escolaridade dos pais: oito (8) pais que concluíram o ensino médio de diversas formas - modalidade EJA e regular noturno, entre elas-, um (1) pai que está cursando o Ensino Superior concomitante com o filho e um (1) pai que concluiu a graduação. As mães apareceram assim distribuídas: nove (9) que concluíram apenas o ensino fundamental, três (3) que concluíram o ensino médio, quatro (4) que cursaram o ensino técnico, uma (1) que está cursando o Ensino Superior e duas (2) que concluíram a graduação.

A relação dos pais com a própria escolaridade se deu pelo viés do trabalho, da necessidade imposta pelas suas tarefas e exigência de seus empregadores, o que demonstra uma escolarização tardia, inclusive a de ensino médio. Dessa forma, os pais desse grupo de jovens projetam neles uma alteridade, que é ao mesmo tempo da ordem da necessidade material e da ordem subjetiva e os incentivam à progressão escolar.

As escolhas dos jovens se dão de maneira pragmática. Optam por IES próximas de casa ou do trabalho por facilidade na locomoção e, conseqüentemente, menor gasto. Escolhem o curso que lhes possibilitará ingressar no mercado de trabalho e dele se apropriarem, com exceção do curso de medicina, que pressupõe um tempo maior de dedicação aos estudos.

As falas retratam esse pragmatismo:

*“Eu já sou funcionário público né...escolhi administração porque a minha experiência com o programa jovem aprendiz e o curso de procedimentos administrativos que fiz no SENAI me ajudaram a perceber que a área é boa...assim quando eu formar posso melhorar minha carreira no serviço público.”
(Felipe/Administração)*

“Eu comecei a trabalhar aos dezesseis anos e estou até hoje nessa empresa de fastfood, só que agora como gerente da loja.”

*“Eu trabalhei como” menor” aprendiz e agora parei porque recebi a bolsa de 100%. O dinheiro que recebi no trabalho guardei para o curso de inglês que estou fazendo. Minha mãe paga, por enquanto, meu lanche e transporte.”
(Júlia/Fisioterapia)*

Analisa, também, a necessidade de ingressar no mundo do trabalho tão logo terminem o ensino médio, o que os levou, muitas vezes, a optar por cursos técnicos. Tal opção

é marcada pela urgência material, atrasando a entrada deles no Ensino Superior, o que justifica a faixa etária dos entrevistados, pois apenas três (3) deles ingressaram na graduação em idade regular, tida como 18 ou 19 anos.

“Assim que terminei o colégio, em 2007, fiz um curso técnico em administração. Fiz o técnico porque precisava trabalhar. Sem técnico não tem emprego. E realmente serviu porque comecei a trabalhar logo. Depois fiz um concurso de nível médio o que me dá condições de estudar pela manhã e mesmo assim manter minhas despesas.” (Luana/Direito)

“Fiz um curso técnico em meio ambiente assim que terminei o ensino médio e na época já comecei a trabalhar em um escritório. Queria na verdade fazer engenharia ambiental, mas aqui em BH o mercado não é bom, então optei por ciências contábeis. Optei pelas possibilidades de emprego mesmo.” (Izabela/Ciências Contábeis)

Temos, pois, que a relação estabelecida entre os jovens pobres e a longevidade escolar guarda diferenças daquela estabelecida entre os demais jovens, uma vez que é uma relação marcada pela urgência material, pelas possibilidades de alteridade dadas pelo acesso aos bens simbólicos e materiais. É, portanto, uma relação pragmática: suas escolhas são feitas dentro das possibilidades apontadas pelo mundo do trabalho. Diante disso, mostram-se objetivos e capazes de balizar, a despeito da pouca idade, prós e contras de suas escolhas.

4.1.5 Um direito com condicionalidades: o Prouni posta novo paradigma de inclusão

Esse núcleo de significação está interligado aos núcleos anteriores, pois nele desembocam e dele se alimentam. Nele estão reunidos os sentidos construídos para a longevidade escolar desses sujeitos.

O Ensino Superior é almejado, sonhado e tomado como elemento da realidade objetiva pelos jovens, que, a partir desse significado socialmente partilhado do que vem a ser um curso de graduação e seus impactos na vida social, constroem seus sentidos pessoais para a longevidade escolar. Entretanto, quando falamos de sentido, buscamos a apreensão do pensamento do sujeito enquanto ser complexo, dialético, constituinte e constituído nesse processo educacional brasileiro, excludente e imbuído do discurso meritocrático. Para tal, não podemos perder de vista a dialética dessa relação, conforme aponta-nos Aguiar (2009, p.63)” os significados sociais, que serão internalizados e transformados em sentidos, só existem enquanto tal porque os homens, na sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente.”

A fala abaixo retrata um pouco dessa construção dialética entre o jovem e o mundo da IES, ocasionando modificações e sentidos novos para o meio circundante também:

“Estudar me fez mudar um pouco minha família. Eu falo para eles que não tem essa de todo mundo ser doutor, não, doutor é quem fez doutorado. Você pensa, adianta a pessoa ser um pediatra e dar um diagnóstico com cara tão fechada que faz até o paciente se sentir mal? Tem que ter sabedoria também.” (José Carlos/administração)

A construção de sentidos, portanto, não é algo linear ou uma reprodução daquilo que já existe. Os sentidos são construções pessoais dentro de um contexto histórico, uma organização pessoal que se utiliza de todas as vivências desse sujeito, para uma leitura pessoal do momento social e histórico que atravessa. Uma mobilização interna que dependerá das condições objetivas que confrontaram esse sujeito. Essa mobilização implicará em aspectos cognitivos e afetivos, pois todo sentido é fluido e não estanque. Assim, poderá surgir o novo, um sentido que se configura como superação, mas ao mesmo tempo mantém as vivências antigas. Teremos, assim, nesses novos sentidos construídos, a expressão da subjetividade mesma desse sujeito, sua síntese dialética e histórica (Aguiar, 2009).

