

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RUY DE DEUS E MELLO NETO

(VERSÃO REVISADA)

**Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos
durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade para
Todos – ProUni**

São Paulo

Junho/2015

RUY DE DEUS E MELLO NETO

Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade para Todos – ProUni

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani

São Paulo

Junho/2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.51 Mello Neto, Ruy de Deus e

M527n Não vou me adaptar: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade para todos -ProUni / Ruy de Deus e Mello Neto; orientação Afrânio Mendes Catani. São Paulo: s.n., 2015.

191 p. ils.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área

de Concentração: Estado, Sociedade e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. ProUni 2. Ensino superior 3. Ação afirmativa 4. Estratégias 5. Desigualdade l. Catani, Afrânio Mendes, orient.

MELLO NETO, R. D. **Não vou me adaptar**: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: _____

Banca examinadora

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (Orientador) Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira Instituição: FEUSP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira Instituição: FE/UFG

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Marcia Regina de Lima Silva Instituição: DS/FFLCH/USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Catarina de Almeida Santos Instituição: FE/UNB

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico esta tese à minha Nanã, companheira de aventura e testemunha da loucura diária, e aos meus pais, pela oportunidade de poder traçar o caminho que escolhi.

AGRADECIMENTOS

Ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa; sem isso não seria possível minha vida em São Paulo.

À Capes, pelo financiamento do doutorado sanduíche, definitivamente uma experiência única que não seria possível sem esse apoio.

Ao meu orientador, Afrânio Mendes Catani, que tanto me ajudou nessa jornada: muito obrigado pela oportunidade e pelos ensinamentos, nunca esquecerei.

À FEUSP pela estrutura e qualidade que a fazem ser uma das melhores instituições do Brasil – espero ter feito valer a pena!

Aos membros da banca de qualificação, Romualdo e João, suas contribuições foram muito importantes nos caminhos tomados nessa tese.

Às Catarina e Márcia pela contribuição na banca final, suas valorosas colaborações também foram muito importantes.

Aos meus pais, obrigado por tudo. Mais uma jornada que termina e outra que começa... tudo graças ao esforço de vocês. (Pai, só falta seu doutorado agora!)

À Galega de tantas brigas e à Gorda do Timbu... Saibam, metade do que sou devo a vocês. Obrigado pelo aprendizado e desculpem pelos erros que cometi.

Ao meu Dengo, que se arriscou nessa aventura louca comigo e que, cada dia, faz nossa história cada vez melhor.

À Dona Inês e a Dryton, minha metade pequena de família, tantas histórias remetem a vocês que seria injusto não agradecer. Obrigado!

À Dona Edna e ao Seu Ruy (*In Memoriam*), matriarca e patriarca da minha metade grande de família. Inevitavelmente, sou um Deus e Mello (com dois L's), obrigado por isso. (Cabra bom, pena que você não viu, mas eu lhe disse: o primeiro Dr. Ruy de Deus de fato e de direito seria eu! Finalmente, hein?)

Aos meus primos Deus e Mello, que sempre foram uma extensão dos meus irmãos. Com vocês aprendi a dividir e a brigar, obrigado!

Aos meus tios que tanto me ajudaram, agradecimento especial pelo presente que ganhei em um momento tão difícil financeiramente – sem vocês eu não teria conseguido!

À família que Nanda me deu. Meus cunhados e sogros, saibam que vocês já fazem parte da minha família.

Aos sobrinhos que me consideram tio mesmo eu sendo “somente” um agregado, um primo ou um amigo dos pais... Muito obrigado pela alegria de sempre, encontrar vocês me faz bem mais feliz! (Behba, tá na hora de eu ter um sobrinho de sangue, hein?!).

À eterna Casa da Vêia, o melhor lugar do mundo, cantinho inesquecível da Rua da Aurora... Começamos juntos e vamos terminar juntos, certo? (Eita, quer dizer... bora acelerar essa onda aê, môvéi!).

Ao Hugo, companheiro de trabalho e de publicações. Obrigado, velho! Parceria frutífera que espero dure muito!

Ao Marcelo, da pós-graduação, sujeito que resolveu todas as broncas que criei e que criaram para mim. Definitivamente, aquela pós não funcionaria bem sem ele.

Aos colegas da USP, Cacau, Paxe, Emanuel, Iasmin, Pâmela e tantos outros que não lembrei aqui, vocês tornaram a jornada mais fácil, obrigado!

À Katiene Nogueira, que muitas vezes me serviu como orientadora, dando dicas e me ensinando atalhos no caminho do doutorado.

À Bilinha, um beijo de “filhinho” e muito obrigado pelo carinho de sempre.

À Danielle Nascimento, por tantas correções e revisões de última hora.

Ao Alfredo Gomes, que me orientou no mestrado e me deu a oportunidade de hoje ter uma carreira. Serei eternamente grato e morrerei dizendo: no seu lugar, eu não me escolheria! Obrigado!

Aos professores da FEUSP e da UFPE: obrigado por tudo que me passaram, sem dúvida hoje sou uma pessoa melhor formada por causa de vocês.

Aos bolsistas egressos do ProUni que foram peça fundamental na construção dessa tese.

À Natasha Kumar Warikoo, que me deu a oportunidade de realizar um sonho e que influenciou muito nas decisões metodológicas desta tese. Obrigado!

À Michelle Lamont, pelos ensinamentos e pela ajuda com as indicações do período sanduíche.

Aos amigos dos EUA, em especial Makoto, Carol e Thiago. Vocês foram importantíssimos para mim em um momento delicado da minha vida.

Ao Mouhamadou Diagne, amigo que também foi fundamental à minha vivência no exterior.

Aos “recifenses em SP” que tornaram a vida aqui mais aconchegante e com sotaque caseiro.

Aos amigos da Faculdade de Saúde Pública que roubei de Nanda e se tornaram também um pouco meus.

Aos queridos professores Zé Luis e Edilson, obrigado pelas inúmeras oportunidades que vocês me deram.

Por fim, agradeço aos bares, ao vinho e à cerveja, sem os quais nada disso seria possível ou tolerável.

Passei a pensar em soluções na vida. As pessoas que resolviam as coisas em geral tinham muita persistência e um pouco de sorte. Se a gente persistisse o bastante, a sorte em geral chegava. Mas a maioria das pessoas não podia esperar a sorte, por isso desistia.

Charles Bukowski

RESUMO

MELLO NETO, R. D. **Não vou me adaptar**: um estudo sobre os bolsistas pernambucanos durante os 10 primeiros anos do Programa Universidade Para Todos – ProUni. 191 p. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

O presente trabalho tem por objetivo compreender as estratégias adotadas pelos bolsistas pernambucanos do Programa Universidade Para Todos (ProUni) e seus familiares, numa realidade influenciada pela nova possibilidade de acesso ao ensino superior, sendo observado o papel deste nível de ensino na vida de indivíduos que, pelo histórico familiar e pelas desigualdades sociais e econômicas, não teriam essa oportunidade. Através de dados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (2006 – 2011), do Censo da Educação Superior (2006 – 2011), do Censo Escolar (2006 – 2011) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (2006 – 2012), foi possível o mapeamento do perfil médio do estudante bolsista do ProUni, bem como dos demais estudantes matriculados em instituições privadas de ensino superior. Posteriormente, com base em 22 entrevistas em profundidade com estudantes bolsistas pernambucanos e 13 com seus pais, observou-se, por meio da análise de narrativas, a autopercepção destes indivíduos diante da nova realidade de entrada no ensino superior. Os principais resultados mostraram que o perfil do bolsista do ProUni é único na educação superior privada, bem como é destacável que se trata possivelmente de uma primeira geração na família com acesso ao ensino superior. Em função do recorte adotado pelo programa, do rigoroso processo seletivo, do perfil socioeconômico diferenciado e do desempenho escolar destacado, o bolsista possui estratégias próprias para lidar com a vivência na educação superior e para conviver com familiares. O processo seletivo do ProUni caracteriza o bolsista como alguém que “venceu”, apesar das dificuldades. Ele chega ao ensino superior com um acúmulo de capital escolar que dificilmente não o colocará em posição de destaque. Além disso, ele é marcado pela ruptura com uma provável trajetória de insucesso educacional, que afeta duplamente seu ingresso na educação superior: por um lado, marca-o como alguém que superou um processo que excluiu todos os seus familiares da educação superior; por outro, constrói um *habitus* que o coloca como “ponto fora da curva” tanto na família, quanto na vivência da educação superior. Assim, ao mesmo tempo em que o bolsista se caracteriza como distante da família, ele não se percebe como alguém totalmente adaptado ao universo da educação superior. Desse modo, ele possui uma luta em dois campos – a educação superior e a familiar. O processo de adaptação ao ensino superior passou necessariamente pela identificação de limites que possa diferenciá-lo dos demais estudantes. Para tanto, os bolsistas buscaram estratégias, enquanto grupo, para se impor no jogo da educação superior e, ao mesmo tempo, se sentirem pertencentes àquele novo espaço social. A estratégia ao lidar com os conflitos familiares é permitir aos pais a manutenção do papel de dominante do espaço social, criando uma espécie de barreira entre os seus mundos: o dominado pelos pais e aquele em que vivem e trabalham.

Palavras-chave: ProUni; ensino superior; ação afirmativa; estratégias; *habitus*; desigualdade.

ABSTRACT

MELLO NETO, R. D. **I will not adapt myself**: a study about the Programa Universidade para Todos – ProUni - fellowship students from Pernambuco State on 10th years of program. 191 p. Doctoral Thesis – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This work aims to comprehend the strategies adopted by the Programa Universidade para Todos (ProUni) fellowship students from Pernambuco State, and their families, inside a reality influenced by the new possibility of the access to Higher Education, observing the role of this level of education in the lives of the students that, due to their familiar histories and social and economic inequalities, would not have this opportunity. Throughout data of the Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (2006 – 2011), the Censo da Educação Superior (2006 – 2011), the Censo Escolar (2006 – 2011) and the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (2006 – 2012), it was possible to map the profile of the average ProUni fellowship student, and of the other students enrolled in private institutions. Posteriorly, based on depth interviews with 22 fellowship students from Pernambuco, and with 13 of their parents, was observed, through narrative analysis, the self-perception of these individuals in face of the new reality of access to Higher Education. The main results revealed the singularity of the profile of fellowship students inside the private Higher Education; and also the importance of the inedited possibility of access to Higher Education to a family member. In function of the ProUni criteria, of the rigorous selective process, the singular social economic profile, and the remarkable school performance, the fellowship student develop particular strategies to deal with the daily life in private schools and in the familiar context. The ProUni selective process characterizes the fellowship student as someone who “won”, despite all the complicacies. The fellowship student arrives in Higher Education with a significant amount of educational capital that tends to put him in a prominent position. Further, the fellowship student is marked by the rupture in the assumed trajectory of educational failure, that impacts his admission in Higher Education: on one side, marks him as someone that overcame a process that kept all his familiars away from Higher Education; on the other side, builds a *habitus* that places him as a family “outlier”, and an odd member of the private schools. Thereby, at the same time that the fellowships student is characterized as distant from his family, he doesn’t see himself as someone totally adjusted to the universe of private Higher Education. That way, he struggles in two fields – the Higher Education and the family. The adjustment process to Higher Education passes, necessarily, by the identification of boundaries that can differ the fellowship student from other students. Then, the fellowship students seek strategies, as a group, to impose themselves in the Higher Education game, and, at the same time, feel belonging to that new social space. Mainly, the strategy to deal with familiar conflicts is to allow the parents to maintain their dominant roles in the social space, through the creation of a wall between his two worlds: one ruled by their parents, and the other in which they must live and work.

Keywords: ProUni; higher education; affirmative actions; strategies; *habitus*; inequality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Relação percentual de concluintes do ensino médio que se inscreveram no Enem em Pernambuco em 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.....	29
Ilustração 2: Distribuição percentual de PPI dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011.	37
Ilustração 3: Distribuição percentual de estudantes dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por dependência administrativa da escola em que fez ensino médio.....	39
Ilustração 4: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por faixa de renda familiar.	40
Ilustração 5: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por incidência formação de nível superior dos pais.	43
Ilustração 6: Distribuição percentual de PPI dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 em instituições nordestinas.	47
Ilustração 7: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por dependência administrativa da escola em que concluiu o ensino médio em instituições nordestinas.	48
Ilustração 8: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por faixa de renda familiar nordestina.....	49
Ilustração 9: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por incidência da formação superior dos pais nordestinos.	51
Ilustração 10: Desempenho geral dos estudantes nordestinos no exame do Enade (2006-2011).	57
Ilustração 11: Desempenho dos estudantes nordestinos no componente geral do exame do Enade (2006-2011).	59
Ilustração 12: Desempenho dos estudantes nordestinos no componente específico do exame do Enade (2006-2011).....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quadro de distribuição dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011.....	33
Tabela 2: Quadro de distribuição comparativa dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 com o Censo da Educação Superior 2009, 2010 e 2011	34
Tabela 3: Percentual da renda familiar <i>per capita</i> , agrupada por quintil da amostra geral, dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011	41
Tabela 4: Percentual de estudantes com, no mínimo, um dos pais com diploma de curso superior, dentre os casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011.....	43
Tabela 5: Quadro de distribuição dos casos analisados nas instituições nordestinas em cursos presenciais dos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011	46
Tabela 6: Percentual da renda familiar <i>per capita</i> , agrupada por quintil da amostra geral, dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 no Nordeste.....	49
Tabela 7: Percentual de estudantes nordestinos com, no mínimo, um dos pais com diploma de curso superior, dentre os casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 no Nordeste.....	51
Tabela 8: Casos observados em relação ao desempenho escolar com base no exame do Enade (2006-2011) no Nordeste.....	57
Tabela 9: Egressos do ProUni e familiares entrevistados	187

LISTA DE SIGLAS

Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAD	Ensino a distância
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
Fies	Fundo de Financiamento de Estudantes do Ensino Superior
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
Ifes	Instituições Federais de Ensino Superior
Inep Teixeira”	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio
Ipes	Instituições Privadas de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
ONG	Organização Não Governamental
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
ProUni	Programa Universidade para Todos
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE Universidade Federal Rural de Pernambuco

UPE Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1. O BOLSISTA DO PROUNI E A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO ENTRE MUNDOS: SERÁ QUE EU FALEI O QUE NINGUÉM OUVIA?	23
1.1 ENEM COMO OBSTÁCULO INICIAL	26
1.2 DIFERENTES, MESMO QUE MAL SELECIONADOS.....	31
1.3 UM PAÍS, DIFERENTES REALIDADES.....	44
1.4 O BOLSISTA E O PROCESSO SELETIVO DO PROGRAMA	52
1.5 O DESEMPENHO ESCOLAR DOS BOLSISTAS	54
1.6 DIFERENTES ENTRE OS DEMAIS ESTUDANTES, DIFERENTES EM CASA, DIFERENTES.....	60
2. EU NÃO TENHO MAIS A CARA QUE EU TINHA: <i>HABITUS</i>, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	64
2.1 <i>HABITUS</i> , FAMÍLIA E ESCOLA.....	74
2.2 ENTRE O SOCIAL, O CULTURAL E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	77
2.3 O BOLSISTA, A EDUCAÇÃO SUPERIOR E A NOÇÃO DE PERTENCIMENTO.	84
2.4 O PERTENCIMENTO AO ENSINO SUPERIOR E A PRIMEIRA GERAÇÃO DE FAMÍLIAS COM ACESSO A ESTE NÍVEL DE ENSINO.....	87
3. NO ESPELHO ESSA CARA JÁ NÃO É MINHA: ESTRATÉGIAS DO BOLSISTA DO PROUNI E DOS SEUS PAIS DIANTE DE UM MUNDO CINDIDO	89
3.1 ENTRE O CÉU E O INFERNO: EM NENHUM MUNDO E PRECISANDO CONVIVER COM TODOS ELES	90
3.2 CURSO SUPERIOR: PARA QUÊ? QUAL?	96
3.3 ADAPTAÇÃO AO ENSINO SUPERIOR E SUA VIVÊNCIA	104
3.4 MEUS PAIS E EU: COMO LIDAR COM UMA FRÁGIL RELAÇÃO?	113
3.5 A FAMÍLIA QUE EU QUERO E A QUE EU NÃO QUERO: QUAIS AS ESTRATÉGIAS NA CONSTITUIÇÃO DE FAMÍLIAS FUTURAS E DE RELACIONAMENTOS?	121
3.6 PAIS, FILHOS E A IMPOSSIBILIDADE DE ARTICULAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS EDUCACIONAIS	127
3.7 UMA ESTRELA SOB CONTROLE	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ADAPTADO, SIM, TRANSFORMADO, NÃO.	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
ANEXO A – ROTEIRO DE PONTOS DA ENTREVISTA COM EGRESSOS E COM FAMILIARES..	162
ANEXO B – PRINCIPAIS TABELAS REFERENTES ÀS ILUSTRAÇÕES APRESENTADAS.....	163
ANEXO C - LIMITAÇÕES, DIFICULDADES E METODOLOGIA DA PESQUISA DE CAMPO REALIZADA.	183

INTRODUÇÃO

No sistema de educação básico brasileiro, a maior quantidade de matrículas do ensino médio encontra-se em instituições públicas, também a maioria absoluta dos matriculados nessa rede possui origem socioeconômica baixa (INEP, 2012b; AKKARI, 2001). Na transição para o ensino superior, tradicionalmente, estes mesmos jovens terminam por não ter acesso às instituições públicas e transferem-se para instituições privadas de baixo custo (INEP, 2012d). Em função do limite de vagas, que são ocupadas por meio de processos seletivos, tais como o vestibular, e que são disputadas por concorrências cada vez maiores, e em função de as mais tradicionais Instituições Privadas de Ensino Superior (Ipes) terem suas mensalidades com preços acima das demais, os estudantes oriundos da rede privada de ensino médio, e não aprovados em instituições públicas de ensino superior, acabam por ocupar as vagas das melhores Ipes, restando aos estudantes mais pobres a possibilidade de custear seus estudos em instituições privadas com pouco prestígio social e com qualidade duvidosa (CUNHA, 2004; AKKARI, 2013; BORGES; CARNIELLI, 2005).

Assim, estudantes com melhores condições socioeconômicas tendem a ter acesso a instituições privadas de ensino médio e, em razão da melhor qualidade das mesmas em comparação com instituições públicas de ensino médio, conseguem acesso a Instituições de Ensino Superior (Ies) públicas ou podem pagar por vagas em boas Ipes (ANDIFES, 2011; INEP, 2007c, 2008c, 2009c, 2010c, 2011c, 2012c; INEP, 2007d, 2008d, 2009d, 2010d, 2011d, 2012d; FRANCIS; TANNURIPIANTO, 2012; McCOWAN, 2007; HTUN, 2004).

A situação brasileira se mostra uma constante quando olhada em paralelo com a de grande parte dos países emergentes, onde questões políticas e econômicas históricas impulsionaram tal situação e onde a diversidade vem assumindo papel de protagonista na discussão sobre uma redefinição das funções atribuídas ao ensino superior (LAMONT; SILVA, 2009). É especialmente nos países cuja situação de desigualdade educacional – pautada em diferenças raciais, sociais e religiosas – é considerada como naturalizada ou como uma consequência

irreversível de um processo histórico que a bandeira da diversidade no ensino superior emerge, colocando-se enquanto missão central (cívica e educacional) de todo um sistema de educação de nível superior (HURTADO, 2007).

Desse modo, as políticas de ação afirmativa foram consideradas como mola propulsora da fomentação de oportunidades a grupos historicamente não representados no ensino superior (FRANCIS; TANNURI-PIANTO, 2012b; OLIVEN, 2012; SCHWARTZMAN; SILVA, 2012), os quais são escolhidos tendo como critério de decisão a necessidade preeminente de esses países realizarem a correção de fluxos de acordo com suas especificidades. Caso contrário, as desigualdades horizontais de cada caso tenderiam a permanecer e a manter-se em um ciclo alimentado pela falta de medidas e políticas corretivas (BROWN; LANGER; STEWART, 2012).

No sentido de amenizar esta situação, o governo brasileiro criou dois programas de ação afirmativa visando ampliar a participação no ensino superior de pretos, pardos e indígenas (PPI), jovens de baixa renda e oriundos da rede pública de ensino médio. Focando no ensino superior público, a Lei nº 12.711, de agosto de 2012, criou o Programa de Cotas das Universidades Federais, que buscava ampliar o acesso das camadas mais baixas às Universidades Federais e aos Institutos Federais de Educação (SANTOS, 2012; BROWN; LANGER; STEWART, 2012; SIMÕES; MELLO NETO, 2012). Enquanto isso, em busca de financiar vagas aos estudantes pobres no ensino superior privado (LIMA, 2011; OLIVEN, 2012), criou-se, por meio da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, depois convertida na Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, o ProUni – Programa Universidade para Todos.

A condição preliminar definida pelo governo federal às suas políticas de ação afirmativa com foco no acesso ao ensino superior foi tal que garantisse o ingresso de jovens de baixa renda (abaixo de 1,5 salário mínimo *per capita*) que tivessem concluído o ensino médio em instituições públicas – ou enquanto bolsistas em instituições privadas –, podendo acrescer delimitações específicas de acordo com as definições de cada programa.

Primeiro dos dois programas criados pelo governo federal nesse sentido, o ProUni em 2014 completou 10 anos de existência, trazendo consigo um montante de centenas de milhares de jovens recém-formados sob sua tutela. Dessa maneira, não me parece passível de discussão que o ProUni venha se mostrando como uma importante porta de acesso ao ensino superior a grupos que nunca tiveram essa possibilidade. Contudo, ainda apresenta informações pouco conclusivas e, de certa forma, poucos detalhes acerca da vida e das percepções dos estudantes.

Apesar da existência de trabalhos como os de Costa (2008; 2012; 2013), Almeida (2012), Souza (2012), Amaral e Oliveira (2011), Saraiva e Nunes (2011), Aprile e Barone (2008), Andrade (2007), Santos (2012), Estacia (2009) e Sotero (2009), em linhas gerais, os estudos nacionais sobre esse tipo de programa costumam se debruçar sobre a política em si, deixando inevitáveis lacunas sociológicas acerca da compreensão dos próprios sujeitos contemplados sobre a política e até mesmo a vida destes. Geralmente, os estudos desenvolvidos sobre a referida temática possuem como enfoque principal o tratamento da política enquanto ação isolada de governo, relegando a segundo plano a compreensão sobre o cotidiano do público atingido; diante disso, pareceu-me mais que oportuno o momento de tentar me debruçar sobre o tema.

Ao tratar especificamente da abordagem focada no estudante contemplado, não estou, com isso, fazendo juízo de valor ou deixando de reconhecer a importância dos trabalhos centrados nas políticas em si. Afinal de contas, não são poucos – ou menos importantes – os estudos que tratam do ProUni a partir do enfoque da análise de políticas públicas. O fato é que, durante os anos de trabalho específico com o tema, deparei-me com poucos estudos desenvolvidos a partir da perspectiva cultural sobre o programa, ou, em outras palavras, pesquisas que buscassem compreender os impactos desse tipo de política no cotidiano do bolsista.

Ao estudar o ProUni desde 2008, pude entrevistar beneficiados pelo programa e perceber que, por vezes, o discurso oficial e as expectativas imputadas aos indivíduos não condizem com o imaginário destes. Assim, observei, por diversas vezes, que a percepção de bolsistas e ex-bolsistas distanciava-se muito do dito e propagado nos discursos oficiais. Acredita-se que esses jovens possam vir a ser

uma espécie de mola motora da transformação social do país. Contudo, sempre me pareceu um tanto destoante o posicionamento dos bolsistas em relação a sua nova realidade social. De início, mostrou-se claro que havia uma noção particular de inclusão e exclusão social que permeava a vida desses bolsistas (OLIVEIRA; MELLO NETO, 2013), de tal modo que se reconheciam quase sempre enquanto sujeitos em via de ser incluídos em um mundo novo, sem a menor noção de que mundo seria este, e o ensino superior lhes parecia uma espécie de estopim do processo.

São esses jovens tão diferentes assim do jovem universitário convencional? Como será que eles assimilam o discurso de que são o “novo”? Quais são as suas estratégias de sobrevivência diante dessa possível nova realidade? Por muitas vezes me fiz essas perguntas e por muitas vezes também me instiguei a discutir isso a fundo.

Diante do apresentado, senti-me intimado a iniciar este estudo justamente focado nessas lacunas, ou seja, trabalhar na discussão das reais mudanças ocorridas na vida de indivíduos contemplados com o programa – diretamente ou não –, de modo a observar os estudantes, bem como pessoas do seu convívio (pais e mães), destacando suas percepções acerca de uma possível nova realidade social sob a influência do acesso ao ensino superior. Em específico, este trabalho se propõe a discutir com os estudantes bolsistas e seus familiares as estratégias adotadas diante dessa nova realidade de vida.

O enfoque deste trabalho gira em torno do jovem recém-formado que foi bolsista do ProUni, o que, por si só, já caracteriza um recorte de sujeito específico predefinido. O indivíduo necessariamente precisou ser enquadrado¹ em uma faixa de renda preestabelecida e ter concluído o ensino médio na rede pública de ensino ou ter sido bolsista da rede privada de ensino médio, ou seja, sua caracterização e identificação não se colocaram enquanto entraves na seleção destes para a

¹ Não será considerada a renda atual e sim o fato de ter sido bolsista, enquadrando-o pela renda no momento em que ingressou no Ensino Superior. De outra forma, excluiria estudantes egressos que tiveram aumento de rendimento decorrente da diplomação.

participação nesta pesquisa. A única exigência na seleção foi que ele tenha sido bolsista integral do ProUni² e concluído sua graduação como tal.

Dada a precária qualidade dos bancos de dados das IES brasileiras – em especial no que se refere a alunos egressos –, a identificação dos bolsistas passou necessariamente pelo acesso a indivíduos que foram entrevistados previamente no mestrado. No trabalho realizado em 2011 (MELLO NETO, 2011), apontei como fator inibidor ao desenvolvimento do trabalho a impossibilidade de livre acesso aos estudantes por meio de proibições de grande parte das IES. Assim sendo, o ponto inicial da pesquisa de campo desta tese foi entrar em contato com pessoas que estivessem no estágio final de conclusão da graduação no período de realização da pesquisa de campo do mestrado – segundo semestre de 2010 –, estando hoje configuradas como a primeira geração de egressos do ProUni no mercado de trabalho.

O objetivo central da pesquisa é compreender as estratégias adotadas pelos estudantes bolsistas, e de seus familiares, numa realidade influenciada pela nova possibilidade de acesso à educação superior, sendo observado o papel dessa modalidade de ensino na vida de indivíduos que, pelo histórico familiar e pelas desigualdades sociais e econômicas da sociedade brasileira, não teriam acesso ao ensino superior. Os objetivos específicos deste trabalho são: (1) categorizar o perfil do estudante bolsista do ProUni e compará-lo ao perfil dos demais estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, com o intuito de observar características que possam ou não diferenciar os bolsistas dos demais estudantes; (2) discutir as diferentes percepções em face do acesso ao ensino superior, de modo a mapear fatores que possam explicar como cada indivíduo lida com essa nova realidade, mediante a possibilidade de acesso ao ensino superior, observando, para isso, as diferentes formas de se relacionar em grupos como: bolsistas, familiares dos bolsistas e demais estudantes; (3) mapear as diferentes categorizações de indivíduos percebidas pelos entrevistados de forma a destacar semelhanças, diferenças e hierarquizações entre elas; (4) explorar as estratégias adotadas pelos bolsistas, e seus familiares, diante das tensões e contradições entre indivíduos que

² Uma vez que a intenção do trabalho é perceber as estratégias em decorrência do acesso e da vivência no Ensino Superior, inéditos em famílias de baixa renda, resolvi, em função do menor limite de renda permitido, observar apenas bolsistas integrais.

tenham tido acesso ao ensino superior por meio do ProUni e situações de seu cotidiano (vivência na educação superior e relações familiares).

Dessa maneira, esta pesquisa se debruça sobre o estudante egresso no ensino superior por meio do ProUni, buscando entender quais os desdobramentos ocorridos na vida dos contemplados como também em seu círculo familiar. Assim, partiu-se da necessidade de mapear o perfil do discente matriculado em Ipes, destrinchando as principais características dos bolsistas e dos não bolsistas, e comparando-as. Para tanto, busquei utilizar dados secundários que me permitiram observar os perfis e mapeá-los sob alguns prismas específicos. Dados como (a) o questionário socioeconômico e o desempenho histórico na prova do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) (2006 – 2011); (b) os microdados do Censo da Educação Superior (2006 – 2011); (c) os microdados do Censo Escolar (2006 – 2011), e (d) os microdados dos inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (2006 – 2011), que foram de fundamental importância na construção do argumento que referencia esta tese. Posteriormente, procurei utilizar como fonte de dados primários entrevistas em profundidade subdivididas em dois grandes grupos de entrevistados: bolsistas egressos e familiares de bolsistas egressos (pais e mães).

Assim, para me aproximar de uma percepção mais completa sobre as condições que impactam ou não a vida dessa população, busquei dividir esta análise em perspectivas diferentes, porém não excludentes entre si. (1) Por meio de dados secundários, mapeei o perfil médio do estudante bolsista do ProUni (integral e parcial), bem como o perfil dos demais estudantes matriculados em Ipes (bolsistas de outros programas, contemplados com financiamento estudantil e não bolsistas); (2) através da análise de narrativas, procurei entender a autopercepção desses indivíduos diante da nova realidade de entrada no ensino superior; (3) busquei também entender como as diferentes categorias de entrevistados classificam as semelhanças, as hierarquias e as diferenças existentes entre si (valores, perspectivas de vida, vivência na educação superior, adaptação à educação superior etc). (4) Por fim, procurei identificar as estratégias adotadas pelos estudantes e familiares diante dessa nova realidade de acesso à educação superior.

As entrevistas serviram como ferramenta básica de análise da percepção dos entrevistados sobre os temas abordados nesta tese. De tal forma, diante de uma análise empírica, procurei entender como uma população de baixa renda, em face de um possível acesso às condições de igualdade de oportunidades educacionais, confere sentido a sua situação de pobreza e/ou ascensão social como um todo – e, em especial, como ela lida estrategicamente com esse período de mudanças. Trata-se, na sua essência, de um trabalho sobre de que maneira o inédito ingresso ao ensino superior pode ser usado para manter ou não um indivíduo em situação de pobreza, mesmo diante de supostas oportunidades de igualdade de acesso educacional, ou seja, esta tese busca entender quais são os limites sociais – externos ou internos – que ajudam a manter ou a retirar indivíduos de condições de desigualdade social e econômica.

Ao fim do trabalho de escrita, esta tese foi dividida em três capítulos distintos e complementares entre si. Busquei apresentar o trabalho de modo a proporcionar uma leitura linear e sequencial da abordagem que escolhi para o tema. Assim, no primeiro capítulo, visando categorizar e conhecer melhor o estudante bolsista, discuto, com base na legislação vigente e nos dados secundários disponibilizados sobre o programa, o papel do processo seletivo do ProUni que resulta, direta ou indiretamente, em um perfil de estudante pouco comum ao ensino superior privado brasileiro e que, por sua vez, termina por justificar e servir como base aos capítulos que subseguem.

No segundo capítulo, diante do perfil do jovem bolsista traçado no capítulo anterior e por meio de uma análise da literatura específica, procura-se contextualizar a problemática da pesquisa, discutindo, especialmente, a relação entre o histórico familiar de jovens de baixa renda e a sua entrada na educação superior. Entender a relação entre esses jovens e o possivelmente inédito acesso à educação superior tornou-se base da fundamentação teórica que dá suporte a esta tese.

No terceiro e último capítulo, com base na discussão apresentada no capítulo anterior, e por meio da literatura específica e de uma análise empírica

baseada em entrevistas³ com indivíduos que se formaram no ensino superior em IES privadas pernambucanas com o suporte de bolsas integrais do ProUni, e também em entrevistas com os pais desses estudantes, apresento detalhes da subjetividade que circunda as experiências vividas no ensino superior, dando destaque à compreensão de como os estudantes bolsistas mediam os efeitos da disparidade socioeconômica e do possível choque de culturas decorrente deste acesso e da diferença de perfil entre eles, seus pais e os não bolsistas.

Por fim, como forma de agradecimento, é preciso destacar que essa pesquisa contou, desde 1º de março de 2012, com financiamento do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Além disso, entre 1º de fevereiro de 2013 e 31 de julho de 2013, esta pesquisa contou com financiamento da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – para estágio sanduíche na Harvard Graduate School of Education, em Cambridge, Massachussets, EUA, sob supervisão da professora Dra. Natasha Kumar Warikoo.

³ Metodologia, limitações e dificuldades da pesquisa de campo apresentadas nos anexos da tese.

1. O BOLSISTA DO PROUNI E A CONSTRUÇÃO DE UM MUNDO ENTRE MUNDOS: SERÁ QUE EU FALEI O QUE NINGUÉM OUVIA?

Os debates em torno da juventude sofreram, nas últimas décadas, deslocamento em seu eixo conceitual. A discussão que apresentava enquanto premissa uma suposta crise identitária juvenil, percebeu-se em meio a um cenário baseado na dicotomia exclusão-inclusão, assumindo, assim, como ideia central das políticas voltadas a este público, a relação entre os significados atribuídos aos mais diferentes recortes sociais, ou seja, jovens observados de acordo com características específicas que possam fazê-los incluídos ou excluídos (i.e., observados por gênero, classe, etnia etc.). Assim sendo, torna-se claro o esforço da sociedade e do Estado em compreender o processo de constituição de uma juventude excluída (OLIVEIRA; MELLO NETO, 2013; KOVACHEVA, 2005; BLANCH, 2005; OLIVEIRA, 2011; ABRAMO, 2005; SPOSITO, 2005).

O processo de inclusão nesta perspectiva é tratado como primeiro passo no reconhecimento de que existe diferença entre grupos, estabelecendo, mesmo que de forma precária, a possibilidade de acesso de uma parte à outra (VEIGA-NETO, 2001). Dessa forma, ao buscar identificar um balanço das políticas públicas focadas no jovem brasileiro excluído, torna-se particularmente oportuno levar em conta o novo período político consolidado – ainda que anteriormente iniciado – com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência da República em 2003 (OLIVEIRA; MELLO NETO, 2013; LIMA, 2010). Nesse período, o Brasil passa a vivenciar mudanças expressivas nas políticas de juventude, que nascem sob aspectos distintos, mas terminam por confluir na construção de um paradigma em torno da questão da inclusão (SPOSITO; CARRANO, 2003). Sendo assim, novo direcionamento é conferido às políticas de ação afirmativa, que passam a possuir papel central nas políticas públicas voltadas à juventude, uma vez que o governo federal assume um posicionamento proativo em torno da problemática exclusão-inclusão.

Caracterizado como a primeira política federal de ação afirmativa visando inclusão no ensino superior de jovens tradicionalmente excluídos, o ProUni, em sua criação, objetivava atuar em duas frentes distintas: na regulação da atuação de

entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, especialmente no que dizia respeito à isenção fiscal destinada a esse tipo de instituição; e na promoção do acesso de estudantes de baixa renda e oriundos da rede pública em Ipes.

Especificamente no que se refere à promoção do acesso de estudantes de baixa renda, a Lei nº 11.096 caracterizava o programa conforme discurso de promoção de justiça social, uma vez que seu público-alvo era específico e diferenciado, de acordo com o artigo 1º, parágrafo 1º e 2º da referida lei:

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação. (BRASIL, 2005)

Enquadrado enquanto política de ação afirmativa, o programa adota, como ferramenta seletiva majoritária,⁴ a concomitante condição de baixa renda e realização do ensino médio na rede pública de ensino. Neste sentido, o Art. 2º garante a destinação da bolsa conforme o tipo de instituição pelo qual o candidato tenha cursado o ensino médio:

I – a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

⁴ Conforme os incisos II e III do Artigo 2º da referida lei, o programa também visa promover acesso a estudantes com deficiência e a professores da rede pública de ensino para cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. Entretanto, menos de 1% das bolsas foram ofertadas para pessoas com deficiência e também menos de 1% das bolsas foram ofertadas a professores da rede básica (SISPROUNI, 2014), caracterizando tais artigos como secundários ao programa.

II – a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III – a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. (Brasil, 2005)

O processo de seleção em si leva em conta, além dos critérios mencionados, o desempenho escolar do estudante – este é avaliado pelo Enem, mediante aplicação de prova de avaliação nacional de desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A classificação final segue a média obtida no exame e, posteriormente, a opção de instituição e curso. A comprovação dos dados indicados pelo candidato cabe à IES no momento de concessão da bolsa. Tais dados, posteriormente, devem ser conferidos pelas IES nos cadastros oficiais do Ministério da Educação (MEC).

Neste sentido, o ProUni teve sua atuação centrada na ampliação e no financiamento de vagas no ensino superior aos alunos de baixa renda e oriundos da rede pública de ensino médio. Assim, se por um lado o programa se mostra em concordância com a perspectiva da exclusão-inclusão de jovens, por outro, não há em primeiro plano uma caracterização mais detalhada do estudante a ser contemplado pela bolsa, de modo que a restrição ao critério ‘renda + tipo de escolarização’ coloca em patamar de igualdade jovens das mais diferentes matrizes familiares. Com essas características, o programa assemelha-se ao defendido por Veiga-Neto e Lopes (2007), para quem, sob a tutela da bandeira de inclusão, acaba por ignorar as diferenças que fundamentam o processo de exclusão. Ou seja, o ProUni visa apenas a escolha dos mais capacitados academicamente entre os estudantes de baixa renda. Desse modo, o histórico familiar e social progressivo não tem influência direta sobre a entrada ou não no programa – ao menos no que se refere diretamente ao processo seletivo –, sendo necessários apenas comprovação de renda, histórico escolar e bom desempenho no exame de seleção (Enem).

A contraditoriedade de tal fato reside em diversos fatores, entre os quais a ampla diversidade encontrada entre os estudantes da rede pública de ensino médio e a falta de restrição a instituições públicas de ponta, como escolas federais tidas muitas vezes como as melhores do país (Inep, 2012b). Além disso, corrobora

também uma margem de renda ampla adotada pelo programa, que permite grande variação no perfil dos candidatáveis à bolsa.

A título de ilustração, dentre os inscritos no Enem 2011 (Inep, 2012b) aproximadamente⁵ 90,9%⁶ possuem renda *per capita* menor que 1,5 salário mínimo (96,9% teriam renda menor que 3 salários mínimos *per capita*) e, no mínimo,⁷ 80,1% foram estudantes matriculados na rede pública de ensino médio – desta forma, 77,2% dos inscritos no Enem 2011 poderiam ser candidatos a uma bolsa integral do ProUni (79,4% poderiam ser candidatos a bolsa parcial do Programa), o que mostra por um lado a diversidade de perfis possíveis dentre os candidatos, e por outro, o alto índice de concorrência por vaga inerente à quantidade de candidatos. Este percentual ainda pode conter variações regionais, pois, na região Nordeste, 79,7% dos inscritos no Enem 2011 poderiam ser candidatos a uma bolsa integral do ProUni (80,5% poderiam ser candidatos a bolsa parcial no mesmo programa).

Desta forma, a categorização de margens que definam especificamente o bolsista do programa é algo que não passa pelo seu critério de seleção. Histórias, estrutura familiar, tipo de residência, situação laboral dos pais, índice de vulnerabilidade social etc., nada disso é levado em conta na seleção do bolsista do ProUni.

1.1 Enem como obstáculo inicial

O ProUni define como um de seus critérios de candidatura a completa realização do ensino médio em instituições públicas de ensino ou em instituições privadas desde que seja configurada a situação de bolsista. Durante a seleção dos candidatos, são considerados, além dos critérios indicados, o desempenho escolar e

⁵ Considerando a média do intervalo para a variável sobre renda (Q4). Ou seja, rendas familiares entre a e b foram tidas como rendas iguais $(a + b)/2$. Para a opção “acima de 30 salários mínimos” de renda familiar foi adotado o valor de 50 (isso ocorreu em apenas 0,5% dos casos). Para a variável Q1, nos casos em que a variável apresentou a resposta “20 ou mais” (em 0,1% dos casos), foi considerado arbitrariamente como 20.

⁶ 91,1% dentre os que responderam, uma vez que 0,3% dos inscritos não declarou renda.

⁷ Tendo por base o questionário socioeconômico do Enem, e computados apenas estudantes que declararam ter feito todo o ensino médio na rede pública, excluindo alunos da rede privada que tinham bolsas de estudo (também possíveis candidatos ao ProUni) e alunos de comunidades indígenas e/ou quilombolas.

o perfil socioeconômico, avaliados pelo Enem. Sobre o exame, recente tese defendida por Rodrigo Travitzki (2013) mostra que, a partir de 2009, o Enem ganha características e contornos de processo seletivo nacional, servindo, ao mesmo tempo, como ferramenta de seleção às Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) – além de algumas Ipes – e, também, como instrumento de definição de participação em programas do governo federal (ProUni, Cotas Federais, Ciência sem Fronteiras etc.). O caráter nacional do Enem, ao mesmo tempo em que pode servir como ferramenta de diminuição da desigualdade no acesso à universidade – nacionalizando disputas, diminuindo custos e minimizando o poder de treinamento dos cursinhos pré-vestibulares –, passou também a servir enquanto ferramenta na construção de *rankings* escolares (TRAVITZKI, 2013; LOPES; LÓPEZ, 2010).

No tocante à utilização do Enem como substituto ao processo vestibular, em 2009, após sofrer mudanças metodológicas, o exame passou a assumir a denominação de 'Novo Enem'. No estado de Pernambuco, foi adotado pelas três principais instituições de ensino superior, sendo que na Universidade de Pernambuco (UPE) a utilização do exame corresponde a 50% das vagas do processo seletivo da instituição; na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) corresponde à totalidade do processo de ingresso de novos alunos nessas instituições. Especificamente sobre o ProUni, o Enem já vinha sendo utilizado como ferramenta de seleção desde 2005.

Com base no exercício de 2011 do Enem, o número de inscritos oriundos da rede pública de ensino é consideravelmente maior do que o de oriundos da rede privada. Em específico no que concerne à matrícula no **último ano** do ensino médio, **no caso nordestino**, no Enem 2011 (INEP, 2012b), 79,7% dos estudantes inscritos haviam concluído⁸ o ensino médio na rede pública, enquanto segundo o Censo Escolar 2011 (INEP, 2012c), o percentual de concluintes do ensino médio em instituições públicas nordestinas no mesmo ano era de 88,7%. Entretanto, neste

⁸ Respondentes concluintes do ensino médio, ou seja, observado apenas em relação ao último ano do ensino médio, não necessariamente a todo ele. Para tanto, utilizou-se a definição do Inep, cujos critérios foram filtrar os dados pelas variáveis: (a) O ID_GRUPO da entidade é igual a 4 (Escola); (b) O ID_STATUS do aluno é ativo (1); (c) O ID_STATUS da turma é ativada (1); (d) O ID_STATUS da escola é ativo (1) e a situação de funcionamento deve ser "EM ATIVIDADE"; (e) O FK_COD_ETAPA_ENSINO é igual a 27, 28, 29, 32, 33, 34, 37 ou 38; e (f) O FK_COD_MOD_ENSINO é igual a 1 (Ensino Regular).

caso, a relação percentual pouco diz, uma vez que, naquele ano, 78.393 estudantes concluíram o ensino médio na rede privada de ensino, enquanto 618.046 concluíram na rede pública. Por outro lado, 65.751 estudantes concluintes em rede privada se inscreveram no Enem, enquanto apenas 257.440 da rede pública fizeram o mesmo. Ou seja, 83,9% dos estudantes que concluíram o ensino médio na rede privada se inscreveram para o Enem no mesmo ano, tendo o percentual referente aos concluintes das instituições públicas atingido 41,6%.

Esse percentual sofre bastante variação de estado para estado. Assim, dentre os concluintes da rede pública de ensino médio, o Ceará aparece com melhor percentual (67%) dos concluintes inscritos no Enem. Enquanto isso, como o segundo pior estado no mesmo critério, Pernambuco aparece com apenas 31,9% (Alagoas aparece com o pior índice, 30,7%). Entre os concluintes das instituições privadas, a Paraíba apresenta melhor índice de inscrição no Enem, com 92,4% (o Ceará surge em segundo, com 88,8%, e Pernambuco em terceiro, com 88%) e Sergipe o pior, com 71,1%. Este estudo tem foco justamente no estudante bolsista do ProUni do estado de Pernambuco, isto é, no estudante oriundo da rede pública do estado que apresenta um dos piores índices de participação de concluintes do ensino médio (e um dos maiores na rede privada) no Enem 2011.

De modo a mapear melhor o estudante concluinte do ensino médio em escolas pernambucanas, construí uma série histórica da participação destes no Enem ao longo dos anos de 2007⁹ a 2012, tendo por base o banco de dados do Enem 2007¹⁰ - 2012 (INEP, 2013b, 2012b, 2011b, 2010b, 2009b, 2008b), comparados com dados do Censo Escolar 2007 - 2012 (INEP, 2013c, 2012c, 2011c, 2010c, 2009c, 2008c).

Os dados (Ilustração 1) foram observados mediante os critérios adotados pelo próprio Inep, ou seja, apenas foram considerados alunos concluintes¹¹ e

⁹ Os anos de 2006 e 2005 contaram com censos escolares metodologicamente incompatíveis com a série histórica, não sendo possível observá-los.

¹⁰ No banco de dados do Enem 2007 as variáveis adotadas para definir concluintes foram: IN_CONCLUIU = 2; IN_SUPLETIVO = 1; E SIT_FUNC = EM ATIVIDADE. Já no caso dos exercícios de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012 as variáveis adotadas para definir concluintes foram: ST_CONCLUSAO = 2; IN_TP_ENSINO = 1; E SIT_FUNC = 1

¹¹ Estudantes solicitantes de certificação de Ensino Médio via Enem (Portaria Normativa Inep nº 109 de 27 de maio de 2009), foram considerados concluintes pelo Inep. Entretanto, ainda que a portaria em questão explicita a necessidade de maioria legal para solicitação de certificação via

matriculados em instituições¹² pernambucanas de ensino médio nos dois bancos de dados (Enade e Enem). A comparação da taxa de participação dos estudantes por dependência administrativa deixou evidente a diferença de participação no Enem entre estudantes concluintes do ensino médio nas redes pública e privada de ensino em Pernambuco, pois a participação percentual do estudante da rede privada supera com grande diferença a do estudante da rede pública.

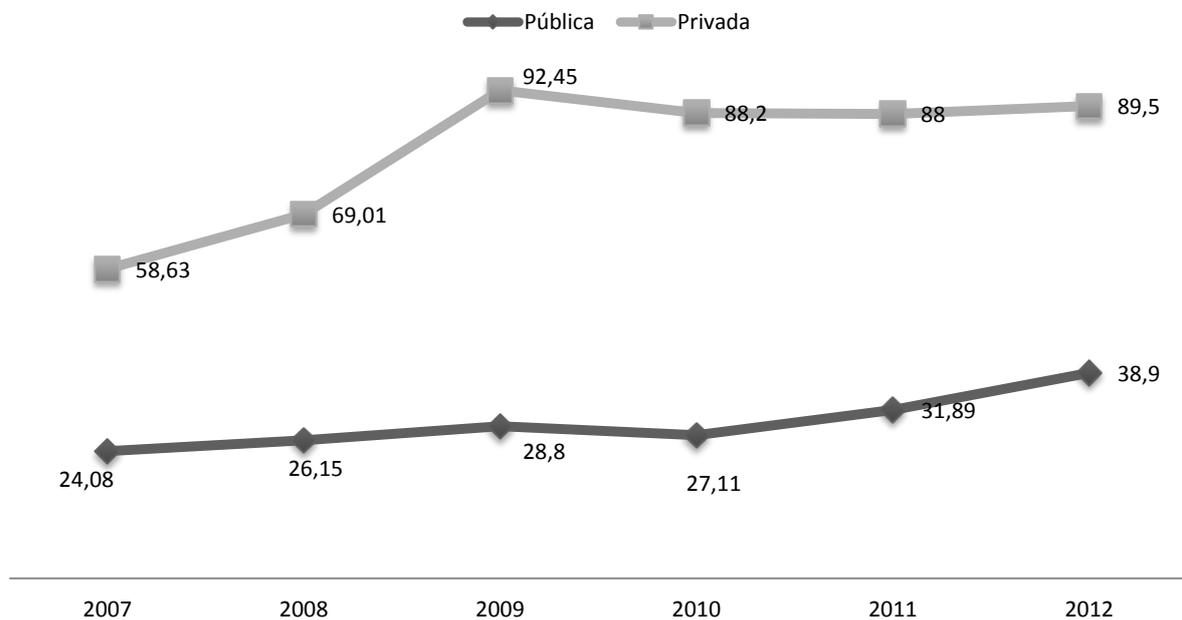


Ilustração 1: Relação percentual de concluintes do ensino médio que se inscreveram no Enem em Pernambuco em 2007, 2008, 2009, 2010, 2011.

