

**ENSINO SUPERIOR NO
BRASIL E NO PERU E AS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO
NAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

**EDUCACIÓN SUPERIOR Y
POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
EXPERIENCIAS DESDE
BRASIL Y PERÚ**

**FE - UNICAMP
Editora**

**ANDRÉ PIRES
HELENA SAMPAIO
LUIS SIME POMA
(Organizadores)**

**ENSINO SUPERIOR NO
BRASIL E NO PERU E AS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO
NAS ÚLTIMAS DÉCADAS**

**EDUCACIÓN SUPERIOR Y
POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
EXPERIENCIAS DESDE
BRASIL Y PERÚ**

**ANDRÉ PIRES
HELENA SAMPAIO
LUIS SIME POMA
(Organizadores)**

Editora FE - UNICAMP
Campinas - SP
2020

REVISORES GRAMATICAIS:

Textos em português: Maria Thereza Sampaio Lucinio (thesampaio@uol.com.br)

Corrector de estilo en español: Daniel Amayo Magallanes (damayo@pucp.pe)

CENTRO DE SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE) - PUCP

Cuidado de la edición: Themis Castellanos

TIRAGEM:

e-Book

PUBLICAÇÕES | BIBLIOTECA | FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UNICAMP

Ana Carolina Mancini (estagiária): Diagramação (miolo)

Roberta Pozzuto: Supervisão

EDITORA FE - UNICAMP

Série Editorial: Pesquisas

CONSELHO EDITORIAL:

Jorge Megid Neto

Helena Sampaio

Roberta R. F. Pozzuto

Débora Mazza

Norma Ferreira

Alexandro Henrique Paixão

Todos os textos deste e-book foram submetidos à avaliação de pares

Copyright © 2020

Catálogo na Publicação (CIP) elaborada por
Rosemary Passos - CRB-8ª/5751

En77 Ensino superior no Brasil e no Peru e a políticas de inclusão nas últimas décadas = Educación superior y políticas de inclusión experiencias desde Brasil y Perú / [organizadores] André Pires; Helena Sampaio; Luis Sime Poma. - Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2020. 222p.

ISBN: 978-65-00-12322-7

1. Ensino superior. 2. Políticas públicas de inclusão. I. Pires, André (Org.). II. Sampaio, Helena (Org.). III. Poma, Luis Sime (Org.). IV. Educación superior y políticas de inclusión experiencias desde Brasil y Perú. V. Título.

003-20 BFE

20ª CDD - 378

Novembro - 2020

ISBN: 978-65-00-12322-7



Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Laboratório de Estudos de Educação Superior (LEES)

Núcleo de Políticas Públicas (NEPP)

Cidade Universitária "Zeferino Vaz"

CEP 13083-970

Campinas-SP, Brasil

<https://www.facebook.com/leesunicamp/>

<https://www.nepp.unicamp.br/>



Laboratório de
Estudos de
Educação
Superior



Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE)

Departamento de Educación

Av. Universitaria 1801, Lima 32, Perú

Telf.: (51-1) 626 2000

<http://cise.pucp.edu.pe/>

CENTRO DE
INVESTIGACIONES
Y SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE)



PUCP

Pontificia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Rua Professor Dr. Euryclides de Jesus Zerbini, nº 1.516

Parque Rural Fazenda Santa Cândida – CEP 13.087-571

Campinas, SP, Brasil

Tel.: (55-19) 3343-7409

E-mail: poseduc.cchsa@puc-campinas.edu.br

<https://www.puc-campinas.edu.br/pos-graduacao/programa-de-pos-graduacao-em-educacao-doutorado/>



Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS

Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA)

Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior (LAPES)

Largo São Francisco de Paula, 1 – Centro

CEP: 20051-070

Rio de Janeiro, Brasil

Telefone: (21) 3938-0445

<https://www.lapesbr.net/>



Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior
Laboratory for Research on Higher Education



Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Grupo de Estudos Sobre Universidade (GEU)

Av. Bento Gonçalves, 9.500

Campus do Vale

CEP: 91.509-900

Porto Alegre/RS Brasil.