Assim, a escuta dos jovens sujeitos deste estudo, reportou-nos a esse momento especialmente contraditório para eles, em que é preciso buscar o novo, buscar novas estratégias para lidar com o mundo do Ensino Superior, e, dentro dele, a partir de novas estratégias, continuar a trilhar o caminho da longevidade escolar. Tal trilha se dá, todavia, em um pareamento da emoção e cognição. Ora, nossa cognição está sempre amparada pela emoção e será sempre esse pareamento que nos moverá em direção à ação.

Trazemos algumas falas para ilustrar esse núcleo:

“Foi a diretora do colégio em que eu estudava que ficou sabendo da minha nota no ENEM e me orientou a inscrever no programa. Na época eu nem sabia bem como funcionava. Mas achei ótimo e consegui ser classificada com bolsa integral, em um bom curso e em uma boa faculdade.” (Patrícia/Arquitetura)

“O Prouni é um programa muito válido, pois dá condições da pessoa estudar e ainda cobra o rendimento. Os alunos do Prouni são muito esforçados, nós temos grupo de estudo no whats e os professores sempre falam que somos esforçados. Eu não teria condições de estudar se não fosse o programa.” (Luisa/Engenharia)

“Acho muita hipocrisia ficar falando em não deixar alunos de escola pública ter cotas, bolsas, porque é impossível conseguir sem ter. Eu precisei de três anos só para me nivelar com os outros alunos do cursinho [pretendia fazer medicina]” (Maria Luisa/Engenharia)

Apontam, também, a dificuldade na circulação da informação sobre o programa nas escolas de ensino médio. O que nos leva a pensar que se faz necessário a escola básica se indagar sobre o seu posicionamento com relação às informações e sua baixa circulação, colocando-se também como co-construtora do projeto de longevidade escolar dos estudantes pobres. À medida que a informação circula, possibilita a apropriação dos jovens, a subjetivação dessa questão objetiva que é o Prouni como mediador da longevidade escolar.

“Descobri o Prouni no trabalho. Já tinha feito o curso técnico. Não passava pela minha cabeça fazer uma faculdade se eu tivesse que pagar porque não teria como mesmo. Uma colega do trabalho que fazia cursinho é que me explicou sobre o programa e essas possibilidades.” (Luana/Direito)

“Na minha escola não falavam nada sobre o Prouni e acho que é necessário falar, sabe? Dizer dos procedimentos para ingressar num curso superior. No meu caso foi um colega de trabalho que também era aluno bolsista que me incentivou a colocar a nota do Enem, me inscrever. Na escola não falavam nada mesmo!” (Rafael/Direito)

Os jovens relatam uma mudança de paradigma no Ensino Superior. A presença deles na IES modifica o espaço, ao mesmo tempo em que suas subjetividades também são modificadas e novos sentidos são construídos.

“Eu não teria como estudar sem o programa...gente assim como eu precisa...esse programa do governo ajuda demais. Quando eu me formar pretendo fazer uma pós-graduação. Eu sou a primeira da família a fazer um curso superior e sinto que meu irmão é incentivado por mim. Ele já sabe o que quer e ele fará uma faculdade.” (Luciana/Administração)

“Eu pensava que chegar na faculdade era o ponto máximo. Não era. Eu me perdi em meio a tantas informações, solicitações. É um mundo muito diferente, novo, cheio de situações em que você tem que decidir, buscar. Nada é dado na sua mão.” (Patrícia/Arquitetura)

Assim, observamos um novo paradigma de inclusão postado pelo Prouni: estudar é possível. E é possível em turnos diurnos e em cursos antes impensados. Jovens pobres, filhos de trabalhadores podem acessar a graduação e trilhar uma educação longa. Tal possibilidade já faz parte de suas subjetividades e oxalá nossa contextura política permita-s avançar ainda mais e traçar novas metas e que a sociedade compartilhe de seus avanços.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: SEMPRE EM MOVIMENTO

Hoje é hoje com o peso

De todo o tempo ido,

Com as asas de tudo

O que será amanhã.

(Pablo Neruda- Soneto LXXVII- Cem Sonetos de Amor)

Apreender e compreender os sentidos que a juventude pobre constrói para a longevidade escolar enquanto bolsistas do Prouni foi o objetivo da pesquisa, cujos resultados organizamos nesta tese. Tomamos de Neruda o entendimento que o acesso ao Ensino superior brasileiro, luta histórica da sociedade em seus caminhos (e descaminhos) é um processo dialético e histórico. O Prouni posta um novo paradigma de inclusão ao não onerar financeiramente o jovem pobre ao término dos cursos, ao possibilitar que filhos de famílias com pouca instrução e mormente alijados do processo adentrem os campus universitários e, neles, dialeticamente, transitem. Todavia, o processo político que esse paradigma envolve lançar incertezas no horizonte futuro, pois a política é um jogo de xadrez duradouro, que exige atenção, posturas definidas e movimento. Sempre o movimento! Mas certamente, os acontecimentos futuros relacionados ao Ensino Superior e a maior ou menor capacidade de inclusão dos jovens pobres terá em seu bojo, nuances do Prouni. A educação se faz de forma processual, historicamente colocada.