Além disso, enquanto a participação do estudante concluinte da rede privada de ensino médio foi fortemente impactada pela utilização do Enem como exame necessário ao acesso à universidade pública (por meio da transformação em 'Novo Enem'), a participação do estudante da rede pública não parece sofrer o mesmo grau de impacto. Enquanto entre 2008 e 2009 a taxa de inscrição dos

Enem, diante de mandados de segurança julgados (por exemplo, TRF 1ª Região, AMS 0024292-54.2009.4.01.3400/DF, Rel. Desembargador Federal DANIEL PAES RIBEIRO, SEXTA TURMA, e-DJF1 p.422 de 24/10/2011), tornou-se corriqueira a declaração de conclusão de curso e solicitação de certificação de ensino médio para estudantes não concluintes desta modalidade de ensino (matriculados em séries intermediárias do ensino médio). Sendo assim, decidiu-se pela não contabilização de solicitantes de certificado de conclusão nos anos de 2011 e 2012.

¹² Todos os estudantes concluintes do ensino médio precisam informar sua instituição de origem no ato de inscrição ao Enem, não havendo casos em que não se soubesse a escola do estudante.

estudantes da rede privada de ensino médio saiu de 69,005% para 92,445%, na rede pública o percentual variou apenas de 26,152% para 28,801%. Apesar de apresentar avanços, o tímido crescimento da inscrição de concluintes da rede pública, menor do que o da rede privada, não permite ratificar o entendimento de que o Enem contribui para a naturalização da possibilidade de acesso para jovens oriundos da rede pública.

O percentual médio da taxa de crescimento do número total de inscritos no Enem é maior do que o da taxa de crescimento de concluintes do ensino médio. Entretanto, esse aumento mostra-se menos evidente nas escolas públicas, nas quais foi verificado um crescimento de 8,15% ao ano de inscritos no Enem contra um decréscimo de 1,87% ao ano de concluintes no ensino médio público; enquanto na rede privada verificou-se um aumento médio de 13,55% no número de inscritos no Enem, contra um aumento de 3,38% de concluintes do ensino médio na mesma rede. Considerando apenas a partir de 2009, ano em que o 'Novo Enem' passou a ser utilizado como vestibular, a taxa de crescimento média dos inscritos oriundos da rede pública é bastante tímida, 2,92% ao ano, enquanto a taxa de crescimento dos estudantes da rede privada de ensino inscritos no exame é de 0,12% ao ano, mostrando-se um aumento praticamente nulo. Ou seja, com a adoção do 'Novo Enem', o estudante concluinte da rede privada de ensino médio passou, quase que em sua totalidade, a candidatar-se ao Enem ao fim do ensino médio, sendo sua participação constante a partir daí – próxima da casa dos 90%. Enquanto o estudante oriundo da rede pública de ensino médio que sofreu menor impacto com a transformação do exame, ainda assim apresenta baixo crescimento anual na participação – nunca ultrapassando a faixa dos 40%.

Os dados da página anterior são fundamentais para o estudo em questão por demonstrarem que, apesar de a participação média dos estudantes da rede pública de ensino médio no Enem apresentar crescimento, ainda são poucos os que se inscrevem no exame ao concluir a educação básica. Leve-se em consideração que o exame já se mostra como componente de seleção do ProUni desde 2005, ofertando, no período observado por este estudo (2007-2012), 23.214 bolsas em Pernambuco – entre integrais e parciais; que todas as Ifes pernambucanas contam com políticas de ação afirmativa baseadas na categoria administrativa da escola em que se cursou o ensino médio; e que o Enem passou a ser adotado em 2009 como

componente de seleção de parte das instituições públicas do estado – chegando a totalidade delas em 2014. Ou, em outras palavras, ainda não parece ser natural ao estudante da rede pública a possibilidade de continuidade dos estudos por meio do acesso ao ensino superior após conclusão do ensino médio. Isso reforça a excepcionalidade do estudante concluinte do ensino médio da rede pública que se inscreve no Enem no mesmo ano em que completa seus estudos básicos, visto que em média apenas um em cada quatro concluintes o faz.

Neste sentido, há notória diferenciação dos dois grupos de estudantes, porquanto o estudante da rede pública inscrito no Enem foge à regra evidenciada entre os concluintes do ensino médio da mesma rede; já o estudante oriundo da rede privada de ensino médio tem no vestibular uma consequência natural ao fim do ensino médio. Ou seja, enquanto o estudante da rede privada aparentemente naturaliza a necessidade de continuidade da formação após o ensino básico, ainda são poucos os estudantes concluintes na rede pública que têm essa percepção.

1.2 Diferentes, mesmo que mal selecionados

Ainda que aparentemente seja evidenciada a fragilidade do critério seletivo do programa, Clarissa Santos (2012) mostra que, em especial nos cursos de alto custo, há um perceptível distanciamento do perfil do bolsista do ProUni em relação ao não bolsista matriculado na rede privada de ensino superior. Para Souza (2012), muitas vezes o perfil do bolsista pode ser um diferencial preponderante ao levá-lo a optar por cursos de baixa procura, uma ‘realidade possível’, pois a esses cursos teria acesso facilitado; ou por cursos com rápida inserção no mercado (MELLO NETO, 2011; AMARAL; OLIVEIRA, 2011).

O fato é que ainda se conta com parca bibliografia sobre o estudante do ProUni (SARAIVA; NUNES, 2011) e pouco ou nada é sabido sobre os egressos do programa. Assim sendo, com o intuito de conhecê-lo no final do curso de graduação e compará-lo ao não bolsista matriculado no ensino superior privado na mesma situação, recorri ao questionário socioeconômico do Enade, uma vez que este é o

único material com amostragem significativa que disponibiliza dados e informações sobre estudantes com bolsa.

Por considerar que se trata de situações de vivência no ensino superior diametralmente distintas, dividi inicialmente os dados em dois grandes grupos: estudantes de cursos presenciais e estudantes de cursos à distância. Realizei tal procedimento também em função do recorte dado a este estudo, uma vez que só foram analisadas entrevistas de bolsistas dos cursos presenciais.

Observei os dados referentes aos questionários socioeconômicos dos exercícios de 2009, 2010 e 2011 do Enade¹³ (INEP, 2010a, 2011a, 2012a). Tomei tal decisão já que o ciclo de cursos do exame é trienal; assim pude obter uma amostra representativa e probabilística de todas as graduações e estudantes possíveis. Decidi também observar apenas os estudantes do ensino superior privado¹⁴ em situação de concluinte,¹⁵ pois além de ser o foco do estudo, é também uma garantia de que são estudantes que fizeram o curso por completo.

Decidi aplicar filtros na amostra que me possibilitassem comparar o perfil do bolsista e o do não bolsista matriculado na rede privada de ensino superior, sendo selecionados casos que correspondessem a: (a) estudante que tenha respondido questionário socioeconômico;¹⁶ (b) estudante que não tenha dado resposta conflitante (por exemplo, declarou ser aluno da rede pública de ensino superior estando matriculado em instituição privada ou declarou não ter bolsa e depois declarou ser bolsista do ProUni); (c) estudante **matriculado em IES privadas**. Além disso, subdividi os respondentes em cinco grupos distintos: (1) bolsistas integrais do ProUni; (2) bolsistas Parciais do ProUni; (3) bolsistas de demais instituições;¹⁷ (4) estudantes¹⁸ com financiamento do Fundo de

¹³ Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004.

¹⁴ A comparação com estudantes da rede pública é, a meu ver, impossibilitada pela distribuição desigual de cursos entre IES públicas e privadas.

¹⁵ Estudantes matriculados no último ano de graduação, ou que tenham concluído 80% das disciplinas do curso, e definidos pelo Inep.

¹⁶ Eliminei casos de estudantes que responderam ao questionário, mas que deixaram alguma questão específica em branco.

¹⁷ Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino; bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG etc); financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; financiamento oferecido por outra entidade (banco privado etc.); mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

Financiamento Estudantil (Fies);¹⁹ e (5) não bolsistas. A amostra ficou distribuída da seguinte forma:

Tabela 1: Quadro de distribuição dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011

Tipo de Financiamento	Quantidade de casos observados	Percentual da amostra
Bolsista Integral do ProUni	32.434	7,188%
Bolsista Parcial do ProUni	12.382	2,744%
Fies	22.494	4,985%
Bolsistas outros ²⁰	108.693	24,091%
Não bolsistas	275.166	60,989%
Totais válidos	451.169	100%

Fonte: Inep (2010a, 2011a e 2012a)

Trata-se, assim, de amostra expressiva, apresentando distribuição em todo território nacional, além de contar com todos os cursos ofertados em IES privadas. Além disso, conta com a metodologia de distribuição adaptada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (Inep), a qual é considerada equânime entre cursos e regiões, posto ser obrigatório²¹ ao estudante graduando a realização do exame (PEREIRA, 2010; FREITAS et al, 2000).

Ainda assim, visando atestar em definitivo sua representatividade, realizei um comparativo entre a amostra citada anteriormente e os estudantes concluintes²² dos Censos da Educação Superior 2009, 2010 e 2011 (INEP, 2010d, 2011d, 2012d), de modo a verificar proporções nas seguintes variáveis:

¹⁸ Excluídos os que tenham Fies e ProUni parcial, bem como os que declararam receber financiamento do Fies em educação a distância (não há financiamento do Fies para vagas não presenciais).

¹⁹ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

²⁰ Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; bolsa Integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino; bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG etc); financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; financiamento oferecido por outra entidade (banco privado etc.); mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

²¹ Conforme disposição do art. 5º, §5º da Lei nº 10.861, o Enade constitui-se componente curricular obrigatório, sendo inscrita no histórico escolar do estudante somente a situação regular com relação a esta obrigação. O estudante selecionado que não comparecer ao exame estará em situação irregular junto Mec.

²² Nas duas bases de dados foram considerados ingressantes os estudantes matriculados no primeiro ano de graduação, conforme definição do Enade. Foram também eliminados casos duplicados, ou seja, estudantes que constavam em mais de um ano como concluintes do ensino superior. Entre instituições públicas e privadas, 20.432 casos foram eliminados (0,7% dos concluintes).

Tabela 2: Quadro de distribuição comparativa dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 com o Censo da Educação Superior 2009, 2010 e 2011

Tipo de financiamento	Casos observados no Enade 2009, 2010 e 2011	Casos observados no Censo da Educação Superior (Concluintes 2009, 2010 e 2011)
Percentual de Mulheres no Ensino Superior Privado	63%	61,9%
Percentual de Bolsistas Integral do ProUni dentre os estudantes da rede privada	7,2%	9,8%
Percentual de Bolsistas Parcial do ProUni dentre os estudantes da rede privada	2,5%	3,6%
Percentual de estudantes Pretos, Pardos e Indígenas dentre os estudantes declarantes de raça da rede privada	32,3%	28,95%
Total de casos observados	451.169	2.341.734 ²³

Fonte: INEP (2010a, 2011a e 2012a) / INEP (2010d, 2011d e 2012d).

Especificamente em torno do bolsista do ProUni, a amostra se apresenta ainda mais significativa, uma vez que nos três anos foram analisados questionários de 32.434 bolsistas integrais e 12.382 bolsistas parciais, de um total de 109.645 bolsistas integrais e 39.679 bolsistas parciais que concluíram a graduação naqueles anos. Assim, entre todos os bolsistas que concluíram o ensino superior em um dos três anos em questão, 36,18% dos integrais e 31,20% dos bolsistas parciais tiveram seus questionários analisados, demonstrando, em definitivo, se tratar de amostra bastante representativa.

Voltando ao mapeamento dos bolsistas, decidi começar tendo por base a legislação pertinente. O critério seletivo do programa não define o perfil esperado do bolsista; entretanto, aponta condições objetivas de candidatura, podendo então vir a funcionar como ferramenta de diferenciação entre bolsistas e não bolsistas. Com base na legislação do programa, observei a distribuição dos bolsistas de acordo com: (a) raça; (b) renda familiar e renda familiar *per capita*; (c) tipo de instituição de ensino médio frequentada; (d) grau de instrução do pai e da mãe do estudante.²⁴

²³ Estudantes da rede privada de ensino superior e que eram concluintes.

²⁴ Este, apesar de não ser parte constante na legislação que define a possibilidade de candidatura no programa, se mostra fundamental na observação da questão geracional – questão esta central na fundamentação desta tese.

Mapeando o bolsista

O ProUni define sua legislação e seleção de sujeitos a serem contemplados atuando nos três pontos tidos como gargalos históricos determinantes para o ingresso no ensino superior: raça, classe social e rede de ensino (GUIMARÃES, 2003). Na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, “Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância”, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, o Estado brasileiro reconheceu os efeitos do racismo e a necessidade de adoção de medidas que pudessem minimizar ou mitigar as consequências dos seus efeitos (SANTOS, 2012). No bojo dessas discussões, passou-se a entender, de acordo com o relatório oficial do comitê brasileiro na reunião, que a melhor maneira para efetivar esta mudança seria a criação de mecanismos afirmativos que garantissem o acesso dos negros ao ensino superior público (HTUN, 2004).

Diante disso, especificamente sobre a questão racial, apesar de não definir pragmaticamente o mecanismo de controle do acesso por raça, o ProUni tem em sua legislação o propósito explícito de garantia de vagas raciais:

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2005)

Entretanto, sobre tal questão, Oliveira e Molina (2012) destacam que o programa, sob a bandeira da democracia racial, reduz a questão de raça a questões mais genéricas como inclusão econômica e social. Os autores destacam que o Brasil tem como um de seus mais convencionados mitos a consolidação de sua

democracia racial (HTUN, 2004; ANDREWS, 1996; BAILEY, 2004; MARTINS et al., 2004), fato este que inviabilizou por muitos anos toda e qualquer discussão sobre raça no país (TAVOLARO, 2008; SILVA, 2011; SKIDMORE, 1992), inclusive no que se refere ao consenso sobre quais categorias raciais deveriam ser adotadas (TELLES, 1995; FRANCIS; TANNURI-PIANTO, 2012; HARRIS et. al., 1993).

Desse modo, além de dificultar o processo de autorreconhecimento enquanto sujeito pertencente a uma das raças (SANTOS, 2012; FRANCIS; TANNURI-PIANTO, 2012b), tal definição híbrida trouxe consigo também conflitos entre legislações. Exemplarmente, o ProUni adota como definição de raças passíveis de inclusão os negros e os indígenas, enquanto legislações mais recentes, como as cotas das universidades federais,²⁵ adotam a definição Pretos, Pardos e Indígenas – PPI.²⁶

Também por isso, a discussão de políticas públicas pautadas unicamente no fator racial teve grandes dificuldades de regulamentação, recebendo, normalmente, uma bandeira de fundo socioeconômico adjacente (SCHWARTZMAN; SILVA, 2012). O fato é que, assim como em outros países do mundo, “no Brasil, raça é correlacionada com pobreza, distribuição de renda, educação e moradia” (HTUN, 2004, p.62) (ver mais em FRANCIS; TANNURI-PIANTO, 2012; MCCOWAN, 2007), justificando que houvesse uma investida em políticas públicas com um caráter mais abrangente, que pudessem dar conta também de questões outras que não as raciais. Ainda sobre o mito da democracia racial se observa, na prática, especialmente sobre os aspectos do acesso à educação de qualidade, que o Brasil é racista, elitista (MCCOWAN, 2007) e permeado por contrastes entre a composição de sua população e o acesso dos maiores grupos demográficos a oportunidades e bens sociais.

Neste sentido, os dados da Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (IBGE, 2013) mostram que 66,6% do total de estudantes brancos entre 18 e 24 anos frequentam o ensino superior,²⁷ enquanto este percentual para pretos e pardos cai para apenas 37,4%. Tal fato termina por impactar diretamente no ProUni, uma vez que o perfil do estudante bolsista pode não vir a ser condizente com o padrão médio

²⁵ Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.

²⁶ Usarei a definição PPI (Pretos, Pardos e Indígenas) nas análises desta tese.

²⁷ Incluindo mestrado e doutorado.

do estudante no ensino superior. Assim, corroborando com tal hipótese, a Ilustração 2 destaca a disparidade racial encontrada entre o perfil médio do bolsista do ProUni e dos demais estudantes.

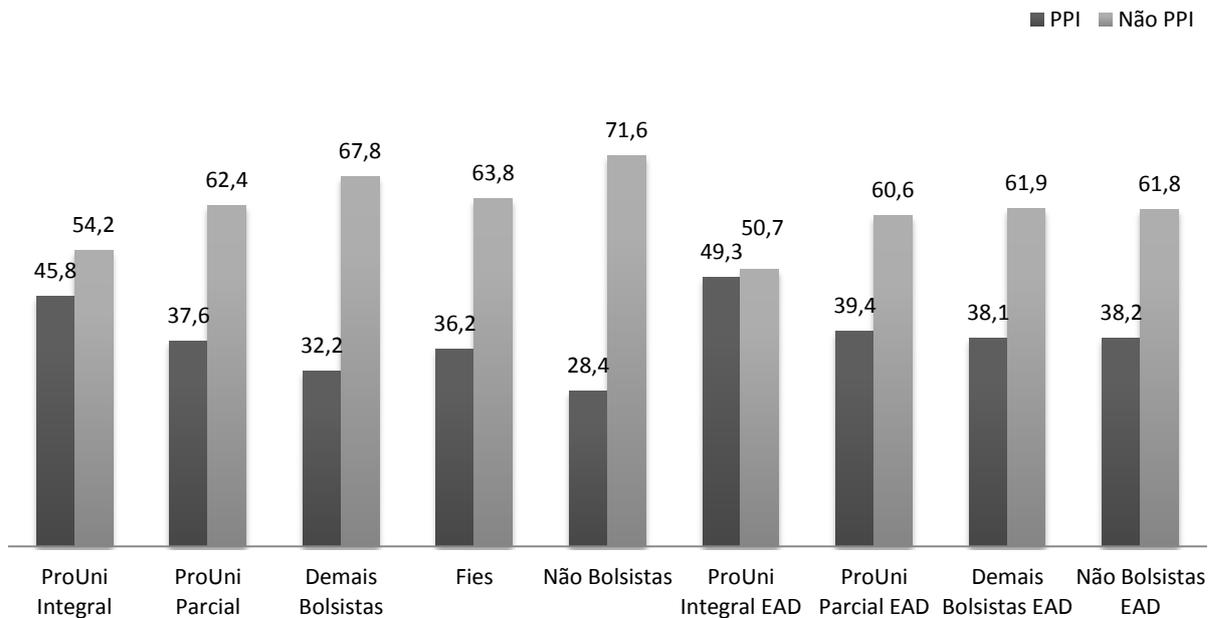


Ilustração 2: Distribuição percentual de PPI dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011.

A distribuição racial entre bolsistas e não bolsistas evidencia o contraste entre os diferentes grupos de estudantes – o bolsista presencial integral do ProUni é 45,8% PPI, enquanto todos os demais agrupamentos possuem percentuais abaixo desta faixa. No que se refere aos estudantes de educação à distância, o perfil do bolsista integral é aproximadamente 50% PPI, percentual acima do encontrado nos outros grupos analisados – entretanto, com distribuição mais uniforme entre eles.²⁸

Soares (2000) aponta que no caso de homens negros, as barreiras impostas são mais presentes na vida educacional, sendo provavelmente a escola uma das maiores causadoras de disparidades salariais futuras entre brancos e negros no Brasil. Tornando este resultado ainda mais emblemático, porquanto, mesmo não apresentando controle específico, o ProUni tende a colocar mais PPI na

²⁸ Dados do Censo Demográfico Brasileiro (IBGE, 2011) mostram que 51,57% dos residentes na região nordeste consideram-se PPI.

educação superior do que o padrão encontrado entre os pagantes, mostrando-se impactante nesse sentido.

Seguindo a linha de raciocínio, realizando uma análise comparada entre a educação escolar básica e a educação superior, no sistema de educação básica brasileiro, temos a presença majoritária de pardos e pobres (renda familiar até 1,5 salário mínimo *per capita*), estudantes de escolas públicas; enquanto na educação superior, estes mesmos estudantes se deslocam para a rede privada, por não conseguirem passar nas seleções muito mais concorridas das universidades públicas. Já os estudantes brancos e ricos têm acesso ao ensino médio na rede privada (de maior qualidade) e às instituições públicas de alta qualidade no ensino superior (ANDIFES, 2011; INEP, 2007d, 2008d, 2009d, 2010d, 2011d, 2012d), criando então um sistema de dupla excelência com as instituições do ensino médio privado e da educação superior pública ocupando as posições mais altas.

Portanto, o ProUni trata da seleção de seu bolsista também pelo critério de tipo de instituição frequentada pelo candidato em todo²⁹ o ensino médio, podendo ele ter sido oriundo da rede pública ou bolsista da rede privada. Fica evidente que a maior parte dos bolsistas é originária da rede pública de ensino, tornando-se necessário observar a distribuição dos demais estudantes sob o mesmo aspecto, em busca de possíveis discrepâncias de perfis.

²⁹ Excluídos estudantes que tenham realizado ensino médio dividido entre as duas redes.

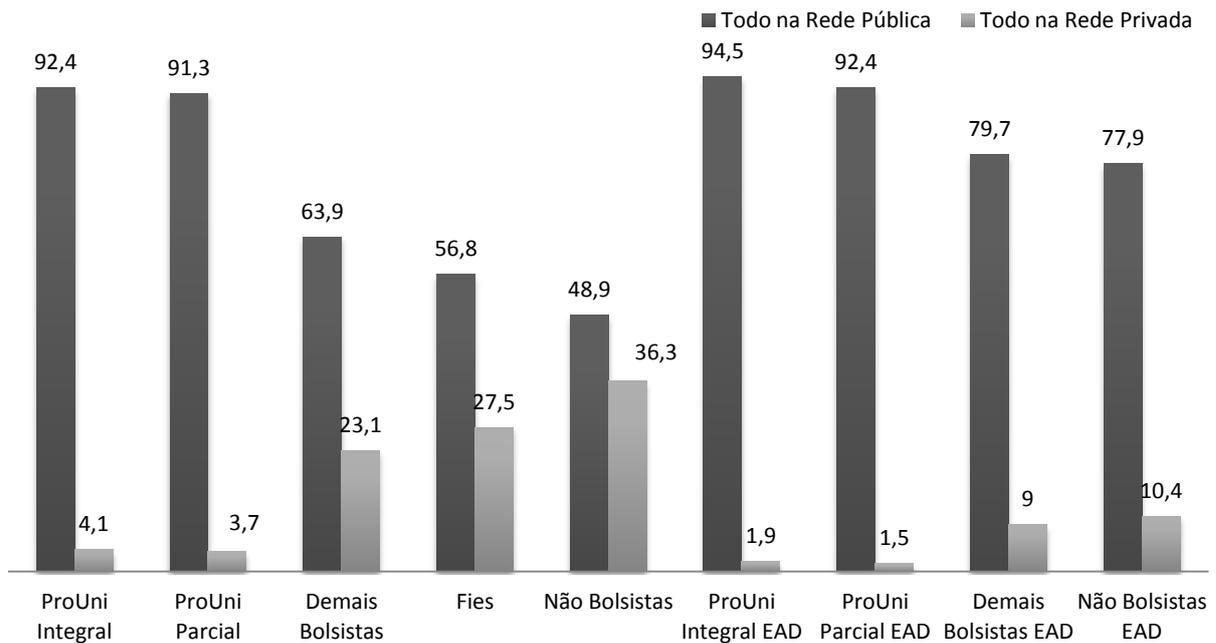


Ilustração 3: Distribuição percentual de estudantes dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por dependência administrativa da escola em que fez ensino médio.

Equivalente ao demonstrado na Ilustração 3, a grande maioria dos bolsistas – tanto de educação a distância como de presencial – é oriunda da rede pública de ensino médio. Ainda que grande parte dos estudantes não bolsistas seja advinda também da rede pública, é perceptível a discrepância entre os bolsistas do ProUni e os não bolsistas, uma vez que o percentual médio dos não bolsistas provenientes de um ensino médio em todos os anos na rede privada é consideravelmente maior.

O outro critério de seleção adotado pelo programa trata da renda do estudante; entretanto, como já se demonstrou, a maioria dos estudantes inscritos no Enem 2011 se encaixa no perfil exigido pelo programa. No entanto, a observação dos dados a seguir mostra também ser evidente que o ProUni tem seu perfil discente diferente do de estudantes com outras modalidades de financiamento quando observados pelo poder aquisitivo.

Tanto no que se refere à renda familiar (Ilustração 4), quanto à renda *per capita* (Tabela 3) ficam evidentes as diferenças de perfil do estudante bolsista para o não bolsista. Em especial para o bolsista integral do ProUni, o quadro demonstra claramente que, apesar do aparente frágil mecanismo de seleção do programa,

consegue-se selecionar um público cuja característica não deixa de evidenciar a importância de seu acesso. Ou seja, apesar do destaque dado à má definição do critério de seleção do bolsista, fica claro que o perfil do Prounista, no que se refere à renda, é diferente dos demais estudantes matriculados na rede privada de ensino. Em resumo, 63,5% dos estudantes do ProUni com bolsa integral presencial enquadram-se entre os 40% mais pobres da amostra, enquanto 31,3% dos não bolsistas encontram-se na mesma faixa. No outro extremo, somente 1,5% dos bolsistas integrais presenciais encontram-se entre os 20% mais ricos da amostra, percentual bem abaixo dos 23,9% entre não bolsistas na mesma faixa.

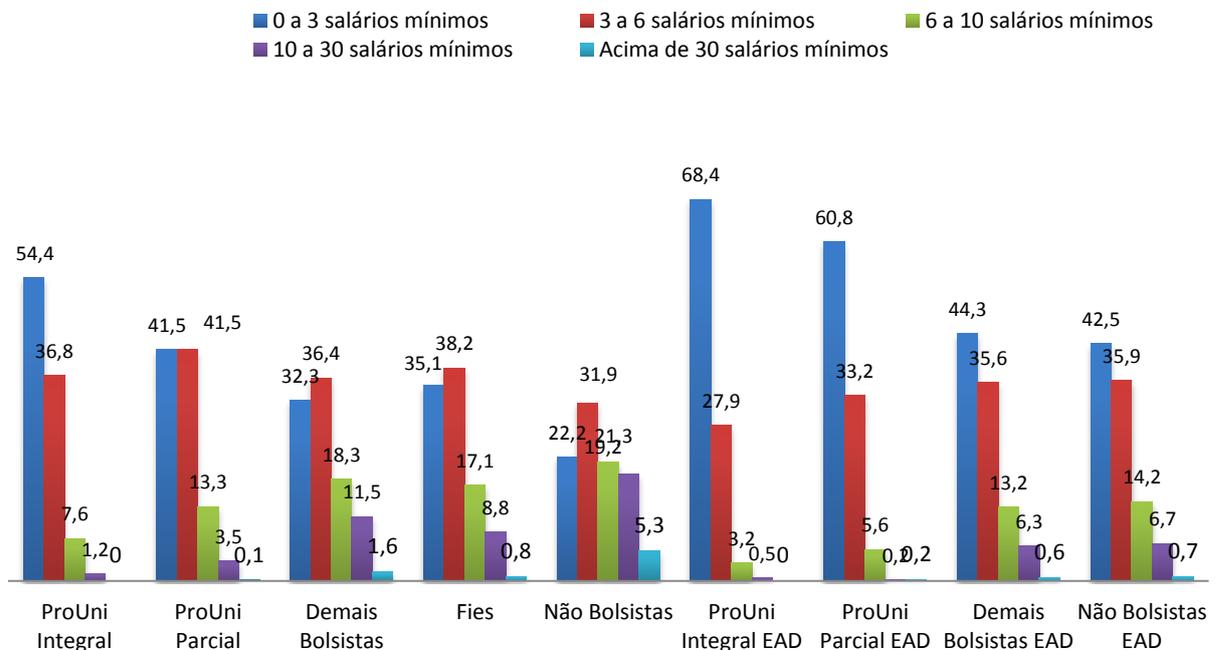


Ilustração 4: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por faixa de renda familiar.

De maneira a exemplificar o significado dos dados apresentados, deve-se recordar que a grande maioria dos estudantes inscritos no Enem poderia ser candidata a uma bolsa do ProUni; nos dados do Enade, dentre os estudantes matriculados sem bolsa alguma, apenas 32,2% se encaixariam no perfil de bolsista integral. Desse modo, se uma minoria absoluta de candidatos no Enem **não** se encaixaria no perfil de bolsista do ProUni, é justamente esta minoria que ocupa quase 70% das vagas no ensino superior privado – deixando claro que apesar da

não definição explícita, caracteriza-se um processo seletivo que cumpre bem seu propósito inicial, ou seja, selecionar estudantes que não poderiam (ou teriam dificuldades) financiar seu ensino superior.

Tabela 3: Percentual da renda familiar *per capita*, agrupada por quintil da amostra geral, dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011

Tipo de financiamento	Percentual de bolsistas presenciais por quintil de salários mínimos <i>per capita</i>				Percentual de bolsistas a distância por quintil de salários mínimos <i>per capita</i>			
	Quintil 1 (0,75 sm)	Quintil 2 (1,25 sm)	Quintil 3 (2,0 sm)	Quintil 4 (5,0 sm)	Quintil 1 (0,75 sm)	Quintil 2 (1,25 sm)	Quintil 3 (2,0 sm)	Quintil 4 (5,0 sm)
Bolsista Integral do ProUni	36,5%	63,5%	86,7%	98,5%	51,8%	77,5%	94,7%	99,6%
Bolsista Parcial do ProUni	27,6%	53,5%	79%	96,5%	44,1%	69,6%	90,6%	99,7%
Bolsistas outros	22%	42%	65,2%	87,1%	34,3%	56,6%	73,7%	89,5%
Fies ³⁰	24,2%	45,3%	69%	90,4%	-	-	-	-
Não Bolsistas	15,4%	31,3%	52,3%	76,1%	32,6%	55,2%	76,5%	92,8%
Total	20%	40%	60%	80%	20%	40%	60%	80%

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a).

Especificamente sobre o ineditismo dessa possibilidade de acesso ao ensino superior a estudantes com baixa renda, me pareceu também importante observar o bolsista em função do grau de formação de seus pais, servindo isto para mensurar um possível impacto do ingresso no ensino superior em famílias às quais essa oportunidade nunca foi oferecida – tal decisão me pareceu fundamental, uma vez que a questão de conflitos entre gerações será explorada na sequência.

Rios-Neto, César e Riani (2002) mostram que o grau de formação materna continua sendo uma importante ferramenta de impacto no desempenho educacional do estudante. Lareau (1987) afirma que a relação entre os pais e a escola serve como basilar meio de incentivo aos estudantes, sendo um instrumento de observação de diferenças de classes sociais, pois a relação entre escola e família tende a variar de acordo com a realidade social específica de cada estudante.

³⁰ Houve 57 respondentes com Fies e EAD simultaneamente; entretanto a amostra foi desconsiderada, já que não há financiamento do Fies para curso não presencial.

Ainda que aparentemente impacte no desempenho escolar mais fortemente nos anos iniciais (VALLE SILVA; HASENBALG, 2002), o grau de formação dos pais mostra-se fator determinante ao sucesso educacional dos estudantes. Trabalho realizado nas regiões Nordeste e Sudeste (BARROS et al., 2001) demonstra que cada ano de estudo a mais dos pais representa, em média, 0,3 anos a mais de estudo dos filhos. Os autores mostram, ainda, que a escolarização dos pais possui relevância maior na trajetória escolar dos filhos que a escolarização dos professores. O impacto causado por cada ano a mais de escolarização dos pais é mais significativo que três anos a mais de escolarização dos professores no desempenho escolar das crianças.

Riani e Rios-Neto (2008) destacaram elemento importante sobre a escolarização dos pais: a qualidade da formação da mãe apresenta-se como fator de impacto no desempenho escolar dos estudantes. Além disso, Barros e Mendonça (2000) demonstraram que o grau de escolaridade das mulheres que fazem parte do convívio próximo dos estudantes também impacta positivamente no desempenho escolar. Por fim, Neri, Ferreira e Lanjouw (2000) revelam relação direta existente entre anos de educação dos pais e combate à situação de pobreza, ou seja, quanto mais anos de escolarização são adicionados à formação deles, maiores são as chances de combate à situação de pobreza. A partir dessa constatação, de modo que pudesse verificar o nível de formação médio dos pais dos estudantes, observei a distribuição dos bolsistas em relação ao grau de instrução daqueles.

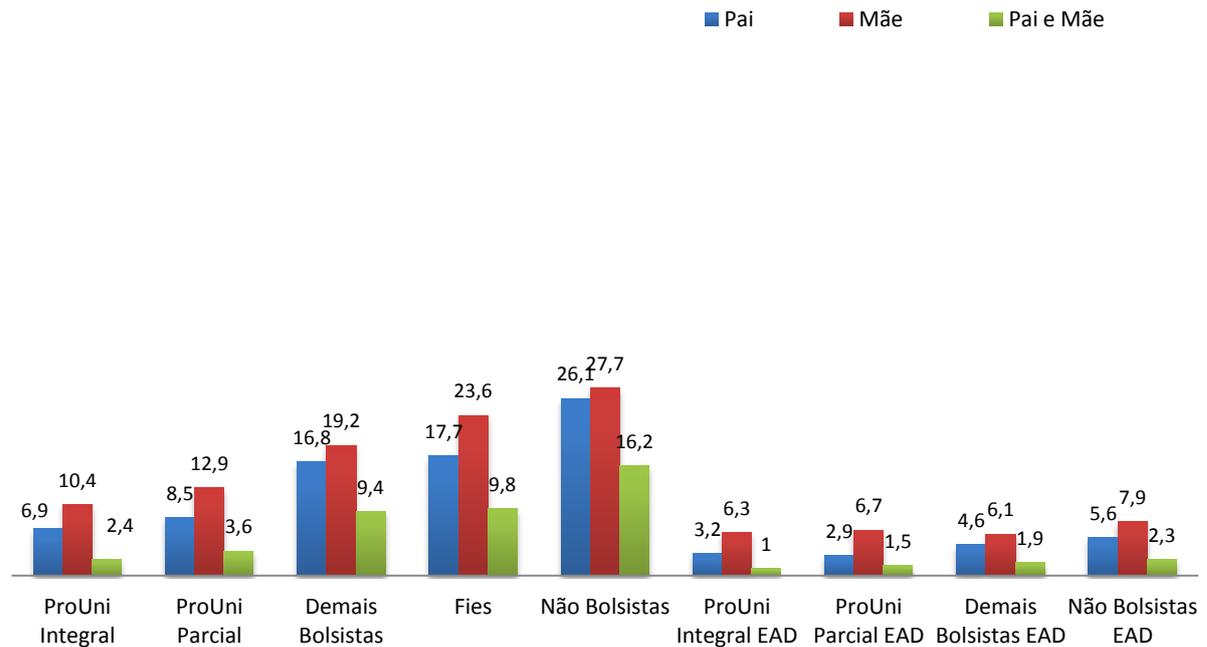


Ilustração 5: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por incidência formação de nível superior dos pais.

A Ilustração 5 e a Tabela 4 deixam clara a discrepância entre o perfil dos bolsistas e dos não bolsistas, revelando um quadro impactante: o bolsista do ProUni (em especial o bolsista integral) tende a ter menor percentual de formação dos pais quando analisados – ou seja, é baixo o percentual de bolsistas integrais que possuem pelo menos um dos pais com ensino superior. Assim, é demonstrado o caráter muitas vezes inédito de acesso ao ensino superior por parte de jovens integrantes dessas famílias. Esse dado ressalta a importância do Programa enquanto ferramenta facilitadora de acesso aos jovens de baixa renda, possivelmente impactando toda uma família que não teve esta possibilidade anteriormente.

Tabela 4: Percentual de estudantes com, no mínimo, um dos pais com diploma de curso superior, dentre os casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011.

Tipo de financiamento	No mínimo um dos pais com curso superior (Presencial)	No mínimo um dos pais com curso superior (EAD)
Bolsista Integral do ProUni	14,9%	8,5%
Bolsista Parcial do ProUni	17,8%	8,1%

Bolsistas outros	26,6%	8,7%
Fies	31,4%	17,5%
Não bolsistas	37,3%	11,1%
Casos analisados	31,9%	10,8%

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a).

Os dados gerais apresentados neste tópico deixam claras duas coisas: (1) há uma nítida diferença entre o perfil do estudante matriculado em cursos de educação a distância e os matriculados em cursos presenciais, com ênfase para a baixa condição financeira dos estudantes a distância; (2) mais importante e central a este estudo, deve-se realçar que o bolsista do ProUni se caracteriza como um grupo de estudantes cuja situação socioeconômica, em especial no que se refere a renda, mostra-se peculiar à realidade média dos estudantes matriculados na rede privada. Em linhas gerais, o bolsista do programa, especialmente o integral, mostra-se (a) com maior percentual de PPI, (b) com menor renda, (c) com maior escolarização na rede pública de ensino médio e (d) com menor quantidade de pais detentores de diplomas de curso superior.

1.3 Um país, diferentes realidades

Ainda que os efeitos das mais recentes políticas de transferência de renda tenham impactado mais fortemente a região Nordeste do Brasil (HOFFMANN, 2006), e apesar da também recente queda na desigualdade de renda inter-regiões (FERREIRA et al., 2006), persiste a existência de substanciais diferenças regionais. O Brasil conta com distintas realidades de dinâmica produtiva (LIMA; ABDAL, 2007), em que a caracterização e a necessidade de formação ganham nuances específicas em cada uma das regiões – e cada região tem sua situação de desigualdade própria, centrada em fatores também específicos (SILVEIRA NETO; MENEZES, 2010).

Tal fato fica mais evidente quando, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (IBGE, 2013), 15,1% da população brasileira com idade

entre 18 e 24 anos está matriculada no ensino superior,³¹ enquanto no Nordeste esse número cai para 11,2% e alcança 16,6% no Sudeste. Quando observada por raça, a participação de pretos e pardos no ensino superior no Brasil é de 9,6%, resultado este que se repete no Sudeste, enquanto no Nordeste é de 8,8%. Em termos de renda *per capita*, no Brasil, 21% da população recebe até 1/2 salário mínimo por pessoa, enquanto no Nordeste este número sobe para 38,9% e no Sudeste, cai para 12,7%.

Com base nessas informações e no intuito de caracterizar melhor o bolsista foco deste trabalho, ficou clara a necessidade de filtrar melhor os dados observados anteriormente. Assim, decidi observar apenas bolsistas **presenciais** e, com a meta de aproximar a amostra do foco deste estudo, observei os seguintes casos: (a) estudantes que responderam ao questionário socioeconômico;³² (b) estudantes que tenham se matriculado na rede privada de ensino superior; (c) estudantes que não tenham dado respostas conflitantes, por exemplo, declarar ser aluno da rede pública estando matriculado em instituição privada, ou declarar não ter bolsa e depois declarar ser bolsista do ProUni; (d) estudantes concluintes no ensino superior; **(e) estudantes matriculados em instituições nordestinas.**³³

Assim, como no caso anterior, subdividi os respondentes em cinco grupos distintos: (1) bolsistas integrais do ProUni; (2) bolsistas parciais do ProUni; (3) bolsistas de demais instituições;³⁴ (4) estudantes com financiamento pelo Fies;³⁵ (5) não bolsistas. A amostra ficou distribuída da seguinte forma:

³¹ Excluindo mestrado e doutorado.

³² Eliminei casos de estudantes que tenham respondido ao questionário, mas deixado alguma questão específica em branco.

³³ Apesar de trabalhar especificamente com o bolsista pernambucano, decidi observar tais dados em função do bolsista nordestino, pois (1) os dados do Enade não identificam estados; e, principalmente, (2) é pequena a quantidade de dados específicos sobre Pernambuco, o que empobreceria a amostra.

³⁴ Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino; bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG etc); financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; financiamento oferecido por outra entidade (banco privado etc.); mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

³⁵ Excluídos os que tenham Fies e ProUni parcial.

Tabela 5: Quadro de distribuição dos casos analisados nas instituições nordestinas em cursos presenciais dos microdados do Enade 2019, 2010 e 2011

Tipo de financiamento	Quantidade de casos observados	Percentual da amostra
Bolsista Integral do ProUni	3.250	6,431%
Bolsista Parcial do ProUni	1.247	2,467%
Fies	5.601	11,084%
Bolsistas outros	6.964	13,781%
Não bolsistas	33.168	65,640%
Total	50.530	100%

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a).

Também com base na legislação do programa e no intuito de observar discrepâncias entre os bolsistas regionais e nacionais, mais uma vez observei a distribuição dos bolsistas de acordo com: (a) raça; (b) renda familiar e renda familiar *per capita*; (c) tipo de instituição de ensino médio frequentada; (d) grau de instrução do pai e da mãe do estudante.

Perfil aproximado do bolsista foco do estudo

De forma semelhante ao realizado para o perfil nacional, dei início ao mapeamento do bolsista nordestino observando a distribuição percentual de PPI. Cavalieri e Fernandes (1998) apontam que há consideráveis diferenças salariais inter-raciais variando de acordo com regiões do país. Segundo os autores, não há um padrão de segregação racial nacional, podendo ser maior ou menor de acordo com a região.

Campante, Crespo e Leite (2004) destacam que há enorme diferença econômica por composição racial no país e que essa diferença é nitidamente acentuada no Nordeste, trazendo relevância à observação da distribuição dos bolsistas de acordo com essa região.

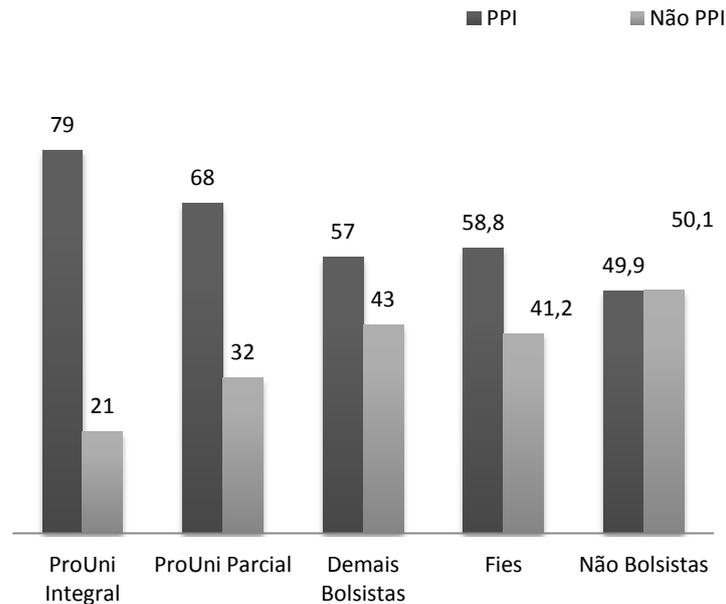


Ilustração 6: Distribuição percentual de PPI dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 em instituições nordestinas.

O quadro observado no Nordeste (Ilustração 6) apresenta substancial diferença em relação ao Brasil (dados apresentados na Ilustração 2). Se, por um lado, cai o percentual de não PPI entre não bolsistas (71,6% para 50,1%), entre bolsistas integrais, o percentual de PPI sobe de 45,8% para 79%. Portanto, no Brasil aproximadamente metade dos bolsistas integrais são PPI e, no Nordeste, este número sobe para quase 80%³⁶.

Dando continuidade ao mapeamento e afunilamento da amostra, apresento a distribuição dos bolsistas pelo tipo de instituição na qual se realizou todo³⁷ o ensino médio. Assim, também há discrepância entre o perfil do bolsista nordestino e o brasileiro. No Nordeste (Ilustração 7) é um pouco maior o percentual de bolsistas do ProUni que cursaram o ensino médio na rede privada, entretanto, há em relação ao padrão brasileiro (dados apresentados na Ilustração 3) uma maior concentração de estudantes oriundos da rede privada entre os que não são bolsistas. Enquanto no Brasil, 36,1% dos estudantes sem bolsas haviam cursado o ensino médio na rede privada, no Nordeste este percentual chega a 52,8%. No que

³⁶ Dados do Censo Demográfico Brasileiro (IBGE, 2011) mostram que 69,62% dos residentes na região nordeste consideram-se PPI.

³⁷ Excluídos estudantes que tenham realizado ensino médio dividido entre as duas redes.

se refere aos estudantes que cursaram todo o ensino médio na rede pública, o percentual entre não bolsistas também é menor, caindo de 48,7% no Brasil para 31,5% no Nordeste.

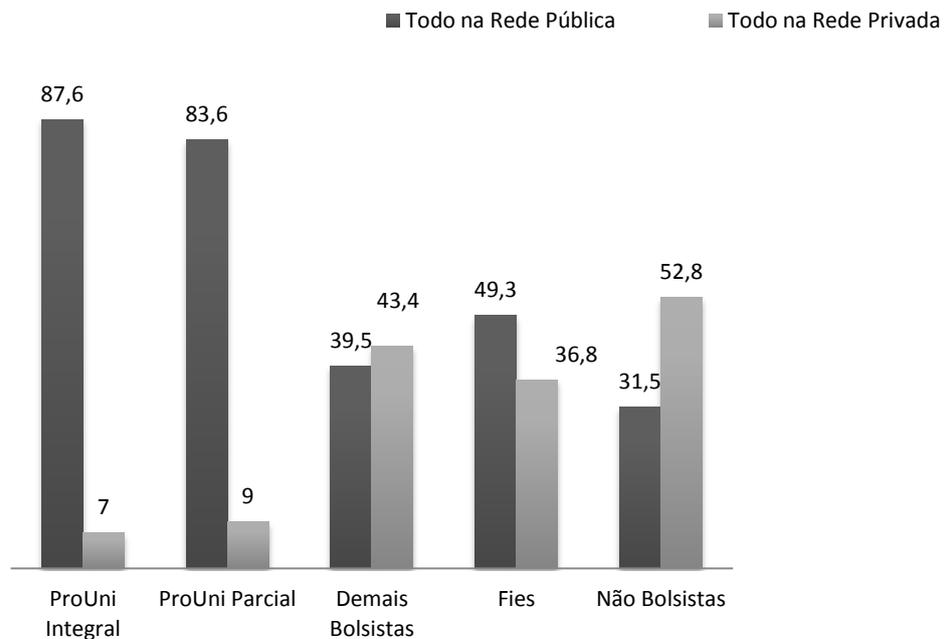


Ilustração 7: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por dependência administrativa da escola em que concluiu o ensino médio em instituições nordestinas.

Como dito anteriormente, o Nordeste brasileiro vem passando por recentes processos de transformação econômica e social; entretanto, ainda é das regiões com maior desigualdade de renda no país. O quadro apresentado (Ilustração 7) reforça isso, ao demonstrar que há maior concentração de jovens oriundos da rede privada de ensino médio.

No que se refere à renda familiar, o quadro se mostra ainda mais expressivo, especialmente quando observados os quintis da renda *per capita* (Tabela 6). Há nítida discrepância entre bolsistas e não bolsistas, uma vez que 72,5% do primeiro grupo encontram-se entre os 40% mais pobres da amostra, enquanto apenas 36% dos não bolsistas encontram-se na mesma faixa. Mais uma vez, no outro extremo, apenas 0,9% dos bolsistas integrais encontram-se entre os 20% mais ricos, enquanto 23,3% dos não bolsistas encontram-se nesta mesma

situação. Também no que se refere à renda familiar (Ilustração 8), a discrepância é nítida, enquanto 66,5% dos bolsistas integrais recebem renda total de até três salários mínimos, apenas 26,4% dos não bolsistas vivem na mesma situação.

