

Dilemas da Inclusão e entraves à permanência: por uma reflexão multidimensional das políticas de ação afirmativa no Brasil ⁽¹⁾

Andréa Lopes da Costa Vieira ⁽²⁾

José Jairo Vieira ⁽³⁾

Resumo

Este trabalho reflete a articulação entre duas pesquisas: "Avaliação das políticas Sociais orientadas para o Acesso e Permanência no Ensino Superior (Público e Privado). Rompendo barreiras ou reproduzindo desigualdades sociais?" e "Mapeamento das Estratégias de Permanência no Ensino Superior". Com este propósito, serão apresentadas algumas considerações sobre o processo político de elaboração de medidas de inclusão no sistema de ensino superior por parte do governo brasileiro, privilegiando os aspectos políticos que envolvem o Programa Universidade para Todos - o ProUni. O texto investirá na elaboração de um contraponto entre as referidas práticas e as estratégias de permanência utilizadas pelos sujeitos que formam seu público-alvo.

Palavras-chave

(1) políticas de ação afirmativa; (2) ensino superior; (3) ProUni; (4) acesso/ permanência.

Dilemmas of inclusion and barriers to the permanence: By a multidimensional reflection of affirmative action policies in Brazil

Abstract

This work reflects the articulation in between two researches: "Evaluation of social policies directed to the opportunity to join and to become part of a higher level education (public and private). Breaking barriers or reproducing social inequalities?" and "Mapping of permanent strategies in the higher level education." Within this purpose it will be taken some considerations about the political process of the elaboration of inclusion ways in the higher level educational system by the Brazilian government, giving references to political aspects that involve the University Program to All (PROUNI). The text will be used in the elaboration of an argument between the referred practices and the strategies of permanence used by the ones who are part of its target public.

Keywords

(1) Affirmative action policy; (2) PROUNI; (3) University opportunity and permanence

⁽¹⁾ Vários agradecimentos devem ir para as alunas Sheila Conceição da Silva e Verônica Cristina de Oliveira, que atuaram, inicialmente, como pesquisadoras de iniciação científica e, posteriormente, como assistentes de pesquisa no projeto "Mapeamento das Estratégias de Permanência no Ensino Superior".

⁽²⁾ Socióloga. Doutora em Sociologia. Professora Adjunta no Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO (DFCS/UNIRIO). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Memória Social (PPGMS/UNIRIO). Professora Adjunta na Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO).

⁽³⁾ Sociólogo. Doutor em Sociologia. Professor Adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vice-Coordenador do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE/FE/UFRJ

⁽⁴⁾ A referida pesquisa foi realizada com recursos da Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro - FAPERJ, concedidos na forma de bolsa de iniciação científica.

Mapeando o campo e considerando suas implicações: breves considerações sobre o Ensino Superior como campo de reflexões.

Qualquer campo de investigações é frequentemente permeado por uma série de intervenientes e variáveis, as quais terminam por compor infinita teia de possibilidades analíticas, mais ou menos complexas, mais ou menos saturadas, mais ou menos exploradas.

O ensino superior no Brasil, como campo científico, não se apresenta de forma diversa. A ele vinculam-se reflexões sobre: a constituição histórica deste sistema de formação; o seu papel para a democratização da sociedade; seu caráter excludente e os necessários mecanismos para sua flexibilização; as políticas educacionais orientadas para a promoção de igualdade social; as iniciativas direcionadas para a promoção de igualdade racial; do mesmo modo, observações sobre a divisão sexual aparente na diferentes formações; a reforma do sistema de ensino superior; os modelos públicos e privados de ensino; a formação profissional e mercado de trabalho; enfim, uma gama de abordagens tão vasta quanto inumerável.

E, dentre estes recortes apresenta-se um, cuja discussão adquiriu especial relevância: o da inclusão, expressa, sobretudo, na forma de políticas/iniciativas de ação afirmativa.

De fato, as crescentes orientações que visam a desconstruir um modelo tradicional de exclusão e, conseqüentemente, democratizar e ampliar as oportunidades para a obtenção de uma formação superior tornaram a inclusão e o acesso temas especiais, na medida em que apresentam-se fundamentados pelo princípio da promoção de igualdade social.

Este foco sobre o ensino superior evidenciou e problematizou a forte seletividade presente nos processos de recrutamento de universidades com maior prestígio (de maneira geral, as federais e estaduais) que erige uma

"barreira"; obstaculariza as possibilidades de acesso igualitário; e torna, por consequência, as IES¹ públicas um dos principais espaços de produção e reprodução das típicas desigualdades sociais do Brasil (em especial as de classe e de raça).

Se fossemos considerar o histórico que levou a este movimento crescente de ações afirmativas, ao longo das últimas duas décadas, certamente deveríamos apontar para quatro eventos-ícones, que não equivocadamente são constantemente acionados como "marcos fundadores":

O primeiro seria a implementação, ao longo dos anos 1990, de cursinhos comunitários, referidos como Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, os quais, originalmente criados a partir da proposta de capacitar jovens "pobres"/"carentes" e, em especial, negros - cujo perfil diferenciava-se daquele do típico adolescente de classe média - para a realização de processos seletivos de variadas universidades, tiveram grande parcela de responsabilidade no que se refere ao mencionado movimento de problematização do ensino superior público.