“É somente em movimento que um corpo mostra o que é” (Vygotsky 1984, p. 74). O Prouni em movimento. O jovem pobre de Belo Horizonte em movimento. Abordar o fenômeno Prouni considerando a psicologia Sócio-histórica, possibilitou-nos percorrer a trajetória educacional em nosso país, revistar o nosso passado recente, e focarmos nosso olhar no devir e, de alguma maneira, vislumbrarmos para onde projeta-se a educação e o Ensino Superior brasileiro.

O Prouni revela, portanto, uma transformação em curso na Educação Superior brasileira. No presente trabalho o nomeamos como *fenômeno em andamento*. Ele é visível, mas ainda não mensurável em toda sua extensão e alcance futuros. É uma política compensatória, cuja durabilidade e necessidade de autonomia dos beneficiários envolvidos precisa ser pensada. Assim, toda análise, avaliação e estudo sobre sua exequibilidade e efeitos é, não só bem-vinda como necessária, para que o movimento continue.

Ao analisarmos os documentos legais pertinentes ao programa, percebemos que a gestão do Prouni por parte do MEC foi se aprimorando paulatinamente à sua execução e as contingências e condicionalidades foram se adequando para garantir a exequibilidade do programa. Ora, para que a Lei seja efetivada no cotidiano é preciso que existam condições objetivas. Dentre elas, a adesão dos destinatários do programa, aqui recortados apenas os jovens, e a anuência das IES àquilo que é proposto pela legislação. É desse encontro entre os dois pólos, dialeticamente inseridos no dia-a-dia da Educação Superior que o programa se materializa, podendo alcançar ou não seus objetivos.

Contingências e condicionalidades postas, essas nem sempre são sinônimos de fluidez e efetividade. Percebemos, tão logo buscamos os documentos legais, que as contradições estão presentes e se personificam em forma de um grande número de portarias, que nos apontaram uma certa dificuldade de planejamento das possíveis eventualidades que, por si, acompanham a rotina educacional em maior ou menor grau

É notório que nos anos iniciais a tônica presente nos documentos é a adesão das IES ao programa, aspecto perceptível na prorrogação de prazos para facilitar a sua implementação; e no segundo momento a preocupação dirige-se à exequibilidade do programa pelas IES parceiras, evitando possíveis dívidas dessas para com a União e garantindo tratamento igualitário entre alunos bolsistas e pagantes. Cabe ressaltar que o que chamamos, aqui, de tratamento igualitário, refere-se às mensalidades pagas com algum tipo de desconto oferecido pela IES, seja ele por pagamento em dia ou por outro critério estabelecido pela IES, e que devem ser estendidos aos bolsistas do Prouni, não podendo, portanto, haver nenhuma discriminação financeira ou tratamento diferenciado.

Percebemos, também, uma preocupação crescente por parte do poder público em trazer transparência e agilidade à gestão do programa. É evidente, ainda, a tendência em avaliar o Ensino Superior, nele incluído o Prouni, como forma de alcançar os objetivos previstos no Plano Nacional de Educação- PNE.

O jovem pobre de Belo Horizonte, sujeito do nosso estudo, adentrou, portanto, à contextura do Prouni no município. Adentrou com sua singularidade e suas demandas para a composição do cotidiano da IES parceira. Esse encontro trouxe necessidade de modificação no programa, tanto no aspecto do destinatário (bolsista) quanto no aspecto da IES (beneficiária do governo). Tal fato é personificado pelas portarias que vão regulamentando o fenômeno em andamento: Prouni.

Não podemos dizer que o personagem central que está modificando o cenário do ensino superior brasileiro é o jovem, sujeito do nosso estudo. Não. O que está modificando o

cenário e formatando uma contextura nova é o conjunto de atores e suas ações: jovem, IES, governo. E nesse contexto, ressurgem paradigmas que compõem o imaginário social, muito bem capturado pelo Relatório de avaliação nº 3 do INEP- documento secundário- por nós analisado: o receio de que a entrada de alunos pobres e sistematicamente ausentes do ensino superior pudessem comprometer o rendimento das universidades. Ressalvando-se aqui as limitações da avaliação feita pelo relatório, ele nos apontou e as falas dos jovens confirmaram: o rendimento dos alunos bolsistas ou pagantes não apresentam diferenças significativas. Os jovens bolsistas do Prouni trazem com eles a lógica do esforço pessoal, utilizado no decorrer da escolaridade básica. Ela permite que se sobressaiam e ganhem destaque, sendo bastante elogiados pelos professores.