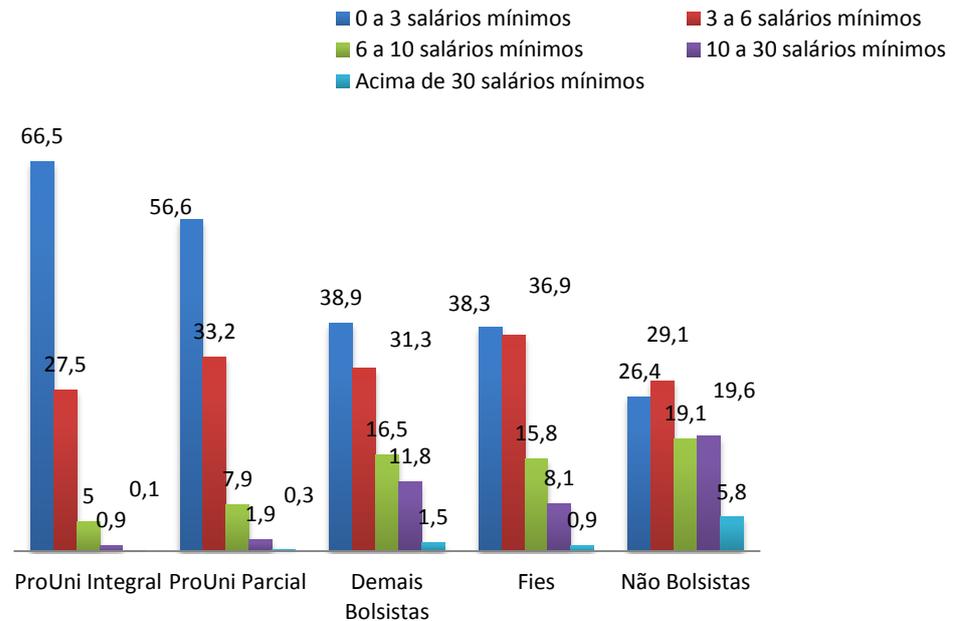


Ilustração 8: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por faixa de renda familiar nordestina.

Tabela 6: Percentual da renda familiar *per capita*, agrupada por quintil da amostra geral, dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 no Nordeste

Percentual de bolsistas presenciais por quintil de salários mínimos <i>per capita</i>				
Tipo de financiamento	Quintil 1 (0,75 sm)	Quintil 2 (1,2 sm)	Quintil 3 (2,0 sm)	Quintil 4 (5,0 sm)
Bolsista Integral do ProUni	51,8%	72,5%	90,73%	99,1%
Bolsista Parcial do ProUni	43,4%	66,2%	86,8%	98,1%
Bolsistas outros	29,3%	48,1%	68,9%	87,5%
Fies	29,1%	50,7%	73,0%	92,0%
Não Bolsistas	20,0%	36,0%	55,7%	76,7%
Total	20%	40%	60%	80%

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a).

A partir do exposto, percebem-se sinais sólidos da desigualdade econômica e de como esse elemento é entendido como peça fundamental para a compreensão profunda do ProUni. Dentre os estudantes que pagam pelo curso de

graduação, apenas 20,6% se encaixariam no perfil de bolsista integral do ProUni, ou seja, assim como no caso nacional, a maior parte dos estudantes inscritos no Enem no Nordeste é de baixa renda e oriunda da rede pública de ensino médio, enquanto apenas uma pequena parte daqueles que podem pagar pelo ensino superior privado se encaixa neste perfil.

Os dados apresentados nas linhas anteriores deixam claro o perfil único do bolsista do ProUni na realidade nordestina: ele é mais pobre, estudou menos na rede privada e tem maior participação de PPI que o bolsista médio no Brasil, como também do não bolsista na região.

E, assim como já observei, o Nordeste é a região onde a educação dos pais tem maior impacto no desempenho escolar dos bolsistas (BARROS et al., 2001). Comungando com o cenário nacional, a menor parte dos bolsistas do ProUni possui pais com formação superior, pois apenas 2,1% dos bolsistas integrais contam com pai e mãe com diplomação superior (Ilustração 9), enquanto que, em comparação aos não bolsistas, encontra-se uma elevação deste percentual para 18,7%. O resultado é ainda mais impactante quando observamos os bolsistas em função de ter o pai ou a mãe com curso superior, quando o percentual de não bolsistas nesta situação é quase três vezes maior do que o percentual de bolsistas integrais (Tabela 7).

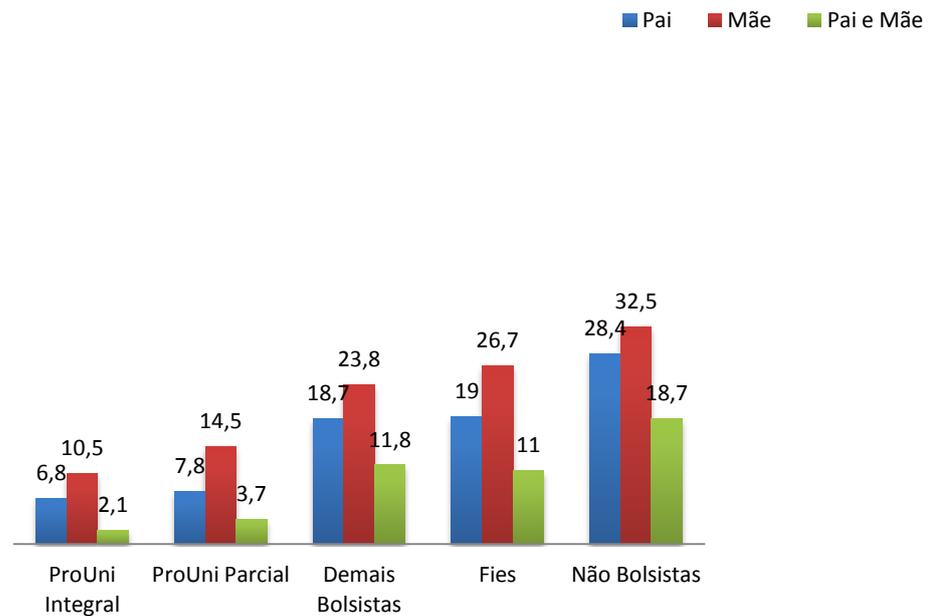


Ilustração 9: Distribuição percentual dos casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 por incidência da formação superior dos pais nordestinos.

Tabela 7: Percentual de estudantes nordestinos com, no mínimo, um dos pais com diploma de curso superior, dentre os casos analisados nos microdados do Enade 2009, 2010 e 2011 no Nordeste

Tipo de financiamento	Um dos pais no mínimo com curso superior (Presencial)
Bolsista Integral do ProUni	15,2%
Bolsista Parcial do ProUni	19,1%
Bolsistas outros	30,5%
Fies	35%
Não bolsistas	42,2%
Casos analisados	37,2%

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a).

Os dados desta tabela evidenciam a importância do ProUni enquanto ferramenta impulsionadora do ingresso de jovens de baixa renda ao ensino superior, podendo inclusive ser considerado como um fator de potenciação do primeiro acesso em muitas famílias. Por outro lado, o somatório dos dados apresentados no mapeamento, especialmente do estudante nordestino, deixa visível a disparidade absoluta do perfil socioeconômico existente entre o bolsista e o não bolsista, pois o acesso do primeiro por si só já se mostra suficientemente inovador e impactante. Fica claro que o bolsista, nos mais diversos aspectos, foge ao padrão médio do

estudante não bolsista, sendo possível afirmar que a compreensão dos impactos deste acesso, em grande parte inédito – e especialmente focado nas inter-relações existentes entre bolsistas e não bolsistas –, mostra-se primordial à compreensão do papel do ensino superior na vida do estudante contemplado pelo ProUni.

Além disso, o já destacado caráter inédito do ingresso ao ensino superior em muitas famílias traz consigo a possibilidade de discrepâncias de valores e percepções no seio familiar. O acesso pode colocar o estudante contemplado em um patamar muito distante do padrão familiar e, até mesmo, dos valores familiares, sendo também fundamental a compreensão do papel do ensino superior na vida dos estudantes, a observação da relação existente entre estudante e família e entre estudante e vida pregressa ao ensino superior. Ou, em outras palavras, é primordial tentar melhorar a compreensão da questão geracional inerente à relação entre pais que nunca tiveram acesso ao ensino superior e filhos que tiveram esta oportunidade. Diante disso, a relação entre o estudante bolsista e o não bolsista, como também o possível embate entre gerações distintas, tornou-se foco central deste trabalho (em especial no que se refere às estratégias adotadas pelos estudantes bolsistas integrais), e será melhor explorada nos capítulos subsequentes.

1.4 O bolsista e o processo seletivo do programa

O foco desta pesquisa volta-se para um programa de ação afirmativa cujo propósito principal é financiar o acesso de jovens de baixa renda às IES privadas brasileiras, reconhecidas socialmente como não dominantes (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006) e menos prestigiosas – principalmente no Nordeste. Outrossim, no desenvolvimento deste estudo, a necessidade de discutir o processo seletivo do ProUni e o desempenho escolar dos estudantes fez-se presente.

O sistema de ensino superior privado brasileiro costuma contar com vagas ociosas e até mesmo as instituições mais tradicionais terminam por ter vagas não ocupadas. Com isso, a capacidade de financiamento termina por ser decisiva na escolha do curso e da IES, onde a concorrência muitas vezes é menor que um candidato por vaga. Tendo como exemplo o caso do estado de Pernambuco,

escolhido por ser foco deste estudo, diante dos dados do Censo da Educação Superior 2011 (INEP, 2012d), é possível observar que, naquele ano, a relação candidato/vaga média em IES privadas no Estado foi de 1,3384 e 55,7% dos cursos ofereciam no máximo **uma** vaga para cada concorrente. Apenas 18,9% dos cursos apresentavam concorrência acima de dois candidatos por vaga. A título de comparação, na primeira chamada do ProUni, no ano de 2011,³⁸ foram ofertadas 2.728 vagas em Pernambuco, com concorrência estadual estipulada em 19,15 candidatos por vaga.³⁹ Naquele mesmo ano, os cursos mais concorridos entre as instituições privadas do Estado, e únicas que ultrapassaram a barreira dos 10 candidatos por vaga, foram os de Enfermagem, na Faculdade Integrada do Recife, com concorrência de 11,83 candidatos por vaga; e o curso de Medicina na Faculdade Pernambucana de Saúde, cuja concorrência foi de 10,34 candidatos por vaga. Em termos de inscritos por vaga, apenas o curso de Medicina na UFPE (com 29,9 candidatos/vaga) teria concorrência maior no Estado, ficando o ProUni em segundo lugar, à frente do curso de Direito da UFPE, com relação de 17,2 candidatos/vaga.

É importante frisar que a concorrência do ProUni não leva em consideração o curso escolhido pelo estudante; assim, se por um lado pode apresentar relações candidato/vaga menores em cursos de baixa procura ou à distância, deve ter também maior relação candidato/vaga para cursos em instituições reconhecidas e com vagas reduzidas, colocando o bolsista do ProUni aprovado nestas instituições em uma situação na qual, apesar da condição de bolsista em instituição privada, muito provavelmente passou por um processo seletivo mais rigoroso que seus colegas não bolsistas.

Mais que isso, pensando em instituições de elevado prestígio e natural relação com alto custo das mensalidades, o ProUni pode vir a criar uma situação ímpar, pois estudantes pobres receberiam financiamento para estudar em instituições privadas de ensino superior (majoritariamente frequentadas por ricos),

³⁸ No fim de 2013, entrei em contato com a Coordenação Geral de Relações Acadêmicas do Ministério da Educação no intuito de obter melhores dados em relação aos inscritos no Enem que vieram a concorrer por vagas no ProUni, entretanto, não obtive sucesso. Por isso apenas apresento os dados de 2011.

³⁹ Agência Brasil. *Estados do Nordeste têm disputa mais acirrada por bolsas do Prouni*. Disponível em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-01-29/estados-do-nordeste-tem-disputa-mais-acirrada-por-bolsas-do-prouni>>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.

tendo passado por um processo de seleção paralelo ao tradicional e, ainda assim, ingressando no ensino superior a partir de um filtro mais rigoroso que aquele ao qual se submeteram os demais colegas, restando observar se há reflexos disso no desempenho dos estudantes ao longo dos anos.

1.5 O desempenho escolar dos bolsistas

O ProUni criou uma situação única na qual, por meio de uma política de ação afirmativa, estudantes pobres ocupam lugares em instituições tradicionalmente frequentadas por estudantes ricos, passando, entretanto, por processos seletivos muito mais rigorosos em função das diferentes concorrências candidato/vaga que já foram discutidas anteriormente. Diante disso, e no intuito de caracterizar o desempenho escolar dos estudantes ao longo dos anos, tomei como base de observação os dados referentes aos exercícios de 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011 do Exame Nacional de Desempenho do Estudante⁴⁰ – Enade (Inep, 2007a, 2008a, 2009a, 2010a, 2011a, 2012a) –, nos quais foram observadas as notas⁴¹ brutas obtidas por estudantes nas provas de desempenho geral, conhecimento geral e conhecimento específico em todos os exames.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) é fundamentado em três pilares, que são seus objetivos principais. Assim, preocupa-se em assegurar o processo de avaliação externo e interno das IES, bem como dos cursos de graduação e também do desempenho dos estudantes. O Sinaes vem, ao longo do tempo, mostrando sua importância no processo de criação e manutenção do ProUni, pois serve como ferramenta de um suposto controle de qualidade do ensino superior brasileiro, além de funcionar como controlador para a elegibilidade (ou não) de adesão e manutenção das IES privadas no programa, como aponta a lei que o regula.

⁴⁰ Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004.

⁴¹ Assume-se a normalidade aproximada das curvas para cálculo de médias, uma vez que tanto a curtose quanto a assimetria da curva são significativamente baixas. No desempenho geral: ($-0,427 < k < 0,141$ e $-0,118 < A < 0,308$); No componente geral: ($-0,572 < k < 0,632$ e $-0,486 < A < 0,415$); No componente específico: ($-0,769 < k < -0,024$ e $-0,227 < A < 0,444$) (LEECH; ONWUEGBUZIE, 2002).

Art. 7º

II –

§ 4º O Ministério da Educação desvinculará do ProUni o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, por duas avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.509, de 2007). (BRASIL, 2005)

Componente do Sinaes, o Enade se comporta como ferramenta de avaliação do desempenho dos estudantes com relação a conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Além disso, tenta avaliar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, bem como o nível de atualização dos estudantes em relação à realidade brasileira e mundial.⁴²

Em razão de se tratar de um componente de avaliação do desempenho dos estudantes, decidi, diante da impossibilidade de acesso aos resultados obtidos pelos discentes nas IES – tampouco de acompanhá-los ano a ano –, utilizar este instrumento como ferramenta comparativa de desempenho escolar entre bolsistas das mais diversas categorias e não bolsistas, destacando o estágio de conclusão do curso. Assim, os dados serão apresentados sempre levando em conta o desempenho de ingressantes⁴³ e concluintes⁴⁴ de maneira separada.

É importante, de antemão, destacar que os dados referentes aos concluintes bolsistas nos três primeiros anos apresentam amostra de tamanho reduzido – o ProUni começou a ser operacionalizado em 2005, então, para os exercícios de 2006, 2007 e 2008, havia poucos concluintes bolsistas (apenas estudantes de cursos de curta duração e estudantes que já eram matriculados na

⁴² BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 6, de 27 de março de 2013.

⁴³ Estudantes matriculados no primeiro ano de graduação, ou que tenham concluído até 25% das disciplinas do curso, e definidos pelo Inep. No ano de 2011 não houve avaliação de ingressantes.

⁴⁴ Estudantes matriculados no último ano de graduação, ou que tenham concluído 80% das disciplinas do curso, e definidos pelo Inep.

instituição e passaram a receber bolsa no meio do curso). Diante dessa situação, de modo a tornar os dados mais representativos, apresento os três anos de forma agrupada.

Além disso, visando tentar caracterizar o bolsista foco deste trabalho, filtrei um pouco melhor os dados observados, acompanhando apenas estudantes presenciais distribuídos da seguinte forma: (a) estudantes que tenham respondido ao questionário socioeconômico;⁴⁵ (b) estudantes matriculados em IES privadas nordestinas; (c) estudantes que não tenham dado resposta conflitante – por exemplo, declarar ser aluno da rede pública de ensino superior estando matriculado em IES privada ou declarar não ter bolsa e depois declarar ser bolsista do ProUni; (d) estudantes cujas provas não foram invalidadas.⁴⁶ Casos em que um mesmo estudante respondeu a prova como ingressante e, posteriormente, como concluinte, foram considerados como independentes, visto que não há identificação do estudante, não sendo possível este controle.

Da mesma forma que fiz nas observações anteriores, subdividi os respondentes em cinco grupos distintos: (1) bolsistas integrais do ProUni; (2) bolsistas parciais do ProUni; (3) bolsistas de demais instituições;⁴⁷ (4) estudantes com financiamento pelo Fies;⁴⁸ e (5) não bolsistas. Entretanto, de modo a facilitar a leitura dos dados, apresentarei aqui⁴⁹ apenas o desempenho dos bolsistas integrais, dos bolsistas parciais e dos não bolsistas, deixando os demais apenas disponíveis nos anexos desta tese.

Foram observadas ao todo 119.950 provas, das quais 41.530 nos anos de 2006, 2007 e 2008, 49.567 em 2009, 20.984 em 2010 e 7.869 em 2011, sendo 58.467 estudantes concluintes do ensino superior e 61.483 ingressantes. Ao final,

⁴⁵ Eliminei casos de estudantes que tenham respondido ao questionário, mas tenham deixado alguma questão específica em branco.

⁴⁶ Só foram observados estudantes considerados pelo Inep como participantes da prova e que tiveram participação efetiva em todos os componentes do exame.

⁴⁷ Outro tipo de bolsa oferecido por governo estadual, distrital ou municipal; bolsa integral ou parcial oferecida pela própria instituição de ensino; bolsa integral ou parcial oferecida por outra entidade (empresa, ONG etc); financiamento oferecido pela própria instituição de ensino; financiamento oferecido por outra entidade (banco privado etc.); mais de um dos tipos de bolsa ou financiamento citados.

⁴⁸ Excluídos os que tenham Fies e ProUni parcial.

⁴⁹ O desempenho médio dos demais agrupamentos se manteve sempre na margem entre o desempenho do bolsista parcial e o não bolsista.

após subdivisão em grupos de análises, apresento um quadro de provas observadas distribuído da seguinte forma:

Tabela 8: Casos observados em relação ao desempenho escolar com base no exame do Enade (2006-2011) no Nordeste

Tipo de financiamento	Quantidade de casos observados	Percentual da amostra
Bolsista Integral do ProUni	6.667	5,558%
Bolsista Parcial do ProUni	3.074	2,562%
Fies	10.179	8,486%
Bolsistas outros	16.907	14,095%
Não bolsistas	83.123	69,298%
Total	119.950	100%

Fonte: ENADE.INEP (2007, 2008, 2009, 2010, 2011,2012).

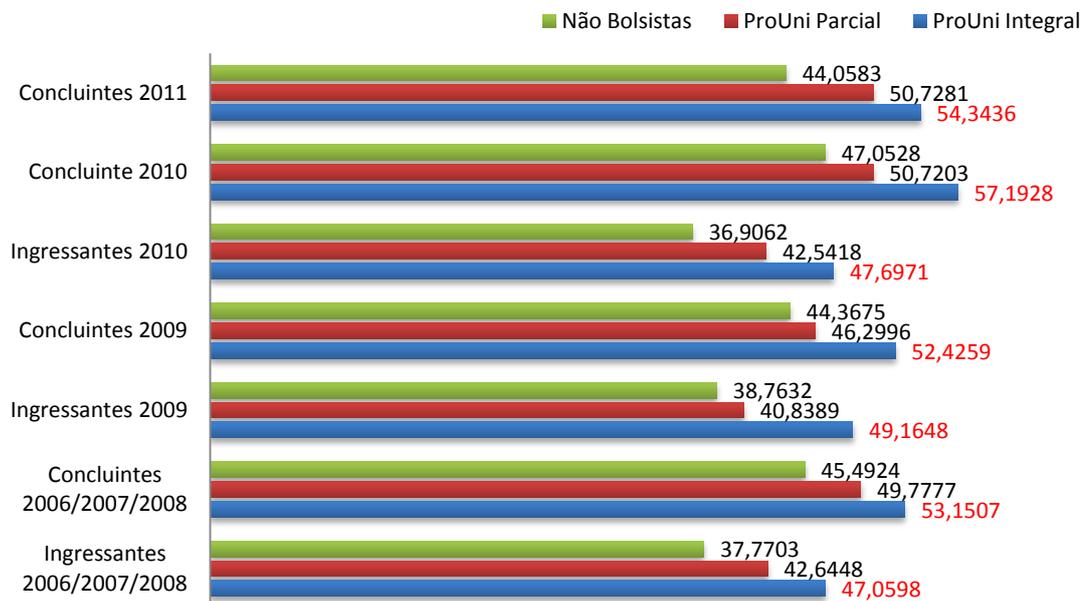


Ilustração 10: Desempenho geral dos estudantes nordestinos no exame do Enade (2006-2011).

Na observação dos dados (Ilustração 10), destacou-se o melhor desempenho dos bolsistas integrais, no qual a média tanto do ingressante como do concluinte é sempre maior que a dos demais grupos. Em relação aos não bolsistas, o desempenho médio, entre todos os anos, do bolsista integral **ingressante** é 10,16

pontos mais alto que o dos não bolsistas. Diferença que cai para 9,03 pontos entre os concluintes. É destacável também que os estudantes ingressantes e concluintes são submetidos às mesmas provas e que, em todos os anos observados,⁵⁰ a nota de saída dos não bolsistas foi, em média, menor que a de entrada dos bolsistas integrais. Ou seja, o **desempenho dos bolsistas integrais no primeiro ano do curso foi superior ao dos não bolsistas no último ano do curso.**

Os bolsistas parciais também tiveram desempenho destacável no Enade, porém mais baixo que o dos bolsistas integrais. Essa relação aponta claramente que o desempenho médio geral dos bolsistas do ProUni é maior que o de todos os demais grupos, restando observar a distribuição deste desempenho em relação às provas específicas e provas gerais. A distribuição das questões segue a proporção de 25% de questões gerais e 75% de questões específicas.

A prova específica sofre variações de acordo com o curso, seguindo diretrizes curriculares recomendadas a cada graduação. A prova com questionamentos gerais (Ilustração 11) tem por objetivo trabalhar questões que perpassem uma visão mais holística, assim, os temas abordados nessa prova são cultura e arte; avanços tecnológicos; ciência, tecnologia e sociedade; democracia, ética e cidadania; ecologia; globalização e política internacional; políticas públicas; relações de trabalho; responsabilidade social; sociodiversidade e multiculturalismo; tecnologia de informação; vida rural e urbana.⁵¹ O componente geral de avaliação pode ser entendido como ferramenta analítica importante, já que é parte comum a todos os cursos, independentemente da área de conhecimento ao qual se vincula, podendo apontar discrepâncias de caráter mais geral.

⁵⁰ Neste caso não observei 2011, uma vez que não havia dados sobre os ingressantes neste ano.

⁵¹ BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria MEC nº 6, de 27 de março de 2013.

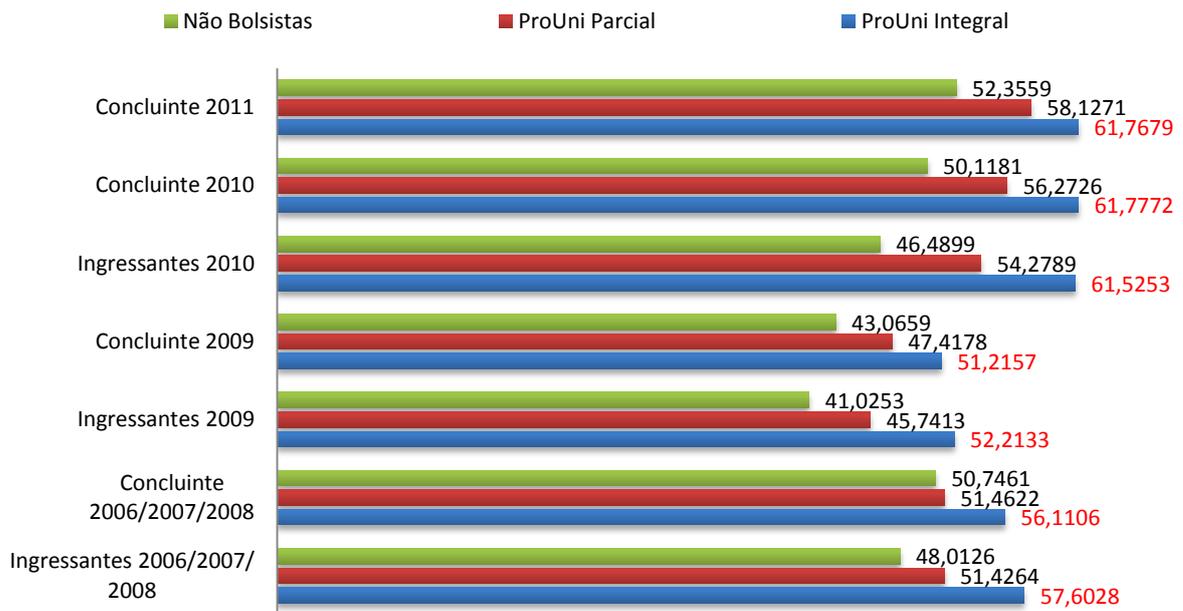


Ilustração 11: Desempenho dos estudantes nordestinos no componente geral do exame do Enade (2006-2011).

Assim como na nota geral, os estudantes bolsistas integrais do ProUni apresentaram desempenho no componente geral da prova do Enade superior ao dos demais grupos (Ilustração 11). Mais uma vez também, o desempenho médio do bolsista integral ingressante foi maior que o do não bolsista concluinte, reforçando o caráter diferenciado no desempenho do bolsista integral em relação aos demais. Também em comparação ao não bolsista, o bolsista integral do ProUni apresentou desempenho médio, em todos os anos, de 11,93 pontos acima entre os ingressantes e 8,64 pontos entre os concluintes.

Acerca da prova específica (Ilustração 12), ressalta-se que, naturalmente, quando aplicada aos alunos ingressantes, o desempenho é baixo, pois os estudantes ainda não foram apresentados à grande parte dos conteúdos exigidos em seus cursos. Contudo, serve como importante elemento de avaliação quando aplicada aos concluintes.

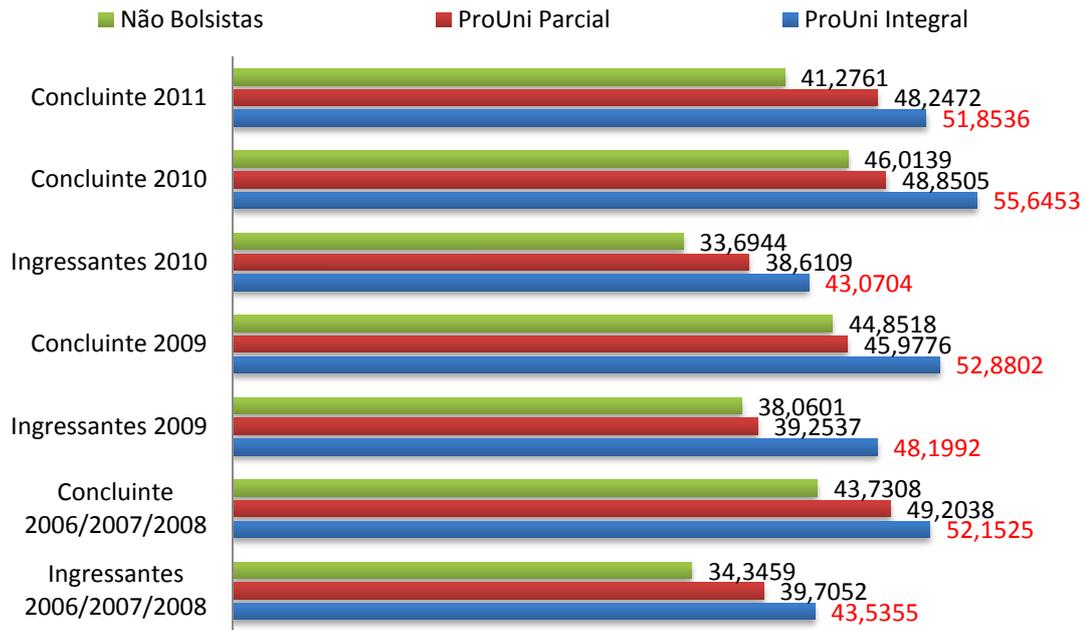


Ilustração 12: Desempenho dos estudantes nordestinos no componente específico do exame do Enade (2006-2011).

Da mesma forma que nos demais componentes, o desempenho do bolsista integral do ProUni é destacável no componente específico, sendo, entre os anos observados, em média 9,56 pontos mais alto que o do grupo ingressante com pior performance (não bolsista) e 9,16 pontos mais alto que o do grupo concluinte com menor média (também o não bolsista).

Os resultados deixam claro o caráter diferenciado do bolsista do ProUni, em especial o integral, no que se refere ao desempenho escolar. Ao mesmo tempo que o não bolsista demonstra a pior média entre todos os grupos, o bolsista integral do ProUni possui desempenho superior – tanto como ingressante, quanto como concluinte – em todos os anos e em todos os exames, deixando pouca margem para questionamento sobre sua performance em relação aos demais.

1.6 Diferentes entre os demais estudantes, diferentes em casa, diferentes...

O bolsista do ProUni é caracterizado desde a inscrição no programa como um “vencedor”, pois o critério de seleção adotado, dada a concorrência, é

rigorosíssimo, muitas vezes exigindo dele desempenho muito acima da média. Ele é diferenciado dos demais jovens de baixa renda por sua boa performance acadêmica e pela condição inata de ‘vencedor, apesar das dificuldades’. Assim, diferentemente de outras políticas que selecionam sujeitos em situação de vulnerabilidade (por exemplo, o ProJovem)⁵² o ProUni tende a fazer sua seleção convidando à inclusão o jovem considerado o melhor dentre os supostamente marginalizados – claro, marginalizados também na perspectiva do Prouni, o que é diferente da concepção de marginalização de outros programas.

Comportando-se na lógica de ‘salvar os melhores’, a condição *sine qua non* à existência do programa se faz na necessidade de que se deixem de considerar as situações periféricas da vida do estudante e se considere somente o seu desempenho escolar. A seleção do “vencedor” ganha força desde o momento em que ele se depara com o processo de afunilamento recorrente nos momentos de transição entre estágios de educação no Brasil – especialmente afetando as camadas populares (OLIVEIRA; GOMES, 2011) –, culminando com o processo seletivo do Enem. Enquanto uma pequena parte dos estudantes da rede pública termina se inscrevendo no exame, uma parte ínfima dos estudantes da rede privada acaba **não** se inscrevendo. Destaque-se que, ao fim dos processos seletivos, parte desses grupos se encontrará enquanto estudantes da rede privada de ensino superior, tendo passado, entretanto, por caminhos distintos, em que um chegou ao ensino superior privado submetendo-se a seleções rigorosas (e não naturalizadas no histórico familiar) e outro por um acesso sem grandes dificuldades (pelo histórico familiar, um modo naturalizado de dar continuidade aos estudos).

Ou seja, o estudante bolsista do ProUni é marcado pelo estigma de ter superado um naturalizado processo de exclusão ao longo dos anos, enquanto parte dos estudantes não bolsistas matriculados na rede privada teve uma trajetória escolar facilitada e distante de percalços – e é justamente nesta crise entre identidades distintas que se pauta a continuidade deste trabalho.

O bolsista do ProUni depara-se com uma sala de aula no ensino superior privado onde ele é, provavelmente, pertencente a uma raça menos representada (PPI), mais pobre, vindo de família com menor histórico no ensino superior e, ainda

⁵² BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.692, de 10 de Junho de 2008.

assim, passando por um processo seletivo mais rigoroso que o coloca, quase que conseqüentemente, com desempenho escolar melhor durante o curso. São mundos distintos onde, neste caso específico, o menos favorecido socialmente se encontra em situação de vantagem cognitiva e de desempenho escolar – o que, é importante destacar, não é suficiente para retirá-lo da situação de desfavorecido socialmente.

É fundamental destacar e relembrar que em cursos de alto custo na rede superior privada, especialmente no caso do estado de Pernambuco, a capacidade de financiamento de mensalidade é restrita a poucos, sendo isso um fato de definição de quem pode ou não cursar o ensino superior em determinada instituição, e mais, limitando o corpo discente a estudantes originários de uma fração muito específica dentre as escolas de ensino médio do estado, muitas vezes não limitados a mais de uma dezena delas.

A título de ilustração, em cursos como o de Direito na Universidade Católica de Pernambuco, ou de Fisioterapia na mesma instituição, o custo de mensalidade médio para os ingressantes no vestibular realizado no fim de 2011 era de R\$ 979,57, o equivalente a 1,79 salário mínimo em valores da época.⁵³ Naquele mesmo ano, dentre os estudantes concluintes do ensino médio que se inscreveram no Enem (INEP, 2012b) em Pernambuco – **entre originários de escolas públicas e privadas** –, aproximadamente 94% teriam renda *per capita* menor ou igual ao valor da mensalidade e 84,2% teria renda **familiar** menor ou igual a 2 salários mínimos, o que representa que, no caso desses estudantes, no mínimo 89,5% da renda familiar seria gasta somente com a mensalidade.

E mais, dos que tinham mais de 1,79 salário mínimo de renda familiar *per capita*, 58,3% estudavam em apenas 20 escolas. Ou seja, dentre os estudantes que não comprometeriam **toda a renda per capita** com a mensalidade de cursos como esses, a maioria veio de um universo de poucas escolas no estado.

Quando aumentado o valor da mensalidade observada, o universo de escolas cai drasticamente: para o curso de Medicina da Faculdade Pernambucana de Saúde, cuja mensalidade, em 2011, era de R\$ 3.030,00, ou 5,55 salários mínimos da época, apenas cinco instituições são responsáveis por 48,1% dos

⁵³ Salário mínimo equivalente a R\$545 mensais.

estudantes inscritos no Enem que não comprometeriam toda sua renda familiar *per capita* com a mensalidade em questão. Mais ainda, 25,1% estariam em apenas duas escolas, ou seja, mais de $\frac{1}{4}$ dos estudantes que poderiam custear o curso em questão, sem comprometer 100% da sua renda familiar *per capita*, seria oriundo de apenas duas instituições de ensino médio.

O resultado direto disso é que, além de o perfil médio do bolsista do ProUni ser diferente do padrão médio do estudante não bolsista matriculado na rede privada de ensino superior, a tendência é de que em instituições de alto custo ele encontre grupos socioeconômicos cada vez mais homogêneos e diferentes do dele, sendo muitas vezes possível que o bolsista se depare com grupos de estudantes que vieram estudando juntos desde o ensino médio. Em resumo, o bolsista do ProUni tende a ser um “peixe fora d’água” no universo das IES privadas, principalmente quando pensamos em instituições de alto custo – que é o caso da maior parte dos estudantes entrevistados para este trabalho.

Além disso, não obstante ser diferente dos colegas na educação superior, o estudante bolsista do ProUni depara-se também com uma experiência inédita em sua família ao acessar esta modalidade de ensino. Ineditismo que o coloca em situação ímpar no convívio familiar e nas decisões do dia a dia. Ou seja, estes jovens, além de se depararem com um universo novo em decorrência do acesso ao ensino superior, podem também ter suas vidas transformadas ao ponto de precisarem de uma readequação em relação à vida anterior ao acesso. Em outras palavras, podem encontrar nas relações familiares um universo de conflitos entre gerações com diferentes experiências e vivências em relação à educação como um todo.

Desse modo, quais estratégias são adotadas por esses jovens para “sobreviver” à nova realidade? Como eles se adaptam ou se adequam às novas exigências e contradições decorrentes do acesso à educação superior? Como seus pais lidam com as diferenças entre espaços sociais após o acesso dos filhos à educação superior? Tais inquietações terminaram por se tornar o objetivo central deste trabalho, razão pela qual serão discutidas nos próximos capítulos.

2. EU NÃO TENHO MAIS A CARA QUE EU TINHA: *HABITUS*, FAMÍLIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Para Pierre Bourdieu, o *habitus* representa um “sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações” (Bourdieu, 2002, p.167) ou, em outras palavras, um ponto híbrido (ou mediador) entre as práticas individuais e as condições sociais de existência. Para o autor, uma das principais funções do *habitus* é justamente a possibilidade de descartar, por um lado, a ideia de que a ação do sujeito se constitui de um efeito mecânico causado pela coerção de causas externas; por outro, a ideia de que a ação do sujeito é racional e que ele atuaria livre do contexto que o circunda. Para isso,

contra ambas teorias, convém ressaltar que 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 agente 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 constrações estruturais que são o produto e que as definem. (BOURDIEU, 2007b, p.169)

Deste modo, a noção de *habitus* desenvolvida pelo autor permite a superação da oposição entre “o realismo, para o qual só existe o indivíduo (ou grupo com conjunto de indivíduos), e o nominalismo radical, para o qual as ‘realidades sociais’ não passam de palavras” (BOURDIEU, 2007b, p.191). Assim sendo, os condicionamentos associados a uma condição particular de existência produziriam um *habitus*, que pode ser adaptado a seus objetivos sem supor uma necessária consciência ou domínio exposto de meios ou operações para alcançá-los. Práticas e representações “objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente

orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2009, p.87).

Para Bourdieu, o espaço social é definido pela distinção das posições que o constituem, ou seja, pela observação de posições sociais mensuradas pela distribuição de diferentes espécies de capital. Dessa forma, os agentes sociais encontram-se situados “em um lugar do espaço social, lugar distinto e distintivo que pode ser caracterizado pela posição relativa que ocupa em relação a outros lugares (acima, abaixo, entre etc.) e pela distância [...] que o separa” (BOURDIEU, 2007b, p.164). Segundo o autor, o senso prático atua por meio de uma espécie de coincidência necessária entre o *habitus* e o campo, onde os sujeitos que incorporaram as estruturas do mundo (ou do jogo), “sem ter necessidade de deliberar [...] orientam sua prática sem serem constituídos como normas ou imperativos nitidamente recortados pela e para a consciência e a vontade” (BOURDIEU, 2007b, p.174).

De tal maneira que os agentes no espaço social apresentam-se e representam-se de acordo com sua posição e com os interesses associados a esta posição; estas que são mensuradas pelo *habitus* adquirido através das experiências de uma posição do mundo social, produzindo práticas e representações “que estão disponíveis para a classificação, que são objetivamente diferenciadas; mas elas só são imediatamente percebidas enquanto tal por agentes que possuam o código, os esquemas classificatórios necessários para compreender o mundo social” (BOURDIEU, 2004a, p.158). Assim, o *habitus* termina por implicar em um senso duplo do que lhe pertence naturalmente e do que não. Por exemplo, a classificação de produtos como propícios a este ou aquele grupo. De tal modo, os indivíduos terminam classificando-se e expondo-se à classificação “ao escolherem, em conformidade com seus gostos, diferentes atributos, roupas, alimentos, bebidas, esportes, amigos, que combinam entre si e combinam com eles, ou, mais exatamente, que convêm à sua posição” (BOURDIEU, 2004a, p.159), terminam por determinar previamente bens e atitudes que os colocam em certa posição no espaço social, fazendo com que “nada classifique mais uma pessoa que suas classificações” (BOURDIEU, 2004a, p.159).

Tal pressuposição faz com que seja possível a identificação de agentes sociais e, especialmente, de suas posições no espaço social de acordo com suas práticas e representações. Pode-se inferir a posição social de uma pessoa pela maneira de falar, andar, portar-se etc. Desse modo, o *habitus* permite um senso comum, no qual parecem ser evidentes as relações de força do mundo social e existem posturas dominantes e dominadas; em que a vivência do mundo social deve-se às disposições dos agentes, que apreendem esse mundo através do seu *habitus* (interiorizando-o), de modo que as disposições perceptivas dos sujeitos tendem a ajustar-se à posição que ocupa no campo, mesmo quando esta posição o coloca em situação de desprivilegiado (BOURDIEU, 2004a).

Na maior parte das condutas cotidianas, o indivíduo guia-se por esquemas práticos, por princípios que impõem a ordem na ação, por classificações e hierarquizações que se tornam princípios de visão e que permitem aos sujeitos definir o que é importante e o que não é; o que é central e o que é secundário; o que é atual e o que não é etc.

Para Bourdieu, “as estratégias mais eficazes [...] são aquelas tendentes a se ajustar espontaneamente a essa necessidade, sem qualquer intenção manifesta nem cálculo” (BOURDIEU, 2007b, p.169). Isso implica na certeza de que o agente

nunca é por inteiro o sujeito de suas práticas: por meio das disposições e da crença que estão na raiz do envolvimento no jogo, quaisquer pressupostos constitutivos da axiomática prática do campo [...] se introduzem até nas intenções aparentemente mais lúcidas. (BOURDIEU, 2007b, p.169)

O senso prático é o que permite agir “sem interpor e executar um ‘é preciso’, uma regra de conduta” (BOURDIEU, 2007b, p.169).

Assim, os esquemas dos *habitus* também permitem adaptarem-se incessantemente aos mais diversos contextos modificados, construindo, a partir daí, situações dotadas de sentido em si, numa operação de

antecipação quase corporal de tendências imanentes do campo e das condutas engendradas por todos os *habitus* isomorfos com os quais, como numa equipe bem treinada ou numa orquestra, estão em comunicação imediata, pois lhes são espontaneamente concedidos. (BOURDIEU, 2007b, p.170)

Ou seja, o *habitus* é naturalmente orquestrado entre si e o meio, através de ajustes prévios às situações das quais apresentam melhor resultado e das quais são produtos, nas quais “tendem a produzir conjuntos de ações que, a despeito de quaisquer intrigas ou acertos voluntários, parecem grosseiramente harmonizadas entre si e ajustadas aos interesses dos agentes afetados” (BOURDIEU, 2007b, p.178).

Como é justamente na relação entre o *habitus* e o campo que se fundamenta o espaço de constituição de objetivos, os quais além de não declarados, não existem fora dessa relação (ainda que se imponham no interior do campo com a força de quem se mostra absolutamente necessário para os sujeitos pertencentes a ele), não há relação determinista entre correspondência de posição e tomadas de decisão nos diferentes campos. Em um determinado campo, tal relação se estabelece por meio de estratégias e práticas adotadas por agentes com *habitus* e capitais específicos diferentes, “ou melhor, do domínio desigual das forças específicas de produção legadas por todas as gerações anteriores e capazes de apreender o espaço de posições como espaços de possíveis mais ou menos abertos onde se anunciam” (BOURDIEU, 2007b, p.185). Desse modo, a homogeneização do *habitus* em determinado grupo resulta das condições de existência daquele grupo e somente dele. Cada sujeito passa por um processo de ajuste de práticas dos membros, de modo a acomodar suas práticas ao que é esperado das práticas de cada *habitus*, em que “as correções e os ajustes conscientemente operados pelos próprios agentes supõem domínio de um código comum” (BOURDIEU, 2009, p.98), não havendo possibilidade de obter sucesso no campo sem um mínimo de concordância entre os *habitus* dos agentes mobilizadores do campo e as disposições da regra do jogo do campo.

Desse modo, a condição da produção do *habitus* faz com que as antecipações tendam a se comportar de acordo com uma classe determinada de condições de existência, que, normalmente, por meio da necessidade de

manutenção de posição econômica e social, ganham força no universo da economia doméstica e das relações familiares, onde

por meio das manifestações propriamente familiares dessa necessidade externa (forma consumo, relação com os parentes etc.), produzem as estruturas do *habitus* que estão por sua vez no princípio da percepção e da apreciação da experiência ulterior. (BOURDIEU, 2009, p.89).

Assim, a intermediação do *habitus* entre posições e práticas faz com que a manutenção de posições sociais de determinados grupos seja fomentada por meio de “costumes sucessórios, destacando-se as estratégias de reprodução e, sobretudo, as estratégias matrimoniais” (BOURDIEU, 2004a, p.98). O maior exemplo disso localiza-se nas estratégias de reprodução que as famílias privilegiadas produzem sem necessidade de combinar ou deliberar sobre isso, garantindo a “reprodução das posições adquiridas e da ordem social” (BOURDIEU, 2007b, p.178).

Segundo Bourdieu, as famílias são corpos animados por uma espécie de tendência a perpetuar seu ser social, garantindo, com isso, seus privilégios e poderes, os quais são base das estratégias de reprodução: “estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e, por fim, estratégias educativas” (BOURDIEU, 1996b, p.36). As famílias tendem a investir na educação escolar de forma proporcional à importância do seu capital cultural, em especial quando observado o peso relativo do seu capital cultural em relação a seu capital econômico. Quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução, maior será o interesse das famílias na educação.

As estruturas do mundo encontram-se nas estruturas que os agentes empregam para compreendê-lo. É uma relação da história comunicando-se com ela mesma, em que o mundo natal “é uma relação de pertencimento e de posse no qual o corpo possuído pela história se apropria de maneira imediata das coisas habitadas pela mesma história” (BOURDIEU, 2007b, p.185). Assim, “somente quando a herança se apropriou do herdeiro é que o herdeiro pode se apropriar da herança” (BOURDIEU, 2007b, p.185). A apropriação do herdeiro pela herança torna-se

condição de apropriação da herança pelo herdeiro por meio do “efeito conjugado dos condicionamentos inscritos na condição do herdeiro, e da ação pedagógica dos predecessores, proprietários apropriados” (BOURDIEU, 2007b, p.185). E onde

o herdeiro herdado, apropriado à herança, não tem necessidade de querer, isto é, de deliberar, escolher e decidir conscientemente, para fazer o que é apropriado, o que convém aos interesses da herança, de sua conservação e de sua ampliação. A rigor, ele pode nem saber o que faz ou o que diz, não obstante, acabar fazendo ou dizendo conforme as exigências de perpetuação da herança. (BOURDIEU, 2007b, p.185-86)

Dessa maneira, nos casos de coincidência mais ou menos perfeita entre “vocação” e “missão” de cada sujeito, percebidas implicitamente na posição e nas expectativas de cada posição no campo, as práticas dos indivíduos têm relação com o efeito das posições e disposições trazidas pelos agentes para o campo, em particular pelas percepções e apropriações da posição deste agente no campo, tratando-as como uma “realidade” da posição.

Entretanto,

somente existem a o, história, conserva o ou transforma o de estruturas, porque existem agentes irreduzíveis ao que senso comum e o ‘individualismo metodológico’ introduzem na noção de indivíduo e que, enquanto corpos socializados, são dotados de um conjunto de disposições contendo ao mesmo tempo a propensão e a aptidão para entrar no jogo e a jogá-lo com maior ou menor êxito. (BOURDIEU, 2007b, p.190).

Como dito em linhas anteriores, o *habitus* fundamenta objetivamente as condutas regulares dos sujeitos, tornando possível certa previsibilidade das suas práticas. Entretanto, tal previsibilidade não se origina de uma regra ou lei específica, sendo o *habitus* ligado “ao fluido e ao vago”; em que a espontaneidade do confronto com situações constantemente renovadas faz do sujeito alguém que obedece a uma lógica prática mais ou menos definidora da relação com o mundo (BOURDIEU, 2004a, p.98). Crescendo proporcionalmente ao grau de incerteza e/ou violência de

cada vivência, estará a necessidade de adoção de certas formalidades, e “mais a conduta livremente confiada às improvisações do *habitus* cederá lugar à conduta expressamente regulada por um ritual metodicamente instituído e mesmo codificado” (BOURDIEU, 2004a, p.98-99). Assim, pessoas de um mesmo grupo, dotadas de *habitus* iguais, tendem a ter relações harmônicas. Por outro lado, entre pessoas com *habitus* diferentes surge maior possibilidade de conflitos.

Por meio do *habitus*, tende-se a excluir “sem violência, sem arte, sem argumento”, todas as “loucuras” (“isso não é pra nós”, ou seja, todas as condutas destinadas a serem negativamente sancionadas porque incompatíveis com as condições objetivas) (BOURDIEU, 2009, p.89).