A seguir, a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (1996). Documento resultante do histórico reconhecimento da existência de práticas intersubjetiva e institucionalmente discriminatórias - apresentado no Décimo Relatório Relativo à Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, enviado pelo Governo Brasileiro às Nações Unidas (Brasil, 1996), o PNDH/1996 destacou-se como o primeiro texto oficial, na história brasileira, a inserir em seus pressupostos a proposta de realização de ações afirmativas tornando-se, assim, um documento-referência para o combate às desigualdades raciais no Brasil.

O terceiro marco foi o processo que cercou o chamado "caso UERJ", já em 2000, iniciado pela elaboração de dois projetos de lei (1.258/2000¹ e 1.653/2000), posteriormente utilizados como subsídio para adoção de mecanismos de inclusão através da lei nº 3.524 (que dispunha sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da rede pública estadual de ensino em universidades

¹ Defensor da criação de reservas de 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de ensino

públicas estaduais) e da lei, sancionada em 9 de novembro de 2001, através da qual seriam reservadas 40% das vagas disponíveis para estudantes que se auto-declarassem negros ou pardos no momento da inscrição para o vestibular.

Por fim, o quarto evento-ícone foi a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, convocada pela ONU e realizada na África do Sul: a Conferência de Durban, em 2001. Defende-se que este encontro "reavivou" as discussões sobre ações afirmativas no Brasil, dando visibilidade, em especial, a discussões sobre cotas raciais e inclusão no ensino superior.

Os referidos eventos devem certamente ser percebidos como emblemáticos, uma vez que: refletem mobilizações dos movimentos sociais; apresentam-se como resultados objetivos das inter-relações entre estes movimentos com setores governamentais; levaram direta e/ou indiretamente, como consequência, a "tomadas de posição" por parte destas mesmas estruturas governamentais; mobilizaram fortemente a opinião pública; e, conforme já mencionamos, permitiram uma nova articulação entre Educação/Raça/Ensino Superior.

Neste sentido, é correto afirmar que, do mesmo modo que serviu como palco para estes acontecimentos, a passagem dos anos 1990 para os anos 2000 vivenciou igualmente o encontro entre duas tradições de denúncia e/ou de reflexões acerca das desigualdades sociais: por um lado, a tradição simbolizada pelos movimentos de denúncia acerca as desigualdades na Educação e reivindicadores de democratização do ensino superior; por outro, por aqueles pautados pela temática racial, que vinculavam discussões acerca da exclusão e desigualdade à sub-representação de negros nos assentos universitários (Vieira, 2009).

O balanço desta sucessão de eventos que marca a mencionada passagem dos anos 1990 para os anos 2000 revela, já em 2010, um quadro, a princípio, bastante favorável, no qual as iniciativas e políticas (em especial aquelas de ações afirmativas) orientadas para a permeabilidade do terceiro nível de ensino se consolidaram, não somente na esfera dos debates sobre democratização do ensino superior, mas igualmente no campo das práticas, sendo vistas como estratégicas para o combate à iniquidade.

E o mais interessante neste cenário diz respeito à expansão na própria amplitude da compreensão do significado destes mecanismos, assim como de suas várias possibilidades de atuação. Assim, se inicialmente as medidas diferenciadas de inclusão referiam-se, sobretudo, às cotas raciais - chegando mesmo a serem fundidas e compreendidas como possuidoras de uma única definição, nas discussões da opinião pública, e mesmo em alguns debates acadêmicos - atualmente é notória a presença de outros mecanismos diferenciados de inclusão, para além das cotas e, igualmente, para além da utilização do critério raça.

Neste sentido, dentre as 96 universidades federais e estaduais² brasileiras no ano de 2009, 64 utilizavam alguma forma de ação afirmativa (Machado, 2010), que variava entre acréscimo de vagas ou acréscimo de notas para um público-alvo bastante diversificado - estabelecido de acordo com a instituição de ensino superior - podendo, assim, ser definido: pelo pertencimento a grupos definidos etnicamente (tais como indígenas³ e comunidades reconhecidas como quilombolas⁴); por corte social ou "de classe" (como no caso daquele público-alvo estabelecido pela trajetória escolar - ensino fundamental e/ou médio - realizada em escolas públicas⁵; ou por possuir renda familiar abaixo de um patamar previamente definido⁶); por possuir alguma marca estigmatizadora ou limitadora (como no caso dos portadores de algum tipo de deficiência física⁷). E, obviamente, por serem negros⁸.

E, de fato o crescente aumento de iniciativas de ação afirmativa trouxe,

² O total de universidades a utilizarem ações afirmativas eleva-se de 64 para 79, se aí forem incluídas as universidades públicas municipais. (Heringer, 2009).

³ Como exemplo, temos as universidades UNICENTRO, UNIOESTE, UEM, UFRR, UFT (Machado, 2007). Algumas das universidades mencionadas agregam esta característica, definidora de público-alvo a outras.

⁴ Como exemplo, temos as universidades UEFES, UFBA (Machado, 2007). Algumas das universidades mencionadas agregam esta característica, definidora de público-alvo a outras.

⁵ Como exemplo, temos as universidades UNICAMPO, UERJ, ERNF, UEMG (Machado, 2007). Algumas das universidades mencionadas agregam esta característica, definidora de público-alvo a outras.

⁶ Como exemplo, temos as universidades UNIMONTES, UERJ (Machado, 2007). Algumas das universidades mencionadas agregam esta característica, definidora de público-alvo a outras.