Para emprendermos a tarefa que nos propusemos, recorreremos à compreensão de Sousa (2015) acerca dos sentidos na Psicologia Sócio-Histórica:

O sentido, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo, é extremamente dinâmico e se refaz constantemente em cada ato discursivo. Portanto, a palavra apresenta duas temporalidades de mudanças: uma mais estável que acompanha as mudanças sociais mais amplas e outra fluida, desigual, que se subordina aos sentidos. (SOUSA, 2015, p. 81)

Partindo dessa premissa, a entrevista no contexto dessa pesquisa pretendeu ressaltar as produções de sentidos contidos nos relatos e que foram posteriormente organizadas por meio de núcleos de significação. Muitos relatos foram marcados pela emoção, pois a escuta deu voz a esse jovem pobre que pôde, então, falar da sua trajetória, de seus caminhos e (des) caminhos até o ingresso no Ensino Superior. Os coordenadores fazendo seus relatos imersos no cotidiano intenso das IES, puderam elaborar de alguma maneira suas observações e vivências cotidianas. Todavia, como não acreditamos na neutralidade da pesquisa, consideramos que os atravessamentos ocasionados pela emoção, são compatíveis com a abordagem vygotskyana, como apontou Aguiar (2002):

assim, o pensamento será concebido como pensamento emocionado, a linguagem será sempre emocionada, ou seja, terá como elemento constitutivo a dimensão emocional, expressando uma avaliação do sujeito, ou seja, o sentido subjetivo que determinado fato ou evento tiveram para ele. (AGUIAR, 2002, p. 106)

Para alcançarmos os objetivos da pesquisa, utilizamos as lentes teóricas de Bourdieu e Vygotsky e reconhecemos a pertinência de ambos para o estudo aqui realizado. Com essas

lentes, então, ampliamos nossa compreensão dos sujeitos, da sua inserção, dos seus relatos e da contextura do programa nas IES parceiras.

Os conceitos bourdieusianos de *habitus*, capital cultural e trajetória nos mostraram que o jovem pobre tem *habitus*, consolidados no meio social em que está inserido, que indica uma forma de viver e lidar com o mundo educacional que é formatado para uma classe social abastada, cujo trânsito por ele é garantido simplesmente pela naturalidade de pertencimento. O jovem pobre não faz parte desse mundo e seu *habitus* o faz ponderar as chances de êxito, uma vez que as possibilidades de realização nunca estiveram favoráveis para o meio que o circunda. Todavia, o Prouni enquanto facilitador dessa inserção desenha uma nova chance de realização dentro de suas trajetórias. Com o programa é possível sonhar. Sonhos enredados em aspectos objetivos tais como o transporte, a localização da IES, o curso que permitirá alcançar postos de trabalho melhores (ou não), pontuação obtida para classificação e o capital cultural que conseguiu acumular no decorrer da escolaridade básica.

Percebemos que o jovem pobre que adentra ao Ensino Superior pelo Prouni é aquele agente na visão bourdieusiana que no seu cotidiano, embora inserido em uma classe social que não é favorecida pela escola, mais se aproxima dos ideais por ela pregados. É, portanto, aquele jovem que se sobressaiu nas escolas públicas por onde passou e que teve percurso sem interrupções. E ao adentrar no ambiente das IES seu *habitus* é reatualizado, permitindo a criação de estratégias que o movem em direção à longevidade escolar. De certa forma, o esforço pessoal no sentido de ser um bom aluno, internalizado enquanto *habitus* de classe, não se modifica em contato com o Ensino Superior, mas, ao passar por atualização, é ele que fomenta nesse jovem a trajetória necessária para o êxito universitário.

A lógica do sistema escolar que favorece a cultura dominante e a legítima não se modifica com a presença do jovem bolsista, apenas reforça a meritocracia e naturaliza o acesso dos que mais se aproximam dessa ideologia. Todavia, acreditamos que a colocação desses jovens em diversas situações e em diversificadas IES e cursos favorece a alteridade e, quiçá a ultrapassagem da “causalidade do provável”, tornando possível trajetórias que coloquem o êxito escolar e a mobilidade social como possibilitadores de democratização. Democracia que perpassa o Ensino Superior e, por conseguinte, a sociedade ampla.

As análises feitas nos trouxeram a certeza da validade de unirmos as lentes de Bourdieu e Vygotsky, como citamos no capítulo três da tese, não forçando semelhanças teóricas, mas buscando as ressonâncias. A partir de Vygotsky tomamos o jovem como sujeito nesse momento educacional histórico: momento que é possível acessar o Ensino Superior pelo Prouni. É, pois, um jovem dialeticamente inserido no seu tempo e nessa contextura que

corroborar para a sua construção de sentidos relacionados à longevidade escolar. Ao mesmo tempo que é singular, reflete as relações da sociedade brasileira com o acesso ao Ensino Superior.

O movimento dialético está, sobremaneira, presente nas relações que o jovem bolsista estabelece no universo do Ensino Superior. Sua entrada e permanência nesse novo espaço educativo o modifica enquanto sujeito histórico, ator desse momento e capaz de se recolocar no contexto em que está inserido. Essa mudança no aspecto singular reverbera no aspecto coletivo, mesmo que em escalas microscópicas, quais sejam, famílias e pessoas próximas que observam esse movimento pessoal e o introjetam, formando novas possibilidades. Tal consideração encontra respaldo nas cogerações, citadas pelos jovens entrevistados, pois, muitos relataram que os seus irmãos e irmãs passaram a se envolver com o projeto de fazer um curso universitário a partir das experiências deles. Não raras vezes os estudantes entrevistados para essa pesquisa eram os primeiros em suas famílias a fazer um curso universitário.

Sonharam e a realização do sonho não foi impossível, pois encontraram no Prouni as condições que necessitavam para, não só realizar um sonho, mas para exercer o direito à educação. A experiência na universidade transformou a cada um deles e às suas famílias.