Assim, as condições nas quais foi produzido o princípio gerador do *habitus* o ajustam ao mesmo tempo às exigências objetivas e às práticas, sendo então um jogo entre a relação com o passado do qual é produto e as condições sociais nas quais ele é posto em ação. Então, mesmo aparecendo como a realização de fins explícitos, as estratégias que permitem o enfrentamento de situações incessantemente renovadas produzidas pelo *habitus* parecem ser orientadas pelo encorajamento ou desencorajamento o sujeito, de acordo com a antecipação de suas próprias consequências. Em outras palavras,

pelo porvir já advindo de práticas passadas, idênticas ou substituíveis, que coincide com seu porvir na medida e somente na medida em que as estruturas nas quais funcionam são idênticas ou homólogas às estruturas objetivas das quais são produtos. (BOURDIEU, 2009, p.101)

Entretanto, a presença do passado nessa espécie falsa de antecipação do porvir que o *habitus* opera nunca pode ser tão bem observada, paradoxalmente, senão quando o sentido do porvir provável se encontra desmentido (BOURDIEU, 2009, p.102). Quando as disposições desajustadas para com as possibilidades objetivas causam efeito “de histerese recebem sanções negativas porque o entorno com o qual se confrontam está demasiadamente distante daquele com o qual se ajustam objetivamente” (BOURDIEU, 2009, p.102). Diante de uma situação na qual

o entorno e as percepções individuais estão desajustadas, os conflitos de gerações colocariam os dois grupos (pais e filhos) não somente opostos pela questão geracional, mas também pelo *habitus* produzido por meio de gerações diferentes, ou seja, por condições

de existência que, ao impor definições diferentes do impossível, do possível e do provável, oferecem a alguns como naturais ou razoáveis a experiência de práticas ou das aspirações que os outros sentem como impensáveis ou escandalosas, e inversamente” (BOURDIEU, 2009, p.102).

Neste sentido, o conflito entre um grupo que vê seus limites e possibilidades reconfigurados em relação à outra geração vem a chocar-se com a tendência de preservação de cada um dos grupos. Em outras palavras,

a perseverança em seu ser que os grupos devem, entre outras razões, ao fato de que os agentes que os compõem são dotados de disposições duráveis, capazes de sobreviver às condições econômicas e sociais de sua própria produção, pode estar no princípio da inadaptação quanto da adaptação, da revolta quanto da resignação (BOURDIEU, 2009, p.102).

Nesses casos específicos não há, entre as gerações, condições de reprodução do *habitus* e relação de valoração desse *habitus* idênticas em cada campo. Mais ainda, especificamente tratando sobre o choque de gerações com acesso a sistemas educacionais distintos, o autor, referindo-se a sua própria trajetória, defende que o contraditório acesso às instituições de elite escolar e sua formação de origem popular constituíram o que ele definiu como uma clivagem do seu *habitus*. Segundo ele, esta seria geradora de uma série de contradições e tensões decorrentes da condição híbrida do *habitus* que, mediante uma

Alma mater bifronte que, sem dúvida por ter sido objeto de dedicação excessiva de oblato, foi objeto de uma violência e constante revolta

fundada na dívida e na percepção. Por outro lado, a altivez, a segurança e até mesmo a arrogância do “supereleito”, levado a viver dos seus defeitos como uma criança prodígio, capaz de vencer todos os desafios [...]. A ambivalência a respeito do mundo universitário e do mundo intelectual que daí resulta faz com que toda minha relação com esses universos pareça incompreensível ou deslocada, quer se trate da indignação exaltada e reformadora ou da distância espontânea relativamente às consagrações escolares [...] ou ainda da lucidez sobre os costumes e temperamentos universitários que não se pode exprimir, em conversas quotidianas ou em livros [...], sem passar pela traição daquele que “cospe na sopa” ou, pior, revela um segredo. Esta ambivalência está na origem de uma dupla distância relativamente às posições opostas, dominantes e dominadas, no campo. (BOURDIEU, 2004b, p.151)

Para ele, nesses casos, a ligação ao passado permanece e se manifesta na forma de um *habitus* específico que deve ser analisado socialmente, a partir do qual se permite racionalizar, sem cinismo, as estratégias científicas,

permitindo compreender o jogo em vez de o sofrer e, até certo ponto, ‘retirar ensinamentos’ dele – por exemplo, tirando partido das revelações que podem ser dadas pela lucidez interessada dos concorrentes ou levando a adquirir consciência dos fundamentos sociais das afinidades intelectuais. (BOURDIEU, 2004b, p.153)

Não apenas o *habitus* poderia ser transformado na prática – dentro de uma fronteira definida e sob a tutela de uma trajetória distinta da inicialmente “prevista” – como também poderia ser controlado por meio de algum despertar de consciência.

Assim, o *habitus* tem, nesse caso, uma tendência de ação passível de ruptura por meio de vivências contraditórias ao esperado pelo seu campo de nascimento. Como definiram Bronckart e Schurmans (2001), há possibilidade de trajetórias distintas entre o *habitus* primário (constituído na primeira infância) e o *habitus* secundário (resultante de vivências posteriores). Para esses casos, a ruptura de limites e as possibilidades de ação colocam gerações de pais e filhos em choque; e mais, no caso específico do acesso de jovens de baixa renda a instituições majoritariamente de elite – como no caso do próprio Bourdieu –, ocorre um choque de *habitus* diferentes obrigados a conviver e disputar um mesmo campo social (no

caso, o da educação superior) do qual esses jovens não são comumente frequentadores. Bourdieu “chama atenção para uma forte defasagem entre uma elevada consagração escolar e uma baixa extração social, isto é, o *habitus* clivado, movido por tensões e contradições” (CATANI, 2008).

Para Lee e Kramer (2013), estudantes nessas condições tendem a brigar para manter laços com os dois mundos possíveis, por meio da navegabilidade entre eles. Ou, bourdiesianamente falando, por meio do *habitus* clivado, terminam por adotar estratégias que os permitam sobreviver ao estágio híbrido entre mundos. Os autores destacam que estratégias como a redução de diálogos com o mundo dos pais e a tentativa de disfarçar seu novo *habitus* ao lidar com antigos contatos (bem como o velho *habitus* com os novos contatos) tendem a forçar atitudes dos jovens que geram cobranças dos dois lados, de modo que a convivência com os dois espaços requer do jovem um grau de gestão e atenção – de estratégias, questões morais, valores e linguagens –, particulares em cada caso. Ao fim, tal processo tende, diante da multiplicidade de espaços sociais, a enfraquecer a relação dos jovens com um dos dois mundos: tanto há jovens que encaram o ensino superior como um recomeço (um espaço de construção, do zero, de um novo *habitus*), quanto há jovens que resistem a qualquer mudança, tendendo a uma negação do novo *habitus* (LEE; KRAMER, 2013).

Friedman (2012) classifica esses jovens como sujeitos “sem teto” culturalmente, cuja associação e identificação não são permitidas em nenhum dos grupos plenamente. A determinação desses jovens em obter resultados educacionais diferentes dos pais não só ilustra seu grau de resiliência em relação aos pais, como também potencializa a distância do *habitus* desses jovens para com os campos onde eles estão alocados, de modo que a possibilidade de “falha” no ensino superior significaria tanto uma ruptura na possibilidade de ascensão social quanto a necessidade de readaptação do *habitus* ao mundo antigo (BYROM; LIGHTFOOT, 2013).

2.1 *Habitus*, família e escola

A educação comporta-se comumente como parte de um processo de transmissão de um conjunto de valores que constituem a identidade do indivíduo numa filiação e o conseqüente reconhecimento do seu estatuto social, na medida em que esses valores são compartilhados por outros grupos. A educação familiar tende a assegurar a transmissão de um patrimônio simbólico e social (que Bourdieu reconhece como capital cultural e social) e comporta-se como uma dimensão cognitiva importante ao garantir conhecimento de como transitar em diferentes campos da vida social, bem como o modo de se posicionar em relação a outros grupos. Garantem-se com isso a sociabilidade e o *habitus* ligado ao conjunto dessas relações (GHEORGHIU; GRUSON; VARI, 2008).

Desse modo, as famílias populares percebem, normalmente com bastante clareza, que a necessidade de entrar no mercado de trabalho implica em relegar a segundo plano o investimento escolar. Assim, a valorização do lugar situado pelo trabalho nas suas vidas

principalmente como dispositivo de enquadramento moral, faz com que elas, na ausência de uma confiança no futuro construído pela escola, aceitem e mesmo estimulem seus filhos a considerar a entrada no mercado de trabalho desde muito cedo. (LIMA; ALMEIDA, 2010, p.364)

Por outro lado, tudo isso tende a ser transformado na medida em que jovens da classe trabalhadora, normalmente alijados do ensino superior, percebem um aumento exponencial da sua chance objetiva de chegar a esse nível de ensino, “transformando-o em algo ‘possível’, ‘desejável’ e mesmo ‘obrigatório’, embora nunca ‘natural’ ou ‘automático’, como é o caso para seus congêneres dos grupos médios e superiores” (PRESTA; ALMEIDA, 2008, p.406).

A dinâmica de transformações do campo da educação superior no Brasil tem tido efeitos contundentes sobre a educação familiar, explicando a corriqueira

descontinuidade entre a educação dos pais e a dos filhos, o que, segundo Gheorghiu, Gruson e Vari (2008), coloca a educação hoje menos como um elemento de reprodução que de produção de fronteiras entre pais e filhos. Para os jovens das classes populares, as estratégias para o acesso são, ao mesmo tempo, distantes da realidade de seus pais (a maioria naturalizou o não acesso) e diferentes das estratégias dos outros jovens das classes dominantes (para estes, o ensino superior aparece como algo natural e quase automático).

A posição de classe e a cultura de classe tornam-se uma forma de capital cultural na configuração da escola e na relação entre pais e filhos, visto que, ainda que majoritariamente todos os pais compartilhem o desejo de sucesso escolar para os filhos, a posição destes no espaço social faz com que pais da classe trabalhadora⁵⁴ terminem por traçar diferentes caminhos tentando o sucesso. Desde a primeira infância, crianças de classe média tendem a se envolver em atividades extracurriculares que potencializem sua formação e seu desenvolvimento, enquanto crianças da classe trabalhadora tendem a ter mais tempo ocioso e se envolvem menos em atividades que lhes deem ferramentas para um melhor desempenho escolar (LAREAU, 2000).

Assim, as crianças das classes dominantes rotineiramente exercitam, mesmo que de forma extraescolar, sua cognição, enquanto as crianças das camadas populares apenas o fazem durante o período escolar. Um maior engajamento dos pais na educação formal e na não formal, característica eminentemente das classes dominantes, é fundamental ao melhor desempenho escolar (BARTON et al., 2004; BODOVSKI, 2010) e, conseqüentemente, à construção de um *habitus* adequado ao processo de educação formal. Grupos tradicionalmente frequentadores da educação superior consolidam, durante a infância dos seus filhos, um processo prévio de ativação contínua de capitais possuídos, de modo que estes favoreçam ao melhor desempenho educacional (LAREAU; HORVAT, 1999) e profissional no futuro.

Além disso, as diferentes classes consolidam-se, entre outras coisas, pela relação entre a família e a escola. As camadas populares transpassariam à escola o

⁵⁴ Embora haja diferenças no que caracteriza cada família das camadas populares, e na relação delas com a educação, é possível identificar substanciais semelhanças no que concerne à relação delas com a educação (NOGUEIRA; ABREU, 2004).

papel determinante nas definições de rumos educacionais e de aprendizagem metódica da educação (leituras, reflexões, escolhas da profissão etc.), diferente das classes mais abastadas, nas quais o capital cultural (e o capital social) passa em primeira posição da família ao jovem (GHEORGHIU; GRUSON; VARI, 2008; LAREAU, 1987; DIMAGGIO, 1982), mediante gerenciamento compartilhado entre os pais e a escola.

Assim, enquanto os pais de classe média tendem a supervisionar a educação dos filhos, aproximando-se da vida escolar, os pais da classe trabalhadora tendem a relegar à escola (e aos próprios estudantes) os rumos da educação dos filhos, participando pouco ou nada do dia a dia escolar (VINCENT; MARTIN, 2002; PRICE-MITCHEL, 2009; BODOVSKI; FARKAS, 2008; DESSEN; POLONIA, 2007), havendo, em função do maior acúmulo de capital cultural por parte das famílias de classe média, diferenças na relação entre família e escola, resultando numa maior reivindicação por direitos individuais e coletivos em comparação a famílias populares (TRAINOR, 2010).

Os pais de classe média tendem a ser mais capazes de mediar a relação entre o jovem e a educação formal, justamente pela posse de um *habitus* que os coloca em posição privilegiada no campo educacional, onde lhes cabe inclusive a autoridade de posicionar-se em relação a professores e a decisões da escola (HORVAT; WEININGER; LAREAU, 2003), de modo que a relação entre pais e professores influencia bastante os rumos educacionais dos jovens (WEININGER; LAREAU, 2003; BODOVSKI; FARKAS, 2008).

A principal consequência disso é que o trajeto da educação formal do jovem de classe média é feito e supervisionado pelos pais e pela escola (dada a maior relação entre os dois), enquanto que a educação do jovem da classe trabalhadora é quase que totalmente de responsabilidade dele (e da sua relação pessoal com a escola), cabendo a ele definir os rumos a se tomar (WEININGER; LAREAU, 2009).

Assim, no limite, a tendência de jovens que subvertem a lógica familiar educacional é utilizarem estratégias quase sempre individuais. Diante da oportunidade externa (nesse caso, o ProUni), os jovens decidem autonomamente

investir em estratégias que lhes possibilitem romper com a história educacional de sua família (LEHMANN, 2009). Esses estratégias quase sempre acompanham alto grau de dedicação e esforço no sentido de superar defasagens dos mais diversos capitais (REAY; CROZIER; CLAYTON, 2009). A questão central nisso tudo é que, conforme preconizado por Bourdieu e seu *habitus* clivado, tais estratégias individuais tendem a colocar o jovem em situação híbrida de autorreconhecimento, uma vez que apresenta credenciais e cognições de um sujeito de classe média, com um histórico familiar da classe trabalhadora.

Não se afirma, com isso, que a autonomia e o empenho individual dos agentes necessariamente encubram ou neguem uma possível atuação familiar. Trata-se de, como defendido por Portes (2010), uma probabilidade estatística não calculada com base nas ofertas externas de acesso a níveis educacionais distantes até outrora, que criam novas atribuições aos pais da classe trabalhadora. Esses pais não poderiam espelhar-se “nas ações escolares mais conhecidas e identificadas das famílias de diferentes frações das classes médias. Empreender essas ações demandaria capital cultural e mesmo uma disposição econômica que as famílias populares não dispõem” (PORTES, 2010, p.77).

É nesse sentido que os dados apresentados anteriormente alocam o bolsista do ProUni em situação ímpar, entre mundos onde o processo de clivagem do *habitus* se faz provável. Por um lado, os dados anteriormente apresentados deixam claro que se trata de jovens cujo histórico familiar não é comum ao ensino superior, sendo o ineditismo deste acesso algo provável. Por outro, este é um processo que coloca jovens cujo perfil socioeconômico não é comum no ensino superior – especialmente nos cursos de alto custo – como grupo minoritário quantitativamente nas instituições, sendo eles facilmente reconhecíveis enquanto diferentes no campo.

2.2 Entre o social, o cultural e a educação superior

Para Pierre Bourdieu (1998a), o acesso ao ensino superior é resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com rigor

desigual para agentes de diferentes classes sociais. Para o autor, a distribuição do capital cultural – nas suas três formas (BOURDIEU, 1979) – entre classes e frações de classes seria determinante ao sucesso e insucesso escolar, uma vez que jovens com maior acúmulo de capital cultural tenderiam a ter melhores condições de sucesso escolar, neste caso, de sucesso no acesso ao ensino superior.

O autor defende que a ação de uma suposta igualdade formal no âmbito escolar é em si desigual, já que “se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionantes diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal a qual obedece todo sistema escolar é injusta de fato” (BOURDIEU, 1998a, p.53). Para ele, a escola perpetua desigualdade ao atribuir esperanças de vida escolar a todos os jovens, uma vez que esta instituição é dimensionada pela sua posição na hierarquia social e operacionalizada por um processo seletivo que ignora suas diferenças em nome de uma igualdade formal.

O inédito acesso de jovens oriundos das classes baixas à corrida por diplomas “exerceu efeito de obrigar as frações de classe cuja reprodução estava garantida, principal ou exclusivamente, pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes” (BOURDIEU, 2007a, p.124). Para o autor, não há necessária correlação entre capital escolar e capital cultural (ou entre diferentes saberes ou diferentes formas de implementá-los), de modo que “dissimulam-se nexos entre grupos que mantêm relações diferentes, até mesmo, antagonistas, com a cultura, segundo as condições em que foi adquirido seu capital cultural e segundo os mercados em que este obterá maior lucro” (BOURDIEU, 2007a, p.17).

Bourdieu classifica os capitais como dimensões no espaço social; assim, as relações nele ocorridas portam-se como relações de força, nas quais

a posição do agente no espaço social, determinada pelo volume de capital global possuído e pelo peso relativo dos capitais particulares na composição total do capital, implica em uma maior ou menor dominação/subordinação em relação às demais posições. Em cada campo específico, quanto maior o volume do tipo de capital eficiente em todos os jogos do campo, maior a probabilidade do agente ocupar uma posição dominante. (PEREIRA; CATANI, 2002, p.114)

Dessa feita, o capital social tem, segundo Bourdieu (1998b), a função de, por meio de inter-relações, entre grupos ou indivíduos, fazer utilização de recursos atuais (ou potenciais) que “estão ligados a uma posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo” (BOURDIEU, 1998b, p.67), a qual não somente garante “filtragem” dos participantes do grupo por meio de correspondência de propriedades (físicas ou não), como também unifica o grupo em nome dessas ligações permanentes e úteis. Ou, em outras palavras, o capital social é o conjunto de relações que garante a determinado grupo, em um campo específico, potencializar e perpetuar o reconhecimento de um capital próprio do grupo – construindo (por meio de relações interpessoais) garantias de sobreposição de determinado grupo dominante a determinado grupo não dominante.

Entretanto, o autor não afirma com isso que necessariamente haja uma estagnação social *a priori* e,

o caráter estatístico da relação que se estabelece entre o capital de origem e o capital de chegada e que faz com que seja impossível dar conta das práticas em função unicamente das propriedades que definem a posição ocupada, em determinado momento, no espaço social: a afirmação de que os membros de uma classe que, na origem, dispunham de determinado capital econômico e cultural, estão votados, com determinada probabilidade, a uma trajetória escolar e social que conduz a determinada posição, implica dizer, de fato, que uma fração de classe – que não pode ser determinada *a priori* nos limites do sistema explicativo considerado – está destinada a desviar-se em relação a trajetória mais frequente para a classe como um todo. Empreendendo trajetória, superior ou inferior, que era mais provável para membros de outra classe, e desclassificando-se assim pelo alto ou por baixo. (BOURDIEU, 2007a, p.105)

Para ele, a posição de classe de um indivíduo nunca poderá ser definida apenas pelo ponto de vista de uma posição relativa (“superior”, “média”, “inferior”), “o ponto da trajetória, que o corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido da trajetória social” (BOURDIEU, 1974a, p.7-8). Pois, sob o risco de deixar de observar os pormenores que definem a experiência da posição de uma trajetória ascendente

ou descendente de classe, “é necessário caracterizar cada ponto pelo diferencial da função que exprime a curva, isto é, por toda curva” (BOURDIEU, 1974a, p.8). Ou seja, semelhantes posições de classe em contextos específicos podem trazer significações diferentes, uma vez que o sentido da trajetória do indivíduo ou grupo pode significar mais que a situação de classe daquele grupo em determinado momento.

Para o autor, as diferentes classes e frações de classes estão em uma constante disputa simbólica cujo propósito final é a imposição de uma definição de mundo social conforme seus interesses, ao “imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais” (BOURDIEU, 1989, p.11). Assim, os sistemas simbólicos cumpririam uma função política de legitimação da dominação de uma classe sobre a outra (o que o autor chama de “violência simbólica”), reforçando, com isso, a força do grupo dominante e contribuindo para a “domesticação dos dominados”⁵⁵ (BOURDIEU, 1989, p.11).

Assim, a classe dominante

é o lugar de uma luta pela hierarquia dos princípios de hierarquização: onde as frações dominantes, cujo poder assenta o capital econômico, têm em vista impor a legitimidade de sua dominação quer por meio da própria produção simbólica, quer por intermédio dos ideólogos conservadores os quais só verdadeiramente servem os interesses dos dominantes *por acréscimo*, ameaçando sempre desviar em seu proveito o poder de definição do mundo social que detêm por delegação; a fração dominada [...] tende sempre a colocar o capital específico a que ela deve sua posição, no topo da hierarquia dos princípios de hierarquização. (BOURDIEU, 1989, p.12)

Dessa forma, o poder simbólico torna-se uma forma transformada (e legitimada) de outras formas de poder na condição de descritor das leis que regem a transformação de diferentes espécies de capital em capital simbólico, “e garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas encerram objetivamente” (BOURDIEU, 1989, p.15), de modo

⁵⁵ Referência do autor a Max Weber.

que, transformadas em poder simbólico, tornam-se capazes de produzir “efeitos reais sem dispêndio aparente de energia” (BOURDIEU, 1989, p.15).

Por exemplo, observando o campo da educação escolar, muitas vezes os capitais econômicos e sociais funcionam como ferramentas de acúmulo de capital cultural – este, segundo o autor, determinante ao bom desempenho escolar –, uma vez que permitem acesso a espaços e compreensões “exclusivas” aos indivíduos com acúmulo prévio de capital cultural, permitindo a eles usufruir das benesses de outros capitais.

Assim, o ProUni, mesmo buscando subverter uma lógica de igualdade formal entre jovens, alimenta o processo de manutenção da desigualdade. Desde o processo de seleção, colocam-se em pé de igualdade jovens considerados como igualmente desprovidos de capital econômico, originários das mais diferentes matrizes familiares, desconsiderando-se as distintas trajetórias escolares, acúmulo de capital⁵⁶ (de todos os tipos) e diferentes *habitus* de cada grupo. Trata-se na realidade de um processo de duplo estágio no qual, em nome de uma suposta “diferenciação dos diferentes”, são tratados como iguais jovens das mais diferentes origens e trajetórias.

Por um lado, os dados apresentados no capítulo anterior deixam claro que a definição do público habilitado ao processo seletivo do programa consegue oportunizar o ensino superior a jovens cujo perfil é nitidamente diferenciado em relação aos demais estudantes do ensino superior privado, mostrando-se como uma importante via de acesso a jovens historicamente excluídos dessa modalidade de ensino. Por outro, durante o processo de seleção em si (prova do Enem e candidatura ao ProUni), são alinhados em pé de igualdade jovens considerados – sob a métrica do programa que, como mostrado anteriormente, coloca em patamar semelhante a maior parte dos inscritos no Enem em Pernambuco – como igualmente desprovidos de capital econômico, embora originários das mais diferentes matrizes familiares, deixando de levar em conta a subjetividade de cada trajetória escolar ou, bourdiesianamente falando, jovens que, apesar de classificados

⁵⁶ O ProUni adota como critério de elegibilidade a renda *per capita* máxima de 1,5 salário mínimo para bolsa integral e de 3 salários mínimos para bolsa parcial. O estudante deve ter cursado todo o ensino médio em instituição pública ou em instituição privada com bolsa.

igualmente como economicamente excluídos, trazem acúmulos de capitais (e *habitus*) diferentes.

Por meio de uma seleção baseada em classe social, cujo financiamento de vagas é restrito aos considerados desprovidos de capital econômico, o programa definiu seu público-alvo sem considerar possíveis diferenças ocorridas entre os estudantes no bojo de sua seleção.⁵⁷ É importante lembrar que a maioria absoluta dos jovens inscritos no Enem no estado de Pernambuco seria enquadrada como possíveis candidatos a uma bolsa integral do ProUni, e que, por um critério extremamente econômico e meritocrático (baseado em renda, tipo de instituição de ensino médio e, **principalmente**, desempenho escolar), selecionam-se os mais capacitados entre os considerados excluídos. Assim, o ProUni seleciona os jovens historicamente visualizados como excluídos de forma diferenciada no estágio de definição de candidáveis ao programa e, paradoxalmente, se apoia na garantia de igualdade formal no momento da seleção em si.

Diante de uma realidade em que um pequeno percentual de vagas é destinado a maior parte da população observa-se que, hibridamente, há vagas sendo separadas aos estudantes “excluídos” ao mesmo tempo em que, dada uma disputa por vagas interna (vagas do programa) maior do que a externa (alunos pagantes), a dificuldade de acesso para estes é muito maior que para os não contempláveis pelo programa. Ainda que o ProUni separe vagas aos estudantes de baixa renda, isso é feito sob um recorte que engloba a maioria absoluta dos estudantes candidatos ao ensino superior, ou seja, o estudante bolsista do ProUni chega ao ensino superior carregando a imagem de “excluído incluído” (ou de estudante cujo acesso foi garantido ao ensino superior, porém que não traz consigo suficiente capital social e cultural para isso), quando na realidade é majoritariamente mais bem preparado (em termos de capital escolar) para o ensino superior que o estudante tradicional das IES privadas – tendo inclusive passado por um processo seletivo no qual superou as diferenças entre os inscritos no intergrupo dos “excluídos”.

⁵⁷ Não afirmo, com isso, que haveria possibilidade logística de realização de um processo seletivo diferente. Apenas constato que, nos moldes vigentes, trata-se de um modelo que não leva em consideração discrepâncias subjetivas entre os candidatos.

Por conta disso, mesmo sendo tentador observar os estudantes unicamente pelo recorte de classe – conforme faz o programa –, resolvi adicionar uma nova perspectiva que pudesse dar conta da análise das estratégias dos estudantes para além de uma subdivisão meramente de classe. Assim o fiz, pois acredito que uma clivagem unicamente pautada em classe social não seria suficiente para explicar em definitivo as diferenças de percepção de cultura como um todo (LAMONT; LAREAU, 1988; MODOOD, 2004).

Dessa forma, partindo de uma abordagem bourdiesiana (ou pós-bourdiesiana), decidi recorrer também ao conceito de fronteira social como ferramenta de compreensão das desigualdades sociais enquanto algo não estático, a partir da ideia de que grupos específicos se posicionam e operacionalizam suas decisões e trajetórias de acordo com suas possibilidades de sucesso (ALMEIDA et al., 2010). Em especial, trato em paralelo, neste estudo, da conceituação de fronteira social, já mencionada, e de fronteira simbólica, a qual, para Lamont e Molnár (2002), são estruturas objetivadas de diferenciação entre pessoas que se identificam como pertencentes a um grupo específico, que se identifica e se organiza em torno de uma unidade de autorreconhecimento e de pertencimento.

As fronteiras simbólicas constituem-se de um sistema de hierarquização entre grupos, visando à definição da semelhança entre os indivíduos pertencentes a um grupo de acordo, inclusive, com parâmetros morais. Trata-se de distinções traçadas entre objetos, pessoas e práticas; distinções que operam como um sistema de regras que serve de guia da interação entre pessoas e seus atos sociais. Assim, num cenário em que o reconhecimento geral é objetivamente desigual, o acesso é diferenciado e é distinta a distribuição de capital (material e imaterial), a fronteira delimita características (ou capitais) que dão significado ao grupo (LAMONT; FOURNIER, 1992; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010). Somente quando os limites simbólicos se tornam amplamente aceitos por todo o campo em questão é que podem assumir caráter restritivo de relação social e, assim, classificar a relação entre pertencentes e não pertencentes no grupo como uma “relação com limites sociais” (LAMONT; FOURNIER, 1992; SMALL; HARDING; LAMONT, 2010).

Pautada nas fronteiras sociais, Moon (2012) afirma que quando membros de um grupo estigmatizado veem nas narrativas dominantes algo inalcançável – a

ponto de a tentativa se tornar autodestrutiva –, tendem a responder definindo-se e defendendo-se explicitamente. Para isso criam barreiras que os isolam em definitivo do grupo dominante e significam sua existência nos membros do próprio grupo. Adicionalmente, segundo a autora, eles produzem um modelo de individualidade coletiva que ela define como *embattled selfhood* (traduzido livremente como individualidade aguerrida). Os agentes engajados na reificação das suas identidades específicas criam uma espécie de senso de segurança baseado na diferença entre o “nós” e o “eles”, diferença esta fixada na eterna oposição: “nós somos vitoriosos”, “eles são maus”, “nós somos oprimidos”, “eles são opressores” etc. Assim, a percepção de pertencimento pode ser organizada em grupos de pertencentes, isto é, grupos estigmatizados podem se organizar em grupos independentes e homogêneos – podendo inclusive definir suas próprias fronteiras capazes de separá-los dos demais grupos.

2.3 O bolsista, a educação superior e a noção de pertencimento.

O *gap*⁵⁸ produzido por questões sociais e raciais é potencializado no sistema de ensino superior, especialmente em instituições de prestígio (ZIMDARS, 2010; AYALON et al., 2008; DAVIES; HAMMACK, 2005; SHINER; MODDOD, 2002). O foco de “ataque” das políticas de ação afirmativa é majoritariamente baseado na tentativa de correção das desvantagens oriundas de históricos sociais e raciais específicos (WALPOLE, 2003; DOWNEY, 2008; WARIKOO; CARTER, 2009; LAREAU, 1987), cujas causas, em termos gerais, são políticas e econômicas, com fundo histórico (GROSS; CHENG, 2011).

Em se tratando do ensino superior, as causas sociais tendem a ser colocadas em segundo plano em nome da manipulação da qualidade da educação (ALON; TIENDA, 2007; LAMONT; SILVA, 2009). A visão mais conservadora, principalmente das instituições de prestígio, é quase sempre permeada pela argumentação de que tais instituições destinam-se aos melhores estudantes e que o problema do processo seletivo não está na IES, mas na baixa qualidade da

⁵⁸ Especialmente no que se refere ao acesso e ao desempenho escolar.

formação dos estudantes de baixa renda e PPI nos níveis mais básicos de educação (GUIMARÃES, 2003; McCOWAN, 2007). No caso brasileiro, a primazia pelo princípio da excelência na seleção dos estudantes, muitas vezes respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação,⁵⁹ faz com que parte dessas instituições “fechem os olhos” para o modelo segregador de seleção comumente adotado.⁶⁰

As instituições de maior prestígio no Brasil foram historicamente relutantes em relação às políticas de raça e classe (TAVOLARO, 2008). Por outro lado, a necessidade de ampliar o número de estudantes no ensino superior brasileiro vem sendo tratada como requerimento básico ao desenvolvimento nacional por longos anos (CARVALHO, 2006; CATANI; HEY; GILIOLI, 2006), ficando claro desde o Plano Nacional de Educação⁶¹ (PNE 2001-2010), em que se preconizava a necessidade de expansão do número de vagas ocupadas no ensino superior para jovens entre 18 e 24 anos, especialmente para jovens de baixa renda e com históricos familiares de desvantagem social.

Em função disso, o ProUni vem sendo tomado como um importante ponto de convergência na “solução” dos problemas apresentados anteriormente, uma vez que consegue trabalhar em duas frentes: como um programa de expansão de vagas no ensino superior, mas que, ao mesmo tempo, não interfere diretamente nas IES públicas (tidas como de ponta no Brasil). Dessa forma, o programa surgiu como uma possibilidade de ampliação do acesso ao ensino superior a grupos que nunca tiveram oportunidades antes (OLIVEN, 2012) e, desde sua concepção, já ofertou milhões de bolsas a estudantes de baixa renda em instituições privadas brasileiras de ensino superior (SISPROUNI, 2014). Assim, diante do fato histórico de que o acesso ao ensino superior no Brasil sempre foi exclusividade de poucos, o programa oferta uma quantidade de bolsas que é expressiva por si só.

Conforme define Bourdieu (1998c, p.88), “a competência exigida pela ‘escolha’ das melhores estratégias objetivas [...] é repartida de modo desigual, uma

⁵⁹ Art 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**. (BRASIL. Presidência da República, 1996. Grifo nosso)

⁶⁰ Em 2012 foi promulgada a Lei de Cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior e Médio (BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012), entretanto instituições tidas como de excelência (por exemplo, as universidades estaduais do Estado de São Paulo) continuam reticentes em relação a esse tipo de política.

⁶¹ BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.

vez que varia exatamente com o poder do qual depende o êxito da estratégia”. Assim, a possibilidade de acesso até então inédito ao ensino superior se mostra como uma chance de ascensão social tida como única, cuja possibilidade de êxito impacta diretamente nas estratégias escolares de jovens de baixa renda contemplados por programas de ação afirmativa. Diante disso, sob o efeito de programas como o ProUni, a educação superior brasileira passa a vivenciar uma recente modificação de parte do perfil do estudante matriculado no ensino superior e, conseqüentemente, do estudante formado pelas IES brasileiras.

Assim, o acesso massificado resultará em uma transformação que ocorrerá em dois planos. Primeiramente, o perfil estereotipado do estudante do ensino superior sofrerá alterações e, em consequência, o estudante pobre, antes convencido de que o ensino superior não lhe pertencia, passará a tratar o acesso a esse nível de ensino enquanto oportunidade de ascensão social. Entretanto, no momento em que a educação superior passa a ser acessível a grande parte dos estudantes de baixa renda, uma situação paradoxal se faz presente: a suposta possibilidade de ascensão social por meio da educação superior ocorrerá pela oferta de vagas – através de financiamento público – em instituições de segundo escalão, critério necessário à garantia do acesso a todos (CATANI; GILIOLI, 2005). Somando ao exposto, tem-se ainda, como dito no capítulo anterior, que os estudantes candidatos a tais vagas passam por um crivo consideravelmente mais difícil que seus colegas não bolsistas que não carecem de aferir desempenho escolar destacado como seus colegas bolsistas. Dessa forma, paradoxalmente, lhes é ofertada a oportunidade de serem melhores estudantes em instituições de segundo escalão, ou seja, de serem os melhores estudantes em um universo que é predominantemente composto por pessoas mais ricas, com histórico familiar preponderantemente diferente do seu e com desempenho escolar **mais baixo** que o seu.

2.4 O pertencimento ao ensino superior e a primeira geração de famílias com acesso a este nível de ensino

O acesso ao ensino superior de estudantes com histórico socioeconômico desfavorável é assunto amplamente tratado na literatura (HURTADO, 2007; ZIMDARS, 2010; LONG, 2007; CARVALHO, 2006; LIMA, 2011; QUINN, 2004; ARONSON, 2008; WARBURTON et al., 2001). A “primeira geração de uma família com acesso ao ensino superior” é tema que intriga muitos pesquisadores (ARIES; SEIDER, 2005; LEE; KRAMER, 2013; OSTROVE; LONG, 2007; LEHMANN, 2007; entre outros) e, de certa forma, esta tese busca contribuir com tal discussão.

Ainda que no Brasil não se tenha uma vasta quantidade de estudos focando nos impactos das políticas de ação afirmativa na noção de pertencimento ao ensino superior dos agentes contemplados, tal campo de pesquisa se apresenta como um importante e crescente tema na Sociologia da Educação nos Estados Unidos da América (MOON, 2012; SMITH, 2007; ARIES; SEIDER, 2005, 2007).

Diversas questões surgiram deste campo de pesquisa, por exemplo: questões sobre raça (HURTADO; CARTER, 1997; LAMONT; MIZKACHI, 2011; HORVAT; ANTONIO, 2008; WARIKOO, 2010, 2011); sobre migração (BAIL, 2008; WARIKOO; CARTER, 2009; HOLLAND, 2012); sobre diversidade social (OSTROVE, 2003; OSTROVE; LONG, 2007; ERICKSON, 1996; BERGERSON, 2007) etc. Em comum, esses estudos apresentam o foco no ensino superior, trazendo contribuições significativas, pois ajudam a construir uma visão geral da noção de pertencimento ao ensino superior das primeiras gerações de famílias que tiveram esta oportunidade.

Entre os estudos voltados especificamente aos jovens com baixo capital econômico e seu acesso ao ensino superior, é comum assumirem que a origem social do estudante é responsável por muitos dos aspectos ruins que afetam as experiências e interações sociais ocorridas nas instituições, pois pode trazer consequências maléficas ao desempenho escolar dos mesmos. Ostrove (2003) sugere que estudantes com origens socioeconômicas majoritariamente desfavorecidas tendem a se sentir mais comumente alienados e marginalizados

durante os anos de educação superior. Além disso, não seria só a estrutura de classe que definiria quem pertence ou não ao ensino superior: o senso de pertencimento do próprio estudante é crucial para melhores experiências e até mesmo para o melhor desempenho escolar (BAKER; VÉLEZ, 1996; OSTROVE; LONG, 2007). Assim, existe uma relação automática entre baixo desempenho escolar no ensino superior e a sensação de não pertencimento ao meio escolar por parte dos estudantes de baixa renda. Indo além, costumeiramente se considera a existência de uma persistente correlação entre a tríade baixo desempenho, evasão escolar e condições sociais (GOLDRICK-RAB, 2006; LYNCH; O'RIORDAN, 1998; CHEN, 2005; CHOY, 2001; QUINN, 2004; LEHMANN, 2007). Todavia, deve ser considerado que a adaptação à escola passa sempre pela imposição da aquisição de uma perspectiva cultural dominante, forçando que se deixe de lado a bagagem cultural trazida pelo estudante de um grupo não dominante (BERGERSON, 2007).

Aries e Seider (2005), ao realizarem comparações entre estudantes de baixo capital econômico em diferentes instituições norte-americanas, demonstraram a importância do contexto social das instituições na definição da experiência baseada em classes sociais, destacando como o papel do capital cultural pode variar de caso para caso. Os autores evidenciaram que estudantes de baixa renda vivem diferentes experiências de acordo com o contexto da IES na qual são inseridos, pois tendem a se sentir mais adaptados em instituições de segundo escalão que em instituições de ponta.

Outrossim, os autores defendem que o contexto das instituições influencia a adaptação do jovem não pela ausência de diferenças no capital cultural, mas pela maior diversidade encontrada em instituições de segundo escalão. Segundo eles, a diversidade de perfis encontrada nessas instituições faz com que a questão de adaptação fique relegada a segundo plano, diferentemente do que ocorre em relação aos estudantes de baixa renda em instituições de ponta, uma vez que lá a homogeneidade dos perfis os coloca em situação de destaque.

3. NO ESPELHO ESSA CARA JÁ NÃO É MINHA: ESTRATÉGIAS DO BOLSISTA DO PROUNI E DOS SEUS PAIS DIANTE DE UM MUNDO CINDIDO

Aliado à realidade apresentada anteriormente (em que o bolsista acessa o ensino superior com “desvantagens” sociais, porém com vantagens no que tange ao desempenho escolar), observarei como estudantes de baixa renda, diante da teórica condição de igualdade no acesso às oportunidades educacionais, conferem sentido à sua situação específica e à situação de oportunidades *versus* estagnação social.

Em resumo, discutirei acerca do processo de tentativa do aumento da diversidade no ensino superior brasileiro, em especial quanto à estratégia de adequação ao ensino superior de uma geração de jovens oriundos de famílias com acesso a esse nível de ensino pela primeira vez. Ou, em outras palavras, a relação entre a percepção de lugar ocupado por jovens bolsistas integrais do ProUni no ensino superior e os ajustes necessários à adequação a essa modalidade de ensino e ao possível conflito geracional decorrente desse acesso. Partindo, para isso, da premissa demonstrada anteriormente de que são jovens com perfis socioeconômico e cognitivo distintos tanto em relação ao padrão dos demais estudantes matriculados nas IES privadas pernambucanas, bem como no que se refere a um *habitus* constituído – por meio do acesso à educação superior – de forma distinta da de seus familiares – estes que, em sua maioria, nunca tiveram a possibilidade de acesso à educação superior.

Assim, visando a um melhor detalhamento sobre o impacto do ensino superior na vida dos estudantes (consequentemente, a uma melhor compreensão das estratégias dos estudantes e de seus pais diante disso), decidi pela análise de entrevistas em profundidade com egressos bolsistas do ProUni em Pernambuco e com seus pais. Foram analisadas inicialmente⁶² 22 entrevistas semiestruturadas com egressos do ensino superior por meio de bolsa integral do ProUni e 13 entrevistas com pais. De modo a sistematizar a análise, as entrevistas foram subdivididas em 7 partes distintas: (1) estratégias dos jovens para lidar com o

⁶² A metodologia adotada na pesquisa de campo, a distribuição dos entrevistados, as principais dificuldades encontradas e as limitações do trabalho são apresentadas nos anexos dessa tese.

conflito entre adaptar-se à relação entre o campo herdado e o campo adquirido; (2) estratégias adotadas pelos estudantes egressos do ensino superior via ProUni (bolsistas integrais) que o fizeram decidir candidatar-se à educação superior; (3) estratégias dos estudantes egressos do ensino superior via ProUni (bolsistas integrais) na adaptação/adequação ao universo do ensino superior; (4) estratégias dos estudantes egressos do ensino superior via ProUni (bolsistas integrais) para adequar-se a possíveis conflitos com seus pais em decorrência das diferenças nos *habitus*; e (5) estratégias dos estudantes egressos do ensino superior via ProUni (bolsistas integrais) na constituição de suas futuras famílias; (6) percepções dos pais acerca da educação dos filhos; (7) percepções dos pais acerca dos possíveis choques geracionais.

3.1 Entre o céu e o inferno: em nenhum mundo e precisando conviver com todos eles

Bourdieu (2004b) apontou para a existência de clivagem no *habitus* de jovens cujo histórico familiar progresso e vivência escolar não se coadunam, e foi justamente baseado neste conceito que dei início às análises das entrevistas desta tese. Em busca de testar a hipótese de dupla ruptura entre *habitus* nos espaços sociais familiares e educacionais desses jovens, observei como estes encaravam a possibilidade de conflito entre as trajetórias familiar e escolar (no nível básico) aliada a uma oportunidade de obter certificação superior. Em outras palavras, busquei testar a hipótese levantada por Friedman (2012), baseada na clivagem do *habitus* de Bourdieu, de que estes jovens estejam em uma situação de “sem teto cultural”.

De início, fica evidente que o bolsista ainda consegue elencar vantagens e desvantagens do mundo “novo” e do mundo “antigo” e que o *habitus* deslocado dos espaços sociais o faz querer um pouco de cada mundo.

O que é legal é que você pode trafegar entre dois mundos, sabe? O que não é legal é que é como se tivesse duas portas e você

estivesse no purgatório. Poder ir ao céu desfrutar as coisas boas de lá, voltar e poder desfrutar as coisas boas do inferno [...]. O inferno é atrativo, tem punições, mas é atrativo. Quem é que não gosta dos sete pecados capitais? Lá você vai encontrar tudo isso, orgias maravilhosas. Ok, também ninguém vai gostar do tridente, do fogo, do enxofre, do diabo... Mas das orgias, sim, e isso no meu mundo anterior era muito mais favorável. Tinha mais farra, eu curtia mais, tinha mais amigos e tinha mais segurança. Sim, segurança... Por quê? Você tinha aquele momento e todo mundo que estava com você fazia sua proteção. Você podia fazer o que quisesse e ninguém te faria mal, pois eram seus amigos. [...] No céu você pode experimentar coisas boas, coisas caras e fazer tudo isso de uma maneira mais tranquila. Por outro lado, a vida é monótona, as pessoas vivem em eterna desconfiança, todo mundo lhe olha desconfiado. Isso me destrói, pois todo mundo é comum ali e, por mais que eu cresça, eu vou ser olhada diferente ao ter acesso a essas coisas boas. Hoje eu tô no purgatório e não quero sair de lá. Se eu fosse obrigada a escolher, iria ao céu, mas pra isso eu arrastaria muita gente do inferno comigo. A qualidade de vida pra eles é melhor, eu arrastaria as pessoas do inferno por isso. Eles têm melhores médicos, melhores escolas... Monótonos, mas têm. (F, 30 anos, mulher)

O conflito entre atuar num campo no qual você é dominante e em um no qual você é não dominante evidencia-se pelo conforto e segurança encontrado no mundo antigo, comparado ao desconforto e desconfiança percebidos no mundo novo. Para a bolsista, por outro lado, há também o conflito de se perceber como uma espécie de “exemplo” nos dois mundos. Exemplo, por um lado, da noção de meritocracia que ensina aos agentes “do passado” que vale a pena o esforço para romper com a trajetória supostamente inevitável; e exemplo aos novos agentes do novo espaço social, a quem o contato com *habitus* diversos pode ser proveitoso a todos, cabendo ao bolsista uma missão quase nobre de diversificar o campo da educação superior em si, com a possibilidade de interferência no *habitus* dominante.

Quando eu volto pra o lugar da minha infância, ainda surgem aqueles bochichos de que eu sou formado em direito. Como algo inalcançável, [...] quando as pessoas pensam que podem também, isso me faz bem. Você vai precisar se esforçar um pouco mais, porque quem sai dali precisa se esforçar mesmo. É possível, sim! Eu tento não mudar com as pessoas, mas a mudança é inegável. Eu encaro como uma mudança positiva, [...] eu fui visitar a vila que eu morava e eu não ia lá havia muitos anos. [...] Quando chegamos lá, de carro, a gente parou na rua e todos nos olharam. Como assim de

carro? “Tá forte, tá bonito... tá fazendo o quê? – me forme! Direito! Direito? Doutor?” Então as pessoas endeusam um pouco, mas passando a fase inicial, as coisas voltam. (P, 23 anos, homem)

Eu acho que é importante não só pra quem recebe a bolsa, mas pra quem convive com as pessoas que recebem a bolsa. Você acaba por diversificar o ensino. Não só por classe, por valores mesmo. Você coloca no ensino superior pessoas que pensam diferente. Realidades diferentes, por isso acabam aprendendo a conviver, solidarizar [...], criar vínculos e se estreitar com outro mundo. (E, 23 anos, mulher)

Para o bolsista, ainda que não necessariamente haja uma espécie de missão declarada (ou desejo de mudar o mundo sozinho), há um papel de protagonismo assumido na transformação de uma lógica vigente, especialmente pela figuração numa espécie de “pedestal exemplar” que possa impulsionar a entrada de jovens pobres no ensino superior, sem deixar, contudo, de reconhecer que tal posição lhes cobra uma contrapartida.

É bom e é ruim estar no pedestal. É bom porque você tem alguns privilégios, é tratado melhor. É ruim porque você é muito mais cobrado, tá todo mundo esperando o melhor de você. [...] as pessoas não discordam mais de mim. Elas ficam caladas, você fala e elas baixam a cabeça. Isso incomoda, pois às vezes você quer saber a opinião deles, você quer discutir. [...] Eu gosto de discutir, eu gosto de continuar debatendo, da conversa. E isso acabou. É uma exclusão ao inverso, uma exclusão por acharem que você é melhor. [...] Não sou melhor, sou somente mais preparado pra conversar. Isso eles não entendem. (L, 24 anos, homem)

Majoritariamente os estudantes declararam que o esforço para mudar o sentido da trajetória de vida cobrou deles um preço duplo. Primeiro, ocorreu a perda de convivência com a vida pregressa por necessidade de dedicação plena a aperfeiçoar-se na formação superior.