⁷ Como exemplo, temos a universidade UERGS (Machado, 2007)

⁸ Como exemplo, temos as universidades UNB, UEFS, UFBSA, UEL, UEPG (Machado, 2007). Algumas das universidades mencionadas agregam esta característica, definidora de público-alvo a outras.

tanto para defensores, como para seus críticos⁹, a sensação de que finalmente vivemos no "país das ações afirmativas".

Mas, não obstante as possíveis críticas, o quadro é para otimismo, conforme já mencionado: fortaleceram-se os movimentos sociais, mobilizou-se a opinião pública, problematizou-se a elitização do ensino superior, fizeram emergir o tema das ações afirmativas e das reservas de vagas nas universidades públicas. E ainda, de maneira surpreendente, expandiu-se o universo do acesso diferenciado para a esfera do sistema de ensino superior privado, com a ampliação seletiva das vagas.

Sobre "aquele a respeito do qual não se falava": Políticas de Ação Afirmativa e o ensino superior privado

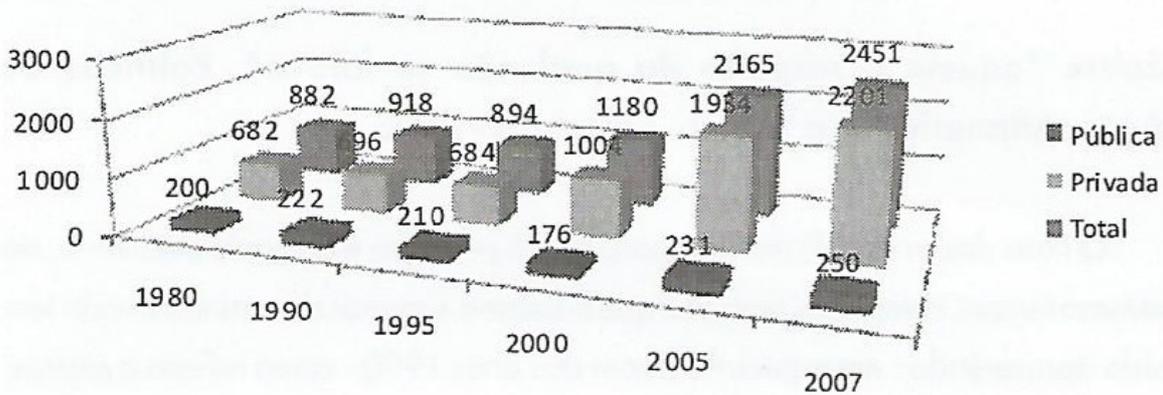
O caso das ações afirmativas para as IES privadas é bastante peculiar e, ao mesmo tempo, complexo, uma vez que o sistema superior de ensino privado tem sido apresentado - em especial o boom dos anos 1990 - como reflexo e expressão maior de um processo de fragilização da educação pela via da privatização; representando, neste sentido, uma estratégia de "repasse" de responsabilidades públicas para organizações ou entidades privadas; e, até certo ponto, a descentralização do papel do Estado como responsável pela promoção e garantias de direitos e de cidadania. (Martins, 2000; Martins, 2002).

Sendo expressão final das sucessivas reformas universitárias dos anos 1960 e 1990, as quais responderam às demandas pelo acesso ao ensino superior através do aumento no número de vagas nos assentos de universidades privadas, pode-se afirmar que estas instituições expandiram-se na medida em que se inseriram numa lacuna provocada pela retração de vagas nas IES públicas. E, ao fazê-lo, estabeleceram para o plano de ensino uma típica relação de consumo, destituídas as discussões acerca da qualidade da formação e do compromisso com a produção de conhecimento científico, percebidas

⁹Um editorial do jornal "O Globo", em setembro de 2009, afirmava de forma irônica que o Brasil havia se transformado no "paraíso das ações afirmativas".

como típicas das instituições públicas e confessionais. Por esta razão, para alguns autores, tais modelos universitários, em plena expansão desde os anos 1990, seriam mais bem definidos como "universidades mercantis" (Calderón, 2000)¹⁰.

GRÁFICO 02
EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR –
BRASIL ENTRE 1980-2008



Fonte: INEP/MEC, 2009

Não obstante o processo político das reformas que as erigiram, houve um inegável crescimento das instituições privadas - como percebido no gráfico acima - que, sozinhas, foram responsáveis pelo aumento de mais de 200% no número total de universidades no período de 1980 a 2007. Assim, enquanto em 1980 verificava-se a distribuição de 200 IES públicas e 682 IES privadas, os anos posteriores a 2000 veem a vantagem numérica, que já existia, saltar para uma relação de 250 públicas frente a 2201 privadas.

Esta repentina visibilidade rompeu um "silêncio" existente no circuito de investigações acadêmicas acerca do ensino superior que, ao desconsiderar o universo privado, favoreceram a crença essencialista na existência de uma "universidade brasileira" (Calderón, 2000), e, por consequência, promove-

¹⁰ Neste sentido, um dado interessante é apresentado no estudo de Oliveira (2009) sobre a relação entre algumas IES e a bolsa de valores.

ram uma generalização a partir da qual qualquer modelo de ensino superior deveria ser compreendido unidimensionalmente.

Essa realidade traz para as ciências sociais desafios teóricos em sua compreensão, ao revelar multiplicidade de análises com implícitas opções político-ideológicas, bem como uma grande polarização teórica.