O *habitus* trazido pelo jovem bolsista em relação com o contexto do Ensino Superior encontra possibilidades de se refazer, se reinventar. Seu *habitus*, originário da classe social a que pertence, nesse momento de contato com a IES, pode sim, ser reorientado e, dentro da lógica de ter esperança naquilo que é possível para seu grupo social, novas expectativas são traçadas para o jovem pobre.

Esse movimento na vida dos jovens é o que aproxima as nossas lentes teóricas: Bourdieu retratando o agente, Vygotsky retratando o sujeito, mas ambos dizendo do movimento, da possibilidade de mudança de paradigma de inclusão postado pelo Prouni. Ressonâncias teóricas às quais somos gratos.

O Prouni é um instrumento mediador da inclusão desse jovem pobre no universo do Ensino Superior e representa também as transformações sociais vivenciadas pela sociedade. Ousamos, nesse ponto, aproximarmos as nossas lentes teóricas para a apreensão desse momento histórico: O Prouni permite sim, que o jovem pobre de Belo Horizonte, na sua singularidade (que pode ser ampliada para a coletividade) supere a ordenação posta e, dialeticamente, trace novas trajetórias. Caminhos que caibam também aquilo que se quer e não apenas o que lhe é destinado.

A tarefa de escutar tomada como ofício para realização dessa tese é densa. Escutar em entrevista de pesquisa sócio-histórica nos coloca em um lugar de envolvimento com quem fala. Ele é sujeito e ao compartilhar seu trajeto, seu relato, seus sentidos, nos retifica, nos implica. Não saímos os mesmos de cada relato. Saímos melhores, saímos mais escuta(dores). E como têm dores para relatar os jovens bolsistas. Dar voz a eles é dar sentido também para o nosso papel de psicólogos e professores. É trazê-los para o centro do debate acadêmico, com sua contextura de preconceitos, de meritocracia e de décadas de posicionamento ao lado da cultura dominante.

Todavia, não fazemos apologia ao Prouni. Sabemos o quanto a Educação Básica precisa de investimento e de posicionamentos políticos que a favoreçam para que cheguemos, outrossim, a um ensino público que forme com qualidade a todos e, conseqüentemente, a um Ensino Superior público, gratuito e para todos, vencendo o atrelamento histórico com o empresariado educacional.

A construção de sentidos positivos para a longevidade escolar pelos jovens pobres de Belo Horizonte, inseridos no Ensino Superior pelo Prouni é uma realidade. Nesse ponto nossas lentes teóricas se encontraram e nos ajudaram a debruçar sobre o fenômeno em movimento: Prouni. E por sabermos que ele é movimento, o sabemos também histórico, e assim, com seus atores formata uma contextura na qual se desenrola vidas acadêmicas em construção. É dialético e como tal está sempre sujeito a mudanças. Mudanças que abrangem, inclusive, a finalização e o começo de novas demandas, novo momento político, social e histórico para o Ensino Superior brasileiro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda. M. J, BOCK, Ana Mercês Bahia. & OZELA, Sérgio. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchino, FURTADO, Odair. (orgs) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

AGUIAR, Wanda M. Junqueira Consciência e atividade: categorias fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica In: BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça M. & FURTADO, Odair (orgs) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015

AGUIAR, Wanda M. Junqueira. A pesquisa em Psicologia Sócio- Histórica: contribuições para o debate metodológico In: BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça M. & FURTADO, Odair (orgs) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015

ALMEIDA, Cleide; DIAS, Elaine T Dal Mas; PETRAGLIA, Izabel & RIZZO, Lupércio A. Programa Universidade para Todos-ProUni- Políticas públicas e inclusão social. In: **Educação & Linguagem**, v. 13, n. 21, 67-88, jan.-jun. 2010.

ALVES, Álvaro Marcel. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. In: **Revista de Psicologia da UNESP** 9(1), 2010.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. EXPANSÃO, DIVERSIFICAÇÃO, DEMOCRATIZAÇÃO: questões de pesquisa sobre os rumos do ensino superior no Brasil. **Cad. CRH [online]**. 2015, vol.28, n.74, pp.247-254. Acesso em 20/09/2016.

BOCK, Ana Mercês Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça Marchino, FURTADO, Odair. (orgs) **Psicologiasócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2002.

BONNETWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. tradução de Lucy Magalhães - Petrópolis, RJ: vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean- Claude (1990 [1970]), **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, Lisboa: Vega

BOURDIEU, Pierre. **La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps**. Paris: Minuit, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução de Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papiurus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertland Brasil, 1998

BOURDIEU, Pierre- 1930 **O campo econômico: a dimensão simbólica da dominação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira; Revisão técnica Daniel Lins. Campinas, SP: Papiurus, 2000

BOURDIEU, Pierre. **Meditações Pascalianas**. Tradução de Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre- 1930. **A distinção; crítica social do julgamento** Tradução: Daniela Kernn & Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp, 2008.

BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice & CATANI, Afrânio (orgs) **Escritos da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: perspectivas, 2011.

BRASIL, **Notas estatísticas: censo da educação superior 2015** INEP- MEC 2016.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 05 de mar. de 2013.

_____, O Plano Nacional de Educação – PNE- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

_____. PL nº 8.035/2010- Plano Nacional de Educação para o decênio 2011- 2020. Disponível em fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 05 de mar. de 2013.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007- **Disponível em** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 20 de mar. de 2013.