Ao fazer faculdade, afastou de vez. Afastou em relação aos meus amigos, afastou em relação a minha família, afastou em relação ao que eu fazia antes. Porque, rapaz, quando eu comecei a fazer

faculdade eu me dediquei totalmente. Eu fazia muito mais coisas, desenhava, tocava violão, saía com amigos... no fim terminei só me dedicando. Então de tanto estudar eu já não conseguia fazer mais nada. Foi quando no primeiro mês de faculdade já surgiu a necessidade de faculdade pra pagar meu transporte pra aula, ou seja, não sobrou tempo pra nada nem ninguém. [...] Foi uma das coisas que foi muito negativo, porque a mudança foi brusca. Eu não pude ir cortando aos poucos o que fazia, eu cortei de uma vez. Amizades, atividades que tinha antes... Cortei tudo de uma vez. Então até hoje eu lamento isso. Apesar de estar bem melhor. Eu sou melhor como pessoa. [...] Tem amizade que é a mesma coisa, mas de vez em quando chegam aqueles comentários, “agora a gente tem uma psicóloga no meio da turma”. E às vezes aquelas brincadeiras de dizer pra eu não conversar com eles analisando. (D, 25 anos, mulher)

É como se você fosse diferente dos outros, pois você foi além. Tipo, você não desistiu. É como se... como eu posso explicar...? Você tá naquele mundo até entrar na universidade. Depois, você começa a ser prounista e até meus amigos de status social maior, quando souberam que eu era prounista começaram a me olhar de outra maneira também. Então, assim, o fato de apesar das adversidades eu ter ido em frente e ter conseguido faz de mim diferente. Quando encontro meus colegas de infância que não estudaram, eles me tratam como se eu não fosse a mesma pessoa. O que me separa é que existe um sentimento deles de que eu sou diferente, pois estudei mais do que eles. Isso pra mim é uma coisa que eu acho terrível, que não gosto, mas que infelizmente acontece, [...] o pessoal chega querendo se justificar, sabe? Como se precisasse dar satisfação, dizendo “olha, eu vou fazer um concurso”, “olha, eu vou estudar mais”, “olha, tem que estudar”... Gente, como se tivessem que me justificar alguma coisa. (R, 22 anos, mulher)

No meu caso específico, eu vejo muito claramente que eu perdi a diversão da minha vida. Aliás, perdi a chance de me divertir. Porque, por exemplo, eu me sinto uma pessoa muito velha. Eu tenho 22 anos, estou no segundo ano de mestrado e me sinto uma pessoa com 40 anos. Isso me parece muito claro, pois eu tinha apenas 17 anos quando estava estudando “teorias da adolescência da psicologia”, e lembro que foi exatamente quando comecei a fazer terapia. Eu olhava assim e pensava: “meu irmão, eu sou um adolescente no segundo ano de um curso superior... não era pra eu estar aqui! Era pra eu estar fazendo outras coisas...”. Eu não acho que isso seja ruim pra vida de uma pessoa, não acho que minha vida seja pior por isto, mas eu acho que é uma perda, sim. Perdi a chance de ser inconsequente. (J, 24 anos, homem)

E também aconteceu um inevitável distanciamento e incompreensão por parte dos pais e familiares. Estes que, muitas vezes, além de não terem a devida

compreensão do que os bolsistas fazem, atribuem ao acesso ao ensino superior responsabilidades pelo distanciamento dos jovens. Ou seja, o bolsista, além de se perceber como alguém que precisou se esforçar bastante para romper sua trajetória (por meio de um acúmulo forçado por capitais específicos), percebe-se também como alguém que sacrificou suas relações e grande parte da juventude para fazê-lo, sem com isso ter a devida compreensão dos seus familiares.

Por exemplo, é muito claro pra mim, pois acabei de voltar do feriado, então estas três gerações [avós, pais e bolsista] estavam juntas em vários momentos, então o título ele é simbólico em vários sentidos, o título de formado. E o título de mestre que, eles nem sabem o que é mestre, mas que, como minha mãe enfatiza que eu faço mestrado, que eu vou ter que escrever um livro... Então, por exemplo, no natal estava todo mundo lá, então é muito claro pra eles que o que eu estou fazendo é o que vai me garantir a vida, que o estudo é o único caminho pra ter uma vida boa. Então o respeito é uma coisa que existe. Meus avós vivem no sítio e, por exemplo, por ser o neto que vai ser doutor, ou que já é doutor, quando estou lá eu não sou chamado pra fazer nenhuma tarefa. Meus primos são. Eles são acordados cedo pra tirar leite e cortar palma, mas “ele vai ler livro”, “ele tem alguma coisa importante” pra fazer academicamente, mesmo eles não sabendo o que é a academia.

[...]

Ai é que tá... Existe um jogo relacional aí. Minha mãe fala para todo mundo que eu sou o maior orgulho da vida dela, que sou um filho querido, que nunca dei trabalho nenhum. Mas pra mim ela diz diferente, ela diz que minhas ideias são muito avançadas, aquele jogo mãe e filho, que eu estou indo contra o que ela ensinou e que estou diferente. Recentemente eu tive uma experiência, agora por conta do mestrado, “a culpa foi do mestrado e das pessoas que estou convivendo”, e por conta de ter me mudado para uma cidade grande. (J, 24 anos, homem)

Eu não ia visitar meus parentes, pois não tinha tempo. Hoje eu não vou por ter me acostumado a não ir. Me incomoda o pedestal. Me incomoda aquela coisa de... minha família é muito jogada, muito humilde, “vamos ser comportados, pois ela está aqui”. Gente, eu sou bagunceira, não sou assim. [...] Eles pensam que eu sei mais que eles e o que eles têm de dúvida vêm me perguntar. “Olha, tu sabe isso?”. Se eu não sei eu vou pesquisar, pois eles esperam. (M, 23 anos, mulher)

Além disso, diante do inédito acesso à educação superior, o bolsista tende a incorporar o discurso de transformação do seu espaço social – ou de que já não pertence a nenhum dos mundos efetivamente. Para eles, aproximando-me ao que defendem Byrom e Lightfoot (2013), a possibilidade de insucesso na educação superior, mediante a construção de um *habitus* próprio (e clivado), pode significar uma falha em duas vias. Por um lado, ele não teria obtido sucesso na tentativa de disputa num espaço social almejado (no caso, na educação superior); por outro, ele também já não seria capaz de retornar facilmente ao espaço social de outrora. Falhar para esses jovens seria, em definitivo, colocar-se num limbo entre espaços sociais.

Antes era o seguinte: eu tenho pouco, então tenho que fazer o que eu tenho render. Eu era muito focado e isso funcionou. Depois, meados da faculdade, você já começa a conseguir alguma coisa, empregos melhores, vem o pensamento... “E agora? Pra onde eu vou?”, [...] sabe como é? O menino da família ia se formar. Uma família sofrida, lavadeiras, pedreiros... Mas e a honra? A dignidade de aguentar o sofrimento? Sei que isso foi importante, sei que virei “o menino da família”. Caricato mesmo, sabe? Isso é ruim por um lado. É como se a gente não pudesse errar, sabe? Todo mundo espera que você sempre faça tudo certo, e mais, tudo que você entrar você vai conseguir. Todo o concurso que você fizer você vai passar. Vai ser sempre um aluno nota 10. Aí chega um momento pra gente que a gente quer outras coisas, sabe? Eu penso que posso errar, caramba, eu tenho direito de errar e fazer um monte de besteiras. Essa carga de responsabilidade durante um tempo foi um pouco pesada pra mim. (I, 26 anos, homem)

Eu influenciei minha família, muita gente começou a estudar por minha causa. Mas a pressão é grande, se eu disser que não quero mais estudar e decidir trabalhar... eu sinto como se não pudesse. Todos esperam de mim que eu seja maior. Eu tenho sempre que dar o máximo e estar sempre melhor. Terminando sendo o cara na família que estudou, no fim todo mundo termina se voltando pra mim e me colocando como exemplo. Os primos e sobrinhos, todos vivem ouvindo que devem fazer como eu. Isso pressiona, sim! É mais positivo que negativo, mas tem pressão. (L, 24 anos, homem)

Dessa maneira, por maiores que sejam os esforços do jovem prounista em aproximar-se de um perfil “adequado” à educação superior, perceber-se distante dos pais, e ainda em posição provavelmente ineficiente de disputa por um ‘lugar ao

sol' no campo da educação superior, aparenta ser uma situação de conflito constante ao bolsista. Em uma via, eles se percebem cada vez mais afastados da vida pregressa ao ensino superior; em outra, ainda não conseguem, conforme preconizado por Presta e Almeida (2008), transformar o desejo por sucesso na vida profissional como algo natural.

O desejo por romper com a trajetória escolar familiar leva, neste sentido, corroborando com o defendido por Gheorghiu, Gruson e Vari (2008), a outros contornos de ruptura, agora com os valores e anseios familiares (BOURDIEU, 1996b). A educação para esses jovens perderia o papel de reprodutora do *habitus* familiar para apresentar-se exatamente como ferramenta de ruptura entre o mundo dos pais e o dos filhos. Portanto, inevitavelmente, é criado o conflito entre o *habitus* adquirido num primeiro momento da vida e o adquirido após a educação superior (BRONCKART; SCHURMANS, 2001).

O jovem tende a romper com costumes sucessórios (BOURDIEU, 2004a) e colocar em rota de colisão sua “vocaçãõ” e a “missão” (BOURDIEU, 2007b), gerando com isso uma espécie de *habitus* híbrido (clivado) entre os dois espaços sociais. Todavia, a emergência desse fenômeno pode vir a ser ineficiente aos dois campos, uma vez que não será isomorfo em relação a nenhum dos dois *habitus* dominantes (nos dois campos) e, mais ainda, não terá sentido para além da relação entre este *habitus* específico e os campos – mostrando-se incongruente com dominantes e não dominantes nos dois. Dessa maneira, a tendência central, seguindo o postulado por Lee e Kramer (2013), é que se tenham jovens perdidos entre espaços sociais e que lutam de alguma forma pela manutenção dos dois mundos, onde nem sempre será possível ou provável a obtenção de sucesso.

3.2 Curso superior: para quê? qual?

Como já demonstrado ao longo deste trabalho, o bolsista do ProUni caracteriza-se como um sujeito que, majoritariamente, rompe com a trajetória escolar do seu grupo de origem. Poucos são os estudantes concluintes da rede pública de ensino que procuram o Enem e poucos são os estudantes que possuem

parentes com formação superior. Dessa maneira, com base na análise de 22⁶³ entrevistas em profundidade com egressos do ensino superior pernambucanos que foram bolsistas integrais do ProUni, pretendo discutir as motivações desses jovens em romper com uma trajetória até então predefinida. Nesse sentido, duas categorias se destacaram ao fim desta fase do estudo: as estratégias que levaram os estudantes a decidir pela inscrição no Enem e pela matrícula no curso superior; e as estratégias de definição do curso superior.

De início, fica evidenciada a premissa defendida por Weininger e Lareau (2009), segundo a qual a decisão por dar continuidade aos estudos cabe quase que exclusivamente ao jovem. No caso dessa pesquisa, cabe ao bolsista do ProUni.

O meu compromisso sempre foi voltado pra mim [...]. Todo mundo tem obrigação moral de contribuir com o mundo, mas eu preciso garantir meu futuro [...]. Se você estudar bem, se dedicar, explorar bem, e usar o máximo dos conselhos dos professores, do conhecimento que você tem na faculdade, você vai sair com autonomia, com uma profissão que vai lhe render renda e qualidade de vida. (D, 25 anos, mulher)

Eu não tenho dívida nenhuma com o governo. Eu posso até ser vista mal, como ingrata, mas pra mim não existe dívida alguma. Pra mim eu tive uma falha no meu ensino fundamental e médio e essa falha deveria ser corrigida de alguma forma, pois eu já estava numa fase de fazer ensino superior. E a obrigação do governo era me inserir na universidade mesmo, não tenho dívida alguma com o governo. (R, 22 anos, mulher)

Para o bolsista, há o reconhecimento de si enquanto sujeito que se esforçou para conseguir o acesso ao ensino superior, pois a apropriação de um *habitus* que não é originalmente seu deve-se exclusivamente ao mérito próprio. Para a maior parte deles, ainda que se tenha a certeza de que o ProUni foi fundamental ao acesso, não há com isso a sensação de débito para com o programa ou mesmo de gratidão. O bolsista percebe-se enquanto alguém que, diante da possibilidade

⁶³ Nesse caso, foram analisadas 15 entrevistas. Excluíram-se aquelas em que os bolsistas não tinham contato algum com os pais mesmo antes do acesso à educação superior; e aquelas em que os pais haviam feito curso superior. Em um caso específico, um dos pais havia feito curso superior, mas só o concluiu quando o bolsista já estava fazendo graduação.

externa (LEHMANN, 2009), neste caso, oferecida pelo programa, se valeu do esforço para conseguir a diplomação na educação superior.

[...] o ProUni é mérito. Passou no Enem, acabou. O que pesa é a reação das pessoas quando sabem que você é do ProUni, de cara é rebaixar. Olha você de cima pra baixo. Tá aí, pois foi incluído, “pobrinho”. Depois acham que foi fácil e qualquer um consegue. Depois descobrem que é difícil e querem também... por fim, acham que foi “rolo”, não querem aceitar que foi mérito. A questão é muito mérito, pois você sabe da prova. Ninguém é capaz de questionar a prova, até questionam o mérito... questionam se eu mereço bolsa, mas a prova, não. [...] somos selecionados entre os melhores. (L, 24 anos, homem)

Eu considero que entrei como qualquer pessoa, eu fiz o Enem. Que é como se fosse o vestibular, fui lá, tirei boa nota, então o governo tem obrigação de dar educação de qualidade, principalmente pra quem tem necessidade. Então isso completou. Eu não tenho gratidão alguma para com o governo, era obrigação dele. Aproveitei a oportunidade dada e me mostrei competente. (D, 25 anos, mulher)

Para eles, a má qualidade da educação pública brasileira de nível fundamental e médio os colocou naquela situação específica, em que conseguir se destacar num contexto de baixa qualidade era algo quase natural. Eles apontam que “em escola pública não é muito difícil ser considerado esforçado. Os professores estão muito acostumados com certa mediocridade e não esperam mais que isso. Basta ser aquilo que é o suficiente” (E, 23 anos, mulher). Além disso, reforça-se o papel da história de vida no mérito do acesso.

Aquela história bem comum, sabe? Quilômetros a pé pra estudar. Não ter dinheiro pra pipoca... Foi assim mesmo. Quando saiu o ProUni, foi abrir pra mim a porta do sonho de criança. Antes eu pensava “poxa, trabalho desde os 13, não vou ter como concorrer com pessoas que fazem cursinho pra pública”. (A, 26 anos, homem)

Eu achava que meu ensino era ruim, descobri que era uma porcaria. Eu lembro que ouvi na faculdade a primeira vez a palavra *datashow*. Sério, eu nunca tinha ouvido falar. Eu não sabia nem o que era. Quando vi, num trabalho de português, as meninas chegaram

avisando que iríamos fazer a apresentação em *datashow*... Aí eu perguntei, “o que é isso?”. (R, 22 anos, mulher)

Como eu ia concorrer com pessoas que fizeram cursinho? Acho que era obrigação do governo, mas acho que não tem que durar pra sempre. Um dia isso vai ter que vir nas séries anteriores pra todo mundo ter as mesmas chances. Hoje a gente vê muitas pessoas tendo acesso à universidade. Muitas pessoas na academia. (O, 26 anos, mulher)

A decisão de candidatar-se ao ensino superior passa pelo reconhecimento de um déficit no capital educacional em decorrência da má qualidade de formação na educação básica, ligada diretamente ao baixo acúmulo de capital econômico que, na perspectiva deles, os impossibilitou de ter acesso às boas escolas. Assim, por meio do ProUni, o acesso à modalidade superior de ensino os permitiria romper com uma trajetória familiar cujo histórico de não acesso faz-se evidente, ao mesmo tempo em que os possibilitaria qualificar-se para um mercado de trabalho competitivo. Em outras palavras, eles buscam desmentir o porvir provável (BOURDIEU, 2009).

Acho que não tá fácil pra ninguém. O ensino médio não tá dando possibilidade de conseguir nada de bom, essa é a verdade. O mercado de trabalho não tá aberto pra quem tem só o ensino médio. Se você tem outras coisas, tudo bem, mas só o ensino médio, não dá. Eu quero conhecer o mundo, quero produzir muito, quero viajar, quero viver mais... Então é isso, só com faculdade mesmo. Hoje vencer só com o ensino médio é exceção da regra. Pela minha estrutura parental isso fica claro. Meus pais não estudaram, mas é a exceção total. Ter casa, estrutura, na minha família, só a gente tem. Minha família praticamente toda é desorganizada, tem problemas sérios. (R, 22 anos, mulher)

Eu fiz um péssimo ensino médio. Já tinha na cabeça a ideia de fazer vestibular, mas lembro de um professor de biologia que entrou e perguntou, numa apresentação normal, de final de ano, o que cada um gostaria de ser? 70 a 80% eram mecânicos, ajudantes de pedreiro e no comércio da cidade, caixa de supermercado, sabe? 3 ou 4 gostariam de fazer vestibular, mas a maioria não tinha muito claro o que queria. Eu tinha uma ideia clara que queria mudar, não dava pra continuar. Eu não sei explicar, você sente que pode um pouco mais. (N, 27 anos, mulher)

Há também o reconhecimento de que acúmulos de capitais específicos, em especial o cultural, o econômico e o social, tenderiam a potencializar as chances de sucesso dos estudantes com origem socioeconômica dominante, sendo a oportunidade de cursar a educação superior uma espécie de caminho único ao sucesso no mercado de trabalho: o *habitus* dominante do campo é capaz de excluir não dominantes sem a necessidade de atuação direta dos grupos ou agentes (BOURDIEU, 2009), uma vez que o maior lucro é evidente ao sujeito possuidor de capitais que o favoreçam no campo (BOURDIEU, 2007b). Assim,

[...] vencer na vida sem fazer faculdade é possível, mas é muito difícil, depende muito de outros fatores. Por exemplo, você precisa ter recurso e possibilidade de se dedicar pra estudar só pra um concurso. Eu não vejo muitas oportunidades pra quem vive numa classe mais baixa. Pobres não conseguem ascender senão por estudo. É algo muito mais objetivo do que aparência e modo de falar. [...] o problema de quem é pobre é que você não tem muita perspectiva. Então não só pela própria instituição educacional, [...] pra você ser gari você precisa ter ensino médio, [...] geralmente você quer um retorno muito mais certo. Tudo pesa, depende muito da perspectiva da pessoa. Eu fiz faculdade porque sei que ela poderia me dar muito mais. (E, 23 anos, mulher)

Nesse sentido, há a certeza de que sem se dedicar à oportunidade surgida (neste caso, a bolsa do ProUni), a trajetória familiar do estudante provavelmente será mantida intocada. Ou seja, para o bolsista, “de certa maneira, há no prounista uma incorporação da necessidade de arriscar-se” (E, 23 anos). Desse modo, há na tentativa de antecipação do porvir (BOURDIEU, 2009) a necessidade de ruptura com a trajetória média do estudante com capitais e *habitus* equivalentes aos deles. Arriscar-se, nesse sentido, como dito pela prounista, é colocar-se numa situação em que, cientes da diferença no acúmulo de capitais e da diferença de *habitus* que os colocam em situação ímpar no espaço social, é preciso romper com o caminho óbvio se realmente desejam alguma possibilidade de disputa no espaço social (BOURDIEU, 1989). Para isso, no intuito de corrigir o sentido de sua trajetória (BOURDIEU, 1974a), o bolsista tenderia a se perceber como alguém

que almeja mais que os colegas da educação básica, que almeja mais que sua família e que é capaz de ir além.

Para o bolsista, arriscar-se é romper com todos os caminhos prováveis e, por isso, percebe a necessidade de alçar voos maiores. Em outras palavras, o bolsista tende a perceber-se como alguém não acomodado, que não aceita o que impõem a ele. Ele operacionaliza suas estratégias de acordo com o potencial de sucesso do grupo no campo da educação superior (ALMEIDA et al., 2010), ou seja, colocando enquanto condição de sucesso do grupo o maior investimento na educação e uma necessária maior dedicação que todos os demais estudantes. Definindo, com isso, o ‘empenho’ enquanto principal fronteira (LAMONT; FOURNIER, 1992) que separa os jovens pobres que não empreenderam esforços visando o acesso à educação superior dos jovens da mesma condição social que resolveram “se arriscar”, visando o acesso a essa modalidade de ensino.

Acho que a barreira é o estudo e, queiram ou não, o empenho. Se uma pessoa é assim, não dá valor ao estudo, não dá valor ao trabalho, e ao trabalho pra mudança, eu me afasto. Nem crio amizade, sabe? Com os que já eram amigos, o convívio não é tanto como era antigamente, né? É apenas o cumprimento, do “oi, oi.” (L, 24 anos, homem)

Há, para a maioria dos bolsistas, a percepção de que o acesso ao ensino superior com uma bolsa seria algo de que dificilmente alguém que almeje uma guinada na trajetória educacional abriria mão. Nesse sentido, muitas vezes a escolha do curso também passa pela noção de ‘oportunidade imperdível’, segundo a qual não acessar tal nível de ensino diante da oportunidade seria abrir mão da provável única chance de mudança de sentido na trajetória dos agentes – na clara tentativa de mudança de lugar no espaço social (BOURDIEU, 2004a; 2007b). Seja a oportunidade de cursar uma graduação em algum curso muito concorrido em instituições públicas, seja a oportunidade de abraçar uma carreira com que não se sonhava, mas que lhe bateu à porta, ou, mais comumente, a possibilidade de se aproximar de uma área de atuação de que goste, mesmo que em um curso diferente.

Quando eu fiz minha inscrição do ProUni, naquela época eram 5 opções, aí coloquei vários lugares. Porque onde eu morava, eu olhava e só tinha uma vaga ou duas em psicologia, daí decidi colocar onde tivessem vagas. Coloquei lugares que eu nunca tinha ido, mas eu queria psicologia. Foi aleatório, sinceramente, decidi pela quantidade de vagas. Passei e vim. (N, 27 anos, mulher)

Ok, eu tinha capacidade de tentar novamente e tinha condição de até passar depois (numa pública), mas já eram 3 anos tentando. E eu tinha que começar algo, eu já tinha 19 anos e deveria dar um rumo na minha vida. E fisioterapia era da mesma área, fui me apaixonando. Não me arrependo nada, é o curso da minha vida. Medicina deixou de ser um sonho... (R, 22 anos, mulher)

Eu fiz vestibular, só que não passei por décimos. Aí no Enem eu consegui tirar 9 e peguei a vaga. Eu já tinha minha vaga garantida e não queria fazer vestibular novamente, não. Poderia passar, mas demoraria uns anos estudando. (L, 24 anos, homem)

Desse modo, o acesso em si justifica a escolha do curso e a decisão por aceitar-se em uma universidade privada. Para os entrevistados, apesar da percepção de se verem diferentes em todos os espaços sociais em que convivem, a oportunidade de cursar o ensino superior e a consequente possibilidade de ruptura com condições histórico-familiares de desvantagem social justificariam majoritariamente a escolha do curso. É importante lembrar que, como demonstrado anteriormente, a concorrência média por uma vaga no ProUni é alta e nem sempre a escolha mais simples – e direta – é possível. Para alguns bolsistas, a certeza do insucesso na tentativa de entrar no ensino superior era tão evidente que não aceitar uma vaga, fosse no curso que fosse, poderia parecer equivocado.

Entretanto, é preciso destacar que a baixa quantidade de entrevistas realizadas não me permitiu observar os estudantes por categorias mais específicas. Ainda assim, ao fim das entrevistas, sobrou-me a impressão de que é necessário esmiuçar os dados em relação ao tipo de IES por organização acadêmica (faculdade, centros universitários e universidades). Mesmo com a baixa quantidade de entrevistas realizadas, fez-se evidente a percepção de que a resiliência dos

entrevistados sofre variações de acordo com o grau de importância das universidades (e dos cursos) no campo da educação superior local. Desse modo, diante de uma observação superficial, foi possível destacar diferentes percepções acerca da escolha de instituições e cursos. Ou seja, em IES (e cursos) com menor prestígio social (e, conseqüentemente, menor custo de mensalidade), o estudante tendia a responder que se definiu pela oportunidade no mercado e pelo fato de que não aceitar a bolsa seria um erro, uma vez que não pagaria para ter educação superior – sendo, nesses casos, a oportunidade tida muito mais como uma chance de ter algo gratuito do que como algo desejável pela possibilidade de transformação no sentido da trajetória nos espaços sociais.

Nas IES e cursos de maior prestígio, houve majoritariamente respostas contraditórias. Por um lado, havia uma intrínseca relação de definição de acesso pelo *status*⁶⁴ (relacionado com o não pagar para estudar onde outras pessoas pagam muito dinheiro) e pelo sonho de carreira (escolha do curso), situação que mais uma vez os submetia à alcunha de “vencedores, apesar de”. Por outro lado, esse estudante é mais comumente percebido em conflito sobre a possibilidade de ter feito um curso superior em uma IES pública – uma vez que obteve boa nota no Enem, necessário para acessar tais vagas, e poderia ter pleiteado uma vaga em IES pública –, o que ainda o faz se sentir um vencedor, mas que resolveu garantir seu papel de destaque em detrimento de disputar a vaga outras vezes, arriscando-se a não ter sucesso.

Quando eu me matriculei pensei, massa, consegui o que eu queria, mas não onde eu queria. Era o que eu queria fazer, mas não era onde eu queria fazer. Eu me matriculei, pois eu estava agarrando uma oportunidade que surgia, era uma oportunidade... Mas mesmo assim eu não pensei em fazer federal novamente, eu já estava fazendo o que eu queria. Aí pra romper esse meu preconceito com faculdade particular, eu coloquei na minha cabeça que [era] eu quem iria fazer a faculdade, não é a faculdade quem vai me fazer. (M, 23 anos, mulher).

⁶⁴

Funcionando enquanto uma dimensão simbólica do capital econômico.

Entretanto, como afirmado em parágrafos anteriores, seria necessária maior amostragem para definir de forma mais fidedigna a observação de estudantes em função do curso. Restam aqui a indicação e a esperança de que trabalhos futuros possam dar conta dessa temática.

3.3 Adaptação ao ensino superior e sua vivência

Este trabalho parte de uma perspectiva híbrida e talvez única: por um lado, o ProUni aloca estudantes de baixa renda cujo histórico familiar é majoritariamente inédito no ensino superior, em instituições tradicionalmente frequentadas por estudantes das classes mais abastadas – oriundos em grande parte de famílias que já naturalizaram o acesso ao ensino superior durante sua trajetória. Por outro, esses mesmos bolsistas apresentam maior acúmulo de capital escolar que os colegas, colocando-se então tal situação como uma oportunidade importante de desenvolvimento do campo de pesquisa específico.

Pareceu-me, então, significativo tentar entender, na perspectiva do estudante que foi bolsista integral do ProUni, como se deu o processo de adaptação a um contexto tão diferente do seu habitual. Duas categorias analíticas destacaram-se nessa etapa: as estratégias dos estudantes bolsistas diante das diferenças sociais e econômicas entre bolsistas e não bolsistas; e as estratégias dos estudantes bolsistas diante da percepção sobre seu desempenho escolar e sobre o desempenho escolar dos não bolsistas.

De início, restou confirmada a premissa inicial de que há um choque cultural entre os bolsistas e não bolsistas, devido à desigualdade socioeconômica e cultural. Isso exige, sobretudo dos primeiros, uma reidentificação, como expressa o relato a seguir:

Eu trazia meu lanche de casa, por exemplo. Isso sempre assustou meus colegas mais ricos. Eles me olhavam como alguém que fazia alguma coisa errada. No começo da faculdade eu não tinha roupas legais como eles tinham. Imagina você vendo suas colegas cheias de roupas legais e você não... isso era ruim, eu não gostava, mas... O

que eu poderia fazer? Eu tinha roupas simples e precisava usar elas. [...] Por exemplo, quando me diziam que não me chamavam para sair porque eu não tinha dinheiro para ir para os lugares que eles iam. Eu ficava chateada, queria era conversar com as pessoas, não ligava de chegar lá e tomar uma coca-cola. Se era o que eu poderia pagar, eu não ligava não. Muitos deles se sentiam incomodados de sair comigo para me ver tomando uma coca-cola, eles não gostavam disso. Muitas vezes sei que não fui convidada para festas da turma por isso. Eles não me chamavam porque achavam que eu não poderia ir. (T, 25 anos, mulher)

A fala de T mostra o quão difícil pode ser o processo de adaptação. Para a maioria dos entrevistados é fácil identificar o bolsista do ProUni. Ou, como definido por Bourdieu (2007a), fica claro ao estudante bolsista que o modo de se vestir ou se portar do não bolsista envolve mais que uma simples opção de roupa, pois reflete um verdadeiro estilo de vida no qual as escolhas do grupo dominante – sejam em suas roupas ou residências – não se devem apenas ao fato de que estas “são objetivação das necessidades econômicas e culturais que determinam tal escolha, mas também as relações sociais objetivadas nos objetos familiares, em seu luxo ou pobreza, em sua distinção ou vulgaridade [...]”. (BOURDIEU, 2007a, p.75).

Foi muito estranho. Você pensa que veio de uma escola onde todo mundo tinha seu mesmo nível social, uns um pouco melhorado, outros um pouco piorado. Bem superparecido, e termina entrando em um universo de burguesia, que a maioria é assim de classe média alta. E é estranho porque você se sente um peixe fora d'água. Totalmente. As conversas. É bem diferente. O tipo de programação deles é bem diferente do que eu normalmente frequento. E assim, foi impactante. Eu nunca me senti destrutado por isso não, mas até eu me adaptar ao tipo de conversa e de coisas que se fazia... Assim, a adaptação não foi tão da maneira que eu achava que seria. Mas aí acabou que eu encontrei umas pessoas de uma mentalidade bem aberta e aí melhorou. (R, 22 Anos, mulher)

Corroborando o estudo apresentado por Aries e Seider (2005), a não homogeneidade do acúmulo de capital entre estudantes de diferentes origens socioeconômicas se mostra um evidente sinal de diferenciação. Na opinião da maioria dos estudantes, diante de tais observações é impossível se deixar confundir entre um bolsista e um não bolsista. A diferença no acúmulo de capital (nas mais

diversas formas), especialmente nos cursos com mensalidades mais custosas, tornam impossível a não diferenciação entre ambos.

Nesse sentido, a tentativa de adaptação à educação superior por meio de socialização ou aproximação com os colegas mais ricos se tornava impossível ou muito dificultada. O processo de adaptação não podia extrapolar a (in)capacidade financeira dos bolsistas. Adequar-se, neste caso, não lhes parecia um direito facultado. Aparentemente, para o bolsista, existe um padrão diferenciador entre o aluno bolsista e o não bolsista. Esse padrão centra-se no fato de que eles continuam sendo estudantes com históricos econômico e social diferenciados em relação aos colegas – especialmente em cursos de alto custo. A existência de padrões distintos de *acúmulo* de capital social, cultural e econômico torna evidente a distância entre os dois grupos e, para os bolsistas, a competição no campo, baseada em um dos três capitais, é inócua.

Eu sou advogada e eu não tenho família no ramo da advocacia. Eu não tive chances de fazer estágio em escritórios de parentes. Eu não tenho carro e dinheiro pra viver de estágio. Na minha área é impossível trabalhar sem ter carro ou dinheiro para táxi. É obvio que é muito mais difícil pra gente do que pra eles, mas a gente precisa criar as oportunidades. Se você quer ser alguém, você precisa trabalhar mais e mais. Depois de uns poucos meses na faculdade eu entendi: eu preciso crescer aonde eu posso crescer. Eu nunca vou ter as mesmas oportunidades que os meus colegas ricos, então eu preciso investir na área que pode mudar minha vida. Cérebro! Você precisa lutar com as armas que tem, sabe? A linha que divide quem fez e quem não fez não é somente calculada pelas suas notas, então você precisa arrumar uma maneira de crescer e usar suas notas pra isto. Você precisa de coragem mesmo, e dedicação, e devoção a achar um caminho pra seu sonho. Todo mundo tem oportunidades na vida. (T, 25 anos, mulher)

Ainda que muitas vezes isso não tenha transparecido inicialmente, ficou nítido, no decorrer das entrevistas, que os estudantes bolsistas costumavam se relacionar majoritariamente com outros bolsistas. Esse é um ponto importante, pois alerta para a formação de seu *habitus*: constroem suas escolhas, montam suas estratégias, orientam suas práticas e, depois, caminham para, no cotidiano, “esquecê-las”. Assim, embora consigam identificar facilmente os bolsistas dentre

todos os estudantes, eles não percebem que seu grupo de amigos é quase totalmente composto por outros bolsistas. Mais: quando questionados, não lhes pareceu razoável que escolhiam seus relacionamentos baseados em similaridades sociais e culturais. Para metade dos entrevistados, quando perguntados sobre a possibilidade de terem escolhido seus companheiros na educação superior por proximidade social, a resposta automática foi 'não'. Entretanto, grande parte deles, após refletir sobre a pergunta, indicaram surpresa ao perceber que se relacionavam majoritariamente com bolsistas do ProUni e que nunca tinham se dado conta disso.

Eu não sei... Talvez a gente naturalmente atraia uns aos outros. Talvez seja mais fácil encarar as coisas e ser pobres juntos. Eu não sei mesmo. [...] Depois do segundo semestre eu comecei a perceber quem eram os do ProUni... eles nunca me disseram não... mas eu comecei a perceber por conta que eles eram os melhores alunos. (N, 27 Anos, mulher)

Eu acho que começamos a andar juntos, pois a gente pensava parecido, né? A gente tinha os mesmos planos. A gente almoçava juntos, pois só a gente trazia comida de casa, daí a gente sentava pra comer juntos. A gente morava longe, dependia de transporte público e isso era um problema em comum pra a gente. Lembro que na minha turma tinha um outro colega do ProUni que morava muito mais longe que eu e meus amigos. Lembro que quando eu conheci ele, disse: Ok, aquele é um cabra que precisa trabalhar como eu trabalho. É isso, sabe? A gente é do tipo de gente que precisa estar juntos. A gente não tem tanto tempo pra brincadeiras e festas como nossos colegas. Eu não estou dizendo que todos eles são "folgados", mas eles vieram de boas escolas, né? (I, 26 Anos, homem)

Se, por um lado, a diferença no acúmulo desses capitais é dificilmente enfrentada pelos bolsistas, há a percepção de que precisam se fortalecer enquanto grupo e potencializar o *gap* de desempenho escolar existente entre eles e os não bolsistas, como única maneira de se projetarem num mercado profissional futuro (ou de sobreviverem às disputas no campo), uma vez que em função da melhor estrutura familiar e financeira, os estudantes não bolsistas continuarão tendo maior leque de oportunidades, sendo o destaque no desempenho escolar o único "trunfo" a favor dos bolsistas.

Segundo J (24 anos, homem), para os bolsistas “era bem claro o lugar que a educação ocupava na vida, sabe? Que essa chance é uma chance de ouro e que não se pode perder”. Em outras palavras, conforme preconizado por Reay, Crozier e Clayton (2009), há o esforço, por meio de acúmulos de capitais específicos e essenciais ao campo, de ruptura com uma trajetória educacional sem grandes chances de sucesso outrora (em decorrência do déficit nos outros capitais). Busca-se, dessa maneira, potencializar a chance de triunfar no campo por meio do acúmulo de capital escolar. E mais, há para os bolsistas a perfeita noção da transitoriedade do período de vivência na educação superior, tornando urgente a necessidade de um maior e mais rápido acúmulo de capital dominante neste campo. Desse modo, ainda que não garanta sucesso futuro – a balança pode voltar a pender ao sujeito com *habitus* dominante –, tal fase transitória é vista como a grande possibilidade de mobilização de capitais que lhes sirvam para o período após a educação superior, sendo a não dedicação plena um equívoco.

Ao refletirem sobre as diferenças marcantes entre os dois grupos, os bolsistas percebem que a chance que resta a eles é aumentar o poder que lhes é conferido pelo desempenho na vida acadêmica de modo a, via destaque na instituição, galgar espaços seja na vida acadêmica, seja por meio de concursos públicos, seja por meio de indicação de professores a trabalhos na iniciativa privada. Aparentemente, esta se torna a maior ferramenta de compensação de toda sua defasagem em termos de capital cultural (em todas as suas formas), social e econômico. Assim, o capital escolar passa a funcionar como sua maior força, tornando-se o conhecimento sua grande arma de ampliação do poder simbólico interno ao campo da educação superior.

A gente se dedica mesmo. [...] Não vou dizer que os bolsistas eram os melhores absolutamente, pois tinha pessoas que pagavam que era muito bons alunos, mas, vou dizer, dos 12, 9 eram pessoas acima. Eram alunos que se dedicavam, que nunca ficavam de recuperação, que estudavam mesmo. Que pensavam que tinham conseguido aquilo com muito esforço e não poderiam perder. Por outro lado, a maioria... sei lá, 65%, digamos... Se dois prounistas não ligavam, nos 40 alunos regulares, 30 estavam nem aí. (P, 23 anos, homem)

Quando eu entrei, por ser uma faculdade particular, eu entrei com sangue nos olhos, sabe? Tudo filhinho de papai que roubam as vagas na escola pública, eu queria criar um mundo melhor. E aí eu tirei 10 numa disciplina que as maiores notas tinham sido 7 ou 8, tá ligado? Foi muito engraçado, pois quando eu recebi minha nota, muito feliz, doida pra sair mostrando a todo mundo. [...] a gente vai procurar estágio, mas nossas chances são menores. A gente não tem os livros que a maioria tem. A gente não tem notebook. A gente não tem carro. Isso do meio para o final do curso acaba fazendo toda a diferença. (E, 23 anos, mulher)

Ou seja, diante da apropriação de um capital valorizado no campo específico (no caso, o capital escolar na educação superior), bolsistas passaram a se portar enquanto agentes dominantes do campo ou, em outras palavras, passaram a perceber que a estratégia – ainda que pautada na aceitação da nítida diferença entre grupos – seria portar-se enquanto dominante no campo. Para isso, mostrava-se necessário, além de se potencializar enquanto melhores estudantes, demarcar seu grupo como diferente dos demais estudantes não bolsistas. Para eles, muito raramente o bolsista do ProUni não figurará entre os melhores estudantes dos cursos e, quando não forem os melhores alunos, estarão entre os mais esforçados.

Em resumo, faz-se necessário potencializar uma híbrida condição em que estudantes tradicionais (ricos e com histórico familiar dominante, cujo *acúmulo* de capital cultural é teoricamente maior que o do bolsista) são considerados, em grande parte, estudantes de segunda categoria para o bolsista, enquanto ele, cujo histórico familiar é majoritariamente não dominante, termina sendo colocado, na maioria das vezes, entre os melhores alunos e os mais esforçados.

Desse modo, ainda que nem todo estudante bolsista seja visto como alguém cuja capacidade intelectual é superior à dos demais, ele é majoritariamente percebido como um sujeito que se esforça para compensar qualquer defasagem.

Eles costumam dizer que somos loucos e que trabalhamos bem mais que o necessário. Talvez eles estejam certos... Mas a gente precisa disto. A gente era o grupo dos pobres na faculdade. Nós moramos longe. A gente não tem dinheiro pra “torrar”. A gente nunca teve a chance de viajar pelo mundo... Então aquela era nossa oportunidade de ter estas experiências um dia. A gente precisa trabalhar muito agora pra mudar as coisas um dia.

[...]

Pressão, sabe? Eu tinha que estudar ou poderia perder minha bolsa. A verdade é que eram pessoas que já gostavam de estudar e não queriam ter aquela oportunidade e perder... E aí? Como vai ser depois? Se eu não passar na federal? O que vai ser de mim? Então éramos os melhores da turma e os mais esforçados. Sofríamos preconceito por isso, por ser *nerds*. [...] Éramos os pobres da sala, pela maneira de vestir, pelos locais que frequentávamos, por morar longe, por não ter viajado muito, mas éramos também os mais dedicados. (M, 23 anos, mulher)

Desta maneira, com base no dito por Moon (2012), os estudantes bolsistas terminam por classificar-se como um grupo forte e homogêneo. Eles relacionam-se entre si e frequentemente consideram-se como mais “merecedores” da educação superior que os estudantes não bolsistas. Para eles, as oportunidades são cíclicas e inerentes à vida dos estudantes tradicionais (elas nunca deixarão de surgir); por isso, precisam basear suas carreiras e vida universitária em otimizar a oportunidade que lhes está sendo dada, uma vez que ela pode ser a única. Parte significativa dos entrevistados considerava que o estudante rico era alguém com inúmeras oportunidades e que não dava a devida importância a nenhuma delas, ou seja, se comportava como pessoa pouco proativa, ou melhor, não se esforçava para abraçar a oportunidade de conseguir se graduar.

Eles tiveram muitas oportunidades... Aí agora eles estão tendo uma nova chance e provavelmente vão ter muitas outras durante a vida. Vão ter novas chances sempre que alguma coisa der errado. A gente não vai ter outra. A gente precisa daquilo! Muitos deles não querem estudar de verdade ou estão na faculdade só pra agradar os pais ou porque são obrigados. Uma outra grande parte deles não tem a mínima ideia do que querem pra vida e estão na faculdade somente para se divertir, ir pra festas e bares e conhecer mais gente pra sair com eles. A gente estava lá pela nossa vida. Aquela era nossa grande chance. A gente é diferente e é natural que a gente ande junto. A gente não tá aqui pra brincadeira. (I, 26 anos, homem)

Na percepção da maioria dos estudantes, os alunos não bolsistas são menos esforçados que os bolsistas do ProUni; entretanto, a escolha dos grupos a se inserir não era pautada em uma única e independente causa. Tratar-se-ia muito mais de uma escolha pautada nos valores e objetivos no ensino superior, uma vez que o

aluno regular é visto como alguém que teve muitas oportunidades na vida e, ainda assim, continua a perdê-las ou a não imputar-lhes o devido valor. “A gente é mais realista, encara a realidade mais friamente. A gente sabe das dificuldades, enquanto pra eles tudo é meio maquiado. Eles não sabem muito da vida, sabe? Das dificuldades, das relações, é um mundo mais fantasiado.” (R, 22 anos, mulher). Os entrevistados acreditam que os bolsistas precisavam se esforçar mais. Na opinião da maioria, isso fazia com que o desempenho escolar fosse diferenciado em relação aos pagantes. Ou seja, o acúmulo de um capital escolar específico também tornava evidente a diferenciação entre bolsistas e não bolsistas, entretanto, diferentemente dos demais tipos de capital, este atuava a favor do estudante bolsista.

Na minha sala tinham 60 estudantes e 10 deles eram do ProUni... Os dez melhores eram exatamente aqueles dez. Em minha opinião, o estudante do ProUni costuma ser o melhor aluno das classes. A gente precisa ser! Aquela era nossa oportunidade pra uma vida melhor. Nós não poderíamos perder aquela bolsa. A gente tinha que estudar mais do que os alunos normais. A verdade é que nós provavelmente teríamos somente sido bons estudantes de ensino médio sem esta oportunidade. Agora nós não podemos perder o que estamos recebendo. Você consegue imaginar se a gente perdesse isso? O que iríamos fazer depois? Quando teríamos outra oportunidade como essa? Se você parar pra pensar sobre estas questões vai entender. O prounista é o melhor porque aquela é a chance dele. (M, 23 anos, mulher)

Ao longo das entrevistas, pareceu-me claro que para todos os entrevistados as oportunidades se tornaram reais. Em sua opinião, programas como o ProUni conseguem proporcionar a sensação de que o sucesso depende exclusivamente de trabalho árduo; adicionalmente, transparece a ideia de que as pessoas não buscam abraçar essas oportunidades justamente porque ainda não têm dimensão exata do que objetivam na vida. Para os entrevistados, a oportunidade de acesso ao ensino superior é única e deve ser tratada como a grande chance de sucesso profissional – seja para o estudante bolsista, seja para o tradicional.

São oportunidades, mas quando você quer, você acha uma oportunidade. Quem quer de verdade encontra! Querendo, você rompe qualquer barreira e qualquer dificuldade. [...] É sua responsabilidade! [...] Isso é tão obvio. Eu só vou ter alguma coisa na minha vida quando acabar a faculdade. Às vezes é fácil, às vezes mais difícil, mas você vai ter diversas oportunidades de crescer. Você vai achar um caminho pra sua oportunidade se quiser de verdade. [...] Eu sou diferente dos outros, pois eu sei o que eu quero pra minha vida. (T, 25 anos, mulher)

O bolsista do ProUni tende a se organizar enquanto grupo baseado num senso de pertencimento próprio e interno unicamente ao grupo. Assim, o bolsista demonstra que o processo de adaptação e aclimatação ao ensino superior passou necessariamente pela identificação de limites, entre eles e os demais estudantes, estabelecidos com base na noção de pertencimento a um grupo mais esforçado, mais focado, mais inteligente etc. Esse bolsista mostra que o seu senso de pertencimento é pautado em características que, ao menos na sua autopercepção, reforçam o papel do bolsista enquanto protagonista da história. Dessa forma, eles se projetam enquanto detentores de uma espécie de poder capaz de aferir-lhes a alcunha de melhores da instituição, mesmo conscientes de que não fazem parte de um grupo dominante. A fronteira se mostra clara: eles criaram uma noção de pertencimento a um grupo específico que não quer ser reconhecido como rico ou melhor relacionado, e sim como o mais inteligente. Nesse sentido, fica claro que há importância do contexto social no senso de pertencimento do estudante não dominante em IES; entretanto, abre-se uma nova possibilidade analítica na qual, dada a situação aparentemente única do bolsista do ProUni, a condição de vencedor e de mais merecedor pode acentuar diferenças e criar um processo de adaptação também único na literatura específica sobre o tema.

Enquanto a literatura específica trata da relação direta entre *acúmulo* de capital cultural e autocategorização de grupo dominante no ensino superior, o caso do bolsista do ProUni mostra uma situação em que não há correlação entre origem socioeconômica baixa e autopercepção enquanto dominado no campo específico – ainda que, para isso, como estratégia de atuação, seja necessário potencializar um capital singular que favoreça esses estudantes e negligenciar outros capitais que não os favoreçam. Em outras palavras, ao se classificar como distinto (e melhor), o

bolsista coloca em segundo plano as diferenças de capital econômico, social e cultural, adotando assim estratégia proativa de sobrevivência, ou seja, deixando evidente que traçou suas estratégias escolares de modo a potencializar aquilo que o fez diferente, reforçando com isso o papel de vencedor e merecedor ao qual foi incumbido pelo processo seletivo do programa.

3.4 Meus pais e eu: como lidar com uma frágil relação?

Para Bourdieu (BOURDIEU, 2004a), há nos costumes sucessórios uma tendência de perpetuação de *habitus* familiares entre os descendentes. O autor destaca que, mesmo em espaços sociais nos quais não se é dominante, as estratégias familiares passam pela perpetuação (BOURDIEU, 1996b) de capitais e *habitus* que posicionem os agentes e os mantenham em seu lugar no espaço social. Desse modo, ao desmentir uma trajetória provável (BOURDIEU, 2009) por meio de uma oportunidade externa (LEHMANN, 2009), como no caso da bolsa do ProUni, o jovem se coloca em rota de ruptura com valores e prioridades de seus pais.

Assim, no convívio do espaço social familiar, a existência de *habitus* não isomorfos tenderia a colocar em risco a convivência desses dois grupos. Se não a convivência, ao menos a naturalidade da relação, uma vez que quanto maior for a distância do *habitus* dos filhos com o dos pais (BOURDIEU, 2007b), maior também será a chance de conflito entre os grupos no espaço social familiar.

O acesso ao ensino superior terminou por significar uma ferramenta de ruptura entre os bolsistas e seus pais. Dessa maneira, de modo a observar as estratégias adotadas pelos jovens ao lidar com essa situação, mapeei duas categorias que se relacionam entre si na compreensão da relação entre os jovens e os seus pais e, em especial, nas estratégias adotadas pelos jovens diante dessa situação. São elas: as estratégias dos jovens para lidar com possíveis conflitos decorrentes das diferenças nos *habitus* e das diferenças de acúmulo de capital (nos mais variados tipos) em relação aos pais; e as estratégias dos jovens mediante uma possível aquisição de *status* de autoridade no espaço social familiar.

Fica evidenciado pela análise das entrevistas que a relação entre pais e filhos torna-se conflituosa após o acesso destes à educação superior. Para grande parte dos entrevistados, a “responsabilidade” pelo distanciamento dos jovens era naturalmente atribuída pelos pais ao ingresso na faculdade.

Minha mãe acha que eu estou mais distante depois da faculdade, segundo ela eu insisto no meu jeito “certo” de falar e ela não gosta, pois não entende. O jeito certo que ela diz é o jeito que estou acostumado a falar no mundo jurídico. Então, a gente fica tão habituado que quando chego em casa e vou conversar, ela acha que estou falando diferente e saindo da realidade dela. (L, 24 anos, homem)

Segundo os entrevistados, para seus pais, o acesso a um espaço social diferente do seu e a transformação do *habitus* – especialmente relacionada às escolhas profissionais dos jovens – seriam o grande estopim dos conflitos entre gerações. Na perspectiva dos filhos, a não familiaridade dos pais com os costumes aprendidos na educação superior (e ao *habitus* adquirido) seria uma barreira emergida na relação entre eles, uma vez que se comportar naturalmente – de acordo com o novo *habitus* – seria, na visão dos pais, uma forma de querer se apresentar como diferente ou melhor. Dessa maneira, há, quase que inevitavelmente, uma relação estabelecida entre pais e filhos que se baseia (e se limita) no conteúdo compartilhado pelos grupos. Muitas vezes a falta de assuntos de domínio comum aos dois faz com que, no decorrer da formação, o jovem se perceba cada dia mais distante dos pais e, nesse sentido, duas são as estratégias mais comumente declaradas. A primeira faz com que os jovens se coloquem num patamar híbrido de posicionamento, como preconizou Lee e Kramer (2013), definindo suas posturas e até mesmo seu sotaque de acordo com o local onde se encontra, visando sempre sair-se da maneira mais confortável possível nos dois espaços sociais.