No meio acadêmico ainda existem autores que se prendem a modelos interpretativos os quais impossibilitam aceitar a existência de universidades com diversos perfis. Insiste-se em falar em "Universidade Brasileira" como sinônimo de universidade pública, gratuita, supostamente equacionadora do ensino, na pesquisa e na extensão. Nesse sentido, torna-se difícil aceitar afirmações categóricas, idealizadoras da universidade enquanto instituição social, adotadas por muitos autores que se fixam no paradigma social-universalista, fruto do Estado Social emergente no pós-guerra, defensores da universidade pública e do ensino universitário como direito social, atividade não-lucrativa e sua consequente provisão estatal.

O estudo do que denominamos universidades mercantis revela a utilização de novos termos e categorias até há pouco tempo impensáveis de serem utilizados na abordagem do ensino superior. Dois deles utilizamos no início deste ensaio: mercado de ensino e cliente-consumidor. É interessante verificar a rejeição de amplos setores acadêmicos à possibilidade de se compreender o aluno universitário como um cliente-consumidor, a aversão de se considerar o ensino universitário como um produto/serviço comercializado. (Calderón, 2000, p.61)

Esquecido, subestimado ou propositalmente desconsiderado pelas análises acadêmicas; o fato é que este sistema de ensino periférico tornou-se alvo da principal política governamental de ação afirmativa, o *Programa Universidade para Todos* - ProUni que, orientada para a inclusão no ensino superior privado, desconstruiu a percepção de que somente o espaço público poderia ser alvo de medidas de discriminação positiva.

Desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), o ProUni tem como princípio-fundante a minimização dos impactos excludentes da educação superior, através da "parceria" com instituições privadas que, em

contrapartida, ficam isentas de uma série de impostos e incentivos fiscais, dentre eles: o imposto de renda da pessoa jurídica, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social para financiamento de seguridade social e contribuição para o programa de integração social.

Sendo curiosamente direcionado às instituições privadas, o ProUni contribuiu para a complexificação das reflexões acerca do ensino neste setor, lançando luz igualmente sobre as questões que excedem as reflexões acerca da entrada e permanência nas universidades públicas. Deste modo, na contramão das discussões sobre ações afirmativas e ensino superior (que apostavam na reforma do sistema público), traz como público-alvo preferencial a população classificada como carente, destituída de um corte racial, utilizando-o sem que este exerça, no entanto, determinação sobre as possibilidades de acesso.

Assim, o governo brasileiro constrói sua política de inclusão para além do debate racial, conseguindo inserir nos contextos das políticas diferencialistas a égide generalista contida nas medidas denominadas "para carentes". Ao mesmo tempo em que o faz, amplia o número de vagas no campo das instituições privadas, reproduzindo a desigualdade e elitização existente no terceiro setor.

Tanto quanto a adoção de critérios generalistas, parte da contradição do ProUni apresenta-se igualmente em seu processo constitutivo. Posto que, herdeiro das tradições de reformas educacionais iniciadas ainda no período autocrático (1968) que resultaram na ampliação do sistema privado e manutenção das desigualdades no sistema público, este programa é ainda a expressão de um jogo de barganha política, que exclui a participação dos movimentos sociais, na qual as universidades privadas pactuam com a adesão, em troca de renúncia fiscal.

Soma-se a este quadro o fato de que, frente à ideia de "cotas raciais" e de "inclusão no ensino superior público", o Programa Universidade para Todos é mais sedutor, visto que:

(...) mesmo sendo ação afirmativa, não se apresenta simbolicamente como tal; e, embora apresente uma pequena reserva de vagas destinada a populações afro-descendentes, indígenas e portadores de necessidades especiais, ao estabelecer

como público-alvo os professores da rede pública candidatos à licenciatura, e sobretudo, os estudantes egressos do ensino médio da rede pública e aqueles oriundos da rede particular (desde que tenham sido bolsistas integrais), cuja renda per capita familiar alcance um máximo de 3 salários mínimos, confirma, diante da opinião pública, uma vocação generalista. (Vieira, 2009, p.7)

Universitário, e agora? Para além das políticas de inclusão

Contudo, a plena compreensão da dinâmica que fundamenta a "descoberta da universidade privada como campo de políticas de ação afirmativa", ou melhor, como "campo a ser democratizado", somente pode ser realizada caso se desloque a análise da dimensão institucional-normativa, expressa nas políticas, para o campo das relações desenvolvidas nas universidades, de forma a se responder às seguintes questões: "Qual inclusão?"; "Inclusão para quem?"; "Inclusão em qual contexto?"

Assim, à proporção em que avançam as experiências e os estudos sobre as políticas de ação afirmativa, emerge neste debate uma interveniente fundamental: como compreender os mecanismos que, uma vez garantido o acesso, poderiam interferir no processo de permanência e, conseqüentemente, de realização educacional?

E esta é, de fato, uma reflexão relevante, pois a análise unidimensional dos mecanismos de inclusão - dissociada a discussão sobre a permanência - desconsidera os demais elementos que obstaculizam as chances de "sucesso" e limita as possibilidades de plena compreensão acerca das condicionantes que envolvem o "estar" no ensino superior, como, por exemplo, quais fatores que amenizariam ou acentuariam as taxas de evasão e não-conclusão nos cursos de graduação.

Esta reflexão é relevante, pois, uma vez inserido no ensino superior, o aluno lança mão de uma série de mecanismos, nem sempre conscientemente objetivados, cujo principal propósito é o de viabilizar sua manutenção naquele espaço.