Telefone: 55.51 3308.6899

<http://www.ufrgs.br/geu/home.php>



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PRESENTACIÓN	13
PARTE 1: EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS	19
CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PARA A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS	20
HELENA SAMPAIO	
CIBELE ANDRADE	
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA A PARTIR DE DUAS POLÍTICAS INCLUSIVAS.....	42
BRUNA CRUZ DE ANHAIA	
CLARISSA ECKERT BAETA NEVES	
CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO: ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS EM FOCO	66
CLARISSA TAGLIARI SANTOS	
MARIA LIGIA DE OLIVEIRA BARBOSA	
CAPÍTULO 4 – ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES EX-BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM DUAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO (BRASIL)	99
BRUNA MARA WARGAS	
ANDRÉ PIRES	
PARTE 2: EXPERIÊNCIAS PERUANAS	126
CAPÍTULO 5 - TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS DE BECARIOS DE <i>BECA 18</i> : ¿SON SUFICIENTES LAS BECAS PARA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?	127
YOLANDA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 6 – POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DEL PROGRAMA BECA 18 EN UNIVERSIDADES PERUANAS PRIVADAS	149
PATRICIA AMES	
CAPÍTULO 7 - PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE <i>BECA VOCACIÓN MAESTRO</i> SOBRE LOS FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN SU ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA	169
LIZA CABRERA MORGAN	
CAPÍTULO 8 - EL PROGRAMA DE BECAS <i>REPAREDEN</i> CIFRAS: PERFILANDO UNA POLÍTICA PÚBLICA DE REPARACIONES DESDE LOS BENEFICIARIOS	198
IRIS JAVE	
SOBRE OS AUTORES	219

APRESENTAÇÃO

O presente livro reúne trabalhos de docentes e pesquisadores sobre temas relacionados às políticas públicas de acesso ao ensino superior e de inclusão social no Brasil e no Peru, nas últimas duas décadas. A partir de resultados de estudos empíricos, de caráter quantitativo, qualitativo e teórico, os autores propõem analisar os alcances e as limitações dessas políticas no contexto de ambos os países. Ao publicar esse conjunto de trabalhos, nossos objetivos são, em primeiro lugar, registrar, dar visibilidade e discutir as diferentes políticas que visam à ampliação do acesso ao ensino superior e à inclusão social, implementadas nesses países nas últimas décadas e, em segundo lugar, contribuir para ampliar o diálogo entre pesquisadores latino-americanos no campo de estudos sobre o ensino superior.

O leitor, certamente, deve estar se perguntando se haveria pontos de aproximação entre o sistema educacional brasileiro e o peruano, ou se seria possível identificar aspectos comuns nas políticas de ampliação do acesso ao ensino superior e de inclusão social implementadas em ambos os países.

Uma primeira leitura dos estudos mostra marcantes diferenças entre as políticas implantadas no Brasil e no Peru. A primeira refere-se ao período de implementação: o Brasil implementou algumas dessas políticas quase duas décadas antes do Peru. A segunda diferença diz respeito à própria escala que essas políticas adquirem em cada país: enquanto, no Brasil, chegam a atingir alguns milhões, como é o caso do programa de financiamento estudantil (FIES), no Peru, as políticas tendem a ter um escopo menor, na casa dos milhares. Todavia, além dessas diferenças mais evidentes, uma leitura mais fina dos diferentes estudos revela outros aspectos que ora singularizam, ora aproximam as experiências brasileira e peruana. Nessa perspectiva comparativa, esperamos oferecer ao leitor um panorama das possibilidades e dos desafios que envolvem os processos de ampliação do acesso ao ensino superior e de inclusão social nos países latino-americanos.

Os relatos, feitos por bolsistas brasileiros e peruanos sobre as suas trajetórias educacionais, mostram semelhanças em muitos aspectos: dificuldades enfrentadas, importância da família, valor atribuído ao esforço e à perseverança, sentimento de desamparo durante a vida universitária, dentre outros.

A existência e a disponibilidade, no Brasil, de uma grande quantidade de dados oficiais sobre os programas de ampliação do acesso ao ensino superior podem ser inspiradoras para as políticas no Peru. Por sua vez, a experiência peruana em relação à permanência de seus estudantes nas instituições de ensino superior, sobretudo nas privadas, mediante a oferta de

programas de bolsas e de tutoria, é mais do que bem-vinda para as políticas brasileiras. Com efeito, o conjunto das experiências abordadas nos capítulos deste livro deixa claro que temos muito a aprender tanto com as diferenças como com as semelhanças entre os dois países.

Helena Sampaio e Cibele Andrade realizam uma importante síntese dos avanços e dos desafios das políticas voltadas para a ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, ocorridas nos últimos vinte anos; as autoras analisam o impacto de quatro programas - dois deles destinados ao setor privado (Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e Programa Universidade para Todos -Prouni), e outros dois, ao setor público (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais -Reuni e a Lei das Cotas). Esse conjunto de políticas inscreve-se em um sistema de ensino superior fortemente marcado pela presença do setor privado (75% das matrículas) e de cuja parceria o Estado precisa para realizar a expansão das matrículas de ensino superior. As autoras propõem uma aproximação entre esses programas, considerando-os em pares. De um lado, o Fies e o Reuni, que visam à expansão quantitativa do sistema (vagas, cursos, matrículas) e, de outro, o Prouni e a Lei de cotas, destinados à ampliação das condições de acesso de jovens pobres, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência ao ensino superior. Quanto aos desafios para a continuidade do crescimento do número de matrículas de ensino superior no país e para a maior democratização do acesso a esse nível de ensino, Sampaio e Andrade destacam obstáculos estruturais e conjunturais a serem enfrentados. Embora os avanços sejam significativos, ainda há muito a ser feito para desafiar as profundas desigualdades sociais, escolares, éticas/cor, manifestadas na dinâmica educacional em todos os seus níveis. Além disso, a mútua relação de dependência que se estabeleceu entre setor privado de ensino superior e o Estado, nas últimas décadas, para viabilizar o atendimento da demanda de ensino superior, é colocada em xeque em um contexto de desaceleração econômica e de aumento do desemprego.