[...] depois de determinado momento, eu comecei a divergir de alguns pontos com ela, ela começou a ver meu discurso como o de alguém que sempre quer ser certo, colocando ela no lugar errado e

usando o conhecimento científico pra isso. [...] questão de conhecimento sempre teve um peso muito grande, então desde que eu questiono alguma coisa é como se eu tivesse querendo impor. Eu evito me comportar dessa maneira, mas nem sempre. [...] Eu passo a mensurar a forma de falar as coisas, quando eu tô na frente do meu namorado com ela eu falo de uma forma diferente. Ela fala do sotaque, que eu tô querendo forçar [...], mas não é. É mesmo minha forma de falar. [...] eu tento adequar o discurso. Não só pra eles, mas pros meios que convivo. E aí que eu altero tudo, timbre de voz, sotaque... É inevitável, ainda que eu goste de meu sotaque, mas, de certo modo, quando você tenta falar de maneira menos coloquial, você acaba eliminando um pouco o sotaque. E acaba sendo uma diferença bem grande. E é muito engraçado quando o contrário acontece, quando eu tô na casa de meu namorado e me adapto pra ele. (E, 23 anos, mulher)

A omissão de seus valores e personalidade é, muitas vezes, uma ferramenta para evitar conflitos no espaço social familiar. O não se apresentar verdadeiramente possibilitaria aos jovens não assumir a figura de responsáveis pelos problemas familiares, sendo “a vida em casa” e “a vida fora dela” completamente distantes – muitas vezes, até contraditórias.

É muito engraçado, é como se eu tivesse em outro mundo. Muito diferente do mundo deles. Totalmente diferente. Desde a adolescência eu sempre fui uma pessoa muito aberta e a faculdade só veio a deixar isso mais forte. Aumentou isso em mim, sabe? Ter uma mente muito aberta. Isso chocou um pouco meus pais. Em relação à religião, por exemplo, a questão do conservadorismo e da religiosidade é muito forte neles. Acho que isso dividiu um pouco a gente. Eu mantinha o assunto sempre no nível do: “como vocês estão?”, “como vão as coisas?”... Eu não precisava contar muito da minha vida, não. Sempre me perguntavam se eu tinha ido pra igreja, por exemplo, eu desconversava. (O, 26 anos, mulher)

A segunda estratégia mais apontada associa-se à decisão de ruptura com os pais. Fosse uma ruptura declarada ou não, os jovens decidiam pela ausência de diálogos ou de convivências maiores.

Isto pra mim é uma coisa muito clara, a academia me afastou da minha família no sentido de suportá-los. Ou no não ver sentido pra

algumas coisas. Por exemplo, hoje eu desenvolvo estudos na área de gênero – psicologia e gênero – e, quando eu vou pra casa, com minha mãe e meus avós, eu não consigo conversar com eles, porque eles são pessoas impregnadas com o discurso de gênero – exatamente o que eu tento romper estudando. Eu levo livros pra lá não por precisar estudar, mas é que se eu estiver lendo, não preciso conversar com eles. Então eu diria que é uma perda afetiva, inclusive, porque eu não consigo lidar com o modo como eles encaram a vida. Uma não criticidade perante as coisas, agora mesmo, o assunto importante era “porque fulana engravidou, fulana é puta, pois ficou com duas pessoas”, a vida das pessoas era tópico. E enquanto eu escutava, eu pensava, “o que eu tô fazendo aqui?”. (J, 24 anos, homem)

Acabei a conversa em casa, a conversa é o mais simples possível. Não tem como conversar em casa. Às vezes não tem conversa mesmo, só aquele papo superficial... contando um pouco da vida das pessoas. Conversa de trabalho mesmo, não rola. Você não pode falar sobre tudo, não. Se for falar de tudo: trabalho. Não vai ter espaço! Falar sobre minha vida, não sabem o que acontece. Pior, se for falar, me criticam. Dizem que não é a realidade deles. (L, 24 anos, homem)

Para esse grupo de entrevistados, os conflitos deixaram de ser unilaterais e causados pela incompreensão do *habitus* dos jovens pelos pais para se tornarem algo intolerável. Choque de prioridades, choque de valores, choque de perspectivas... Muitas são as justificativas apresentadas. O fato primordial é que, nesses casos, os jovens decidiram pela não convivência ou pelo não diálogo com os pais. Em determinadas situações, de maneira mais drástica, evitam se encontrar, em outras, decidem se manter calados (ou neutros) em qualquer diálogo familiar.

Em comum a todos os casos apresentados está o conflito causado pela transformação do *habitus* dos jovens, sendo potencializado por um acúmulo de capital cultural específico no campo de atuação profissional destes e pelo distanciamento de acúmulo de capital escolar dos dois grupos – o que tende a potencializar uma nova forma de conflito entre os grupos, centrada na consequente diferença de acúmulo de capital econômico. Ou, em outras palavras, o fato de que os jovens já recebam rendimentos maiores que os seus pais.

Nesse sentido, grande parte dos bolsistas defende que há, de início, uma reação de susto (ou negação) dos pais ao fato de que os filhos já possam ter

rendimentos maiores do que eles. Como definiu o entrevistado L (24 anos), “acho que os pais se assustaram com a gente ganhando mais, mas acho que acostuma. Hoje em dia um pai tem que saber, se seu filho entrou na faculdade é porque vai ganhar mais que ele. Ele vai ter que prosperar na vida”.

Há, para os pais, segundo os entrevistados, um evidente conflito entre reconhecer-se ultrapassado e subjugado pelos filhos (em especial no que se refere ao acúmulo de capital econômico) e o orgulho de ter um filho que prosperou profissionalmente. De modo que a estratégia dos filhos, nesses casos, passa por tentar não entrar em conflito por questões financeiras – ajudando (ou sendo ajudado) nas contas quando isso é solicitado ou bem aceito, e deixando que se potencialize o orgulho sentido pelos pais em relação ao sucesso profissional.

Na minha colação de grau, meus pais não tiveram condição financeira de ir. Mas eu estou lá e eles estão lá pensando. Falei com minha mãe pelo telefone e ela se emocionou. Ela disse “poxa, eu não posso ir, mas estou emocionada. Eu vou ter uma doutora em casa.” Então pra eles isso é o máximo, [...] pra eles é até estranho, porque “nossa, ela conseguiu fazer faculdade. Tá formada agora. Já tem emprego”. Eu já estou trabalhando na minha área, já tá tudo certo. Isso foi o diferencial, quebrar essa história... esse negócio de que a família rica que só tem condições.

[...]

Meus pais não têm condição alguma de me ajudar, nenhuma mesmo. Mas até hoje eles mandam qualquer coisa pra mim. Eles falam que querem ser participativos, falam que devem me ajudar de alguma forma. Pra eles, tudo que foi construído deve ser pra mim e pra meus irmãos. Seria até uma desfeita não aceitar essa ajuda de meus pais. (D, 25 anos, mulher)

No meu último emprego eu já ganhava mais que meu pai e é estranho. É estranho, pois meu pai é muito conservador, [...] ele quer pagar as contas, ele não aceita se eu fosse pagar uma conta em casa. Ele sai comigo e com meu irmão, nós dois ganhamos mais do que ele, ele quer pagar a conta. É estranho, mas a gente deixa. (C, 28 anos, homem)

Em outras palavras, os jovens buscam evitar os possíveis conflitos por meio da aceitação de uma posição intermediadora em relação aos pais, ou seja,

opta-se pelo não conflito como estratégia principal. Aceitar que os pais queiram manter posições dominantes no espaço social familiar é uma maneira de evitar conflitos e a decisão pode passar por não se impor, aceitando-se como não dominante e evitando desentendimentos maiores.

Essa situação é semelhante ao que ocorre em relação ao contato dos pais com as novas amizades dos filhos em decorrência do acesso à educação superior. Essas amizades, muitas vezes, são também categorizadas entre o que pode e o que não pode ser levado para casa. “Meu pai é bem conservador. Ele diz logo, ‘olhe, na minha casa é desse jeito. Se você não gosta, faça do seu jeito, agora faça no seu quarto.’ [...] Eu nunca levei amigo pra casa.” (C, 28 anos, homem). Ou seja, posições conservadoras e/ou discursos que não se coadunam com o priorizado pelos pais tendem a ser evitados por meio do não convite de pessoas à residência dos pais. Ou seja, ainda que os filhos possuam certo poder no espaço social familiar, simbolicamente ainda cabe aos pais o poder de domínio do campo. A relação hierárquica entre pais e filhos é mantida, uma vez que o acúmulo de capital simbólico no campo coloca os pais, apenas por serem pais, enquanto dominantes.

Você, quando faz faculdade, você se torna mais aberto ao novo. Quando você não tem costume de receber informação nova constantemente, quando chega qualquer coisa nova a tendência é rejeitar de cara. Quando você já tem a cabeça mais aberta, você escuta e fala sua opinião. Invés de criticar e dizer que tá tudo errado. É mais fácil, até pelas amizades que você vai fazendo... Eles não têm isso. (L, 24 anos, homem)

Por outro lado, mesmo que de modo involuntário, o acúmulo de capitais distintos e o sucesso obtido no inédito acesso à educação superior colocam, quase que inevitavelmente, o bolsista numa situação sobre a qual ele tem pouco controle: o fato de que seus irmãos não tiveram a mesma oportunidade na maioria dos casos. Ou seja, como a decisão por estudar e investir majoritariamente nos estudos partiu do bolsista, ele encontra-se no espaço social familiar como um sujeito que venceu, apesar das adversidades, enquanto seus irmãos, não.

Eu tenho mais 4 irmãos, todos mais velhos. Nenhum deles fez faculdade. Pra meus pais é muito bom que eu tenha feito faculdade. Eu sempre fui tida como queridinha, pra meus irmãos é estranho. Eu fui conquistando minhas coisas e eles acham que é por conta de ser queridinha, não é. A condição de vida dos meus irmãos atualmente é muito complicada, [minhas irmãs] são bem mais velhas. Então eu tenho irmãs que já são avós, com filhas adolescentes que já são mães. As filhas de uma irmã têm filhas. Os filhos da outra irmã, tem um que tá preso e o outro tá “fugido”. Então não teve um final muito legal, a vida delas não foi caminhando pelo mesmo caminho da minha. (D, 25 anos, mulher)

A ideia de “favorito” para os pais parece transparecer nas relações, especialmente quando se trata de irmãos mais velhos ou da mesma faixa etária. Para os jovens, algo que se entende mérito exclusivamente próprio é colocado em xeque, ou correlacionado com algum favorecimento atribuído aos pais. A maioria dos entrevistados declarou-se injustiçada pelos irmãos e, também, a maior parte atribui à falta de empenho deles o insucesso escolar. “É muito difícil pra meu irmão. Ter um irmão que é um destaque e ele não conseguir, mas claramente porque ele não se empenha.” (I, 26 anos, homem).

Meu irmão sempre quis tudo muito fácil. Terminou o ensino médio e disse que ia fazer concurso: não estudou. Disse que ia fazer faculdade: não estudou. Sempre quis vida mole e isso mudou muito minha relação com ele. Antigamente eu ficava na minha, hoje não tolero quase nada dele. Ele não quer nada com nada. Minha mãe veio dizer que eu ganhando um pouquinho mais, deveria ajudar meu irmão, pois na falta do meu pai eu deveria cuidar. Respondi na mesma hora que não! Eu não tenho filho e muito menos um filho com 29 anos de idade. Ele que se vire! Eu ralei pra chegar até aqui, ele que rale também. Eu passei a valorizar o que eu tinha, por isso comecei a cobrar dele também. Poxa, se tu queres alguma coisa, tu vais atrás. Ele tá nem aí. Tem meu pai e minha mãe pra ajudar, então tá tranquilo. (D, 25 anos, mulher)

Por outro lado, nos casos de irmãos mais jovens,⁶⁵ tal postura é alterada e a preocupação em oportunizar acessos e servir de espelho evidencia-se. Para os bolsistas, a ausência de responsabilidade dos mais jovens e a real possibilidade de

⁶⁵ Em alguns poucos casos se destacou certo orgulho com irmãos mais velhos que decidiram, após o acesso dos bolsistas, retomar os estudos.

transformação de suas trajetórias fazem com que servir de exemplo seja algo exitoso e desejável. Ao contrário do que ocorre aos irmãos mais velhos, percebidos pelos bolsistas como aqueles que decidiram não correr atrás das oportunidades, os irmãos mais novos são vistos como aqueles que ainda “podem fazer por onde”. Nesses casos, a preocupação com o exemplo e com a oportunidade que estes podem abraçar evidencia-se.

Eu virei um pouco estrela, sim, e isto é bom. Sou a doutora da família, e sei que isto é importante, ao mesmo tempo me preocupo muito por saber que minha irmã mais nova tem dificuldade na escola. [...] Muda completamente, todos que voltaram pra minha cidade hoje são reconhecidos. Sabe aquele comentário... “o filho de fulana saiu daqui feito um nada, hoje é doutor”. (O, 26 anos, mulher)

Servir de exemplo, nesses casos, é uma obrigação assumida de bom grado pelos bolsistas. A ideia de que seus irmãos mais novos não precisem tomar, sozinhos, a decisão de ruptura na trajetória provável e de que possam “usar” sua experiência como espelho é, aparentemente, bem quista pelos jovens.

Desse modo, exatamente como dito por Lee e Kramer (2013), o bolsista passa a conviver no espaço social familiar na tentativa de mantê-lo sem conflitos “apesar de”. A atuação do jovem bolsista, em linhas gerais, passa pela compreensão das fronteiras que separam os dois mundos, sem a tentativa explícita de romper com valores dos pais – ou ao menos de não romper na frente deles. Para o prounista, o reconhecimento de que sua trajetória é ímpar o faz se considerar também com a ‘missão’ de compreender as diferenças e, muitas vezes, em posição de perceber-se superior, aceitar a derrota simbólica como forma de evitar os conflitos. Especialmente nos casos em que se mantêm neutros (a maioria deles), eles lidam bem com o maior acúmulo de capital cultural, social, educacional e econômico em relação aos pais. E percebem, na clivagem do seu *habitus*, uma possibilidade de distanciamento cada vez maior do *habitus* dos pais em relação ao *habitus* adquirido na educação superior. Desse modo, percebem que sua única estratégia de manutenção de uma relação saudável no espaço social familiar é a dissimulação de uma aproximação forçada. Ou seja, resta-lhes “deixar de lado” o adquirido ao cruzar

a porta da casa dos pais, sob o risco de estar cada vez mais distante dela ao não fazê-lo. Ou como afirmou a entrevistada G, 22 anos, “você sabe que o outro tem uma amplidão, em relação à abertura de mundo, menor. Você tem que perceber isso e fazer com que o outro fale a mesma linguagem que você. Se sinta bem conversando com você”. Assim, simular a compreensão de um mundo que não é mais seu parece ser a estratégia mais adotada pelos bolsistas em relação a seus pais (e irmãos da mesma faixa etária); entretanto, resta-lhes o dever de interferir e fazer a vez de guia na formação superior aos irmãos mais novos.

3.5 A família que eu quero e a que eu não quero: quais as estratégias na constituição de famílias futuras e de relacionamentos?

Como exaustivamente apresentado até o momento, os jovens prounistas adquirem, ao longo da trajetória na educação superior, uma espécie de *habitus* clivado (BOURDIEU, 2004b) que os coloca em situação conflitante em relação a seus pais e, possivelmente, à educação superior. Entretanto, a partir da constituição deste *habitus* próprio, eles provavelmente também passarão a considerar a necessidade de manutenção dos seus “valores” (BOURDIEU, 1992a) aos seus futuros filhos. Desse modo, mais uma vez com base nas entrevistas com 22 egressos do ensino superior com bolsa integral do ProUni, observei duas categorias analíticas que pudessem auxiliar a compreensão das suas estratégias para lidar com sua nova posição no espaço social. São elas, as estratégias dos jovens em relação à definição dos futuros relacionamentos; e suas estratégias em relação à educação dos seus futuros filhos.

Contrariando a postura dos jovens em relação aos pais, quando se trata dos relacionamentos, há por parte dos bolsistas uma explícita seleção baseada em isometria do *habitus*.

Não me relaciono com ninguém que não tenha feito universidade, no mínimo. Porque, cara, ele vai ser mais desenrolado, vai comigo pra outras coisas. Tudo bem, pode até acontecer de ficar com um carinho com só ensino médio, mas acho pouco provável. Isso é

horrível pra mim, me sinto muito mal em pensar, mas é uma verdade. Já até aconteceu pouco tempo atrás. Falta assunto, falta conversa. Como você faz pra colocar uma pessoa assim no seu ciclo de amizades? Em relação aos meus amigos também, não dá pra mesclar um novo amigo no meu atual grupo se ele não estiver mais ou menos em sintonia, sabe? Como eu vou levar ele pra minha turma nova? É difícil me relacionar com pessoas que não estudaram. Eu “super” agrego as pessoas, mas é muito difícil ter que explicar tudo, ter que colocar essas pessoas a par de tudo. É algo que eu nem queria, mas é meu e não vou mentir. (R, 22 anos, mulher)

Passou a ter um filtro, sim, nos meus relacionamentos. [...] torna-se um filtro. Eu nem me considero muito ambiciosa, tipo ganhar 24 mil por mês. Eu quero ter uma vida confortável, ter minha casa e um carro pra fazer compras. Geralmente é preciso alguém com um pouco de ambição pra dividir com você. (E, 23 anos, mulher)

Evidencia-se que o acúmulo de capitais e o *habitus* tornam-se barreiras naturais para a maior parte dos bolsistas. Para eles, a possibilidade de um relacionamento com alguém com perfil de acúmulo de capitais distintos significaria uma espécie de recuo ao passado. Ainda que para muitos assumir isso seja motivo de vergonha, um crivo básico é estabelecido nas relações futuras: a maioria deles filtra suas relações com base no grau de formação escolar das pessoas. A argumentação mais comum foi que tal decisão estaria diretamente relacionada à necessidade de “crescer juntos” e conviver nos novos espaços sociais.

Infelizmente, infelizmente... Isso pode até parecer arrogância, às vezes eu penso se sou muito preconceituosa. O que pesa mesmo é que eu defendo muito, apoio, me esforço muito pra me sentir igual a todos. Mas, infelizmente, existe um preconceito. Existe! Tem coisas que você reluta assumir, mas eu não namoraria uma pessoa que tem um nível de ensino inferior ao meu. Existe esse preconceito, sim. Eu faço, infelizmente faço. [...] Eu não namoraria alguém que fala errado, por exemplo. [...] imagina você, meu objetivo é futuramente trabalhar num tribunal, num emprego bom, [...] o filtro vai ficando cada vez maior, mesmo que você não queira. (G, 22 anos, mulher)

Para a maior parte dos bolsistas, a possibilidade de se relacionar com alguém sem formação superior significaria um trabalho dobrado de adaptação. Não

obstante o esforço necessário à convivência nos dois espaços sociais (vida de casa e vida da faculdade), seria também necessário conseguir se adequar trazendo consigo alguém sem as referências adquiridas na educação superior. Ou seja, significaria tentar “crescer” rumo a uma adaptação no espaço social da educação superior, junto a alguém que não pôde estar neste espaço, uma espécie de âncora que o prenderia em um lugar inferior no espaço social. Além disso, essa decisão é também fortemente relacionada à possibilidade de educação dos filhos, uma vez que dividir responsabilidades de educar com alguém que não obteve educação formal pode ser entendido como uma dificuldade adicional. Entretanto, até mesmo de forma contraditória – uma vez que o prounista escolhe suas relações buscando uma trajetória ascendente no espaço social –, quando pensa na constituição de sua família, emerge, mais uma vez, a defesa de um espaço híbrido entre costumes e valores do novo e do velho *habitus*.

Eu acho que a impressão que tenho é que nossos colegas de turma ricos que eram mais próximos do ProUni eram justamente aqueles que tiveram pais com origem mais próxima da nossa. Os pais eram do interior, principalmente. Então eu acho que os filhos de alguém nessas condições já têm um perfil diferente. (E, 23 anos, mulher)

Entre todas as perguntas feitas, provavelmente a que relacionou a possibilidade de a educação dos filhos lhes transformar em sujeitos com um *habitus* semelhante ao dos colegas da educação superior foi a que obteve resposta mais unânime. O medo de ter um filho “filhinho de papai” evidenciou-se fortemente. “Eu não gosto nem de pensar sobre meus filhos serem filhinhos de papai. É uma coisa que eu acho que só vou saber lidar quando nascerem” (R, 22 anos, mulher). Ou seja, de maneira ambígua se evidencia no bolsista, por um lado, a preocupação de superar a educação formal recebida durante a juventude, por outro, o medo de ter seus filhos adaptados de tal forma ao *habitus* dominante, que se tornem para eles o que eles foram para seus pais. Ou seja, transparece o desejo de uma melhor educação formal, mas não o desejo de aquisição completa do *habitus* dominante.

Ai, meu deus. Dói muito pensar que meus filhos vão virar iguais àquelas pessoas. Ai, eu vou educar, sabe? Provavelmente eu vou proporcionar a meus filhos um mundo melhor que os meus pais me proporcionaram, melhores escolas, melhores cursos... línguas. O esforço vai ser diferente, [...] mas, ai, caramba, eu preciso mostrar a essas crianças, assim, tipo, valores, sabe? De que dinheiro não é tudo, que você tem boa escola, mas que tem que aprender a respeitar pessoas. Tem que ter educação. Educação doméstica principalmente. Pois, na universidade é uma coisa que me deparei que acho absurda até hoje. É que as pessoas são muito imediatistas e isso acaba deixando elas mal educadas. (R, 22 anos, mulher)

Assim, é fortemente evidenciado que, mesmo diante da clivagem do *habitus* dos bolsistas, há o nítido interesse de reprodução (BOURDIEU, 1992a) visando certa isometria entre o *habitus* do bolsista e de sua família no futuro. Para a maioria dos entrevistados, uma educação ideal passa pela estratégia de combinação de uma educação escolar próxima à que tiveram os jovens dominantes com uma educação moral próxima à recebida de sua família antes da educação superior.

Eu quero educar meus filhos como meus pais me educaram, com todo respeito, foi muito bom. [...] Eu quero mostrar esses valores pra eles e, tudo é uma questão de educação doméstica. [...] é uma coisa que eu sempre disse, mesmo antes de fazer universidade. Eu vou fazer de tudo pra meus filhos nunca precisarem de escola pública. Nunca, nunca, nunca... Pois é difícil. E isso eu faria diferente, sabe? Escola. Mais oportunidades. Boas escolas. Não precisava ser a escola mais conceituada, mas uma boa escola... Decente. Dentro das minhas condições, que eu desse uma oportunidade melhor. (R, 22 anos, mulher).

Para os bolsistas, evidencia-se a necessidade de mesclar concepções de educação para os filhos. Valores principalmente relacionados à importância de saber lidar com o dinheiro e de respeito aos mais pobres soam caros a eles, pois ainda que tenham tido acesso a um estágio de educação exclusivo a poucos, sabem da capacidade que têm esses valores de segregar e “fechar portas”. Ou seja, o proucionista sonha (e define isso como estratégia) com uma educação para os filhos que consiga respeitar a trajetória de jovens como eles, mas que imponha menos dificuldades objetivas: “estudar, ter oportunidades, mas entender que nem todos as

tiveram” (R, 22 anos, mulher). Para isso, haveria a necessidade de uma maior relação dos pais com a escola, como defendido por Barton et al (2004) e por Bodovski (2010), investindo inclusive em atividades extracurriculares que pudessem favorecer o desempenho escolar dos estudantes (natação, línguas...) e servir como um dos fatores diferenciais do sucesso escolar, tal qual ocorre com a da classe média (LAREAU, 2000) – ativando capitais específicos que possam favorecer os jovens no campo educacional (LAREAU; HORVAT, 1999). Entretanto, sem deixar de lado a preocupação com uma educação moral que possa distanciar os jovens de uma postura considerada elitizada e, muitas vezes, fútil – implicando, portanto, uma maior participação no dia a dia dos filhos e na relação com a escola.

Meu filho vai ser educado “metade – metade” em relação à minha educação e à dos meus amigos da faculdade. Eu vou investir muito mais do que meus pais, eles não podiam fazer isso. Vou cobrar muito mais que eles cobraram de mim, muito mais. Curso de inglês, natação... Tudo, mas vou cobrar. Vai ser bem pior. Até vou dar mais liberdade a eles pra viver do que tive, mas investimento e cobrança em educação vai ser máxima. (L, 24 anos, homem)

Eu dou muita importância pra educação, me preocupo com o que meu filho vai aprender na escola, mas o principal de tudo é a educação que vou dar pra meu filho. Antes de qualquer coisa, quando tiver meu filho, pretendo colocar ele em certa prioridade. Ter tempo pra educar, não passar o dia inteiro trabalhando, sabe? Pois acho que delegar essa responsabilidade pra educação, através de professores, isso não vai ser legal, não. (D, 25 anos, mulher)

De forma resumida, aos bolsistas parece evidente a necessidade de reprodução de um *habitus* próprio. Eles não têm interesse na continuidade do *habitus* recebido pelos pais, tampouco se interessam totalmente pelo percebido entre os colegas da educação superior. Para tanto, consideram inclusive a definição de parceiros e parceiras que possam facilitar esse objetivo. É necessário destacar que, nesse caso, a decisão por parceiros leva em consideração a necessidade **mínima** de alguém que esteja no mesmo nível educacional. Ou seja, na percepção deles, a reprodução de um *habitus* próprio seria prejudicada pelo anteparo de alguém que não “cresça junto”. O conflito em perceber-se nos dois espaços sociais

se evidencia nas definições de relações futuras, já que, por um lado, alegam não conseguir “forçar” a inserção de alguém diferente (no caso o companheiro ou a companheira) no novo espaço social; por outro, não aceitariam que seus filhos fossem plenamente educados sob as regras desse novo espaço. Assim, ainda que apontem para estratégias mais rígidas de definição da família que sonham ter no futuro, apresentam enorme dificuldade em situar-se em um espaço social específico. Mais ainda, contradizem-se ao reconhecer que possuem um *habitus* que não lhes dá vantagem em campo algum, mas, mediante alguns ajustes, entendem que devem “perpetuá-lo” para seus filhos.

Por fim, diante do discutido acerca das percepções e das estratégias dos filhos, restou-me a necessidade de observar também a perspectiva dos pais sob a mesma situação. Entretanto, diferentemente do que foi feito nas demais entrevistas, decidi-me nesse caso pela apresentação de uma característica prévia – recorrente em todas as conversas com os pais – que guiou a leitura dessas entrevistas: dada a posição à margem no campo da educação superior, os pais não atribuíam a si responsabilidade pelo sucesso dos filhos. Eles se apresentavam quase sempre minimizando o próprio papel na história de vida dos filhos, especialmente no que se refere à trajetória educacional. Ou seja, percebeu-se quase que de forma constante o destaque para uma **não estratégia** dos pais na educação dos filhos, restando-nos discutir as consequências das transformações ocorridas na vida e na relação entre eles.

Desse modo, a análise das 13 entrevistas semiestruturadas com pais e mães de egressos bolsistas do ProUni em Pernambuco serviram-me muito mais para comprovar ou não impressões dos filhos do que para definir estratégias dos pais. Dessa maneira, a análise das entrevistas dos pais centrou-se na questão dos conflitos geracionais, até porque, consequência do fato apresentado anteriormente (a pequena atuação dos pais na trajetória escolar), não faria sentido focar as entrevistas nas estratégias escolares dos pais.

3.6 Pais, filhos e a impossibilidade de articulação das estratégias educacionais

Ficou claro no discurso dos pais a negação do próprio protagonismo no sucesso escolar dos filhos. Enquanto os jovens atribuíam ao esforço e à dedicação própria o estopim de transformação da trajetória educacional, os pais, de forma diametralmente oposta, não reconheciam em si uma figura de relevância nesse processo. Em outras palavras, concordavam com a autonomia decisória dos bolsistas e terminavam reconhecendo, com isso, seu papel secundário na trajetória escolar deles, restando-lhes o orgulho e, muitas vezes, o conflito por não ter conseguido reproduzir o sucesso com outros irmãos.

Isto é dela. Pois veja: se fosse depender somente do meu incentivo ou de minhas condições financeiras ela não conseguiria. Eu iria dizer logo pra ela, “olha, desiste que eu não posso pagar, não. Eu não tenho condições de te dar o que tu queres”. E não é só pela minha educação ou seria feito como os irmãos dela. Os irmãos hoje estão mais na luta que tudo. Precisaram perceber a dificuldade do dia a dia pra poder pensar mesmo que deveriam ter estudado. Ela preferiu logo seguir esse caminho pra que pudesse facilitar a vida dela. (F11, 51 anos, mulher)

Para os pais, conforme preconizado por Barton et al. (2004) e Bodovski (2010), não houve, em momento algum, engajamento ou estratégias por parte deles que pudessem potencializar a educação dos filhos. Houve, entretanto, uma deliberada decisão dos filhos em romper com a trajetória escolar dos familiares. Aos pais, o único autorreconhecimento de influência no mérito escolar dos filhos se deu, no máximo, pela crença de que uma educação moral baseada em preceitos éticos, ao ser impulsionada por uma boa oportunidade externa, teve efeito transformador. Assim, os pais reconhecem-se como competentes apenas em ter repassado valores morais que fizeram daquele filho específico um sujeito passível de definir estratégias exitosas para superação de barreiras no acesso à educação superior.

A gente acompanhou [...]. Eles que brigassem por eles mesmos. Lembro que o irmão parece que uma vez ele não passou na escola, eu fiquei brabo aqui. Mas, poxa, ele só faz isso... Não pode não cuidar. [...] se for dar colher de chá eles se acomodam, aí depois tá feito os primos, de cabeça baixa. A gente percebe a vida passando e os caras parados. [...] Não tem condições, não chega a lugar nenhum. A não ser que um colega ou um amigo arrume um emprego, mas se for pau a pau disputar nos recursos humanos, ele não chega. Fica difícil até de se expressar, de falar. Escrever, então, inseguro... será que tá certo? Será que tá errado? Essa expressão, será que ela vai entender? (F7, 65 anos, homem)

Isso é perceptível nos casos em que algum dos irmãos não obteve sucesso escolar. Para os pais, a mesma origem familiar dos irmãos – e a mesma trajetória na educação básica – torna evidente que o sucesso de apenas um deles deu-se por determinação própria; e não pela influência dos pais. Assim, transpareciam a sensação conflituosa de, por um lado, sentir remorso pelos filhos que não obtiveram sucesso escolar; por outro, sentir orgulho e certa esperança de que o filho exitoso servisse de exemplo aos outros.

Pode até ser de personalidade, entendeu? Algo que junta com a educação. [...] às vezes os irmãos diziam que ela era mais inteligente. E eu sempre conversei que o limite do ser humano é ele mesmo. Ele só vai até onde ele quer. [...] Eu sempre digo a eles, ela não é especial, se ela conseguiu, vocês podem conseguir. A diferença é o seguinte, como eu falei, quando você bota na cabeça que quer uma coisa, ele consegue. Vai vencer obstáculos, talvez tenha que estudar mais que ela estudou, [...] quebrar mais a cara, se dedicar um pouco mais, penar um pouco mais, mas chega. (F11, 51 anos, mulher)

Ao sucesso dos filhos exitosos atribuem-se certa inquietude e a não aceitação da trajetória educacional imposta pela história familiar. Para a maioria dos pais, é essa justamente a característica que proporcionou aos filhos a possibilidade de ruptura.

Eu sempre tive muito medo de errar na minha criação e sempre procurei muito conversar. Ouvir. E ela desde cedo sempre foi muito

de não aceitar o que eu queria simplesmente, pois eu era mãe. Ela não aceitava imposições. [...] de chegar ao ponto de a gente se desentender, pois ela não abria mão do objetivo dela, do que ela queria. Mesmo muitas vezes eu ficando com raiva, pois não queria que ela fizesse aquilo, mas ela fazia. [...] com ela eu precisei aprender e sempre tive essa concepção de que eu teria certo limite de como atuar com ela. (F11, 51 anos, mulher)

Além disso, para boa parte dos pais há o reconhecimento de mérito do programa, o que difere muito do discurso dos filhos. Os pais costumam atribuir ao ProUni um papel central na formação dos filhos, tendo, em grande parte dos casos, uma relação de gratidão para com o governo federal. Ou seja, enquanto a grande maioria dos bolsistas observa o programa como uma espécie de “obrigação” de correção da trajetória por parte do governo, a maior parte dos pais o entende como um programa exitoso, cujo mérito é quase que exclusivo do governo federal (especialmente do ex-presidente Lula).

O governo mostrando a parte dele através dos garotos. Eu acho que é necessário para equilibrar as competições. 10 anos atrás você chegava na universidade federal, eles tentavam colocar ali 10% de pobres e não conseguiam. Não dava! Aí hoje em dia criaram o ProUni, atrasadamente as cotas, mas criaram. Eu sou a favor de tudo, das cotas. [...] Se a gente voltar pra antes das cotas, a gente explica tudo. Quantos índios tinham nas faculdades? Quantos negros? Eu tiro pelo hospital em que eu trabalho. Tem 2 mil médicos...você chega lá, que eu conheço, só existe um negro. Será possível que só os brancos são inteligentes? [...]. Porque anterior a eles [o governo federal] tiveram oportunidade e não fizeram. Eu achei que o trabalho que eles fizeram foi bom. (F5, 55 anos, homem)

Essa história de coitado dos negros e dos pobres, eu não acho. Tem pessoas que até podem dizer isso, que é coitadinho, não é! Eu acho que é uma forma de ajudar, porque, como eles não tiveram a mesma chance que o outro teve, que veio de uma classe mais alta, então por que não ajudar? O governo tá abrindo agora esses negócios pra melhorar. [...] tem pessoas que podem pagar, que vieram pagando para os filhos e aí, agora, quando vê que ela vai estar igual, fica com raiva. [...] O programa que ele fez [Lula], eu acho que é tudo de bom. Espero que mesmo que entrem outros, deem continuidade. (F12, 55 anos, homem)

Há no discurso dos pais, acima de tudo, o reconhecimento da importância das políticas de ação afirmativa como ferramentas que oportunizam alguma chance aos jovens mais pobres. Para eles, programas como o ProUni transformam a impossibilidade de acesso à educação superior que viveram durante sua juventude em uma realidade palpável para os seus filhos. Ou seja, transformam o “impossível e improvável” no “possível passível de conseguir com algum esforço”. Para os pais, somente com essa ruptura por ação de um agente externo é que seus filhos poderiam se capacitar e entrar no mercado de trabalho competitivo. Ainda assim, também de modo diferente dos seus filhos, a maior parte dos pais continua enxergando a formação superior como algo instável e que dá poucas garantias, sendo a necessidade de profissionalização por meio de concurso público (e sua consequente estabilidade) o maior desejo deles para seus filhos.

Os valores estão inversos, tem que rever alguma coisa. Tem manicure que ganha mais que minha filha hoje. [...] É melhor concurso pela questão da estabilidade. Eu fui de um tempo em que você tinha emprego fácil, depois dessa época eu deixei o quartel que era praticamente um emprego federal, porque tinha muita coisa no mercado. O salário era melhor, tudo era melhor. Eles queriam me mandar pra polícia militar, o sujeito lá disse que se eu não queria exército que fosse pra polícia. Hoje em dia quando abre concurso pra polícia é um deus nos acuda, todo mundo querendo passar pra correr atrás de bandido. Hoje em dia, quem é que não quer ser um policial militar? Vai ter estabilidade, é um emprego público. Naquela época me ofereceram de mãos dadas e eu não aceitei. E não era a violência de hoje. (F7, 65 anos, homem)

Para os pais, diante de seu histórico profissional, a estabilidade laboral ainda é o grande alvo a se almejar. Muitas vezes, percebem seus filhos como agentes que investem muito em algo não concreto e, embora respeitem e tenham orgulho disso, não coadunam com certas decisões de carreira. Para parte dos pais, mesmo orgulhosos, seria preferível que o filho prestasse um concurso público e desse início a uma carreira estável. Ao ser questionado se, na situação dos filhos, faria concurso ou tentaria uma faculdade (situações hipoteticamente não conciliáveis), a maioria dos pais afirmou que “faria um concurso. [...] Pois, se aparecer aquela chance de concurso, onde a questão financeira vai ser boa, eu não

precisaria fazer faculdade.” (F5, 55 anos). Ou seja, se para grande parte dos filhos a decisão pela educação superior é fortemente ligada a um desejo de ruptura não só profissional, como também de posição social, para a maior parte dos pais, a educação superior deve majoritariamente garantir aos filhos certo sucesso profissional. Enquanto os jovens veem no *status* e na formação uma possibilidade de imposição em um espaço social no qual não são dominantes, os pais observam essa situação pelo prisma da formação única e exclusivamente para o mercado de trabalho.

3.7 Uma estrela sob controle

Se por um lado os pais enxergam a guinada na trajetória dos filhos como um processo unicamente de capacitação ao mercado, não é por isso que deixam de perceber as mudanças ocorridas no *habitus* e no acúmulo de capitais dos jovens em decorrência do acesso à educação superior. Para a maior parte dos pais, os filhos sofreram mudanças em decorrência do acesso, em especial quando se refere à relação deles com os colegas de infância.

Eu observo a mudança dela tanto em relação à separação dos outros jovens, pois ela foi crescendo e não foi participando no dia a dia dela com outras pessoas da comunidade. Ela sempre foi considerada uma chata. Muito orgulhosa, muito metida, porque a maioria dos jovens da comunidade aqui, eles têm um caminho só. Infelizmente, né? Trabalham muito cedo, quando é o homem, e a vivência com bebida, com sexo muito cedo. As meninas daqui da comunidade, quando dá 15, 16 anos já estão grávidas. A gente vê que a menina da idade dela já tem dois filhos. Você percebe por aí a mudança, essa coisa de não querer esse caminho. Enquanto não tiver uma formação ou enquanto não tiver independência. Ela sempre foi muito sozinha na comunidade. (F11, 51 anos, mulher)

Entretanto, para os pais, o inevitável distanciamento dos seus filhos do mundo anterior ao acesso à educação superior é potencializado pelo perfil do bolsista. Classificando-os como independentes ou como alguém que resolveu traçar seu caminho, terminam por considerar que a distância dos filhos se dá não por

decisão deles, e sim pela incapacidade dos demais jovens em “acompanhá-los”. Eles consideram que os filhos constituíram um acúmulo de capital cultural tão distinto dos demais colegas (e dos primos) que, muitas vezes, cabe aos outros a certeza de se tratarem de jovens “diferentes”.

Agora só assim eles respeitam mais meus filhos. [...] eles ficam estranhos. Eles mudam com ela, mudam a forma de falar, mudam as palavras. Eu tenho um irmão mesmo que sempre fala que minha filha não gosta deles porque ela fez faculdade e é diferente deles. [...] Eles dizem que “ela é diferente da gente, vocês que não querem aceitar”. [...] tem festinha lá, aí colocam uma música diferente, ela não gosta, aí ela se afasta. [...] Ela vai, almoça com eles, participa, mas sempre se retraindo, pois aquilo ali ela não gosta. Não se sente bem naquele ambiente. (F8, 60 anos, mulher)

Para grande parte dos pais, os bolsistas “têm outro nível de cultura e de atitude. Um nível geral de gosto e conhecimento diferente. Daí os outros acham que quando alguém tem conhecimento do que presta e do que não presta, é porque trata diferente” (F8, 60 anos). Assim, os pais reconhecem que esse distanciamento dos filhos (potencializado pela trajetória escolar diferente da dos colegas) torna-se fator de limitação de suas relações com outros jovens da família, do bairro ou das antigas escolas.

Pra ser sincera com você, eu acho que a educação universitária é um diferencial na vida das pessoas. Um diferencial na visão de mundo. Se a gente compara ela em relação aos outros jovens da comunidade, a gente vê que a perspectiva de vida é outra. Geralmente as pessoas que não têm o conhecimento universitário, eles são muito limitados ao espaço que eles vivem, eles não conhecem o mundo lá fora. Acham que o limite deles é aquilo ali, como eu mesmo sempre pensei na minha época. Que meu limite era aquilo e que eu não tenho perspectiva de que posso ir mais além. Acham que isso é uma coisa pra outras pessoas. Pessoas que nasceram em outras culturas, em outros níveis. É um diferencial. (F11, 51 anos, mulher)

Por outro lado, contrariando o dito pelos filhos, a maior parte dos pais não se percebe em conflito com os bolsistas. Ainda que considerem que a rebeldia dos filhos e a “necessidade de estar sempre certa, usando do conhecimento pra passar pelos outros” (F11, 51 anos) sejam algo presente nas relações, nenhum deles declarou ter sentido que perdeu a posição de dominante na relação familiar. O que corrobora a decisão dos filhos de evitar conflitos. Dessa maneira, aparentemente, a decisão dos filhos mostra-se exitosa, pois os pais terminam por não se perceberem na iminência de uma crise ou de um descompasso entre as relações de poder internas na família.

Ela mudou em relação ao conhecimento, agora mudar com a gente só por conta de estar estudando em uma boa faculdade? Isso não! Ela pode ser o que for, rica o quanto for, mas ela não vai mudar com a gente. [...] Eu acho assim, eu criei dois filhos, a gente nunca deu nada demais – a gente nem podia –, então a gente dava as coisas e era isso ali. Quando você tiver trabalhando, você compra o que quiser, compra o melhor. Hoje a gente pode dar isso. [...] Eu digo a ela, se ela der tudo aos filhos, na maior facilidade, ela vai estragar o filho dela. Eu espero que qualquer um dos meus filhos saiba, quando tiver trabalhando, que nunca dê além do necessário. Guarde, faça uma poupança, mas não dê. (F4, 52 anos, mulher)

Confirmando o que foi dito pelos bolsistas, para os pais, independente do acúmulo e da trajetória escolar de seus filhos, ainda lhes cabe o papel de dominante do espaço social familiar. Assim, mesmo diante do acúmulo diferenciado de capitais (e do novo *habitus* dos filhos), deve-se à transmissão de valores éticos e morais a manutenção das posições no espaço social. Nesse caso, mais uma vez por não ter influência sobre a trajetória escolar dos jovens, eles atribuem a si o papel de reprodutor de certa educação moral, uma vez que a valorização do esforço e do respeito aos pais é evidente. Desse modo, para os pais, diante da não percepção de ruptura com os filhos (embora, segundo os jovens, ela exista), é evidente o sucesso na transmissão e perpetuação dos valores familiares (BOURDIEU, 2004a).

Ao perceberem-se dominantes em famílias permeadas por sucessos e insucessos educacionais (no caso de bolsistas que tiveram irmãos que não frequentaram a educação superior), os pais tomam para si a certeza de que ao

menos perpetuaram valores familiares. Valores que, na percepção deles, devem guiar as decisões dos filhos por toda vida – incluindo a forma de educar os futuros filhos. A título de ilustração, ao serem perguntados sobre a possibilidade de ter um neto cujos valores sejam conflitantes com os seus próprios, a maioria desconsiderou a possibilidade por conta da educação moral que repassaram aos filhos ao longo da vida.

Eu nem pensei isso ainda, mas isso não vai acontecer. Ele não vai deixar de ter relações com os pais dele. Quando ele chegar aqui a gente arruma ele, a não ser que ele fosse embora pra outro lugar. [...] A gente vai trazer ele pra jantar toda semana, aí nunca vai chocar tanto. (F8, 60 anos, mulher)

Assim, para os pais, a perpetuação da família será garantida pela educação moral transmitida. Ou seja, diante da impossibilidade de negação da ruptura com o lugar ocupado no espaço social, restou-lhes o conforto da transmissão de uma educação sem relação alguma com a escola, já que nesse espaço eles não possuem poder algum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ADAPTADO, SIM, TRANSFORMADO, NÃO.

Após longos anos e muitos “aperreios”, chego ao fim deste trabalho com a certeza de que dediquei a ele o meu máximo e o meu melhor. Entre idas e vindas, creio que apresento aqui contribuições ao tema específico – aliás, tema esse ainda pouco explorado no Brasil. Muitos foram os percalços e inúmeras foram as incertezas; entretanto, ao fim, acredito que emergem aqui ideias e questionamentos que me servirão, assim como a outros pesquisadores, espero, como um bom guia de trabalhos futuros.

A construção de uma tese sobre políticas afirmativas centrada nos contemplados por tais políticas e que não fosse unicamente focada na questão do acesso em si me pareceu uma decisão inovadora. Em linhas gerais, os trabalhos desse tipo no país, em especial os que se referem ao acesso de jovens com baixo capital econômico na educação superior, são realizados sob o prisma da política em si. Além disso, me veio à tona nas leituras prévias que, mesmo quando feita pelo governo federal, praticamente toda análise e estudo brasileiro centrados no sujeito beneficiado com programas de ação afirmativa têm enfoque no processo seletivo, sem grande destaque à trajetória e aos resultados das políticas na vida dessas pessoas.

Assim, a proposta inicial deste trabalho foi justamente contribuir com um universo pouco explorado pela academia brasileira. Para isso, decidi dedicar a maior parte da tese à compreensão da perspectiva dos jovens bolsistas e de seus pais, esquecendo-me um pouco da análise da política em si. Ou seja, ainda que a temática central deste estudo seja o ProUni, decidi por deixá-lo de lado momentaneamente, focando minhas observações nos agentes que usufruíram do programa. Como afirmado durante o texto, a decisão por esta abordagem se deu pela percepção de uma lacuna nas pesquisas brasileiras sobre o tema.

Entretanto, como não poderia deixar de ser, parece-me fundamental dar início às minhas considerações sobre os achados da tese destacando o importante

papel desempenhado pelos dados públicos neste estudo. Dados que, conforme também reforçado, precisam ainda ser mais bem tratados no Brasil. Incontáveis foram as dificuldades encontradas, sendo por inúmeras vezes necessário executar desdobramentos e transformações nas informações que poderiam ser evitados por simples melhorias na metodologia de divulgação e de construção dos dados

Por outro lado, é impossível também não destacar que há no Brasil certa dicotomia entre trabalhos quantitativos e qualitativos. Após a conclusão desta tese, sinto que preciso deixar claro que entendo essa dicotomia como equivocada. Hoje, justamente por ter me dedicado a uma pesquisa que primou pela junção de uma análise mista entre a leitura de milhares de dados e a análise de uma pequena quantidade de entrevistas, considero que a divisão entre estudos quantitativos e qualitativos deveria ser deixada de lado em definitivo. Acredito na qualidade de um bom estudo de caso, mas também considero que este, quando acompanhado de uma análise macroestrutural, pode obter melhores resultados. Assim como entendo que um trabalho meramente quantitativo, sem as devidas análises dos pormenores “por trás” dos números, pode ser desviado de uma melhor compreensão. Ou, como certa vez me disse um professor, entendo que os “números possuem validade” e que precisamos fazer da leitura deles algo ancorado num contexto sociológico bem definido, sob o risco de ficarmos somente nos números em si. Desse modo, ao fim do processo de escrita, creio que essa talvez tenha sido a grande contribuição da tese para minha carreira: primeiro a necessidade de brigar por melhores dados públicos e, posteriormente, a certeza de que buscarei, sempre que possível, a adoção de metodologia de pesquisa que lide tanto com abordagens quantitativas quanto com análises que possam dar conta de contextualizar as informações coletadas.