Considerar este princípio mencionado é promover um ligeiro deslocamento em relação aos tradicionais estudos sobre a relação sucesso/insucesso educacional que localizam na lógica familiar, no diferenciado acúmulo de capital cultural e no status sócio-econômico dos alunos as dimensões centrais para a compreensão dos mecanismos de ascensão social e realização pela via do ensino superior.

Promover o referido deslocamento, tal como proposto neste trabalho, não implica, contudo em negação ou ruptura, nem mesmo em minimização do papel desempenhado pela família ou das condicionantes estabelecidas pela posição dos sujeitos no campo social. Por outro lado, também não se trata de apoiar a perspectiva tradicional a ponto de pactuar com o que Zago (2006) chamou de "uma visão patologizante das famílias" (p.227) reprodutora de um senso comum determinista para o qual as condições de vulnerabilidade e pobreza marcariam um padrão de comportamento, consolidariam um ethos específico e, por fim, criariam um circuito de reprodução das mesmas condições de vulnerabilidade e pobreza dificilmente rompido, o que evidentemente repercutiria no campo do insucesso escolar.

Na verdade, propor um olhar sobre as estratégias engendradas pelos sujeitos pressupõe não uma dissonância, e sim uma complementaridade especialmente possível na medida em que o sistema superior de ensino vem, gradativamente, absorvendo estudantes oriundos das classes populares, categorizados por alguns autores sob o termo "aluno novo", o qual se caracteriza por ser "oriundo de um segmento social que até recentemente não tinha acesso à Educação Superior e que, normalmente, dispõe de condições de estudo limitadas e pouca convivência com objetos intelectuais e artísticos da cultura hegemônica". (Britto, Silva, Castilho, et. al., 2008)

A entrada deste novo perfil de aluno gera, por sua vez, evidentemente uma "heterogeneidade relativa" em sua composição. E, neste sentido, utilizar o termo "heterogeneidade relativa" é estabelecer um relevante ponto de reflexão, pois implica necessariamente em desvincular as possibilidades de acesso e a existência factual de democratização. Como resultado, percebe-se que

o crescimento no acesso, em especial com a entrada de estudantes das camadas populares, não implicou em democratização do ensino superior.

Ao contrário, aceitar a existência de heterogeneidade significa reconhecer o real aumento no número de integrantes oriundos de classes populares nas carteiras de universidades, faculdades e centros universitários.

Ou seja, se considerarmos o universo total confirmaremos a perspectiva da heterogeneidade; mas, verificando que o ensino superior público, não obstante também ter presenciado o aumento no quantitativo de estudantes oriundos de camadas populares, permaneceu em sua essência elitizada e refratária às camadas populares, conclui-se que se manteve a desigualdade no acesso e discrepância de formação, uma vez que a permeabilidade aos estudantes considerados "carentes" foi mais visivelmente notada através da considerável expansão do número de matrículas no ensino superior privado (Martins, 2000; Martins, 2002, Calderón, 2000).

E, à mesma proporção em que sua entrada vem sendo estimulada, emergem outras questões, por exemplo: Como garantir a permanência? Quais as peculiaridades que envolvem a inserção de alunos de baixo capital econômico no ensino superior?

Em realidade, os impasses acerca da permanência e os riscos de abandono estão presentes para qualquer aluno que experimente o ensino superior, e as razões para a evasão são as mais variadas possíveis.

As causas da evasão costumam ser variadas. Estudos têm apontado descontentamento com horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de trabalhar e estudar ao mesmo tempo [...], mau relacionamento professor-aluno [...], pouca integração social à universidade [...], expectativas não-correspondidas e falta de informações sobre curso e profissão [...], mau desempenho, reprovações e atraso [...], problemas financeiros [...], entre outros. (Bardagi, Hutz, 2009, p.96)

Contudo, para aqueles oriundos de camadas populares, em especial, permanecer no ensino superior é um dilema cotidiano e um problema tão relevante (e, em alguma medida, ainda mais dramático) quanto acessá-lo.

Depois do acesso... Estratégias objetivas e subjetivas de permanência no ensino superior privado: uma primeira análise

Neste momento, deveremos acionar os dados levantados ao longo da realização da pesquisa "*Mapeamento das Estratégias de Permanência no Ensino Superior*"¹¹. Dentre todo o universo investigado na pesquisa, para este trabalho optou-se justamente pela análise destes alunos caracterizados por terem baixo poder aquisitivo, frequentarem um curso de baixo custo em uma universidade do sistema privado localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro.

Embora este possa parecer um recorte demasiado específico e restritivo, na verdade, permite-nos confirmar a premissa de que a entrada desse novo modelo de aluno leva, conseqüentemente, ao estabelecimento de um novo modelo de interação no ensino superior, um novo *modus operandi* e, enfim, um novo comportamento acadêmico, diverso daquele esperado de estudantes que vivenciaram o percurso educacional estabelecido como padrão. Tanto quanto imprimir um novo comportamento ao ensino superior, este público de ingressantes, ao romper com o modelo esperado de trajetória escolar bem sucedida (Zago, 2006; Piotto, 2008) apresenta outras perspectivas quanto à sua auto-manutenção em processo de formação.