O texto de Bruna Cruz de Anhaia e Clarissa Eckert Baeta Neves trata especificamente dos programas Prouni e Lei das cotas (reserva de vagas para estudantes das instituições públicas federais) e tem como foco a vivência de estudantes beneficiados por ambos os programas, matriculados em instituições do ensino superior na cidade de Porto Alegre (RS). Por meio de entrevistas realizadas com cotistas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) e com bolsistas do ProUni em diferentes instituições de ensino superior privadas, as autoras lograram reunir um conjunto rico de depoimentos que lançam luz sobre as dificuldades que esses estudantes enfrentaram ao longo de suas trajetórias escolares, até ingressarem no ensino superior, as angústias relacionadas à realização dos respectivos cursos e as expectativas em relação ao futuro. A análise dos depoimentos pontua a existência desses jovens no “viver entre dois mundos”: o mundo que desfrutam, na condição de estudantes universitários, e o mundo de onde vieram. Além da potência das narrativas apresentadas, o texto também discute os fundamentos teóricos que sustentam as políticas afirmativas como

direitos, em um cotejamento de ideias envolvendo autores como John Rawls, Norberto Bobbio e Niklas Luhmann.

O texto de Clarissa Tagliari Santos e Maria Ligia de Oliveira Barbosa propõe responder a uma questão central presente no debate sobre o processo de ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro, ocorrido nas últimas décadas: que grupos sociais se beneficiam desse processo? A partir do banco de microdados do Censo da Educação Superior do Ministério da Educação, as autoras analisam variáveis ao longo de mais de uma década, traçam o perfil social, acadêmico e de aspectos relacionados à permanência dos estudantes que ingressaram no ensino superior, beneficiados pelos programas Prouni e Fies, nas instituições privadas, e pela Lei das Cotas, nas universidades federais públicas. Com um olhar acurado sobre esse conjunto de dados, as autoras articulam questões de fundamental importância no debate sobre democratização e massificação do ensino superior: que características socioeconômicas e acadêmicas apresentam os destinatários dessas políticas? Como ocorrem os processos de escolha dos cursos e das instituições? Que perspectivas têm os beneficiários desses diferentes programas sociais em relação ao mercado de trabalho? Santos e Barbosa ainda pontuam reflexões que desafiam o desenho dessas políticas, tais como a dificuldade para incrementar o número de matrículas nas licenciaturas e a concentração das matrículas em um número reduzido de conglomerados educacionais, notadamente quando se considera o Fies.

O texto de Bruna Vargas e André Pires trata de um grupo de estudantes universitários cujas famílias foram beneficiadas do Programa Bolsa Família (PBF) - um programa federal de transferência de renda condicionada, destinado aos mais pobres e que exige, para o recebimento do benefício, frequência escolar mínima para crianças e adolescentes com idade até 17 anos, além de outras condicionalidades na área da saúde. Beneficiários do PBF em algum momento de suas vidas, esses estudantes lograram ingressar no ensino superior, beneficiando-se do Prouni, no caso dos estudantes da universidade privada, e de um programa de ação afirmativa da universidade pública, ambas localizadas na cidade de Campinas (SP). Os dados analisados indicam o reduzido contingente de estudantes oriundos de famílias beneficiárias do PBF que consegue alcançar o ensino superior, desafiando, pelo menos em parte, pressupostos do desenho do programa de transferência de renda. Os dados mostram ainda que, dentre esses estudantes beneficiários de programas de ação afirmativa, encontramos um maior percentual de estudantes pretos, pardos e indígenas, de estudantes que frequentam o período noturno e cursos de licenciatura, comparativamente aos demais estudantes de suas respectivas instituições, não beneficiados pelos respectivos programas. A questão que emerge dos dados analisados remete às profundas diferenças entre os estudantes de ambas as instituições - a pública e a privada - e à necessidade de ampliar e fortalecer os programas voltados para a permanência estudantil no âmbito do Prouni.