_____. **Livro do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. 2008 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso em mar. 2013.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/default.html>. Acesso em: 2013.

_____. **Plano Nacional da Educação (PNE)**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 2013

_____. **Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005**. Disponível em prouniportal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____. **Lei 11.509 de 20 de julho de 2007**. Disponível em prouniportal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____. **Portaria nº 4.034 de 24 de novembro de 2005**. Disponível em prouniportal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____. **Portaria nº 2.729 de 08 de agosto de 2005**. Disponível em prouniportal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dezembro de 2014

_____. **Portaria nº 02 de 01 de fevereiro de 2012**. Disponível em prouniportal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____ **Portaria nº 87 de 03 de abril de 2012.** Disponível em prouniportal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____ ” Avaliando o desempenho no ENADE de bolsistas do PROUNI”. **Boletim de estudos educacionais do INEP- Na Medida** – Ano 1-nº 3- setembro de 2009 Disponível em prouniportal.mec.gov.br. Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____ **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 05 de ago. de 2016.

_____ **Lei nº 12.852 de 05 de agosto de 2013.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____ **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.** Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2010.861-2004?OpenDocument Acesso em 20 de dez. de 2014.

_____ **Portal do Mec-** Ministério da educação. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em 17 de dezembro de 2013

_____ Decreto nº2. 306, de 19 de agosto de 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm. Acesso em 20 de Dezembro de 2014

_____ **Lei nº 12796, de 04/ de Abril de 2013** . Disponível em : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em 20 de Dezembro de 2014.

_____ Censo da Educação Superior 2015-Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 16 de Novembro de 2016.

CANEZIN, Maria Tereza **Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e educação.** Goiânia: Ed. Da UCG, 2001.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino Superior no Brasil: Expansão e diversificação In: NETO, Antonio Cabral, NASCIMENTO, Ilma Vieira & LIMA, Rosângela Novaes (orgs) **Política pública de educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. *Educação & Sociedade*, 31(111), 2010.p. 481-500.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____ A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. In: **Revista Portuguesa de Educação.** Ano/volume 16.nº 002. Universidade do Minho. Braga: Portugal, 2003. p. 221-233.

COSTA, Fabiana de Souza. **O Prouni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, 2012.

_____. **Políticas Públicas de educação superior – Programa Universidade para Todos: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. IN: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07 de ago.2015.

DANTAS, Eder; SOUSA JUNIOR, L. Na contracorrente: a política do governo Lula para a educação superior. In: Luiz de Sousa Junior. (Org.). **Política, financiamento e gestão educacional**. 1ed. João Pessoa: Ideia, 2015, p. 85-112.

DAYRELL, Juarez Juventude, Socialização e Escola In: **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil/Portugal** DAYRELL, Juarez, NOGUEIRA, Maria Alice, RESENDE, José Manuel & VIEIRA, Maria Manuel (orgs) Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.

FERREIRA, Suely & OLIVEIRA, João Ferreira de As reformas da educação superior no Brasil e na União Europeia e os novos papéis das universidades públicas. In: **Nuances: Estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, nº 18, p. 50-67, jan/dez, 2010.
GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Ed. Atlas, 1989.

GIOLO, Jaime. O crédito educativo brasileiro.
Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Trabalho/01_21_19_t382.pdf. Acessado em 01 de out.de 2013.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A Psicologia como Ciência do Sujeito e da Subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça M. & FURTADO, Odair (orgs) **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015.

LÉON, Oscar Dávila Uma revisão das categorias de adolescência e juventude In: GUIMARÃES, Maria Terezinha Canezim & SOUSA, Sônia M. Gomes (orgs) **Juventude e contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Goiânia: Ed. UFG: Cânone Editorial, 2009.

LEONTIÉV, A. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUCCI, Marcos Antônio. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica In: **Revista de currículo y formación del profesorado**, nº 10, v.2. 2006.

MARIZ, Cecilia; FERNANDES, Silvia R. & BATISTA, Roberto. “Os universitários da favela”. In: ZALUAR, Alba & MARCOS Alvito (orgs). **Um século de favela**. Rio de Janeiro, FGV: 1999.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MINTO, Lalo Watanabe **As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOLON, Susana Inês. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 11, nº 1, p. 56-68, jan/jun. 2008.

MONTAGNER, Miguel Angelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

NOGUEIRA, Maria Alice, NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. In: **RBPAAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. Lei 12711/2012e os desafios da Educação Superior pública no Brasil In: **Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios Cadernos do GEA**, n.1, jan.-jun. 2012. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

OLIVEIRA, Augusta Souto, MAHEIRIE, Kátia, MOREIRA, Maria Ignez Costa & TRANCOSO, Alcimar Enéas Rocha A contribuição da Psicologia Sócio-Histórica na Análise de Produção Conceitual de Juventude In: MARTIN, Sueli Terezinha Ferrero (org) **Psicologia sócio-histórica e contexto brasileiro: interdisciplinaridade e transformação social**. Goiânia: Editora da Puc Goiás, 2015.