Logo a princípio, uma característica deve ser destacada: o valor das mensalidades. Uma breve visita à home page da instituição estudada revela uma distribuição de mensalidades que varia entre R\$ 396,18¹² - para os cursos de Serviço Social, Secretariado Executivo, Pedagogia, História e demais cursos da área de ciências humanas e ciências sociais aplicadas¹³ - até R\$ 2.707,00, valor referente ao curso de Medicina¹⁴.

De forma evidente, os cursos de valores mais baixos são aqueles que gozam, na

¹¹ Metodologicamente, a pesquisa valeu-se de três dimensões investigativas: a aplicação de questionários, entrevistas e observação assistemática produzida a partir de dinâmicas de grupos. Para este trabalho serão apresentadas as considerações iniciais que nortearam a pesquisa.

¹² Valor sem desconto, chamado de valor da cota. Caso o aluno do turno da manhã pague até o quinto dia útil, o desconto promovido leva-o ao valor de R\$ 316,00. Para o turno da noite, o desconto reduz a mensalidade em até R\$ 370,00.

¹³ À exceção do Direito e Administração, cujas mensalidades são superiores.

¹⁴ A Medicina por sua vez, apresenta uma mensalidade diversificada, de acordo com o campus no qual o curso é oferecido.

percepção do senso comum, de menor prestígio social; sendo conseqüentemente aqueles com menor concorrência no processo de seleção.

O acesso ao ensino superior por esta via é, por muitas vezes, apresentado como sendo uma estratégia objetivamente definida, de tal forma que não é incomum ouvir nas apresentações iniciais dos recém-egressos o relato de que optaram por um curso cujo acesso e/ou custeio lhes parecia mais razoável, diante da impossibilidade financeira de realização daquele realmente pretendido.

Por vezes, inicia-se pela escolha do curso o movimento de apreciação, seleção e utilização de mecanismos estabelecidos, por parte do discente, para a garantia de auto-manutenção em processo de formação; e revela que, ao contrário do esperado, a partir deste ponto é profundamente comum que o aluno acione uma série de estratégias para além das costumeiramente consideradas, tais como apelo a financiamento estudantil, como o antigo CREDUC e o atual FIES.

O Programa de Financiamento Estudantil - FIES é destinado a financiar, prioritariamente, a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC.

Após o atendimento prioritário aos cursos de graduação, havendo disponibilidade de recursos e autorização do Agente Operador do Programa, o FNDE, o FIES poderá financiar também cursos de mestrado e doutorado e cursos técnicos de nível médio.

Criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo - PCE/CREDUC, o FIES já beneficiou mais de 560 mil estudantes, com uma aplicação de recursos da ordem de R\$ 6,0 bilhões entre contratações e renovações semestrais dos financiamentos.

A partir de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos bolsistas parciais, beneficiados com bolsa de 50%, do PROUNI - Programa Universidade para Todos. Apenas para este público já foram realizadas mais de 9,2 mil contratações. (Caixa Econômica Federal, [s.d.])

Neste sentido, devem-se diferenciar as modalidades de estratégias apresentadas neste trabalho entre *objetivas* e *subjetivas*. Como estratégias objetivas, elencamos

aquelas empiricamente realizadas ou que apresentem materialidade, seja em seus resultados, seja em seus objetivos, tais como: os referidos financiamentos estudantis, os financiamentos e empréstimos pessoais realizados junto às instituições financeiras, assim como - quando existem - a obtenção de descontos-bônus (decorrente do alto rendimento escolar) ou de bolsas de monitoria e pesquisa.

Do mesmo modo, pode ser percebido neste grupo o trancamento momentâneo de matrícula e a entrada no mercado informal através da venda de produtos de beleza, itens de vestuário, roupas íntimas, acessórios femininos e masculinos (bolsas e cintos, por exemplo), alimentos (sanduíches, salgadinhos, "quentinhas"), entre outros.

Indo além, ao longo da pesquisa, alguns alunos relataram formal (nas entrevistas) e informalmente (em conversas não sistematizadas) a utilização intencionada da inadimplência. Assim, diante da impossibilidade de custeio regular (por motivos variados como a demissão ou queda do valor real do salário devido a gastos não-calculados com doenças na família), a manutenção da inadimplência ao longo do semestre e a posterior negociação, com fins de realização de matrícula, é vista por alguns como uma eficiente estratégia a ser utilizada em momentos cruciais.

Por outro lado, apresentam-se igualmente uma série de estratégias subjetivas, as quais, apesar de muitas vezes estarem relacionadas a ganhos materiais, não têm, contudo, ali o seu objetivo principal, sendo muito fundamentadas por um jogo de relações pessoais e simbólicas.

E, até mesmo por esta razão, estes nem sempre são compreendidos pelos agentes como elementos e/ou dinâmicas potencializadores da permanência.

Um bom exemplo encontra-se na negociação (diretamente estabelecida entre professor e aluno, ou indiretamente estabelecida entre o aluno e as estruturas formais de gestão dos cursos) para a reversão de notas ou a concessão de pontuação que permita a aprovação. Esta dinâmica funciona dentro de um jogo de convencimento interpessoal acerca das impossibilidades particulares (do aluno) em vivenciar a não-aprovação.

Para a compreensão dessa estratégia é preciso considerar que a reprovação, na maior parte das vezes, é relatada como um problema financeiro, e não acadêmico.