Os textos relativos à experiência de ampliação do acesso e inclusão no ensino superior no Peru tratam do Programa Nacional de Bolsas e Crédito Educativo (PRONABEC) em diferentes

dimensões. Criado em 2011 com o objetivo de contribuir para a equidade e inclusão social na educação superior no país, o programa, em suas diferentes modalidades, paga mensalidades escolares para estudantes matriculados em cursos de graduação e em cursos técnicos pré-determinados e oferece uma remuneração (que varia entre US\$ 238 a US\$ 357, dependendo do lugar de origem do estudante e da localização da instituição onde ele estuda) para despesas de moradia, alimentação, transporte, material escolar etc. Os compromissos das instituições de ensino superior com o programa incluem um ciclo de nivelamento acadêmico para os bolsistas antes do início das aulas, um programa de acompanhamento e um programa de tutoria, que é realizado por professores durante os anos de estudo, e o envio sistemático de informações acadêmicas dos bolsistas aos gestores do programa. Como se pode perceber, o desenho do PRONABEC exige dos estabelecimentos de ensino superior privados que recebem bolsistas uma contrapartida institucional, com o estabelecimento de ações específicas para enfrentar a questão da permanência de estudantes pobres no ensino superior, o que não existe nos programas brasileiros de financiamento estudantil, como o FIES, ou de bolsas, como o Prouni. Essas ações, por sua vez, representam também um elevado custo pessoal e emocional para os estudantes, como se verá nos capítulos que compõem a seção do Peru. Os quatro textos sobre o caso peruano foram coordenados pelo Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) da Pontificia Universidade Católica do Peru (PUCP) e tiveram uma primeira apresentação no XI Seminário de Investigación Educativa “Diálogos para compreender e melhorar a educação”, organizado por várias unidades acadêmicas da PUCP, em 2018.

O texto de Yolanda Rodríguez traz a evolução do número de bolsas do PRONABEC, concedidas no período entre 2012 e 2015, e focaliza uma de suas modalidades: a *Beca 18*. Essa modalidade é destinada a jovens provenientes de famílias pobres que completaram seus estudos secundários com bom rendimento em escolas públicas e que ingressaram no ensino superior ou técnico, por meio do vestibular regular, em cursos pré-determinados. Rodríguez indica que, apesar das virtudes do programa, os jovens bolsistas enfrentam elevados custos, monetários e pessoais, para ingressar e se manter no ensino superior. Os níveis de abandono e fracasso são mais altos entre os estudantes bolsistas, sobretudo no primeiro ano, quando comparados aos dos demais alunos, e se relacionam a fatores afetivos e emocionais que repercutem no rendimento acadêmico. Acrescentem-se, nesse contexto, de um lado, experiências de discriminação e de racismo sofridas pelos bolsistas e, de outro, a inexistência de infraestrutura das instituições, em termos de equipamentos, administração e gestão de pessoal, para atender às novas demandas geradas pelo ingresso de pessoas, até então não habituadas a frequentar esses espaços. Uma questão tratada pela autora, que também será sublinhada nos outros trabalhos de autores peruanos, diz respeito à alta exigência e desconfiança em relação aos estudantes bolsistas por parte dos gestores do programa, substancializadas nas imposições e condicionalidades a eles submetidas para que continuem recebendo a bolsa. Dentre as exigências, por exemplo, constam constrangimentos, como a

comprovação de gastos mensais dos valores recebidos, a proibição de viajar para os seus lugares de origem durante as férias (por receio de que não retornem), a proibição de não partilhar moradia com outros estudantes e a proibição de mudar de curso.

O texto de Patricia Ames focaliza duas modalidades do PRONABEC destinadas às populações indígenas - Comunidades Nativas da Amazônia (CNA) e Educação Intercultural Bilíngue (EIB) - e aprofunda a discussão em torno das dimensões sociais, políticas e afetivas que envolvem as condicionalidades que os estudantes devem cumprir para participarem do programa. Segundo a autora, ao mesmo tempo em que o Estado valoriza e reconhece o talento dos bolsistas, expressos nos textos das propagandas oficiais do programa, subjaz uma profunda desconfiança da parte do poder público, a qual se manifesta na lógica de controle em relação aos gastos, ao tempo livre, aos deslocamentos etc. desses mesmos estudantes. A interferência do PRONABEC sobre a vida dos bolsistas chegou ao limite quando se propôs um cartão alimentação que somente poderia ser utilizado nos restaurantes universitários, ao invés do pagamento em dinheiro; a proposta provocou forte reação dos bolsistas, uma vez que isso os impediria de seguir as dietas de suas etnias. Ames sugere a existência de uma tensão entre processos de “integração” e de “segregação”, que perpassam a vida desses estudantes. Os bolsistas da modalidade EIB, por exemplo, fazem praticamente todas as disciplinas dos seus cursos junto com outros bolsistas da mesma modalidade, o que os segrega e desfavorece a possibilidade de integração com outros estudantes. A autora mostra, ainda, que as dificuldades desses bolsistas em se adaptarem às exigências acadêmicas não são satisfatoriamente tratadas nas atividades de tutoria, que tendem a privilegiar o bem-estar emocional. Outra sorte de dificuldades apontadas pela autora refere-se a questões culturais: os bolsistas amazônicos sentem que suas culturas são quase invisíveis no espaço universitário que, por sua vez, privilegia a cultura indígena andina mais numerosa no Peru.