PAPPÁMIKAIL, Lia Juventude(s), Autonomia e Sociologia: redefinindo conceitos transversais a partir do debate acerca das transições para a vida adulta In: DAYRELL, Juarez, NOGUEIRA, Maria Alice, RESENDE, José Manuel & VIEIRA, Maria Manuel (orgs) **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil/Portugal**. Belo Horizonte: editora UFMG, 2012.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares**. Belo Horizonte, FAE/UFMG, Dissertação de Mestrado.1993

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

RISTOFF, Dilvo Ilvo O espelho distorcido. In: Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios **Cadernos do GEA**, n.1, jan.-jun. 2012 Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

RISTOFF, Dilvo Ilvo "O Plano Nacional de Graduação e o atual cenário da educação superior: convergências e expectativas". Palestra realizada no XIII FORgrad - Fórum Nacional de reitores de Graduação. Universidade Federal do Amazonas- UFAM. 2016.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Ideias dispersas sobre o significado de políticas sociais. In: STENGEL, Márcia. [Et al] **Políticas públicas de apoio sócio familiar/curso de capacitação de conselheiros tutelares e municipais**. Belo Horizonte: Puc Minas, 2001.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, julho. 2000.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda & MORAES, Maria Célia Marcondes .**Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SHWARTZMAN, Jacques. O Crédito Educativo no Brasil, **Educação Brasileira (Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras)**, vol. 17, n. 34, jan/jun. 1995, p. 71-84.

SOUSA, Maria do Carmo. **Adolescência em camadas populares: impactos da trama escolar na construção de projetos de vida**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. PUC Minas: Belo Horizonte, 2011.

SOUSA, Sônia, M. Gomes A pesquisa com crianças: estudo dos sentidos e significados IN: MARTIN, Sueli Terezinha Ferrero(org) **Psicologia Sócio-Histórica e contexto brasileiro: interdisciplinaridade e transformação social**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

SPOSITO, Marília Pontes (coord) **Espaços Públicos e Tempos Juvenis: um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007.

TONI, Dilermano O novo programa do segundo governo Lula- Uma trajetória significativa. In: **Revista Princípios** nº 87, out/nov 2006. p. 11-15.

UNESCO. Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción Paris: UNESCO, 1998

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VALENTE, Ivan, & ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, 23(80), 2002. p. 96-107.

VIANA, Maria José Braga Longevidade escolar em famílias de camadas populares- Algumas condições de possibilidade. In: NOGUEIRA, Maria Alice , ROMANELLI Geraldo, ZAGO Nadir(Org) **Família e Escola: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

VYGOTSKY, L. S. Problemas teóricos y metodológicos de la psicología (incluye el significado histórico de la crisis de la psicología). **Obras escogidas I** Tradução José Maria Bravo. Madrid: Visor, 1991.

VYGOTSKY, L. S **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: Problemas de Psicología General**. Madrid: (s.n), 1993

VYGOTSKY, L. S. **Psicología Infantil (incluye Psicología Del Adolescente/Problemas psicología infantil)**. **Obras Escogidas IV**. Tradução Lydia Kuper. Madrid. Visor, 1996.

VYGOTSKY, L.S. **Manuscrito de 1929**. Educação & Sociedade, XXI(71), 23-44. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares - As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI Geraldo, ZAGO Nadir (Orgs) (Org) **Família e Escola-Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O JOVEM BOLSISTA

- 1-Fale da sua trajetória como estudante até chegar a universidade.
- 2- Como ficou sabendo do PROUNI?
- 3- Como foi a opção por esse curso?
- 4- Seu rendimento acadêmico é o que você esperava ao entrar na universidade?
- 5- Na sua família tem outras pessoas com formação universitária?
- 6-Como as pessoas do seu círculo familiar lidam com o fato de você estar na universidade?
Fazem comentários?
- 7- Quando você estava no Ensino Médio como pensava que seria sua vida escolar após o término?
- 8- Você tem planos para quando terminar a formação universitária? Fale sobre eles.

APÊNDICE B

SÍNTESE DOS DOCUMENTOS ANALISADOS

a) Lei 11096 de 13/01/2005

Caráter: Lei
Institui o Programa Universidade Para Todos-PROUNI
Sancionada pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva
Data: 13 de janeiro de 2005
Resumo: O programa concede bolsas integrais e/ou parciais em IES privadas, para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio em Escolas da Rede Pública ou em Escolas particulares na condição de bolsista integral. As bolsas serão distribuídas seguindo critérios específicos: renda per capita familiar de até 1 salário mínimo e meio* para bolsas integrais e renda per capita familiar de até 3 salários-mínimos para bolsas parciais. É importante salientar, que diferentemente de outros programas de crédito educativo, o PROUNI não prevê restituição monetária por parte do estudante ao final do curso.* <i>Salário mínimo vigente em janeiro de 2005: R\$ 260,00</i>

b) Portaria nº 1861 de 1/06/2005

Caráter: Portaria
Autoria: MEC- Assinada pelo Ministro da Educação, Tarso Genro.
Data: 01/06/2005
<u>Revogada pela portaria nº 1716, de 20 de outubro de 2006</u>
Resumo: Regulamenta a concessão de financiamento, pelo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, aos bolsistas selecionados pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI no processo seletivo referente ao primeiro semestre de 2005 e dá outras providências.

c) Portaria nº 2729 de 08/08/ 2005

Caráter: Portaria
Autoria: MEC – Assinada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad.
Data: 08 de agosto de 2005
<u>Revogada pela portaria nº02, de 31/08 de 2008</u>
Resumo: Dispõe sobre a política de oferta de financiamento no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES.