Soma-se a esta informação o fato de que, de maneira geral, os cursos com "currículo pleno" (onde se apresentam, além das matérias obrigatórias, um conjunto de disciplinas optativas dispostas para a livre escolha do aluno) são oferecidos nas instituições públicas e confessionais enquanto, por outro lado, em sua maioria, as universidades privadas constroem suas grades curriculares considerando o chamado "currículo mínimo", ou seja o mínimo de disciplinas dispostas entre aquelas consideradas fundamentais para a elaboração de um curso de graduação, cuja quantidade é definida pelo Ministério da Educação e Cultura.

Uma das consequências apresenta-se evidentemente na elaboração de um fluxo quase todo composto por disciplinas obrigatórias, levando o discente a um acompanhamento seriado, reproduzindo a lógica das "turmas" bastante similar àquela vivenciado no ensino básico, em contraposição à formação, a princípio mais livre e individualizada, oportunizada pela existência de um sistema amplo de créditos.

Diante disto, a reprovação torna-se um grande problema, posto que leva, em muitos dos casos, o aluno a manter-se por um ou mesmo dois semestres além do previsto, onerando seu orçamento familiar e vinculando-o financeiramente à sua instituição. Apresentando-se assim como um problema financeiro, a reprovação deixa de ser tratada no contexto do processo pedagógico de formação, o qual considera como intercâmbio fundamental o diálogo aluno-instituição de ensino-educação. Passa, assim, a ser orientada pela concepção mercadológica contida nas relações cliente/consumidor-prestadora de serviço-diplomação.

Ao longo do trabalho de observação que subsidiou a pesquisa, percebeu-se que estes mecanismos subjetivos formam um campo de delicada complexidade, posto que mesmo quando relatada pelos alunos, esta dimensão - das estratégias subjetivamente apresentadas -, ao contrário daquela descrita anteriormente, dificilmente é percebida como um componente recorrentemente acionado no processo de auto-manutenção no ensino superior.

Um bom exemplo é o de uma das entrevistadas, que acumulava - como forma de obtenção de recursos financeiros - o trabalho no setor formal em atividade não diretamente relacionada com o campo de formação acadêmica, a inserção no setor informal com a venda de salgadinhos e de "quentinhas"¹⁵ (lasanha, empadão e "escondidinho") e o auxílio esporádico, em dinheiro, da irmã mais velha, já graduada.

Ao relatar a superação das intempéries que obstacularizavam o que ela afirmava ser seu sonho, para além dos recursos obtidos graças aos trabalhos realizados e o suporte da irmã, acionava, sem nenhum sinal de constrangimento e de forma muito agradecida, o recorrente custeio das cópias de textos realizado por uma amiga da mesma turma. Tal amiga realizava o pagamento em seu cartão de crédito, para que esta entrevistada efetuasse o devido repasse ao longo do mês subsequente.

Apesar da assegurada inexistência de desconforto com o fato - inclusive muito reiteradamente mencionado em sua fala - de forma interessante, ao ser questionada diretamente sobre os elementos que contribuíram para sua permanência, a aluna entrevistada não aludia ao auxílio da colega de classe, nem ao auxílio da irmã, referindo-se sempre à venda de salgados e "quentinhas" embora, deve-se reafirmar, frequentemente agradecesse à "ajuda fundamental" que recebera.

Neste sentido, conforme já mencionado, apesar de tornar-se evidente que as estratégias subjetivas vinculam-se a elementos que interferem indiretamente, ou simbolicamente, nas possibilidades de permanência - como o sistema de caronas ou aluguéis coletivos de transportes, ainda as faltas intencionadas decorrentes da impossibilidade de pagamento de ônibus ou de qualquer outro meio de transporte - ao contrário do que ocorre com o sistema objetivamente apresentado de estratégias de permanência -, é frequentemente acionado, mas nem sempre percebido como tal.

Como no caso da aluna entrevistada: inserida num contexto que caracterizamos como sendo a formação de "redes de solidariedade exo-acadêmicas" (compostas por familiares, conhecidos e amigos que atuam fora do circuito acadêmico) e de "redes de solidariedade endo-acadêmicas" (formada por aqueles que, estando inseridos no meio acadêmico - em geral, companheiros de turma - compartilham as experiências do "estarem no ensino superior"), produz uma compreensão que aloca o auxílio recebido - aludindo ao trabalho de Mauss - no campo da reciprocidade e da dádiva, enfim, do companheirismo, que exclui necessariamente, de acordo com sua percepção, qualquer estratégia intencionada de permanência.

¹⁵ Tais quentinhas eram especialmente procuradas pelos alunos do turno noturno, que chegavam à sala de aula vindos diretamente do trabalho.

Considerações finais: o que a reflexão sobre a permanência pode nos elucidar sobre a inclusão no ensino superior.

Propomos, neste momento, realizar o caminho inverso. Enquanto tradicionalmente, seguindo uma lógica coerente, as análises subsequentes às discussões sobre inclusão/acesso/democratização encaminham posteriormente para as discussões sobre permanência, para este trabalho, é necessário o procedimento da investigação inversa: da permanência para o acesso.

Este exercício, realizado desta forma, mostra-se relevante, pois, para além da compreensão e da reflexão acerca dos mecanismos acionados pelos alunos em seu processo de realização educacional, observar o contexto no qual as estratégias são articuladas permite-nos perceber a constituição da natureza de ensino que o fundamenta.

Dito isto, retorna-se ao início do texto para que se reconsidere as discussões sobre o ensino superior privado.