O texto de Liza Cabrera Morgan apresenta resultados da pesquisa que realizou com estudantes de uma universidade privada de Lima, participantes de uma outra modalidade do PRONABEC – *Beca Vocación Maestro*, destinada a favorecer o acesso à carreira docente a jovens, egressos do ensino secundário público ou privado, com alto rendimento acadêmico e clara vocação para a carreira profissional de educação. Cotejando dados de caráter quantitativo e qualitativo, obtidos por meio da aplicação de questionários e realização de grupos focais com os bolsistas, a autora analisa as suas trajetórias pessoais e escolares até o ingresso no ensino superior, bem como as suas percepções acerca dos fatores que favorecem ou dificultam a adaptação à vida universitária. Os resultados da investigação indicam a importância do primeiro ano no ensino superior como fundamental para o processo de adaptação à vida universitária, a influência do suporte afetivo de familiares e amigos para enfrentar as dificuldades durante a graduação e as atitudes de tenacidade, perseverança e responsabilidade valorizadas por estes bolsistas. A autora finaliza o estudo com um conjunto de cinco recomendações para o aprimoramento do programa.

O texto de Iris Jave focaliza a modalidade de bolsas do PRONABEC intitulada *Repared*, destinada a familiares e vítimas do conflito armado interno do Peru que, entre as décadas de 1980 e 2000, vitimou quase 70 mil pessoas. A modalidade é fruto de uma série de recomendações propostas pela Comissão da Verdade e Reconciliação ao estado peruano, dentre as quais o Programa Integral de Reparações (PIR), o qual prevê reparações individuais e coletivas nas áreas de educação, saúde, entre outras. A partir da realização de entrevistas, de grupos focais e de oficinas junto a bolsistas e responsáveis pela implementação do *Repared*, Jave avalia o programa nos seus cinco primeiros anos em três regiões do Peru que concentravam a maior quantidade de bolsistas no ano de realização da pesquisa. A avaliação priorizou cinco dimensões: a) a gestão e administração da bolsa; b) o progresso acadêmico do bolsista; c) a experiência como membro da comunidade acadêmica; d) as oportunidades em relação ao futuro; e e) a experiência reparadora a partir da condição de vítima. Os resultados da avaliação apontam para questões que também foram encontradas no exame de outras modalidades do PRONABEC, analisadas nos capítulos anteriores, como as dificuldades para cumprir as exigências burocráticas da bolsa, a importância do suporte familiar e das atividades de tutoria para a manutenção da vida universitária e de situações de preconceito e discriminação enfrentadas pelos bolsistas. Quanto à experiência reparadora a partir da condição de vítima, Jave destaca que, embora o programa seja destinado às vítimas do conflito armado, há um profundo silêncio em relação ao tema nas instituições educativas. Assim, ainda que o programa tenha possibilitado a convivência com uma população afetada pelo conflito, a indiferença e o silêncio sobre esse período da história do Peru permanecem nas instituições acadêmicas.

André Pires (PUC-Campinas, Brasil)

Helena Sampaio (Unicamp, Brasil)

Luis Sime Poma (PUCP, Peru)

PRESENTACIÓN¹

La presente edición reúne trabajos de docentes e investigadores sobre políticas públicas dirigidas a promover la inclusión social y el acceso a la educación superior en Brasil y en el Perú. A partir de resultados de estudios empíricos, de carácter cuantitativo, cualitativo y teóricos realizados en los últimos cinco años, los autores proponen analizar los alcances y las limitaciones de esas políticas en el contexto de ambos países. Al publicar este conjunto de trabajos nuestros objetivos son, en primer lugar, registrar, dar visibilidad y discutir las diferentes políticas con el objetivo de ampliar el acceso a la educación superior y a la inclusión social implementadas en estos países en las últimas décadas y, en segundo lugar, contribuir en la ampliación del diálogo entre los investigadores latinoamericanos en el campo de los estudios sobre la educación superior.

El lector seguramente se debe estar preguntando: ¿habrá puntos de aproximación entre el sistema educativo brasileño y el peruano? ¿Es posible identificar aspectos comunes en las políticas de ampliación de acceso a la educación superior y de inclusión social implementadas en ambos países?