Sobre os resultados encontrados ao fim deste trabalho, parece-me evidente que o processo seletivo do ProUni efetivamente caracteriza o bolsista como alguém que “venceu”, apesar das dificuldades. Impulsionado pela alta concorrência por uma vaga no programa, o sujeito contemplado com bolsa do ProUni chega ao ensino superior com um acúmulo de capital escolar que dificilmente não o colocará em posição de destaque. Muitas barreiras foram transpostas por esses sujeitos, desde a conclusão do ensino médio (e conseqüente inscrição no Enem) até a aprovação final no ProUni. O discente prounista, majoritariamente, foi obrigado a

lidar com uma série de percalços que o coloca em uma situação ímpar no que se refere à trajetória escolar.

Entretanto, diferentemente do que se pode esperar de uma leitura enviesada deste texto, é fundamental destacar que atribuo todos os bons resultados obtidos pelos bolsistas (as melhores médias das instituições privadas no Enade) não a um mérito do programa em si – ou das Ipes –, mas sim a um descompasso entre oferta e procura no acesso ao ensino superior para indivíduos que não podem pagar por esse nível de educação (ou que possuem um histórico educacional de desvantagem e não teriam aprovação numa IES pública). Ou seja, se o ProUni hoje obtém resultados bons dos estudantes contemplados com bolsas, isso se dá justamente pela “hiperconcorrência” no acesso desses jovens à educação superior. Essa alta concorrência que pode indicar que os candidatos aprovados no programa representam não mais que uma pequena fração que teve sucesso em um universo nos quais pouquíssimos conseguem ter. A concorrência do programa, o alto número de estudantes que não conclui o ensino médio na rede pública e o alto índice de pobres inscritos no Enem criam uma situação tal que aqueles poucos aprovados não chegam a representar uma transformação para além de suas vidas e dos que os circundam, sendo o programa muitas vezes residual no que se propõe – democratizar o acesso ao ensino superior. Se pensarmos que mais de $\frac{3}{4}$ dos inscritos no Enem em Pernambuco são passíveis de se candidatar como bolsistas integrais do ProUni e que menos de 3% dos estudantes matriculados no ensino superior pernambucano são bolsistas integrais, não podemos inferir que o ProUni tenha uma atuação direta para além dos próprios contemplados, tampouco que o número de contemplados seja realmente significativo diante do montante geral (ainda que seja impactante o número de bolsistas em si).

Muito em função desse perfil extraordinário, o bolsista do ProUni é marcado pela ruptura com uma trajetória provável de insucesso educacional, que afeta duplamente seu ingresso na educação superior: por um lado, é marcado como alguém que superou um processo que excluiu todos os seus familiares da educação superior; por outro, constrói um *habitus* que o coloca como um “ponto fora da curva” tanto na família, quanto na vivência da educação superior. Sendo assim, ao mesmo tempo em que o bolsista se caracteriza como um sujeito distante da família, ele tampouco se percebe como alguém totalmente adaptado ao universo da educação

superior. E é justamente nesse paradoxo que se centra esta tese, de modo a buscar entender as estratégias dos bolsistas – e dos seus pais – ao lidar com o mundo subdividido entre *habitus* e posições nos campos distintos – que muitas vezes colocam em rota de colisão bolsista, seus familiares e colegas de curso.

No que se refere à sua vivência na educação superior, deve-se destacar que o perfil do bolsista do ProUni é, em média, diferente dos demais estudantes matriculados na educação superior privada. Em linhas gerais, o bolsista apresenta maior percentual de PPI, é mais pobre e é vindo de família com menor histórico na educação superior. Além disso, especialmente em cursos de alto custo, o bolsista tende a ser colocado como alguém “de fora”, uma vez que poucos são os jovens concluintes do ensino médio em Pernambuco que podem custear altas mensalidades, sendo grande parte deles oriundos de uma pequena quantidade de escolas.

Desse modo, o prounista percebe-se isolado enquanto grupo no dia a dia da educação superior. Fatores como renda, roupas, distância entre a faculdade e a residência e a não participação em festas tornam-se determinantes na incapacidade do bolsista em se adequar à vivência com os colegas. Assim, ao se organizar em grupos de prounistas – ainda que nem sempre perceba fazê-lo –, o bolsista deixa claro que o processo de adaptação ao ensino superior passou necessariamente pela identificação de limites que possam diferenciá-los dos demais estudantes. Para isso resta a ele buscar estratégias, enquanto grupo, para se impor no jogo da educação superior e, ao mesmo tempo, sentir-se pertencente àquele novo espaço social.

Para isso, os bolsistas pautam seu senso de pertencimento em características que os coloquem como protagonistas na história. Assim, projetam-se enquanto grupo detentor de um capital específico que é capaz de lhes auferir certo domínio do campo. Logo, ao se darem conta de que o maior acúmulo de capital educacional os coloca em posição de destaque na instituição, os bolsistas percebem que potencializar esse diferencial de desempenho em relação aos demais colegas pode ser a única estratégia possível para o seu sucesso na educação superior – para isso, muitas vezes, exigem ser reconhecidos não por conta de capitais pertencentes aos outros estudantes, mas sim por meio do capital que os diferencia

positivamente. Dessa maneira, não querem ser reconhecidos como os mais ricos ou os mais bem vestidos, e sim como os mais esforçados e mais inteligentes.

Por outro lado, ao ser aprovado em um processo extremamente concorrido, o bolsista tende a se destacar como alguém distinto no seio familiar, uma vez que, ao contrário de quase todos os colegas de infância e parentes, obteve sucesso no acesso à educação superior. Assim, os bolsistas precisam lidar com o fato de que esse destaque potencializa a chance de conflito com os pais, decorrente da diferença de *habitus* dos dois grupos. Desse modo, travam uma luta em duplo campo: lutam por sua adequação ao ensino superior, mas também terminam por se deparar com um provável conflito entre gerações com diferentes vivências em relação à educação como um todo.

Diante disso, a estratégia dos bolsistas ao lidar com os pais é permiti-lhes a manutenção do papel de dominantes do espaço social, ou seja, o jovem bolsista tende a, diante da compreensão das fronteiras que os separam, criar uma espécie de barreira entre os seus mundos: o dominado pelos pais e o mundo em que ele vive e trabalha. Para isso, muitas vezes por meio de dissimulação e de cuidados com seu comportamento, o jovem busca evitar conflitos com os pais.

Aparentemente, a estratégia dá bons resultados, uma vez que a entrevista com os parentes deixou claro que, na percepção deles, não houve mudanças ou conflitos em decorrência da entrada dos filhos na educação superior. Em comum aos dois grupos houve a valorização de uma educação moral passada pelos pais, apesar da ausência de participação deles na educação escolar dos filhos.

Quando perguntados sobre os planos para a educação dos futuros filhos, os bolsistas deixaram clara a tentativa de manutenção de um contato com o mundo dos pais, uma vez que, para eles, mesclar uma educação moral próxima da dos pais com uma educação escolar próxima à de seus colegas da educação superior se mostra fundamental. Assusta aos bolsistas a possibilidade de constituição de uma família que resulte em filhos cujos perfil e valores se aproximem em definitivo do *habitus* dominante, distanciando-se totalmente do *habitus* dos seus pais e parcialmente (em função da clivagem) do seu próprio *habitus*.

Assim, o bolsista sonha com a constituição de uma família que seja educada formalmente como os jovens ricos, mas que “mantenha o pé no chão” em relação à educação moral e ética. Sonha-se com filhos educados como a elite, mas que não pensem e não se comportem como tal. Ou seja, resta ao bolsista o intento de perpetuação de um *habitus* próprio (clivado), sendo pouco desejável, por exemplo, um relacionamento com alguém que não tenha educação superior – visto que este não teria possibilidade de “crescer junto” e educar os filhos formalmente como os dominantes –, assim como é pouco desejável entregar a educação moral dos filhos à escola e aos relacionamentos futuros que se forem construir, buscando com isso evitar a “contaminação” com valores que não se coadunam aos dos bolsistas.

Por fim, apesar de reconhecer as lacunas deixadas por esse trabalho, uma me parece mais evidente. Quando pensamos na inserção desses bolsistas no mercado de trabalho, é preciso levar em consideração fatores outros que não abordei neste estudo, mas que não são menos importantes na análise da problemática. Nesse sentido, sequer o papel da educação superior no país foi definitivamente contextualizado. Especialmente quando se pensa nos jovens de baixa renda, o acesso em si ainda é visto como o responsável automático pelo sucesso decorrente da obtenção de um diploma. Refiro-me a isso, pois, dois anos após a realização dessas entrevistas, tendo mantido contato com alguns dos jovens entrevistados por meio de redes sociais, percebi que, em grande parte dos casos, os sonhos e esperanças descritos nas entrevistas já foram esmagados por uma realidade de mercado de trabalho que não se resume a uma certificação. É preciso contextualizar essas políticas pela capacidade de absorção do mercado de trabalho e pela possível dificuldade em operacionalizar capitais ao fim do processo de formação. Aos jovens lhes é concedido, durante um período de pouco mais de quatro anos, o poder de operacionalizar e potencializar capitais específicos que lhes deem alguma chance de sobrevivência na educação superior. Entretanto, tais capitais não necessariamente refletem da mesma forma as disputas do mercado de trabalho – ser o melhor aluno nem sempre vai significar uma boa posição no mercado, cabendo, portanto, discussão mais ampla sobre o que significa ser bolsista do ProUni, se formar com êxito e disputar efetivamente o mercado.

De forma resumida, pode-se afirmar que o país passou pelo processo de implementação de políticas afirmativas na educação superior sem a prévia (e fundamental) discussão sobre a necessidade de políticas reestruturadoras das IES privadas, que por vezes apresentam falhas qualitativas. Tais falhas podem ocasionar desnível ainda maior entre jovens ricos estudantes das Ifes e jovens pobres bolsistas do ProUni (APRILE; BARONE, 2008). Além disso, tais políticas não trouxeram consigo a preocupação com o fato de que em diversas instituições prima-se por uma formação voltada ao mercado de trabalho, sem considerar a curva de oferta do ensino superior e a relação de desempenho entre bolsistas e não bolsistas (ANDRADE, 2007).

Diante disso, mostra-se fundamental a ampliação de pesquisas relativas ao papel dos programas de ação afirmativa na educação superior brasileira, especialmente no que concerne às diferentes capacidades e necessidades do mercado, além da estrutura da educação superior no país. Assim, dez anos após a implementação do ProUni e com alguns milhares de trabalhadores oriundos do ensino superior com bolsa do programa, creio ser um bom momento histórico para o desenvolvimento de estudos de larga escala que possam efetivamente dar conta de compreender o papel real do programa. Considero como grande contribuição deste trabalho a possibilidade de colocar em pauta o “depois” das políticas públicas no Brasil, mas espero – e por isso o concluo assim – que estudos realizados em larga escala possam nos dar um real mapeamento de programas desse tipo. Afinal de contas, qual a efetividade do programa na inserção no mercado de trabalho? O bolsista desempenha um papel igual a um jovem formado pagante? Quais os limites de inserção? Essas e outras questões me parecem de máxima urgência, bem como suas respectivas respostas. Por isso, espero que novos estudos venham a debruçar-se sobre essa incipiente área acadêmica para que, assim, novas contribuições possam surgir, fazendo com que o debate “ganhe corpo”, gerando um possível reordenamentos dos programas e das bases de dados governamentais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. (Org.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.37-72.

AKKARI, A. J. Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre estado, privatização e descentralização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, 2001, p.163-189.

_____. Blurring The Boundaries of Public and Private Education in Brazil. **Journal of International Education and Leadership**, San Antonio, v.3, n.1, 2013.

ALMEIDA, A. M. F. et al. Experiências educativas e construção de fronteiras sociais. **Revista Luso-Brasileira Sociologia da Educação**, Rio de Janeiro, v.1, 2010, p.10-39.

ALMEIDA, W. M. **Ampliação do acesso ao ensino superior privado lucrativo brasileiro**: um estudo sociológico com bolsistas do ProUni na cidade de São Paulo. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. 294 fls.

ALON, S.; TIENDA, M. Diversity, Opportunity, and the Shifting Meritocracy in Higher Education. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v.72, n.4, 2007, p.487-511.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, F. B. O ProUni e a conclusão do ensino superior: novas trajetórias pessoais e profissionais dos egressos. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), Rio de Janeiro, v.19, 2011, p.861-890.

_____. O ProUni e a conclusão do ensino superior: questões introdutórias sobre os egressos do programa na zona oeste do Rio de Janeiro. **Ensaio** (Fundação Cesgranrio. Impresso), Rio de Janeiro, v.19, 2011b, p.21-42.

ANDIFES. **Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**, Brasília: Fonaprace, 2011.

ANDRADE, E. C. Effects of the Brazilian University Policy of Targeting the Poor. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v.37, n.3, p.663-683, 2007.

ANDREWS, G. Brazilian Racial Democracy, 1900-90: An American Counterpoint. **Journal of Contemporary History**, Thousand Oaks, v.31, n.3, p 483-507, 1996.

APRILE, M. R.; BARONE, E. Políticas públicas para acesso ao ensino superior e inclusão no mundo do trabalho – o Programa Universidade para Todos (ProUni) em questão. In: **Anais do Congresso Português de Sociologia**, v. 4., Lisboa, 2008.

ARIES, E. **Race and Class Matters at an Elite College**. Philadelphia: Temple University Press, 2008.

ARIES, E., SEIDER, M. The Role of Social Class in the Formation of Identity: A Study of Public and Elite Private College Students. **The Journal of Social Psychology**, Londres, v.147, n.2, p.137-157, 2007.

_____. The Interactive Relationship Between Class Identity and the College Experience: The Case of Lower Income Students. **Qualitative Sociology, Berlin**,, v.28, n.4, p.419-443, 2005.

ARONSON, P. Breaking Barriers or Locked Out? Class-Based Perceptions and Experiences of Postsecondary Education. In: MORTIMER, J. T. (org.), **Social Class and Transitions to Adulthood**. New Directions for Child and Adolescent Development. **Jossey-Bas Education: Hoboken** n.119, 2008, p.41–54.

AYALON, H. et al. Diversification and Inequality in Higher Education: A Comparison of Israel and the United States. **Sociology of Education**, New York, v.81, n.3, p.211-241, 2008.

BAIL, C. A. The Configuration of Symbolic Boundaries against Immigrants in Europe. **American Sociological Review** , Thousand Oaks, v.73, n.1, p.37-59, 2008.

BAILEY, S. Group Dominance and the Myth of Racial Democracy: Antiracism Attitudes in Brazil. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v.69, n.5, p.728-747, 2004.

BAKER, T. L.; VÉLEZ, W. Access to and Opportunity in Postsecondary Education in the United States: A Review. **Sociology of Education**, New York, n.69. *Sociology and Educational Policy: Bringing Scholarship and Practice Together*, p.82-101, 1996.

BARROS, R. P.; MENDONCA, R. S. **Uma análise dos determinantes do desempenho educacional no Brasil**. Brasília: Projeto Nordeste. Série Estudos, n.8, 2000.

BARROS, R. P. et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v.31, n.1, p.1-42, 2001.

_____. Uma análise das principais causas da queda recente na desigualdade de renda brasileira. **Revista Econômica**, Niterói, p.117–147, 2006.

BARTON, A. C. et al. Ecologies of Parental Engagement in Urban Education. **Educational Researcher** , Thousand Oaks, v.33, n.4, p.3-12, 2004.

BECKER, H. S. Art as Collective Action. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v.39, n.6, p.767-776, 1974.

BERGERSON, A. A. Exploring the Impact of Social Class on Adjustment to College: Anna's Story. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, Indianapolis, v.20, n.1, p.99-119, 2007.

BERNARD, H. R. **Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches**. Lanham: Altamira Press, ed.4, 2006.

BLANCH, D. Between the Traditional and the Post Modern: Political Disaffection and Youth Participation in Galicia. In: FORBRIG, J. (org.) **Revisiting Youth Political Participation**. Challenges for Research and Democratic Practice in Europe. ed.1. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005, p.53-61.

BODOVSKI, K. Parental Practices and Educational Achievement: Social Class, Race, and Habitus. **British Journal of Sociology of Education, Londres**, v.31, n.2, p.139-156, 2010.

BODOVSKI, K.; FARKAS, G. "Concerted Cultivation" and Unequal Achievement in Elementary School. **Social Science Research, Amsterdam**, n.37, p.903-919, 2008.

BORGES, J. L. G.; CARNIELLI, B. L. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v.35, n.124, p.113-130, 2005.

BOURDIEU, P. Condição de classe e posição de classe. In: MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974a, p.3-26.

_____.O mercado de bens simbólicos. In: MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**, São Paulo: Perspectiva, 1974b, p.99-181.

_____.Les trois états du capital culturel. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, n.30, 1979. p.3-6.

_____.The Field of Cultural Production, or: The Economic World Reversed. **Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts, Amsterdam**, v.12, p.311-356, 1983.

_____.Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c, p.82-121.

_____.**O poder simbólico**. Lisboa: Difusão Editorial, 1989.

_____.**A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992a.

_____.**Réponses. Pour une anthropologie réflexive**. Paris: Seuil, 1992b.

_____.**As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996a.

_____.**Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996b.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a, p.39-64.

_____. Capital social. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b, p.65-70.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A. M. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998c, p.81-126.

_____. **Les structures sociales de l'économie**. Paris: Seuil, 2000.

_____. **Esboço de uma teoria da prática**. Precedido de três estudos de etnologia Kabila. Oeiras: Celta, 2002.

_____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim do século, 2003.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004a.

_____. **Para uma sociologia da ciência**. Lisboa: Edições70, 2004b.

_____. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007a.

_____. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2.ed., 2007b.

_____. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 7.ed., 2008.

_____. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 249, de 18 de março de 1996. Institui a sistemática para a realização do Exame Nacional de Cursos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 mar. 1996c. Seção 1, p.4686.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional de Avaliação. **SINAES: bases para uma nova proposta de avaliação da educação superior brasileira**. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 108, de 22 de julho de 2004. Institui a sistemática para a aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jul. 2004c. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 398**, de 03 de fevereiro de 2005. Estabelece que compete ao Presidente do INEP normatizar, operacionalizar as ações e procedimentos referentes ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE, à Avaliação Institucional - AI e à Avaliação dos Cursos de Graduação - ACG. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/2005/avaliacao_institucional/portarias_MEC398.doc>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema Informatizado do ProUni. Bolsas disponibilizadas por ano. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Poder Executivo. Lei nº 11.096, de 13.01.2005. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências, **DOU**, 14.01.2005. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Poder Executivo. Medida Provisória nº 213, de 10.09.2004. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências, **DOU**, 13.10.2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 12.711, de 29.08.2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, **DOU**, 30.08.2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf>. Acesso em 22 de janeiro de 2014.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 10 de maio de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 10 de maio de 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Seção 1.

BRONCKART, J.; SCHURMANS, M. Pierre Bourdieu – Jean Piaget: habitus, schèmes et construction du psychologique. In: LAHIRE, B. (org.). **Le travail sociologique de Pierre Bourdieu**. Dettes et critiques. Paris: La Découverte, 2001.

BROWN, G.; LANGER, A.; STEWART, F. Affirmative Action: Foundations, Contexts, and Debates. In: BROW, G.; STEWART, F.; Langer, A. (Eds.) **Affirmative Action in Plural Societies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012, p.29.

BRYSON, B. "Anything But Heavy Metal": Symbolic Exclusion and Musical Dislikes. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v.61, n.5, p.884-899, 1996.

BYROM, T.; LIGHTFOOT, N. Interrupted Trajectories: The Impact of Academic Failure on the Social Mobility of Working-Class Students. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v.34, n.5-6, p.812-828, 2013.

CAVALIERI, C.; FERNANDES, R. Diferenciais de salários por gênero e por cor: uma comparação entre as regiões metropolitanas brasileiras. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v.18, n.1, p.158-175, 1998.

CAMPANTE, F. R.; CRESPO, A. R. V.; LEITE, P. G. P. G. Desigualdade salarial entre raças no mercado de trabalho brasileiro. **Revista Brasileira de Economia** (Impresso), Rio de Janeiro, v.58, p.185-210, 2004.

CARTER, P, L. Straddling Boundaries: Identity, Culture and School. **Sociology of Education**, New York, v.79, n.3, p.304-328, 2006.

CARVALHO, C. H. A. O ProUni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, p.633-1074, 2006.

_____. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao ProUni. In: ALMEIDA, M. L. P. de; BONETI, L. W. (Orgs.). **Educação e cidadania no neoliberalismo**. Da experiência à análise crítica, 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p.35-56.

CATANI, A. M.; GILIOLI, P. O ProUni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, Brasília, v.11, n.20, p.55-68, 2005.

CATANI, A. M.; HEY, A. P; GILIOLI, P. de S. ProUni: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior. **Educar**, Curitiba, n.28, p.125-140, 2006.

CATANI, A. M. A sociologia de Pierre Bourdieu (ou como um autor se torna indispensável ao nosso regime de leituras). **Educação e Sociedade**, Campinas, v.78, p.57-75, 2002.

_____. Educação, violência simbólica, capitais (cultural e social) e destino. In: BOITO JR., A.; TOLEDO, C. N. de. (Orgs.). **Marxismo e ciências humanas**. 1.ed., v.1, São Paulo: Xamã, 2003, p.297-310.

_____. Um convite aos clássicos: o trabalho sociológico de Pierre Bourdieu. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v.10, p.72-85, 2007.

_____. Pierre Bourdieu e seu esboço de autoanálise. **EcoS – Revista Científica**. v.10, São Paulo, p.45-65, 2008.

_____. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v.114, p.189-202, 2011.

CHEN, X. **First Generation Students in Postsecondary Education: A Look at Their College Transcripts**. Washington: Government Printing Office - U.S. Department of Education - National Center for Education Statistics, 2005.

CHOY, S. U.S. **Students Whose Parents Did Not Go to College: Postsecondary Access, Persistence, and Attainment**. Washington: Government Printing Office - U.S. Department of Education - National Center for Education Statistics, 2001.

COSTA, F.S. **Políticas públicas de educação superior – Programa Universidade para Todos: um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP**. 188fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **O ProUni e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude.** 201 fls. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. **O ProUni e seus egressos: perspectivas sobre qualificação profissional e acesso ao mercado de trabalho. Princípios,** São Paulo, v.1, p.76-80, 2013.

CROSNOE, R.; MISTRY, R. S.; ELDER JR, G. H. Economic Disadvantage, Family Dynamics, and Adolescent Enrollment in Higher Education. **Journal of Marriage and Family,** Hoboken, v.64, p.690-702, 2002.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.25, n.88, p.795-817, 2004.

DAVIES, S.; HAMMACK, F. M. The Channeling of Student Competition in Higher Education: Comparing Canada and the U.S. **Journal of Higher Education,** Columbus, v.76, n.1, p.89-106, 2005.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paideia,** Ribeirão preto, v.36, n.17, p.21-32, 2007.

DIMAGGIO, P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. **American Sociological Review,** , Thousand Oaks, v.47, n.2, p.189-201, 1982.

_____. Classification in Art. **American Sociological Review,** Thousand Oaks, v.52, n.4, p 440-455, 1987.

DIMAGGIO, P.; GARIP, F. How Network Externalities Can Exacerbate Intergroup Inequality. **American Sociological Review,** Thousand Oaks, v.116, n.6, p.1887-1933, 2011.

DIMAGGIO, P.; POWELL, W. W. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. **American Sociological Review,** Thousand Oaks, v.48, n.2, p.147-160, 1983.

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas, e evidências. **Revista Luso-Brasileira Sociologia da Educação,** Rio de Janeiro, v.1, p.71-96, 2010.

DOWNEY, D. B. Black/White Differences in School Performance: The Oppositional Culture Explanation. **Annual Review of Sociology, Palo Alto,** v 34, p.107-126, 2008.

DRAGAN, I.; ISAIC-MANIU, A. Snowball Sampling Completion. **Journal of Studies in Social Sciences,** Sydney, v.5, n.2, p.160-177, 2013.

ERICKSON, B. H. Culture, Class, and Connections. **American Journal of Sociology,** Chicago, v.102, n.1, p.217-251, 1996.

ESTACIA, M. A. T. **Alunos do ProUni da Universidade de Passo Fundo: trajetórias, percepções/sentimentos e aproveitamento acadêmico.** 240 fls. Tese

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, F. H. G. et al. Ascensão e queda da desigualdade de renda no Brasil. **Econômica**, Rio de Janeiro, v.8, p.147-169, 2006.

FOSTER, P.; BORGATTI, S. P.; JONES, C. Gatekeeper Search and Selection Strategies: Relational and Network Governance in a Cultural Market. **Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts**, Amsterdam, v.39, p.247-265, 2011.

FRANCIS, A. M.; TANNURI-PIANTO, M. Using Brazil's Racial Continuum to Examine the Short-Term Effects of Affirmative Action in Higher Education. **The Journal of Human Resources**, Austin, v.47, n.3, p.754-784, 2012.

_____. The Redistributive Equity of Affirmative Action: Exploring the Role of Race, Socioeconomic Status, and Gender in College Admissions. **Economics of Education Review**, Amsterdam, v.31, p.45-55, 2012b.

_____. Endogenous Race in Brazil: Affirmative Action and the Construction of Racial Identity among Young Adults. **Economic Development and Cultural Change**, Chicago, v.61, n.4, p.731-753, 2013.

FREITAS, H. et al. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v.35, n.3, p.105-112, 2000.

FRIEDMAN, S. Cultural Omnivores or Culturally Homeless? Exploring the Shifting Cultural Identities of the Upwardly Mobile. **Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts**, Amsterdam, n.40, p.467-489, 2012.

_____. The Price of the Ticket: Rethinking the Experience of Social Mobility. **Sociology**, Londres, p.1-17, 2013.

GHEORGHIU, M. D.; GRUSON, P.; VARI, J. Trocas intergeracionais e construção de fronteiras nas experiências educativas das classes médias. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.377-399, 2008.

GOLDRICK-RAB, S. Following Their Every Move: An Investigation of Social-Class Differences in College Pathways. **Sociology of Education**, New York, v.79, n.1, p.61-79, 2006.

GOODMAN, L. A. Snowball Sampling. **Annals of Mathematical Statistics**, Beachwood, v.32, p.148-170, 1961.

GROSS, N.; CHENG, C. Explaining Professors' Politics: Is It a Matter of Self-Selection?. In: STULBERG, L. M.; WEINBERG, S. L. (Orgs.). **Diversity in American Higher Education: Toward a More Comprehensive Approach**, New York: Routledge, 2011, p.178-194.

GUIMARÃES, A. O acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, São Paulo, 2003, p.247-268.

HALL, S. Old and New Identities, Old and New Ethnicities. In: KING, A. D. (Org.) **Culture, Globalization and the World-System: Contemporary Conditions for the Representation of Identity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1991, p.4141-68.

HARRIS, M. et al. "Who are the Whites?: Imposed Census Categories and the Racial Demography of Brazil". **Social Forces**, Oxford, v.72, n.2, p.451-462, 1993.

HEY, A. P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico**. A educação superior no Brasil. 1.ed. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

HOFFMANN, R. Mensuração da desigualdade e da pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e pobreza no Brasil**. v.1, p.81-107. Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

_____.As transferências não são a causa principal da redução da desigualdade. **Econômica**, v.7, n.2, p.247-268, Niterói, 2005.

_____.Transferências de renda e a redução da desigualdade no Brasil em cinco regiões entre 1997 e 2004. **Econômica**, v.8, p.55-81, Niterói, 2006.

HOLLAND, M. M. Only Here for the Day: The Social Integration of Minority Students at a Majority White High School. **Sociology of Education**, New York, v.85, n.2, p.101-120, 2012.

HORVAT, E. M.; ANTONIO, A. 'Hey, those Shoes are Out of Uniform': African American Girls in an Elite High School and the Importance of Habitus. **Anthropology & Education Quarterly**, Arlington, v.30, n.3, p.317-342, 2008.

HORVAT, E. M.; WEININGER, E. B.; LAREAU, A. From Social Ties to Social Capital: Class Differences in the Relations Between Schools and Parent Networks. **American Educational Research Journal**, Thousand Oaks, v.40, n.2, p.319-351, 2003.

HTUN, M. From "Racial Democracy" to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil. **Latin American Research Review**, Pittsburgh, v.39, n.1, p.60-89, 2004.

HURTADO, S. Linking Diversity with the Educational and Civic Missions of Higher Education. **The Review of Higher Education**, Baltimore, v.30, n.2, p.185-196, 2007.

HURTADO, S.; CARTER, D. F. Effects of College Transition and Perceptions of the Campus Racial Climate on Latino College Students' Sense of Belonging. **Sociology of Education**, New York, v.70, n.4, p.324-345, 1997.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Microdados do Censo Demográfico 2010**. Brasília: IBGE, 2011.

_____.**Síntese de Indicadores Sociais do IBGE 2013**. Brasília: IBGE, 2013.

INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira". **Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2006**. Brasília: MEC/INEP, 2007a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Questionário Socioeconômico dos Inscritos do Exame Nacional de Ensino Médio 2006**. Brasília: MEC/INEP, 2007b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2006**. Brasília: MEC/INEP, 2007c.

INEP.SUPERIOR. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2006**. Brasília: MEC/INEP, 2007d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Questionário Socioeconômico dos Inscritos do Exame Nacional de Ensino Médio 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2008c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2007**. Brasília: MEC/INEP, 2008d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Questionário Socioeconômico dos Inscritos do Exame Nacional de Ensino Médio 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009d.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2010a.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Questionário Socioeconômico dos Inscritos do Exame Nacional de Ensino Médio 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2010b.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2010c.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2009**. Brasília: MEC/INEP, 2010d.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2011a.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Questionário Socioeconômico dos Inscritos do Exame Nacional de Ensino Médio 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2011b.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2011c.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2010**. Brasília: MEC/INEP, 2011d.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2012a.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Questionário Socioeconômico dos Inscritos do Exame Nacional de Ensino Médio 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2012b.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2012c.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2012d.

_____.Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”. **Microdados do Censo Escolar da Educação Superior 2011**. Brasília: MEC/INEP, 2013.

KOVACHEVA, S. Will Youth Rejuvenate the Patterns of Political Participation? In: FORBRIG, J. (Org.) **Revisiting Youth Political Participation**. Challenges for Research and Democratic Practice in Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2005, p.19-29.

KRISCHKE, P. J. Questões sobre juventude, cultura política e participação democrática. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania/Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.323-350.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.78, p.37-55, 2002.

LAMONT, M.; FOURNIER, M. **Cultivating Differences**: Symbolic Boundaries and the Making of Inequality. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

LAMONT, M.; MIZRACHI, N. Ordinary People Doing Extraordinary Things: Responses to Stigmatization in Comparative Perspective. **Ethnic and Racial Studies**, London, v.35, n.3. p.365-381, 2011.

LAMONT, M.; SILVA, G. M. D. Complementary Rather than Contradictory: Diversity and Excellence in Peer Review and Admissions in American Higher Education. **21st Century Society**, Londres, v.4, n.1, p.1-15, 2009.

LAMONT, M.; SMALL, M.L. How Culture Matters: Enriching Our Understandings of Poverty. In HARRIS, D.; LIN, A. **The Colors of Poverty**: Why Racial and Ethnic Disparities Persist. New York: Russell Sage Foundation, 2008, p.76-102.

LAMONT, M; BAIL, C. A. Bridging Boundaries: the Equalization Strategies of Stigmatized Ethno-racial Groups Compared. **Minda de Gunzburg Center for European Studies**(Working Paper Series), Cambridge, n.154, 2007.

LAMONT, M; LAREAU; A. L. Cultural Capital: Allusions, Gaps and Glissandos in Recent Theoretical Developments. **Sociological Theory**, Washington, v.6, n.2, p.153-68, 1988.

LAMONT, M; MOLNAR. V. The Study of Boundaries across the Social Sciences. **Annual Review of Sociology**, Palo Alto, v.28, p.167-195, 2002.

LAREAU, A. Social Class Differences in Family-School Relationships. The Importance of Cultural Capital. **Sociology of Education**, New York, v.60, p.73-85, 1987.

_____. Social Class and the Daily Lives of Children: A Study from the United States. **Childhood**, Trondheim, n.7, v.2, p.155-171, 2000.

_____. Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. **American Sociological Review**, Thousand Oaks., v.67, n.5, p.747-776, 2002.

_____. **Unequal Childhoods**: Class, Race, and Family Life. Berkeley: University of California Press, 2003.

LAREAU, A.; HORVAT, E. M. Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. **Sociology of Education, New York**, v.72, p.37-53, 1999.

LAREAU, A.; WEININGER, E. Concerted Cultivation Continues: Class, Culture, and Child Rearing. In LAREAU, A.; CONLEY, D. **Social Class: How Does It Work?**, Russel Sage Foundation, Nova York, p.118-51, 2008.

_____. Cultural Capital in Educational Research: A Critical Assessment. **Theory and Society**, Berlin, n.32, p.567-606, 2003.

LEE, E. M.; KRAMER, R. Out with the Old, In with the New? Habitus and Social Mobility at Selective Colleges. **Sociology of Education**, New York, v.86, n.1, p.18-35, 2013.

LEECH, N. L.; ONWUEGBUZIE, A. J. A Call for Greater Use of Nonparametric Statistics. In: **The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association**. Chattanooga, 2002.

LEHMANN, W. "I Just Didn't Feel Like I Fit in": The Role of Habitus in University Dropout Decisions. **Canadian Journal of Higher Education, Vancouver**, v.37, n.2, p.89-110, 2007.

_____. Becoming Middle Class: How Working-Class University Students Draw and Transgress Moral Class Boundaries. **Sociology, Durham**, v.43, p.631-647, 2009.

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas. **Novos Estudos Cebrap** (Impresso), n.87, São Paulo: Cebrap, jul. 2010, p.77-95.

LIMA, M. Access to Higher Education in Brazil: Inequalities, Educational System and Affirmative Action Policies. **Institute for Employment Research**, University of Warwick, Coventry, 2011. Disponível em: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/research/glmf/heeer/acces_higher_education_in_brazil_marcia_lima.pdf>. Acesso em agosto de 2013.

LIMA, M.; ABDAL, A. Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado de trabalho formal. **Sociologias** (UFRGS. Impresso), Porto Alegre, v.17, p.216-237, 2007.

LIMA, A.C.; ALMEIDA, A. M. F. Permanências e mutações na definição intergeracional do trabalho infantil. **Educação & Sociedade**., Campinas, v. 31, n.111, p.347-369, abr.-jun. 2010.

LIZARDO, O. How Cultural Tastes Shape Personal Networks. **American Sociological Review** , Thousand Oaks, v.1, n.5, p.778-807, 2006.

LONG, M. C. Affirmative Action and Its Alternatives in Public Universities: What Do We Know? **Public Administration Review, Hoboken**, v.67, n.2, p.315-330, 2007.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), Belo Horizonte, v.26, p.89-110, 2010.

LOPES, C. S.; RODRIGUES, L. C.; SICHIERI, R. The Lack of Selection Bias in a Snowball Sampled Case-Control Study on Drug Abuse. **International Journal of Epidemiology**, Oxford, v.25, n.6, p.1267-1270, 1996.

LYNCH, K.; O'RIORDAN, C. Inequality in Higher Education: A Study of Class Barriers. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, v.19, n.4, p.445-478, 1998.

MAIO, M.; SANTOS, R. As cotas raciais nos horizontes da Antropologia: tréplica a dezoito comentaristas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v.11, n.23, p.292-308, 2005.

MANNHEIM, K. **Essays on the Sociology of Knowledge**. New York: Oxford University Press Inc, 1952.

_____. **Sociologia da Cultura**. 2ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

MARK, N. Birds of a Feather Sing Together. **Social Forces**, Chapel Hill, v.77, n.2, p.453-485, 1998.

MARTINS, S. S.; MEDEIROS, C. A.; NASCIMENTO, E. L. Paving Paradise: The Road From "Racial Democracy" to Affirmative Action in Brazil. **Journal of Black Studies**, Thousand Oaks, v.34, n.6, p.787-816, 2004.

MCCOWAN, T. Expansion without Equity: An Analysis of Current Policy on Access to Higher Education in Brazil. **Higher Education**, London, v.53, p.579-598, 2007.

MELLO NETO, R. D. **ProUni**: Dimensão nacional e perfil dos estudantes em Pernambuco. 219 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

MODOOD, T. Capitals, Ethnic Identity and Educational Qualifications. **Cultural Trends**, London, v.13, n.50, p.87-105, 2004.

MOON, D. Who Am I and Who Are We? Conflicting Narratives of Collective Selfhood in Stigmatized Groups. **American Journal of Sociology**, Chicago, v.117, n.5, p.1336-1379, 2012.

NERI, M. C.; FERREIRA, F. H. G.; LANJOUW, P. A New Poverty Profile for Brazil Using PPV, PNAD and Census Data. **PUC-RJ (Texto para Discussão PUC, 418)**, Rio de Janeiro, 2000.

NEWMAN, K. S. **No Shame in My Game**: The Working Poor in the Inner City. Nova York: Vintage and Russell Sage Foundation, 1999.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n.78, p.15-36, 2002.

NOGUEIRA, M. A.; ABREU, R. A. Famílias populares e escola pública: uma relação dissonante. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v.39, p.41-60, 2004.

NOVAES, R. Juventude, percepções e comportamentos: A religião faz diferença?. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania/ Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.263-290.

OLIVEIRA, E. I. I.; MOLINA, R. K. A ampliação da base social da educação superior no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais: O caso do ProUni. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), Brasília, v.93, p.743-769, 2012.

OLIVEIRA, M. L. **A Gestão dos riscos nas políticas de juventude**: um estudo a partir dos egressos do ProJovem. Recife: Universitária - UFPE, 2011.

OLIVEIRA, M. L.; MELLO NETO, R. D. As diferenças entre o dito e o percebido nas políticas de juventude do governo lula: caso ProUni e Projovem original em Pernambuco. In: **Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação - ANPAE**, Recife, 2013.

OLIVEIRA, R.; GOMES, A. M. A expansão do ensino médio: escola e democracia. **Revista Retratos da Escola**, v.5, n.8, p.69-81, Brasília, 2011.

OLIVEN, A. C. A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, p.111-135, São Paulo, 2005.

_____. Universities and Affirmative Action: Comparing Brazil and the United States. **Vibrant** (Online), v.5, p.141-161, 2008.

_____. Inclusion Policies in the Brazilian System of Higher Education: the Public and the Private Sector. **Journal of US-China Public Administration**, Mei-Zhong Gonggong Guanli, v.9, p.1302-1310, 2012.

OSTROVE, J. M. Belonging and Wanting: Meanings of Social Class Background for Women's Constructions of their College Experiences. **Journal of Social Issues**, Hoboken, v.59, n.4, p.771-784, 2003.

OSTROVE, J. M.; LONG, S. M. Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment. **Review of Higher Education**, v.30, n.4, p.363-389, Baltimore, 2007.

PEREIRA, G. R. M.; CATANI, A. M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**, v.20, n. especial, p.107-120, Florianópolis, 2002.

PEREIRA, J. C. R. **Bioestatística em outras palavras**. São Paulo: Edusp, 2010.

PEROSA, G. S. A. A aprendizagem das diferenças sociais: classe, gênero e corpo em uma escola para meninas. **Cadernos Pagu**, Campinas, v.26, p.87-111, 2006.

_____. A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.111, p.391-409, 2010.

PETERSON, R. A.; KERN, R. M. Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v.61, n.5, p.900-907, 1996.

PRESTA, S.; ALMEIDA, A. M. F. Fronteiras imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.401-424, 2008.

PRICE-MITCHELL, M. Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. **The School Community Journal**, Normal, v.19, n.2, p.9-26, 2009.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família e escola** – trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p.61-80.

QUINN, J. Understanding Working-Class Drop-Out' from Higher Education through a Sociocultural Lens: Cultural Narratives and Local Contexts. **International Studies in Sociology of Education**, New York, v.14, n.1, 2004.

REIS, E.; SILVA, G. Perceptions of Racial Discrimination among Black Professionals in Rio de Janeiro. **Latin American Research Review**, Pittsburg, v.46, n.2, p.55-78, 2011.

RIANI, J. L. R.; RIOS NETO, E. L. G. Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros? **Revista Brasileira de Estudos da População**, São Paulo, v.25, p.251-269, 2008.

RIOS-NETO, E. L. G.; CÉSAR, C. C.; RIANI, J. L. R. Estratificação educacional e progressão escolar por série no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v.32, n.3, p.395-415, 2002.

REAY, D.; CROZIER, G.; CLAYTON, J. 'Strangers in Paradise'? Working-Class Students in Elite Universities. **Sociology, Durham**, v.43, n.6, p.1103 -1121, 2009.

ROCHA, M. S. P. M. L.; PEROSA, G. S. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.29, n.103, p.425-449, 2008.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v.12, n.2, p.289-317, 2012.

SANTOS, C. T. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni da PUC-Rio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (Impresso), Brasília, v.93, p.770-790, 2012.

SANTOS, G.; SANTOS, M. J. P.; BORGES, R. A juventude negra. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p.291-302.

SANTOS, S. A. dos. "Who Is Black in Brazil? A Timely or a False Question in Brazilian Race Relations in the Era of Affirmative Action?" **Latin American Perspectives**, Thousand Oaks, v.33, p.30-48, 2006.

SARAIVA, L. A. S.; NUNES, A. S. A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.45, p.941-964, 2011.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.91, p.361-378, 2005.

SCHWARTZMAN, L.; SILVA, G. Unexpected Narratives from Multicultural Policies: Translations of Affirmative Action in Brazil. **Latin American and Caribbean Ethnic Studies**, San Diego, v.7, n.1, p.31-48, 2012.

SHINER, M.; MODOOD, T. Help or Hindrance? Higher Education and the Route to Ethnic Equality. **British Journal of Sociology of Education** (online), Londres, v.23, n.2, p.209-232, 2002.

SIDANIUS et al. **The Diversity Challenge: Social Identity and Intergroup Relations on the College Campus**. New York: The Russell Sage Foundation; 2010.

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social**, São Paulo, v.18, p.131-165, 2006.

_____. Folk Conceptualizations of Racism and Antiracism in Brazil and South Africa. **Ethnic and Racial Studies**, London, v.35, n.3, p.506–522, 2011.

SILVEIRA NETO, R. M.; MENEZES, T. A. Nível e evolução da desigualdade dos gastos familiares no Brasil: uma análise para as regiões metropolitanas no período 1996 a 2003. **Estudos Econômicos** (USP. Impresso), São Paulo, v.40, p.341-372, 2010.

SIMÕES, J. L.; MELLO NETO, R. D. Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: Reuni versus ProUni. **Cadernos ANPAE**, Recife, v.13, p.1-10, 2012.

SKIDMORE, T. Fact and Myth: Discovering a Racial Problem in Brazil. **Kellogg Institute**, Working Paper n.173, 1992.

SMALL, M.L.; HARDING, D. J.; LAMONT, M. Reconsidering Culture and Poverty. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v.629, p.6-27, 2010.

SMITH, T. Narrative Boundaries and the Dynamics of Ethnic Conflict and Conciliation. **Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts**, **Amsterdam**, v.35, n.1, p.22-46, 2007.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho – homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Texto para discussão, n.769, Brasília: Ipea, 2000.

_____. **Distribuição de renda no Brasil de 1976 a 2004 com ênfase no período de 2001 a 2004**, Texto para discussão n.1166, Brasília: Ipea, 2006.

SOTERO, E. C. **Negros no ensino superior**: trajetória educacional de jovens negros beneficiados por políticas de ação afirmativa na cidade de Salvador. 138 fls. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SOUZA, A. M. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. **Avaliação de Políticas Públicas da Educação**, v.20, n.77, p.701-724, Rio de Janeiro, 2012.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análise de uma pesquisa nacional. São Paulo: Instituto Cidadania; Editora Fundação Perseu Abramo, 2005, p.87-128.

SPOSITO, M. P. CARRANO, P. C. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.24, p.6-39, 2003.

SRIVASTAVA, S. B.; BANAJI, M. R. Culture, Cognition, and Collaborative Networks in Organizations. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v.76, n.2, p.207-233, 2011.

STAMPNITZKY, L. How Does “Culture” Become “Capital”? Cultural and Institutional Struggles over “Character and Personality” at Harvard. **Sociological Perspectives**, v.49, n.4, p.461-481, Berkeley, 2006.

STEVENS, M. L. Culture and Education. **The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science**, v.619, p.97-113, 2008.

SWINDLER, A. Culture in Action: Symbols and Strategies. **American Sociological Review**, Thousand Oaks, v.51, n.2, p.273-286, 1986.

TAMAYO, V. M.; Juventud y política en Chile. Hacia un enfoque generacional. **Última Década**, Valparaíso, v.35, p.113-141, 2011.

TAVOLARO, L. Affirmative Action in Contemporary Brazil: Two Institutional Discourses on Race. **International Journal of Politics, Culture and Society**, New York, v.19, p.145-160, 2008.

TELLES, E. Who Are the Morenas. **Social Forces**, Oxford, v.73, n.4, p.1609-1611, 1995.

TEPPER, S. J.; HARGITTAI, E. Pathways to Music Exploration in a Digital Age. **Poetics**: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts, **Amsterdam**, v.37, p.227-249, 2009.

TRAINOR, A. A. Diverse Approaches to Parent Advocacy During Special Education Home-School Interactions: Identification and Use of Cultural and Social Capital. **Remedial and Special Education**, Thousand Oaks, v.31, n.1, p.34-47, 2010.

TRAVITZKI, R. **Enem**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 322 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

UPRIGHT, C. B. Social Capital and Cultural Participation: Spousal Influences on Attendance at Arts Events. **Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts**, **Amsterdam**, v.32, p.129-143, 2004.

VALLE SILVA, N.; HASENBALG, C. Recursos familiares e transições educacionais. **Cadernos de Saúde Pública**. v.18, p.67-76, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, p.947-963, 2007.

VEIGA-NETO, A. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-Posições** (Unicamp), Campinas, v.12, n.3 (36), p.22-31, 2001.

VINCENT, C.; MARTIN, J. Class, Culture and Agency: Researching Parental Voice. **Discourse**, Brisbane, v.23, n.1, p.108-127, 2002.

WALPOLE, M. Socioeconomic Status and College: How SES Affects College Experiences and Outcomes. **Review of Higher Education Journal of the Association for the Study of Higher Education**, Baltimore, v.27, n.1, p.45-73, 2003.

WARBURTON, E. C. et al. **Bridging the Gap Academic Preparation and Postsecondary Success of First-Generation Students**. National Center for Education Statistics - U.S. Department of Education: Washington, 2001. 67p.

WARIKOO, N. K.; CARTER, P. Cultural Explanations for Racial and Ethnic Stratification in Academic Achievement: A Call for a New and Improved Theory. **Review of Educational Research**, New York, v.79, n.1, p.266-394, 2009.

WARIKOO, N. K. Symbolic Boundaries and School Structure in Multiethnic Schools. **American Journal of Education**, Chicago, v.116, n.3, p.423-451, 2010.

_____. **Balancing Acts**: Youth Culture in the Global City. v.1. Berkeley: University of California Press, 2011, 248p.

WEININGER, E.; LAREAU, A. Translating Bourdieu into the American Context: The Question of Social Class and Family-School Relations. **Poetics: Journal of Empirical Research on Culture, the Media and the Arts**, **Amsterdam**, v.31, p.375–402, 2003.

_____. **Cultural Capital**. The Encyclopedia of Sociology. London: Blackwell, 2007.

_____. Paradoxical Pathways: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Class and Childrearing. **Journal of Marriage and Family**, Hoboken, v.71, p.680-695, 2009.

ZIMDARS, A. Fairness and Undergraduate Admission: A Qualitative Exploration of Admissions Choices at the University of Oxford. **Oxford Review of Education**, Oxford, v.38, n.3, p.207-323, 2010.

ZUKIN, S.; MAGUIRE, J. S. Consumers and Consumption. **Annual Review of Sociology, Palo Alto**, v.30, p.173-197, 2004.

ANEXO A – Roteiro de pontos da entrevista com egressos e com familiares.