d) Portaria nº 4034 de 24/11/2005

Caráter: Portaria
Autoria: MEC- Assinada pelo Ministro da Educação, Fernando Haddad.
Data: 24 de novembro de 2005
Resumo: Prorroga o prazo para adesão de novas instituições de ensino superior ao Programa Universidade para Todos - PROUNI, bem como para emissão do Termo Aditivo referente ao primeiro semestre de 2006, para as instituições já credenciadas, e dá outras providências.

e) Lei nº 11.128, de 28/06/ 2005

Caráter: Lei
Sancionada pelo Presidente da República Sr. Luiz Inácio Lula da Silva
Data: 28 de junho de 2005
Resumo: Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº11.096, de 13 de janeiro de 2005.

f) Lei nº 11.509 de 20/07/2007

Caráter: Lei
Autoria: Sancionada pelo Presidente da República, Sr. Luiz Inácio Lula da Silva.
Data: 20 de julho de 2007
Resumo: Altera o §4º do art.7º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI, para dispor sobre a desvinculação dos cursos com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

g) Portaria nº 87 de 03/04/2012

Caráter: Portaria
Autoria: MEC - Assinada pelo Secretário de Educação Superior, Sr Amaro Henrique Pessoas Lins
Data: 03 de abril de 2012
Resumo: Regulamenta a Portaria Normativa nº 2, de 1º de fevereiro de 2012, no âmbito do Programa Universidade para Todos - PROUNI e do Fundo de Financiamento Estudantil - Fies e dá outras providências.

A princípio estavam listados para análise cinco (5) documentos: Lei 11096/2005, Portaria nº 1861 de 1/06/2005, Portaria nº 2729 de 08/08/2005, Portaria nº 4034 de 24/11/2005 e Portaria nº 87 de 03/04/2012. Entretanto, no decorrer da pesquisa do estado da

arte e objetivando ampliar a compreensão do fenômeno estudado, percebemos a necessidade de acrescentarmos outros documentos: Lei nº 11.128, de 28/06, Lei nº 11.509 de 20/07/2007 e Boletim de estudos educacionais do INEP- Na Medida- Ano 1- nº 3- setembro/2009.

Nosso olhar buscava, além da autoria dos documentos, os princípios políticos, os objetivos e as estratégias de gestão do PROUNI. As primeiras leituras dos documentos nos apontaram a necessidade de agrupá-los por data, pois características iniciais relacionadas a prazo, adesão e condições foram dando lugar para outros pontos, organizados agora, em torno da efetividade da gestão, tanto por meio do MEC quanto por meio das IES parceiras. Assim foram formados dois grupos.

Quadro 1

1º Momento PROUNI (Documentos publicados entre 2005-2007)	-Lei 11096 de 13/01/2005 -Portaria nº 4034 de 24/11/2005 -Portaria nº 2729 de 08/08/2005 -Lei 11.509 de 20/07/2007
2º Momento PROUNI (Documentos publicados entre 2008-2013)	-Portaria nº 02 de 01/02/2012 -Portaria nº 87 de 03/04/2012

Fonte: Elaborado pela autora

Agrupamos os termos-chave apreendidos ao longo das leituras e organização dos documentos também em dois grupos:

Quadro 2

1º Momento PROUNI (Documentos publicados entre 2005-2007)	-prorrogação de prazos -concessão de bolsas -estudante beneficiário -adesão (ao programa) -isenção de impostos(IES)
2º Momento PROUNI (Documentos publicados entre 2008-2013)	-descontos concedidos por mérito -desvinculação do PROUNI -sanções para IES

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE C

DOCUMENTO SECUNDÁRIO

- Boletim de estudos educacionais do INEP- Na Medida- Ano 1- nº 3- setembro/2009, no qual foram publicados dados relativos ao desempenho dos bolsistas do PROUNI no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes -ENADE

Caráter: Relatório de Avaliação Documento de fonte secundária- Elaborado a partir de dados coletados no ENADE 2007
Autoria: MEC- INEP
Data:03 de setembro de 2009
Resumo: Boletim contendo informes de dados relativos ao desempenho dos bolsistas PROUNI no ENADE 2007

O presente documento foi incluído por nós, a posteriori, porque traz, com clareza, a preocupação governamental com a avaliação do programa e seus possíveis impactos na qualidade da educação superior, relatando, ainda, a necessidade de aprimorar os mecanismos da supracitada avaliação:

Para obter evidências de que a qualidade do ensino teria piorado – ou não – a partir da criação do PROUNI, seria necessária a existência de uma avaliação do ensino superior cujos resultados fossem comparáveis ao longo do tempo, como é o caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Desse modo, seria possível verificar qual a variação nas notas médias dos cursos com a inclusão de alunos bolsistas. No entanto, esse ainda não é o caso do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), cujos resultados somente são comparáveis entre alunos da mesma área, que tenham realizado o exame no mesmo ano(p.16).

O intuito do estudo divulgado pelo documento seria, então, apesar da limitação do Enade acima colocada, comparar o desempenho dos alunos, para que se refutasse ou corroborasse com a hipótese de que o aluno bolsista seria academicamente mais fraco que os demais alunos.

Ao final do estudo citam que entre os ingressantes 2007, o resultado dos bolsistas avaliados foi superior aos demais alunos e que entre os concluintes não se encontrou diferença significativa.

O estudo realizado pelo INEP (2009, p.18) conclui que “de uma maneira geral, os resultados indicam ser muito pouco provável que a inclusão dos alunos bolsistas tenha

piorado a qualidade dos cursos de um modo geral, já que o desempenho deles parece ser igual ou superior ao de seus colegas de curso.