Una primera lectura de los estudios muestra marcadas diferencias entre las políticas implementadas en Brasil y Perú. La primera se refiere al período de implementación ya que en Brasil algunas políticas se implementaron casi dos décadas antes que en Perú. La segunda diferencia se refiere a la escala que estas políticas adoptan en cada país: mientras que en Brasil llegan a alcanzar algunos millones de beneficiarios, como es el caso del programa de financiamiento estudiantil (FIES), en Perú las políticas tienden a tener un alcance menor, de miles. Pero, además de esas diferencias más notorias, una lectura más cuidadosa de los diferentes estudios revela otros aspectos que a veces singularizan y a veces aproximan la experiencia brasileña y peruana. Con esta perspectiva comparativa, esperamos ofrecer al lector un vasto panorama de las posibilidades y de los desafíos que involucran los procesos de ampliación de acceso y de inclusión a la educación superior en los países latinoamericanos.

La información reunida de becarios brasileños y peruanos sobre sus trayectorias educativas muestran semejanzas en muchos aspectos: dificultades a las que se enfrentan, la importancia de la familia, el valor atribuido al esfuerzo y a la perseverancia, sentimiento de desamparo durante la vida universitaria, entre otros.

La existencia y la disponibilidad de una gran cantidad de datos oficiales en Brasil sobre los programas de ampliación para el acceso a la educación superior, pueden servir de inspiración

¹ La traducción del portugués al castellano fue realizada por Mauricio Campos de Souza.

para las políticas en el Perú. A su vez, la experiencia del Perú con relación a la permanencia de sus estudiantes en las instituciones de educación superior, sobre todo en las privadas, mediante la oferta de programas de becas y de tutoría, es más que bienvenida para las políticas brasileñas. De hecho, el conjunto de las experiencias abordadas en los capítulos de este libro deja claro que tenemos mucho por aprender, tanto con las diferencias como con las semejanzas entre los dos países.

Helena Sampaio y Cibele Andrade realizan una síntesis importante de los avances y de los desafíos de las políticas destinadas a la ampliación al acceso a la educación superior brasileña en los últimos veinte años; las autoras analizan el impacto de cuatro programas – dos destinados al sector privado (Fondo de Financiamiento Estudiantil - FIES y el Programa Universidad para Todos -Prouni), y dos para el sector público (Programa de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales -Reuni y la Ley de Cupos). Este conjunto de políticas hace parte de un sistema de educación superior muy marcado por la presencia del sector privado (75% de las matrículas) y de cuya asociación el Estado necesita para expandir las matrículas de educación superior. Las autoras proponen una aproximación entre esos programas, considerándolos en pares. De un lado, el Fies y el Reuni que tienen como objetivo la expansión cuantitativa del sistema (vacantes, cursos, matrículas) y, por otro lado, el Prouni y la Ley de cupos que son destinados a ampliar las condiciones de acceso de jóvenes pobres, negros, de tez morena, (perguntar Luis indígenas e pessoas com deficiência) a la educación superior. Con relación a los desafíos para el crecimiento continuo del número de matrículas de educación superior en el país y para una mayor democratización al acceso a ese nivel de educación, Sampaio y Andrade destacan obstáculos estructurales y coyunturales que se deben enfrentar. Si bien el progreso es significativo, todavía queda mucho por hacer para lidiar con las profundas desigualdades sociales, escolares, étnicas/color que se muestran en la dinámica educativa en todos sus niveles. Además, la mutua relación de dependencia que se estableció entre el sector privado de educación superior y el Estado en las últimas décadas para viabilizar la atención de la demanda de la educación superior, es puesta en jaque en un contexto de desaceleración económica y de aumento del desempleo.

El texto de Bruna Cruz de Anhaia y de Clarissa Eckert Baeta Neves trata específicamente de los programas Prouni y de la Ley de cupos (reserva de vacantes para estudiantes de las instituciones públicas federales) y se centra en la experiencia de los estudiantes beneficiados por ambos programas matriculados en instituciones de educación superior en la ciudad de Puerto Alegre (RS). Por medio de entrevistas realizadas con los que obtienen cupo en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRS) y con los que obtienen becas del ProUni en diferentes instituciones de educación superior privadas, las autoras lograron reunir un rico conjunto de testimonios que arrojan luz sobre las dificultades que enfrentaron esos estudiantes durante sus trayectorias escolares hasta ingresar a la educación superior, las angustias relacionadas a la realización de los respectivos cursos y las expectativas con relación al futuro. El análisis de los testimonios hace notar la existencia de esos jóvenes en el “vivir

entre dos mundos”: el mundo que disfrutaban en la condición de estudiantes universitarios y el mundo de donde vinieron. Además del poder de las narraciones presentadas, el texto también discute los fundamentos teóricos que sustentan las políticas afirmativas como derechos en una recopilación de ideas que involucran a autores como John Rawls, Norberto Bobbio y Niklas Luhmann.