- Relação com a escola e vida escolar.
- Desempenho escolar no ensino médio.
- Importância do ensino superior.
- O que ganhou e o que perdeu com o ensino superior.
- Relação entre emprego e ensino superior.
- Relação entre “vencer na vida” e ensino superior.
- Relação entre “ser boa pessoa” e ensino superior.
- Relação entre consumo de bens e ensino superior.
- ProUni *versus* Universidade pública.
- Expectativas do ensino superior antes do ProUni.
- Relação entre sua renda atual e a de seus pais.
- Planos futuros.
- Caracterização do bolsista e do não bolsista.
- Posição de classe.
- Educação dos filhos e escolha dos companheiros.
- Relação entre correr risco, trabalho e educação superior.
- Primeiras impressões do ensino superior e dos colegas.
- Relação com vida antiga (amigos, familiares...).
- Relação com o programa.
- Razão da escolha do curso.
- Relação entre o estudante e a sua família.
- Relação com as políticas do governo federal.
- Relação entre cultura “de rico” e “de pobre”.
- O que sentiu ao ver a aprovação.
- Possíveis diferenças de comportamento em decorrência do ensino superior.
(Exclusivo para os familiares)
- Destacar mudanças boas e ruins. (Exclusivo para os familiares)

ANEXO B – Principais tabelas referentes às ilustrações apresentadas

Tabela B.1 - Distribuição dos casos analisados por PPI no Brasil

Modalidade	Financiamento		Frequência	Porcentagem válida	
EAD	Bolsa Integral	Válido	Não PPI	1158	50,7
			PPI	1124	49,3
			Total	2282	100
		Ausente		3	-
	Bolsa Parcial	Válido	Não PPI	367	60,6
			PPI	239	39,4
			Total	606	100,0
		Ausente		9	-
	Outras Bolsas	Válido	Não PPI	2738	61,9
			PPI	1685	38,1
			Total	4423	100
		Ausente		9	-
	Não Bolsista	Válido	Não PPI	28762	61,8
			PPI	17779	38,2
Total			46541	100	
Ausente		86	-		
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Não PPI	16290	54,2
			PPI	13771	45,8
			Total	30061	100
		Ausente		88	-
	Bolsa Parcial	Válido	Não PPI	7332	62,4
			PPI	4412	37,6
			Total	11744	100
		Ausente		32	-
	FIES	Válido	Não PPI	14266	63,8
			PPI	8111	36,2
			Total	22377	100
		Ausente		60	-
	Outras Bolsas	Válido	Não PPI	70526	67,8
			PPI	33422	32,2
			Total	103948	100
		Ausente		313	-
	Não Bolsista	Válido	Não PPI	163136	71,6
			PPI	64681	28,4
Total			227817	100	
Ausente		722	-		

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a).

Tabela B.2 - Distribuição dos casos analisados por tipo de escola no ensino médio no Brasil

Modalidade	Tipo de escola		Frequência	Porcentagem válida	
EAD	Bolsa Integral	Válido	Todo Pública	2145	94,5
			Todo Privada	44	1,9
			Maior parte Pública	52	2,3
			Maior parte Privada	11	0,5
			Metade Pública e Metade Privada	19	0,8
			Total	2271	100,0
		Ausente	14	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Todo Pública	559	92,4
			Todo Privada	9	1,5
			Maior parte Pública	30	5,0
			Maior parte Privada	4	0,7
			Metade Pública e Metade Privada	3	0,5
		Total	605	100,0	
	Ausente	1	-		
	Outras Bolsas	Válido	Todo Pública	3516	79,7
			Todo Privada	399	9,0
			Maior parte Pública	238	5,4
			Maior parte Privada	119	2,7
			Metade Pública e Metade Privada	140	3,2
		Total	4412	100,0	
	Ausente	20	-		
	Não Bolsista	Válido	Todo Pública	36051	77,9
			Todo Privada	4825	10,4
			Maior parte Pública	2643	5,7
Maior parte Privada			1214	2,6	
Metade Pública e Metade Privada			1570	3,4	
Total		46303	100,0		
Ausente	324	-			
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Todo Pública	27785	92,4
			Todo Privada	1225	4,1
			Maior parte Pública	630	2,1
			Maior parte Privada	251	0,8
			Metade Pública e Metade Privada	183	0,6
			Total	30074	100,0
		Ausente	75	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Todo Pública	10720	91,3
			Todo Privada	432	3,7
			Maior parte Pública	338	2,9
			Maior parte Privada	134	1,1
			Metade Pública e Metade Privada	120	1,0
		Total	11744	100,0	
	Ausente	32	-		
	Fies	Válido	Todo Pública	12708	56,8
			Todo Privada	6148	27,5
			Maior parte Pública	1652	7,4
			Maior parte Privada	1077	4,8
			Metade Pública e Metade Privada	790	3,5
		Total	22375	100,0	
	Ausente	62	-		
	Outras Bolsas	Válido	Todo Pública	66352	63,9
			Todo Privada	24020	23,1
			Maior parte Pública	6259	6,0
Maior parte Privada			4210	4,1	
Metade Pública e Metade Privada			3035	2,9	

			Privada				
			Total	103876	100,0		
	Não Bolsista	Válido	Ausente			385	-
			Todo Pública			111320	48,9
			Todo Privada			82505	36,3
			Maior parte Pública			13988	6,1
			Maior parte Privada			11947	5,3
			Metade Pública e Metade Privada			7724	3,4
			Total			227484	100,0
			Ausente			1055	-

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B.3 - Distribuição dos casos analisados por faixa de renda familiar no Brasil

Modalidade	Renda Familiar		Frequência	Porcentagem válida	
EAD	Bolsa Integral	Válido	0 a 3 salários mínimos	1560	68,4
			3 a 6 salários mínimos	637	27,9
			6 a 10 salários mínimos	72	3,2
			10 a 30 salários mínimos	-	-
			Acima de 30 salários mínimos	11	0,5
			Total	2280	100,0
	Ausente		5	-	
	Bolsa Parcial	Válido	0 a 3 salários mínimos	368	60,8
			3 a 6 salários mínimos	201	33,2
			6 a 10 salários mínimos	34	5,6
			10 a 30 salários mínimos	1	0,2
			Acima de 30 salários mínimos	1	0,2
			Total	605	100,0
	Ausente		1	-	
	Outras Bolsas	Válido	0 a 3 salários mínimos	1959	44,3
			3 a 6 salários mínimos	1573	35,6
			6 a 10 salários mínimos	584	13,2
			10 a 30 salários mínimos	280	6,3
			Acima de 30 salários mínimos	27	0,6
			Todo Pública	4423	100,0
	Ausente		9	-	
Não Bolsista	Válido	0 a 3 salários mínimos	19792	42,5	
		3 a 6 salários mínimos	16727	35,9	
		6 a 10 salários mínimos	6586	14,2	
		10 a 30 salários mínimos	3117	6,7	
		Acima de 30 salários mínimos	307	0,7	
		Total	46529	100,0	
Ausente		48	-		
Presencial	Bolsa Integral	Válido	0 a 3 salários mínimos	16335	54,4
			3 a 6 salários mínimos	11044	36,8
			6 a 10 salários mínimos	2282	7,6
			10 a 30 salários mínimos	368	1,2
			Acima de 30 salários mínimos	13	0,0
			Total	30042	100,0
	Ausente		107	-	
	Bolsa Parcial	Válido	0 a 3 salários mínimos	4864	41,5
			3 a 6 salários mínimos	4871	41,5
			6 a 10 salários mínimos	1563	13,3
			10 a 30 salários mínimos	415	3,5
			Acima de 30 salários mínimos	17	0,1
			0 a 3 salários mínimos	11730	100,0
	Ausente		46	-	
	Fies	Válido	0 a 3 salários mínimos	7851	35,1
			3 a 6 salários mínimos	8552	38,2
			6 a 10 salários mínimos	3822	17,1
			10 a 30 salários mínimos	1966	8,8
			Acima de 30 salários mínimos	172	0,8
			Total	22363	100,0
	Ausente		74	-	
Outras Bolsas	Válido	0 a 3 salários mínimos	33535	32,3	
		3 a 6 salários mínimos	37777	36,4	
		6 a 10 salários mínimos	18987	18,3	
		10 a 30 salários mínimos	11971	11,5	
		Acima de 30 salários	1640	1,6	

			mínimos			
			Total	103910	100,0	
			Ausente		351	-
			Válido	0 a 3 salários mínimos	50581	22,2
	3 a 6 salários mínimos	72562		31,9		
	6 a 10 salários mínimos	48520		21,3		
	10 a 30 salários mínimos	43729		19,2		
	Acima de 30 salários mínimos	12051		5,3		
	Total	227443		100,0		
			Ausente		1096	-

Fonte: INEP (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B.4 - Distribuição dos casos analisados por nível de escolarização paterno no Brasil

Modalidade	Escolaridade Paterna		Frequência	Porcentagem válida	
EAD	Bolsa Integral	Válido	Nenhuma	310	13,7
			Ensino Fundamental I	1240	54,8
			Ensino Fundamental II	321	14,2
			Ensino Médio	320	14,1
			Ensino Superior	61	2,7
			Pós-Graduação	11	0,5
			Total	2263	100,0
	Ausente		22	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Nenhuma	91	15,0
			Ensino Fundamental I	359	59,3
			Ensino Fundamental II	64	10,6
			Ensino Médio	74	12,2
			Ensino Superior	10	1,7
			Pós-Graduação	7	1,2
			Total	605	100,0
	Ausente		1	-	
	Outras Bolsas	Válido	Nenhuma	686	15,6
			Ensino Fundamental I	2490	56,5
			Ensino Fundamental II	487	11,1
			Ensino Médio	543	12,3
			Ensino Superior	149	3,4
Pós-Graduação			51	1,2	
Total			4406	100,0	
Ausente		26	-		
Não Bolsista	Válido	Nenhuma	6708	14,5	
		Ensino Fundamental I	25074	54,2	
		Ensino Fundamental II	5362	11,6	
		Ensino Médio	6492	14,0	
		Ensino Superior	2111	4,6	
		Pós-Graduação	485	1,0	
		Total	46232	100,0	
Ausente		395	-		
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Nenhuma	1893	6,3
			Ensino Fundamental I	11598	38,8
			Ensino Fundamental II	5672	19,0
			Ensino Médio	8661	29,0
			Ensino Superior	1815	6,1
			Pós-Graduação	254	0,8
			Total	29893	100,0
	Ausente		256	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Nenhuma	683	5,8
			Ensino Fundamental I	4466	38,2
			Ensino Fundamental II	2141	18,3
			Ensino Médio	3400	29,1
			Ensino Superior	857	7,3
			Pós-Graduação	145	1,2
			Total	11692	100,0
	Ausente		84	-	
	Fies	Válido	Nenhuma	1077	4,8
			Ensino Fundamental I	6846	30,7
			Ensino Fundamental II	3301	14,8
			Ensino Médio	7124	32,0
			Ensino Superior	3132	14,1
Pós-Graduação			810	3,6	
Total			22290	100,0	
Ausente		147	-		
Outras Bolsas	Válido	Nenhuma	5913	5,7	
		Ensino Fundamental I	35104	33,9	
		Ensino Fundamental II	15764	15,2	
		Ensino Médio	29428	28,4	
		Ensino Superior	13451	13,0	

			Pós-Graduação	3932	3,8	
			Total	103592	100,0	
	Não Bolsista	Válido	Ausente		669	-
			Nenhuma		9483	4,2
			Ensino Fundamental I		60239	26,6
			Ensino Fundamental II		29809	13,1
			Ensino Médio		68155	30,1
			Ensino Superior		43715	19,3
			Pós-Graduação		15345	6,8
			Total		226746	100,0
			Ausente		1793	-

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B5 - Distribuição dos casos analisados por nível de escolarização materno no Brasil

Modalidade	Escolaridade Materna		Frequência	Porcentagem válida	
EAD	Bolsa Integral	Válido	Nenhuma	266	11,7
			Ensino Fundamental I	1113	49,0
			Ensino Fundamental II	370	16,3
			Ensino Médio	379	16,7
			Ensino Superior	109	4,8
			Pós-Graduação	34	1,5
			Total	2271	100,0
	Ausente		14	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Nenhuma	81	13,4
			Ensino Fundamental I	315	52,2
			Ensino Fundamental II	80	13,2
			Ensino Médio	87	14,4
			Ensino Superior	25	4,1
			Pós-Graduação	16	2,6
			Total	604	100,0
	Ausente		2	-	
	Outras Bolsas	Válido	Nenhuma	637	14,4
			Ensino Fundamental I	2366	53,6
			Ensino Fundamental II	534	12,1
			Ensino Médio	607	13,8
			Ensino Superior	181	4,1
			Pós-Graduação	88	2,0
			Total	4413	100,0
	Ausente		19	-	
Não Bolsista	Válido	Nenhuma	5868	12,7	
		Ensino Fundamental I	23614	51,0	
		Ensino Fundamental II	5898	12,7	
		Ensino Médio	7296	15,8	
		Ensino Superior	2404	5,2	
		Pós-Graduação	1229	2,7	
		Total	46309	100,0	
Ausente		318	-		
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Nenhuma	1288	4,3
			Ensino Fundamental I	10121	33,7
			Ensino Fundamental II	5762	19,2
			Ensino Médio	9739	32,4
			Ensino Superior	2341	7,8
			Pós-Graduação	780	2,6
			Total	30031	100,0
	Ausente		118	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Nenhuma	531	4,5
			Ensino Fundamental I	3852	32,8
			Ensino Fundamental II	2091	17,8
			Ensino Médio	3742	31,9
			Ensino Superior	1048	8,9
			Pós-Graduação	467	4,0
			Total	11731	100,0
	Ausente		45	-	
	Fies	Válido	Nenhuma	846	3,8
			Ensino Fundamental I	5656	25,3
			Ensino Fundamental II	3164	14,2
			Ensino Médio	7411	33,2
			Ensino Superior	3510	15,7
			Pós-Graduação	1760	7,9
			Total	22347	100,0
	Ausente		90	-	
Outras Bolsas	Válido	Nenhuma	5019	4,8	
		Ensino Fundamental I	31564	30,4	
		Ensino Fundamental II	16489	15,9	
		Ensino Médio	30664	29,5	
		Ensino Superior	14058	13,5	

			Pós-Graduação	6001	5,8
			Total	103795	100,0
			Ausente	466	-
	Não Bolsista	Válido	Nenhuma	8009	3,5
			Ensino Fundamental I	53427	23,5
			Ensino Fundamental II	30770	13,5
			Ensino Médio	72207	31,8
			Ensino Superior	43864	19,3
			Pós-Graduação	18984	8,4
			Total	227261	100,0
			Ausente	1278	-

Fonte: inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B.6 - Distribuição dos casos analisados por PPI no Nordeste

Modalidade	Financiamento		Frequência	Percentagem válida	
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Não PPI	681	21,0
			PPI	2560	79,0
			Total	3241	100,0
		Ausente	9	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Não PPI	397	32,0
			PPI	844	68,0
			Total	1241	100,0
		Ausente	6	-	
	FIES	Válido	Não PPI	2528	43,0
			PPI	3353	57,0
			Total	5881	100,0
		Ausente	20	-	
	Outras Bolsas	Válido	Não PPI	2854	41,2
			PPI	4080	58,8
			Total	6934	100,0
		Ausente	30	-	
	Não Bolsista	Válido	Não PPI	16570	50,1
PPI			16472	49,9	
Total			33042	100,0	
Ausente		126	-		

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B.7 - Distribuição dos casos analisados por tipo de escola no ensino médio no Nordeste

Modalidade	Tipo de escola		Frequência	Percentagem válida	
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Todo Pública	2838	87,6
			Todo Privada	226	7,0
			Maior parte Pública	99	3,1
			Maior parte Privada	40	1,2
			Metade Pública e Metade Privada	35	1,1
			Total	3238	100,0
	Ausente		12	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Todo Pública	1038	83,6
			Todo Privada	112	9,0
			Maior parte Pública	46	3,7
			Maior parte Privada	28	2,3
			Metade Pública e Metade Privada	18	1,4
			Total	1242	100,0
	Ausente		5	-	
	Fies	Válido	Todo Pública	2326	39,5
			Todo Privada	2553	43,4
			Maior parte Pública	390	6,6
			Maior parte Privada	369	6,3
			Metade Pública e Metade Privada	249	4,2
			Total	5887	100,0
	Ausente		14	-	
	Outras Bolsas	Válido	Todo Pública	3414	49,3
			Todo Privada	2547	36,8
			Maior parte Pública	360	5,2
			Maior parte Privada	362	5,2
			Metade Pública e Metade Privada	238	3,4
			Total	6921	100,0
	Ausente		43	-	
	Não Bolsista	Válido	Todo Pública	10405	31,5
			Todo Privada	17432	52,8
Maior parte Pública			1824	5,5	
Maior parte Privada			2014	6,1	
Metade Pública e Metade Privada			1321	4,0	
Total			32996	100,0	
Ausente		172	-		

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B.8 - Distribuição dos casos analisados por faixa de renda familiar no Nordeste

Modalidade	Renda Familiar		Frequência	Percentagem válida	
Presencial	Bolsa Integral	Válido	0 a 3 salários mínimos	2151	66,5
			3 a 6 salários mínimos	891	27,5
			6 a 10 salários mínimos	163	5,0
			10 a 30 salários mínimos	28	0,9
			Acima de 30 salários mínimos	2	0,1
			Total	3235	100,0
	Ausente		15	-	
	Bolsa Parcial	Válido	0 a 3 salários mínimos	703	56,6
			3 a 6 salários mínimos	412	33,2
			6 a 10 salários mínimos	98	7,9
			10 a 30 salários mínimos	24	1,9
			Acima de 30 salários mínimos	4	0,3
			0 a 3 salários mínimos	1241	100,0
	Ausente		6	-	
	Fies	Válido	0 a 3 salários mínimos	2254	38,3
			3 a 6 salários mínimos	2167	36,9
			6 a 10 salários mínimos	930	15,8
			10 a 30 salários mínimos	478	8,1
			Acima de 30 salários mínimos	51	0,9
			Total	5880	100,0
	Ausente		21	-	
	Outras Bolsas	Válido	0 a 3 salários mínimos	2699	38,9
			3 a 6 salários mínimos	2172	31,3
			6 a 10 salários mínimos	1144	16,5
			10 a 30 salários mínimos	822	11,8
			Acima de 30 salários mínimos	107	1,5
			Total	6944	100,0
Ausente		20	-		
Não Bolsista	Válido	0 a 3 salários mínimos	8733	26,4	
		3 a 6 salários mínimos	9599	29,1	
		6 a 10 salários mínimos	6321	19,1	
		10 a 30 salários mínimos	6464	19,6	
		Acima de 30 salários mínimos	1908	5,8	
		Total	33025	100,0	
Ausente		143	-		

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B9 - Distribuição dos casos analisados por nível de escolarização paterno no Nordeste

Modalidade	Escolaridade Paterna		Frequência	Porcentagem válida	
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Nenhuma	298	9,3
			Ensino Fundamental I	1180	36,7
			Ensino Fundamental II	543	16,9
			Ensino Médio	978	30,4
			Ensino Superior	190	5,9
			Pós-Graduação	28	0,9
			Total	3217	100,0
	Ausente		33	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Nenhuma	116	9,4
			Ensino Fundamental I	430	34,8
			Ensino Fundamental II	185	15,0
			Ensino Médio	409	33,1
			Ensino Superior	83	6,7
			Pós-Graduação	14	1,1
			Total	1237	100,0
	Ausente		10	-	
	Fies	Válido	Nenhuma	360	6,1
			Ensino Fundamental I	1475	25,2
			Ensino Fundamental II	740	12,6
			Ensino Médio	2169	37,0
			Ensino Superior	898	15,3
			Pós-Graduação	219	3,7
			Total	5861	100,0
	Ausente		40	-	
	Outras Bolsas	Válido	Nenhuma	568	8,2
			Ensino Fundamental I	2023	29,3
			Ensino Fundamental II	852	12,3
Ensino Médio			2172	31,4	
Ensino Superior			958	13,9	
Pós-Graduação			335	4,8	
Total			6908	100,0	
Ausente		56	-		
Não Bolsista	Válido	Nenhuma	1732	5,3	
		Ensino Fundamental I	7091	21,6	
		Ensino Fundamental II	3633	11,1	
		Ensino Médio	11076	33,7	
		Ensino Superior	6797	20,7	
		Pós-Graduação	2528	7,7	
		Total	32857	100,0	
Ausente		311	-		

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B10 - Distribuição dos casos analisados por nível de escolarização materno no Nordeste

Modalidade	Escolaridade Materna		Frequência	Percentagem válida	
Presencial	Bolsa Integral	Válido	Nenhuma	181	5,6
			Ensino Fundamental I	935	28,9
			Ensino Fundamental II	546	16,9
			Ensino Médio	1234	38,1
			Ensino Superior	229	7,1
			Pós-Graduação	110	3,4
			Total	3235	100,0
	Ausente		15	-	
	Bolsa Parcial	Válido	Nenhuma	78	6,3
			Ensino Fundamental I	324	26,1
			Ensino Fundamental II	177	14,3
			Ensino Médio	481	38,8
			Ensino Superior	127	10,2
			Pós-Graduação	53	4,3
			Total	1240	100,0
	Ausente		7	-	
	Fies	Válido	Nenhuma	229	3,9
			Ensino Fundamental I	1095	18,6
			Ensino Fundamental II	696	11,8
			Ensino Médio	2285	38,9
			Ensino Superior	1065	18,1
			Pós-Graduação	506	8,6
			Total	5876	100,0
	Ausente		25	-	
	Outras Bolsas	Válido	Nenhuma	452	6,5
			Ensino Fundamental I	1707	24,7
			Ensino Fundamental II	863	12,5
Ensino Médio			2255	32,6	
Ensino Superior			1115	16,1	
Pós-Graduação			530	7,7	
Total			6922	100,0	
Ausente		42	-		
Não Bolsista	Válido	Nenhuma	1216	3,7	
		Ensino Fundamental I	5620	17,1	
		Ensino Fundamental II	3528	10,7	
		Ensino Médio	11876	36,0	
		Ensino Superior	7207	21,9	
		Pós-Graduação	3498	10,6	
		Total	32945	100,0	
Ausente		223	-		

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B11 - Desempenho geral dos estudantes nordestinos no exame do ENADE (2006-2011).

Ano	Situação	Financiamento		Resultado		Erro Padrão (95%)	Curtose	Assimetria da Curva
				Válido	Média			
2006-2008	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	284	0,87944	-0,364	-0,260
				Média	53,1507			
		Bolsa Parcial	N	Válido	238	0,87811	-0,660	-0,230
				Média	49,7777			
		Fies	N	Válido	2101	0,26670	-0,262	0,082
	Média			44,8041				
	Outras Bolsas	N	Válido	3459	0,22089	-0,427	0,092	
			Média	46,6053				
	Não Bolsista	N	Válido	12192	0,11540	-0,332	0,091	
			Média	45,4924				
Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	1307	0,31933	-0,0888	-0,118	
			Média	47,0598				
	Bolsa Parcial	N	Válido	554	0,53089	-0,330	0,015	
			Média	42,6448				
	Fies	N	Válido	833	0,39859	-0,174	0,235	
Média			37,2144					
Outras Bolsas	N	Válido	3618	0,19387	-0,067	0,271		
		Média	39,1788					
Não Bolsista	N	Válido	16944	0,08721	-0,108	0,308		
		Média	37,7703					
2009	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	1616	0,37551	-0,438	-0,150
				Média	52,4259			
		Bolsa Parcial	N	Válido	505	0,66696	-0,581	0,030
				Média	46,2996			
		Fies	N	Válido	2419	0,32113	0,100	0,093
	Média			44,4609				
	Outras Bolsas	N	Válido	2974	0,29610	0,090	0,173	
			Média	44,6762				
	Não Bolsista	N	Válido	16196	0,12678	0,038	0,113	
			Média	44,3675				
Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	1522	0,36432	0,125	-0,177	
			Média	49,1648				
	Bolsa Parcial	N	Válido	803	0,51641	0,172	0,189	
			Média	40,8389				
	Fies	N	Válido	1207	0,42998	0,141	0,207	
Média			40,9780					
Outras Bolsas	N	Válido	3175	0,26122	0,087	0,439		
		Média	36,4768					
Não Bolsista	N	Válido	19150	0,11023	0,035	0,311		
		Média	38,7632					
2010	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	517	0,52220	0,214	-0,457
				Média	57,1928			
		Bolsa Parcial	N	Válido	202	0,76293	0,341	0,064
				Média	50,7203			
		Fies	N	Válido	1863	0,27944	0,113	0,024
	Média			47,6958				
	Outras Bolsas	N	Válido	780	0,46003	0,175	-0,053	
			Média	48,3840				
	Não Bolsista	N	Válido	5252	0,17280	0,068	-0,001	
			Média	47,0528				
Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	822	0,38004	0,170	-0,146	
			Média	47,6971				
	Bolsa Parcial	N	Válido	469	0,52746	0,225	-0,022	
			Média	42,5418				
	Fies	N	Válido	1344	0,29740	0,133	0,034	
Média			38,4437					
Outras Bolsas	N	Válido	1303	0,30123	0,135	0,206		
		Média	37,5256					
Não Bolsista	N	Válido	8432	0,11953	0,053	0,124		
		Média						

				Média	36,9062			
2011	Concluente	Bolsa Integral	N	Válido	599	0,54530	0,199	-0,292
				Média	54,3436			
		Bolsa Parcial	N	Válido	303	0,73521	0,279	-0,144
				Média	50,7281			
		Fies	N	Válido	412	0,63722	0,240	0,062
				Média	42,9022			
		Outras Bolsas	N	Válido	1598	0,32524	0,122	0,029
				Média	44,7216			
		Não Bolsista	N	Válido	4957	0,18195	0,070	0,130
				Média	44,0583			

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B12 - Desempenho dos estudantes nordestinos no componente geral do exame do ENADE (2006-2011).

Ano	Situação	Financiamento		Resultado		Erro padrão (95%)	Curtose	Assimetria da Curva
				Válido	Média			
2006-2008	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	284	0,85828	-0,209	-0,332
				Média	56,1106			
		Bolsa Parcial	N	Válido	238	0,92137	-0,519	-0,008
				Média	51,4622			
		Fies	N	Válido	2101	0,30366	-0,177	-0,073
	Média			49,8887				
	Outras Bolsas	N	Válido	3459	0,24350	-0,209	-0,159	
			Média	50,9891				
	Não Bolsista	N	Válido	12192	0,13158	-0,237	-0,131	
			Média	50,7461				
Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	1307	0,38806	0,028	-0,301	
			Média	57,6028				
	Bolsa Parcial	N	Válido	554	0,62451	0,160	-0,470	
			Média	51,4264				
	Fies	N	Válido	833	0,52537	-0,335	0,040	
Média			47,4205					
Outras Bolsas	N	Válido	3618	0,24382	-0,233	-0,037		
		Média	47,7667					
Não Bolsista	N	Válido	16944	0,11187	-0,193	-0,020		
		Média	48,0126					
2009	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	1616	0,49179	-0,572	0,216
				Média	51,2157			
		Bolsa Parcial	N	Válido	505	0,85010	-0,376	0,335
				Média	47,4178			
		Fies	N	Válido	2419	0,41208	-0,423	0,299
	Média			44,8604				
	Outras Bolsas	N	Válido	2974	0,37728	-0,420	0,370	
			Média	44,4885				
	Não Bolsista	N	Válido	16196	0,15800	-0,318	0,384	
			Média	43,0659				
Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	1522	0,48210	-0,381	0,218	
			Média	52,2133				
	Bolsa Parcial	N	Válido	803	0,69439	-0,446	0,185	
			Média	45,7413				
	Fies	N	Válido	1207	0,58231	-0,478	0,337	
Média			43,7085					
Outras Bolsas	N	Válido	3175	0,35374	-0,372	0,393		
		Média	39,7635					
Não Bolsista	N	Válido	19150	0,14470	-0,276	0,415		
		Média	41,0253					
2010	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	517	0,64234	0,632	-0,486
				Média	61,7772			
		Bolsa Parcial	N	Válido	202	0,98273	-0,436	-0,059
				Média	56,2762			
		Fies	N	Válido	1863	0,35856	-0,184	-0,166
	Média			49,7948				
	Outras Bolsas	N	Válido	780	0,58225	-0,302	-0,151	
			Média	51,8663				
	Não Bolsista	N	Válido	5252	0,21868	-0,218	-0,206	
			Média	50,1181				
Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	822	0,46482	0,402	-0,494	
			Média	61,5253				
	Bolsa Parcial	N	Válido	469	0,70034	0,343	-0,307	
			Média	54,2789				
	Fies	N	Válido	1344	0,45374	-0,462	-0,160	
Média			49,3090					
Outras Bolsas	N	Válido	1303	0,44960	-0,433	0,039		
		Média	46,0197					
Não Bolsista	N	Válido	8432	0,17928	-0,372	-0,109		
		Média						

				Média	46,4899			
2011	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	599	0,53140	0,381	-0,434
				Média	61,7679			
		Bolsa Parcial	N	Válido	303	0,77612	-0,478	-0,185
				Média	58,1271			
		Fies	N	Válido	412	0,76232	-0,494	-0,147
				Média	52,0546			
		Outras Bolsas	N	Válido	1598	0,39482	-0,146	-0,268
				Média	52,3257			
		Não Bolsista	N	Válido	4957	0,22463	-0,305	-0,194
				Média	52,3559			

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

Tabela B13 - Desempenho dos estudantes nordestinos no componente específico do exame do ENADE (2006-2011).

Ano	Situação	Financiamento		Resultado		Erro Padrão (95%)	Curtose	Assimetria da Curva
				Válido	Média			
2006-2008	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	284	1,02772	-0,538	-0,218
				Média	52,1525			
		Bolsa Parcial	N	Válido	238	1,00938	-0,642	-0,184
				Média	49,2038			
		Fies	N	Válido	2101	0,30968	-0,276	0,112
				Média	43,0972			
		Outras Bolsas	N	Válido	3459	0,25375	-0,383	0,124
				Média	45,1319			
		Não Bolsista	N	Válido	12192	0,13105	-0,363	0,137
				Média	43,7308			
	Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	1307	0,37286	-0,142	0,025
				Média	43,5355			
		Bolsa Parcial	N	Válido	554	0,59485	-0,296	0,128
				Média	39,7052			
Fies		N	Válido	833	0,44132	-0,039	0,340	
			Média	33,8041				
Outras Bolsas	N	Válido	3618	0,21940	-0,078	0,333		
		Média	36,3049					
Não Bolsista	N	Válido	16944	0,09776	-0,024	0,385		
		Média	34,3459					
2009	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	1616	0,41702	-0,519	-0,222
				Média	52,8802			
		Bolsa Parcial	N	Válido	505	0,76215	-0,682	0,076
				Média	45,9776			
		Fies	N	Válido	2419	0,35554	-0,650	0,033
				Média	44,3772			
		Outras Bolsas	N	Válido	2974	0,32521	-0,769	0,120
				Média	44,7881			
		Não Bolsista	N	Válido	16196	0,14030	-0,722	0,062
				Média	44,8518			
	Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	1522	0,41521	-0,409	-0,227
				Média	48,1992			
		Bolsa Parcial	N	Válido	803	0,58474	-0,623	0,276
				Média	39,2537			
Fies		N	Válido	1207	0,46535	-0,591	0,172	
			Média	40,1175				
Outras Bolsas	N	Válido	3175	0,28502	-0,341	0,444		
		Média	35,4321					
Não Bolsista	N	Válido	19150	0,11984	-0,553	0,273		
		Média	38,0601					
2010	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	517	0,59592	-0,093	-0,251
				Média	55,6453			
		Bolsa Parcial	N	Válido	202	0,89130	0,111	0,054
				Média	48,8505			
		Fies	N	Válido	1863	0,31013	-0,133	0,083
				Média	46,9800			
		Outras Bolsas	N	Válido	780	0,49853	-0,397	-0,031
				Média	47,2078			
		Não Bolsista	N	Válido	5252	0,19063	-0,268	0,037
				Média	46,0139			
	Ingressante	Bolsa Integral	N	Válido	822	0,45812	-0,498	0,000
				Média	43,0704			
		Bolsa Parcial	N	Válido	469	0,60693	-0,276	0,200
				Média	38,6109			
Fies		N	Válido	1344	0,32567	-0,269	0,142	
			Média	34,8048				
Outras Bolsas	N	Válido	1303	0,33447	-0,015	0,233		
		Média	34,6771					
Não Bolsista	N	Válido	8432	0,13031	-0,136	0,242		

				Média	33,6944			
2011	Concluinte	Bolsa Integral	N	Válido	599	0,66864	-0,378	-0,301
				Média	51,8536			
		Bolsa Parcial	N	Válido	303	0,87374	-0,554	-0,210
				Média	48,2472			
		Fies	N	Válido	412	0,73499	-0,451	0,104
				Média	39,8330			
		Outras Bolsas	N	Válido	1598	0,37696	-0,523	0,045
				Média	42,1711			
		Não Bolsista	N	Válido	4957	0,21046	-0,383	0,155
				Média	41,2761			

Fonte: Inep (2010a, 2011a, 2012a)

ANEXO C - Limitações, dificuldades e metodologia da pesquisa de campo realizada.

Como dito na introdução, a pesquisa de campo se iniciou a partir da identificação e do aceite de participação dos indivíduos que haviam respondido questionários no mestrado (e que estavam em fase de conclusão do curso), foi adotada como metodologia de amostragem dos demais entrevistados a *Snowball Sampling*. Tal decisão passou pela caracterização da pesquisa em si, uma vez que tal metodologia é indicada para populações cujo acesso aos indivíduos é dificultado. Bernard (2006) aponta que três são as possibilidades de caracterização de uma população considerada como de difícil acesso: existirem alguns poucos membros em um universo grande; serem populações estigmatizadas ou reclusas, que muitas vezes, em caráter voluntário, tentam se camuflar entre os demais; ou serem membros de um grupo de elite que não tem interesse em contribuir com a pesquisa.

Conforme mostrei em minha dissertação de mestrado (MELLO NETO, 2011), a comunidade “prouniana” termina por ser capaz de identificar outros bolsistas facilmente. Além disso, o Censo da Educação Superior 2012 (Inep, 2013d) mostra que o grupo de bolsistas integrais do ProUni representa apenas 2,6% dos estudantes matriculados no ensino superior no estado de Pernambuco. Ainda que se observassem apenas os estudantes da rede privada, os bolsistas integrais do ProUni representam apenas 4,3% dos estudantes pernambucanos no ensino superior, sendo evidente a dificuldade de identificação ou de seleção de amostragem aleatória simples.

Além disso, existem dois fatos a serem adicionados aos entraves de desenvolvimento da pesquisa. O primeiro é oriundo dos estudantes, que, por vezes, tiveram atitudes que pouco contribuíram ao estudo, podendo inclusive ser consideradas como ausência de vontade em colaborar. De outra parte, há a deliberada decisão das IES em não permitir que pesquisadores tenham acesso a esses estudantes (MELLO NETO, 2011; ALMEIDA, 2012). Dessa forma, torna-se praticamente impossível a realização de um estudo que enfoque estudantes (e egressos) bolsistas integrais do ProUni sem que se identifique ao menos um pequeno grupo deles inicialmente, sendo assim imprescindível a decisão pela metodologia de amostragem mencionada.

Sobre a metodologia em si, ela se baseia na premissa de que as redes de contatos são capazes de servir como ferramenta de identificação de uma população de difícil acesso. A metodologia do *Snowball Sampling* faz crer que em universos restritos é possível a identificação de uma amostra que possa explicá-lo. Contrária a ela pesa o fato de ser uma metodologia incapaz de explicar situações para além do espaço amostral (GOODMAN, 1961), entretanto se mostrando bastante competente quando se considera uma população específica ou se é possível desconsiderar o universo total (estudos de caso ou estudos de caso-controle, por exemplo) (DRAGAN; ISAIC-MANIU, 2013; LOPES; RODRIGUES; SICHIERI, 1996).

Logisticamente, a metodologia consiste no processo de indicação de novos participantes por meio dos inicialmente selecionados, e assim sucessivamente. A metodologia leva em conta as interações entre os sujeitos entrevistados, ou seja, interessa saber além das perspectivas próprias do sujeito a forma com a qual ele identifica seus pares. Neste método se prevê que o passo subsequente às primeiras indicações é a solicitação de dados sobre sujeitos a serem indicados e, a partir desse instante, ir a campo para também recrutá-los. Esse processo de indicação deve ser mantido até que o pesquisador perceba que o ponto de saturação da pesquisa foi encontrado, ou seja, que os novos indivíduos passaram a não interferir no padrão de resposta obtido ou passaram a indicar somente sujeitos que já tenham participado do estudo – no caso específico desta tese, percebi que os novos indivíduos não interferiam mais no padrão de resposta obtido.

Além da dificuldade metodológica em que consiste identificar egressos do ProUni, decidi-me por essa técnica dada a sua possibilidade de coleta de informações em níveis distintos. Há um primeiro nível concernente à aplicação dos instrumentos de análise e um segundo que se refere à possibilidade de entender a relação existente entre os sujeitos entrevistados. Este segundo ponto mostrou-se fundamental à pesquisa, uma vez que me possibilitou observar como os bolsistas se veem no processo e como veem seus pares.

Para este estudo, a *Snowball Sampling* foi utilizada duas vezes: inicialmente, visando identificar egressos do ensino superior que tiveram

financiamento via Prouni. E, posteriormente, no momento da identificação dos familiares, pais e mães, que também pudessem ser entrevistados.

Após a identificação inicial dos bolsistas por parte dos *insiders*,⁶⁶ foram enviados e-mails com instruções e informativos sobre a pesquisa, bem como um convite para a participação. Aos estudantes com interesse de participar foi pedida uma resposta positiva ao e-mail. Foram enviados, numa primeira fase,⁶⁷ ao todo, 50 e-mails, com a resposta positiva de 35 destes – ou 30% de perda. Aos respondentes solicitou-se que convidassem seus familiares, pais e mães, a participar da pesquisa.

Essa segunda participação veio permeada de outras questões. Alguns respondentes não estabeleciam contato íntimo com seus pais e/ou não se sentiam em posição confortável para pedir que algum parente participasse da pesquisa. Ainda que eu tenha tentado de várias maneiras facilitar essa participação, mostrou-se evidente, até mesmo pelo pequeno número de entrevistas, que houve relutância por parte dos parentes em participar da pesquisa. Foram inúmeras tentativas frustradas e vários os casos em que recebi aceites para as entrevistas sem que isso tenha significado uma efetiva participação ao fim do processo. Falta de tempo, medo de exposição, vergonha de falar, repulsa a conversas gravadas, entre outros empecilhos, foram notados. Percebi que muitas foram as escusas e os “nãos” recebidos, o que justifica a baixa quantidade de familiares participantes (apenas 13), sendo a participação limitada aos poucos que tiveram interesse em ajudar, tendo acarretado numa prejudicada capacidade de análise com base nas suas entrevistas.

Foram convidados para a entrevista todos os egressos que responderam aos e-mails, bem como foi solicitada a autorização para entrevistar os pais ou as pessoas residentes no mesmo local que eles.⁶⁸ Dos 35 indivíduos que aceitaram inicialmente, consegui entrevistar em profundidade 22 deles – perda de 37%. Além

⁶⁶ Sujeitos identificados arbitrariamente e selecionados como vetores iniciais de identificação dos bolsistas.

⁶⁷ Em mais de um momento, ou seja, diante da indicação de novos sujeitos a serem entrevistados, iam sendo enviados novos e-mails.

⁶⁸ Houve participações de um irmão e de um cônjuge. Entretanto, dada a baixa quantidade, tais entrevistas foram descartadas.

disso, entrevistei ainda 13 familiares.⁶⁹ A entrevista com menor duração temporal teve 45 minutos e a maior, 110 minutos.

As entrevistas foram todas gravadas; contudo, é fundamental destacar que, apesar de a identificação ter sido solicitada aos entrevistados, optei por não os identificar no decorrer desta tese. Decidi por tal mecanismo dada a experiência obtida nas entrevistas realizadas no mestrado. Naquele momento, tive um grande número de estudantes que se recusaram a participar da pesquisa. Tal recusa foi atribuída à desconfiança quanto à idoneidade do processo. Ou seja, muitos afirmaram ter medo de informar quaisquer dados que pudessem prejudicá-los profissionalmente; outros afirmaram que não queriam expor-se. Então, como forma de garantir a maior (e mais livre) participação dos entrevistados na construção desta tese, foi garantido o total anonimato, sendo as letras que aqui aparecem sem relação alguma com o nome do entrevistado.

Sobre o roteiro das entrevistas, que se encontra em anexo, é importante destacar que o mesmo não me serviu como meio de limitação ou de controle da dinâmica da entrevista. Na prática, tal material funcionou mais como um guia do diálogo entre entrevistado e entrevistador, pois creio ser necessário considerar as diversas particularidades de cada entrevista, e que a possibilidade de “fuga” parcial do roteiro é até bem vista. Tal roteiro me deu a possibilidade de “liberar” o entrevistado de modo que ele seguisse falando livremente, portanto, sem forçar ou limitar sua expressão e, mais ainda, evitando interferir naquilo que ele pretendia apontar – prevenindo preconceitos ou induções de respostas. Deixei o entrevistado falar, mesmo que para isso fosse necessário deixá-lo abordar temas que, eventualmente, não interessavam à pesquisa em si.

É importante destacar que, na opção realizada para a construção da entrevista, primei pela entrevista semiestruturada por temática e não por questões. Na prática, os pontos me serviram como um lembrete de temáticas e maneiras pelas quais eu gostaria de abordar os temas da pesquisa. O roteiro contou com questionamentos de duas naturezas: uma de ordem mais abstrata, envolvendo

⁶⁹ Alguns pais não aceitaram ser entrevistados isoladamente, tendo sido feita a entrevista com mais de uma pessoa ao mesmo tempo.

crenças pessoais, por exemplo, e outra de caráter concreto, o que acredito tenha contribuído para o desenvolvimento do estudo.

Não obstante, um fato merece destaque: trata-se de um roteiro de entrevista e, como tal, carece ser entendido como elemento dotado de provisoriedade, ou seja, ao longo da pesquisa tal roteiro sofreu alterações significativas a partir do acréscimo e/ou supressão de questões. Esse movimento é comum no desenvolvimento de estudos e mostra que o trabalho de pesquisa em campo merece um olhar sensível por parte do pesquisador.

Ao fim do estudo, foram entrevistados ex-bolsistas e parentes distribuídos conforme a seguinte tabela:

Tabela 9: Egressos do ProUni e familiares entrevistados

Identificação	Valor da Mensalidade⁷⁰	Idade
A	R\$ 979,57	26
B	R\$ 462,23	27
C	R\$ 685,05	28
D	R\$ 774,00	25
E	R\$ 979,57	23
F	R\$ 462,23	30
G	R\$ 899,00	22
H	R\$ 899,00	23
I	R\$ 659,48	26
J	R\$ 873,00	24
K	R\$ 979,57	23
L	R\$ 948,00	24
M	R\$ 659,48	23
N	R\$ 979,57	27
O	R\$ 873,00	26
P	R\$ 873,00	23
Q	R\$ 685,05	29
R	R\$ 979,57	22
S	R\$ 928,48	23
T	R\$ 948,00	25
U	R\$ 685,05	38
V	R\$ 948,00	25
Identificação	Relação	Idade
F1	Mãe	46
F2	Pai	51
F3	Avó (mãe)	72
F4	Mãe	52
F5	Pai	55
F6	Mãe	53
F7	Pai	65
F8	Mãe	60
F9	Mãe	60
F10	Mãe	52
F11	Mãe	51
F12	Pai	55
F13	Mãe	69

⁷⁰ Valor estimado para o ano de 2012 - ano da realização das entrevistas.

Por fim, em função da necessidade de apresentar em detalhes os processos que permearam a construção desta tese, resolvi, diante do alto grau de dificuldade encontrado, comentar percalços que possam ter dificultado a execução do trabalho. Para isso, apresento duas das questões que considero as mais emblemáticas (e concomitantes entre si): o processo de identificação dos entrevistados e de realização dos contatos; e o inevitável desgaste decorrente da má qualidade das informações públicas no Brasil. A relação entre ambas está claramente ligada a um problema comum: a falta de cultura de dados no país.

Em relação ao primeiro ponto, especialmente por se tratar de um estudo cujo escopo central é o jovem egresso do ensino superior, não há um mínimo controle por parte das instituições (e até mesmo do governo federal) sobre a trajetória escolar e profissional dos estudantes bolsistas (e egressos bolsistas). Foram frustradas as tentativas de acesso a dados mais detalhados sobre ex-bolsistas, tanto via instituição quanto diretamente com o Ministério da Educação.⁷¹ As informações disponibilizadas (apenas pelo governo federal) basicamente tratam dos processos de seleção e, ainda assim, contam com dados controversos e indiretos. Assim, o contato inicial com jovens que tenham se formado com bolsa do ProUni foi dificultado, comprometendo inclusive a quantidade de questionários e entrevistas que se pretendia realizar.

Outro problema se deu pela decisão de selecionar bolsistas dentre os respondentes da pesquisa de mestrado, uma vez que os dados naquele momento foram coletados em todo o estado de Pernambuco e, em função da minha atual condição de morador do estado de São Paulo, tal fato gerou dificuldades em conseguir entrevistar bolsistas de regiões mais remotas e de difícil acesso, como o Sertão pernambucano, por exemplo. Em função disso, todas as entrevistas foram realizadas na Região Metropolitana do Recife e no Agreste pernambucano, limitando o escopo do trabalho a estas regiões.

Além disso, a decisão pela metodologia de amostragem *Snowball Sampling*, já explicada, trouxe consigo a limitação ao número de instituições nas

⁷¹ Consultas por e-mail que foram respondidas, informando-se que não há dados disponíveis.

quais foram entrevistados estudantes. Por fim, as entrevistas ficaram concentradas em seis Instituições de Ensino Superior pernambucanas, a saber: Universidade Católica de Pernambuco, Centro Universitário Maurício de Nassau, Faculdade Joaquim Nabuco, Faculdade Vale do Ipojuca, Faculdades Integradas Barros Mello e Faculdade Integrada de Pernambuco – o que representa, também, uma limitação do estudo em si.

Sobre a segunda questão, muitos são os dados que destacam o bolsista do ProUni. Entretanto, a má qualidade e a ausência de uma série histórica padronizada comprometeram bastante o estudo em questão. Os exemplos são muitos e as dificuldades foram proporcionais a esses. Em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), não há de início a possibilidade da construção de uma série histórica fidedigna com base em renda familiar e renda *per capita*, pois em cada um dos anos observados foi utilizada uma faixa de renda⁷² específica e a categorização de pessoas por residência⁷³ também foi alterada arbitrariamente.

Além disso, os dados apresentados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”) nem sempre seguem uma lógica padronizada entre amostragens. Assim, a faixa de renda definida nas planilhas sobre a educação superior não necessariamente é a mesma adotada para a educação básica, impossibilitando grandes comparações. Instrumentos como os questionários socioeconômicos do Enade (Exame Nacional de Desempenho), os questionários socioeconômicos do Enem, os microdados do Censo Escolar e os microdados do Censo da Educação superior não seguem padronizações em muitas variáveis, sendo a adaptação quase sempre tida como solução única (gerando necessariamente uma grande perda de informações). Tal situação se mostra relevante e preocupante quando grande parte das políticas de ação afirmativa adotadas pelo governo federal se utiliza de renda *per capita* como critério de seleção, sendo tal “falha” metodológica um inibidor de análises de políticas públicas como um todo.

⁷² A variável referente à renda familiar foi definida por faixa de renda arbitrária, variando de ano para ano, dificultando sua utilização para cálculo *per capita*, sendo possível fazê-lo somente com perda de informação.

⁷³ A variável referente à quantidade de pessoas que moravam na residência do entrevistado sofreu mudanças durante os anos, sendo muitas vezes apresentada por faixa de quantidade arbitrária, dificultando sua utilização para cálculo *per capita*, sendo possível fazê-lo somente com perda de informação.

Em relação à definição de bolsista do ProUni adotada nos programas, além de não existir uma padronização entre os diferentes bancos de dados, houve também mudanças ocorridas num mesmo programa. Como exemplo disso, a questão CO_RS_S10, que definia o tipo de bolsa recebida nos microdados do Enade, variou três vezes em seis anos observados, tornando mais uma vez a padronização necessária.

Por fim, porém não menos importante, em todos os casos observados houve questões conflitantes de dois tipos: jovens que respondiam ser estudantes de ensino superior público e também se declaravam bolsistas do ProUni; e jovens que se declaravam não ser bolsistas e, posteriormente, declaravam-se bolsistas do ProUni. Em tais casos fui obrigado a eliminar esses respondentes das amostras por não respostas era a correta.