Para este fim, deve-se observar que, sendo constituído a partir de uma lógica organizacional específica que inclui docentes, discentes e gestores, vivenciam uma dinâmica particular típica, experimentada, sobretudo, naquelas mencionadas "universidades mercantis" (Calderón, 2000).

Dentre as várias especificidades, uma em especial é característica: as relações de trabalho. Assim, tais universidades, ao fixarem como fundamento de suas relações trabalhistas o princípio do professor-horista¹⁶, priorizam a oferta de qualificação para seu aluno a partir da exclusiva relação de sala de aula; por conseguinte, tendem a ser instituições com reduzido índice de professores-pesquisadores e baixa produção científica.

O aluno, por sua vez, reproduz não-intencionalmente este padrão e é levado a acreditar, fundamentalmente, que o principal espaço de qualificação é a sala de aula, tornando-se, por sua vez, o que chamamos de "aluno-horista", inserido naquelas atividades acadêmicas exclusivamente professorais, sem oportunidade

¹⁶ Designa-se professor-horista aquele cujo vínculo empregatício resume-se à quantidade de horas destinadas à realização de atividade professoral, em sala de aula.

de construir um ethos acadêmico pela via das atividades de pesquisa, monitoria e experiências extracurriculares essenciais.

O que se pretende afirmar aqui é que políticas de inclusão são necessárias, mesmo para o ensino superior privado. E o ProUni, como política de ação afirmativa orientada para o acesso, promoveu positivamente, nos campos intelectual e político, o questionamento sobre os entraves que obstaculizam o processo de educação no sistema privado de ensino. Assim, ao fazê-lo, rompeu com uma visão parcial e generalista que, ao eleger os modelos de universidades públicas como centrais, marginalizavam e estigmatizavam as demais experiências.

Contudo, há aqui um problema: qualquer política de ação afirmativa que pretenda inserir-se como medida promotora de inclusão, democratização ou qualquer outra forma que signifique um caminho de redução de iniquidade deve ser pensada para além do descolamento de alunos integrantes das classes populares para o universo privado.

Na verdade, o campo no qual se promove o emaranhado das estratégias objetivas e subjetivas de permanência no ensino superior privado evidencia a necessidade de reformulação e readaptação, a fim de se estabelecerem, de fato, os processos de inclusão. Caso contrário, corre-se o risco de, em vez de ressaltar formas de inclusão, de resgate da cidadania e da plenitude dos direitos sociais, e de consolidar-se uma política que, para o caso do ensino privado em lugar de atuar como medida de promoção de inclusão, acabe sendo reproduzida, paradoxalmente, a própria exclusão que se propõe eliminar.

Recebido em setembro de 2010, aceito para publicação em outubro de 2010.

Referências bibliográficas

BARDAGI, Marucia P.; HUTZ, Cláudio S. **Não havia outra saída: percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior.** Psico-USF, Bragança Paulista, v.14, n.1, p. 95-105. 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

BRITTO, Luis P. L.; SILVA, Edineuza O.; CASTILHO, Katlin C et. al. **Conhecimento e formação nas IES periféricas perfil do aluno "novo" da educação superior.** Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, v.13, n.3, p. 777-791, nov., 2008.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **Programa de Financiamento Estudantil - FIES.** Disponível em: <http://www3.caixa.gov.br/fies/FIES_FinancEstudantil.asp> Acesso em: 22 ago. 2010.

CALDERÓN, Adolfo I. **Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.1, p.61-72, mar., 2000.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, R. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008.** In: PAULA, M.; HERINGER, R. **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Herich Boll, Action Aid, 2009.

MACHADO, Elielma. A. **Acompanhamento e monitoramento das políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras.** Desigualdade e diversidade. 2007. Disponível em: http://publique.rdc.puc-rio.br/desigualdadediversidade/media/Nirema_desdiv_n1ano1.pdf. Acesso em: 09 ago. 2010.

MACHADO, Elielma. A. **Sobre a invenção da cotas: análise das políticas de ação afirmativa entre estudantes universitários.** In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010, Belo Horizonte.** Anais... XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.** Painel: **Relações Raciais e o Ensino Superior: Políticas de Cotas, Estratégias de permanência e o ProUni.** Belo Horizonte, p 25-34, 2010.

MARTINS, Carlos. B. **O ensino superior brasileiro nos anos 90.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.14, n.1, p.41-60, mar. 2000.

MARTINS, Carlos. B. **O ensino superior no Brasil: o setor privado.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v.17, n.48, p.197-203, fev. 2002.

MAUSS, Marcel. **Ensaio sobre a dádiva.** Portugal: Edições 70, 2008. (Coleção Perspectivas do Homem).

OLIVEIRA, Romualdo P. de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v.30, n:108, p.739-760, 2009.

PINTO, José Marcelino de R. **O acesso à educação superior no Brasil.** Educação e Sociedade, Campinas, v.25, n.88, p.727-756, out., 2004.

PIOTTO, Débora C. **Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.38, n.135, set./dez., 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. **Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária.** Educação e sociedade, Campinas, v.29, n.105, p.991-1022, 2008.

VIEIRA, Andréa. L. C. **De qual inclusão se fala quando o assunto é ensino superior? Uma análise comparativa entre o Programa de Cotas Raciais e o ProUni.** In: **Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais**, 33, 2009: Anais.. 33º Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais, Caxambu, MG, 2009.

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