El texto de Clarissa Tagliari Santos y Maria Ligia de Oliveira Barbosa propone responder una cuestión central que está presente en el debate sobre el proceso de ampliar el acceso a la educación superior brasileña en las últimas décadas: ¿qué grupos sociales se benefician de este proceso? A partir de la base de micro datos del Censo de la Educación Superior del Ministerio de Educación, las autoras analizan variables a lo largo de más de una década, ellas delinean el perfil social, académico y de aspectos relacionados a la permanencia de los estudiantes que ingresaron a la educación superior beneficiados por los programas Prouni y Fies en las instituciones privadas y por la Ley de Cupos en las universidades federales públicas. Con una mirada precisa sobre este conjunto de datos, las autoras articulan preguntas de fundamental importancia en el debate sobre la democratización y la masificación de la educación superior: ¿qué características socioeconómicas y académicas presentan los destinatarios de esas políticas? ¿Cómo se dan los procesos de elección de los cursos y de las instituciones? ¿Qué perspectivas los beneficiarios de esos diferentes programas sociales tienen con relación al mercado de trabajo? Santos y Barbosa también destacan reflexiones que desafían el diseño de estas políticas, tales como la dificultad para aumentar el número de matrículas en las licenciaturas y la concentración de las matrículas de forma notoria cuando se considera el Fies, en un número reducido de conglomerados educativos.

El texto de Bruna Vargas y de André Pires trata de un grupo de estudiantes universitarios cuyas familias se vieron beneficiadas por el Programa Beca Familia (PBF) - un programa federal de transferencia de efectivo condicionado destinado a los más pobres y que exige, para recibir el beneficio, una frecuencia escolar mínima para niños y adolescentes de hasta 17 años, además de otras condicionalidades en el área de la salud. Los beneficiarios del PBF en algún momento de sus vidas, estos estudiantes lograron ingresar a la educación superior beneficiándose del Prouni, en el caso de los estudiantes de la universidad privada, y de un programa de acción afirmativa de la universidad pública, ambas localizadas en la ciudad de Campinas (SP). Los datos analizados indican el reducido contingente de estudiantes oriundos de familias beneficiarias del PBF que consigue alcanzar la educación superior, desafiando, por lo menos en parte, los principios del diseño del programa de transferencia de efectivo. Los datos muestran también que entre estos estudiantes que son beneficiarios de programas de acción afirmativa encontramos un mayor porcentaje de estudiantes negros, morenos e indígenas, que frecuentan el período nocturno y cursos de licenciatura en comparación a los demás estudiantes de sus respectivas instituciones que no son beneficiados por los respectivos programas. La pregunta que surge de los datos analizados nos lleva a las profundas diferencias entre los estudiantes de ambas instituciones - la pública y la privada -

y la necesidad de ampliar y fortalecer los programas que tienen como objetivo la permanencia estudiantil en el ámbito del Prouni.

Los textos relacionados a la experiencia de la ampliación del acceso e inclusión a la educación superior en el Perú tratan del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) en diferentes iniciativas. Creado en el 2011 con el objetivo de contribuir a la equidad e inclusión social en la educación superior en el país, el programa, en sus diferentes modalidades, paga mensualidades escolares para estudiantes matriculados en cursos de graduación y en cursos técnicos pre-determinados y ofrece una remuneración (que varía entre US\$ 238 a US\$ 357, dependiendo del lugar de origen del estudiante y de la localización de la institución donde él estudia) para los gastos de vivienda, alimentación, transporte, material escolar etc. Los compromisos de las instituciones de educación superior con el programa incluyen un ciclo de nivelación académico para los que obtienen becas antes del inicio de las aulas, un programa de acompañamiento y un programa de tutoría que es realizado por profesores durante los años de estudio y el envío sistemático de informaciones académicas de los becarios a los gestores del programa. Como se puede percibir, el diseño del PRONABEC requiere una contraparte de las instituciones privadas de educación superior que reciben becarios, con la definición de acciones específicas para enfrentar la cuestión de la permanencia de estudiantes pobres en la educación superior, lo que no existe en los programas brasileños de financiamiento estudiantil, como el FIES, o de becas, como el Prouni. Estas acciones, a su vez, también representan un elevado costo personal y emocional para los estudiantes, como se verá en los capítulos que componen la sección de Perú. Los cuatro textos sobre el caso peruano fueron coordinados para su difusión en este libro por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP) y tuvieron una primera presentación en el XI Seminario de Investigación Educativa “Diálogos para comprender y mejorar la educación”, organizado por diversas unidades académicas de la PUCP, en el año 2018.

El texto de Yolanda Rodríguez González trae la evolución del número de becas del PRONABEC concedidas en el período entre 2012 y 2015 y se enfoca en una de sus modalidades: la *Beca 18*. Esta modalidad es destinada a jóvenes provenientes de familias pobres que completaron sus estudios secundarios con un buen rendimiento en colegios del estado y que ingresaron a la educación superior o técnico por medio del examen de admisión regular en cursos pre-determinados. Rodríguez González indica que, a pesar de las virtudes del programa, los jóvenes becarios enfrentan elevados costos, monetarios y personales para ingresar y mantenerse en la educación superior. Cuando se hace la comparación con los otros estudiantes, los niveles de abandono y fracaso son los más altos entre los estudiantes becarios, sobre todo en el primer año, y esto está relacionado a factores afectivos y emocionales que repercuten en el rendimiento académico. Dentro de este contexto se debe añadir, por un lado, las experiencias de discriminación y de racismo sufridos por los becarios y por otro lado, la falta de infraestructura de las instituciones, en términos de equipos, administración y gestión del personal para hacer frente a las nuevas demandas que se generan por el ingreso de

personas que hasta ese momento no estaban habituadas a frecuentar esos espacios. Una cuestión tratada por la autora, que también será subrayada en los trabajos de las demás autoras peruanas, se relaciona con la alta exigencia y desconfianza hacia los estudiantes becarios por parte de los gestores del programa, fundamentada en los requisitos y condiciones para continuar recibiendo la beca. Entre los requisitos, por ejemplo, existen restricciones tales como la prueba de los gastos mensuales de los valores recibidos, la prohibición de viajar a sus lugares de origen durante las vacaciones (por recelo de que no regresen), la prohibición de no compartir la vivienda con otros estudiantes y la prohibición de cambiar de curso.

El texto de Patricia Ames se centra en dos modalidades del PRONABEC destinadas a las poblaciones indígenas: Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y profundiza la discusión alrededor de las dimensiones sociales, políticas y afectivas que involucran las condiciones que los estudiantes deben cumplir para participar del programa. Según la autora, al mismo tiempo que el Estado valoriza y reconoce el talento de los becarios, expresado en los textos de las propagandas oficiales del programa, subyace una profunda desconfianza por parte del poder público, la cual se manifiesta en la lógica del control con relación a los gastos, al tiempo libre, a los desplazamientos etc. La interferencia del PRONABEC sobre la vida de los becarios llegó a un punto límite cuando propuso una tarjeta de alimentación que solamente podía ser utilizada en los restaurantes universitarios en lugar del pago en dinero; la propuesta provocó una fuerte reacción de los becarios ya que eso les impedía seguir las dietas de sus etnias. Ames sugiere la existencia de una tensión entre los procesos de “integración” y de “segregación” que impregnan la vida de estos estudiantes. Los becarios de la modalidad EIB, por ejemplo, prácticamente hacen todas las disciplinas de sus cursos junto con otros becarios de la misma modalidad, lo que los segrega y los desfavorece para la posibilidad de integrarse con otros estudiantes. La autora también muestra que las dificultades de esos becarios para adaptarse a los requisitos académicos, no son satisfactoriamente tratadas en las actividades de tutoría que tienden a privilegiar el bienestar emocional. Otras dificultades señaladas por la autora se refieren a las cuestiones culturales: los becarios amazónicos sienten que sus culturas son casi invisibles en el espacio universitario que, a su vez, privilegia la cultura indígena andina que es más numerosa en el Perú.

El texto de Liza Cabrera Morgan presenta resultados de la investigación que realizó con estudiantes de una universidad privada de Lima participantes de otra modalidad de PRONABEC – *Beca Vocación Maestro*, destinada a favorecer a la carrera de docente por parte de jóvenes, que han egresado de colegio secundario público o privado, con un alto rendimiento académico y con una clara vocación para la carrera profesional de educación. Al comparar los datos de carácter cuantitativo y cualitativo obtenidos por medio de la aplicación de encuestas y la realización de grupos focales con los becarios, la autora analiza sus trayectorias personales y escolares hasta el ingreso a la universidad, así como sus percepciones acerca de los factores que favorecen o dificultan la adaptación a la vida universitaria. Los resultados de la investigación indican la importancia del primer año en la universidad como fundamental

para el proceso de adaptación en la vida universitaria, la influencia del apoyo afectivo de familiares y amigos para enfrentar las dificultades durante la graduación y las actitudes de tenacidad, perseverancia y responsabilidad valorizada por estos becarios. La autora finaliza el estudio con un conjunto de cinco recomendaciones para el mejoramiento del programa.

El texto de Iris Jave se centra en la modalidad de becas del PRONABEC denominada *Repared*, destinada a familiares y víctimas del conflicto armado interno del Perú, que entre las décadas de 1980 y 2000 mató a casi 70 mil personas. La modalidad es fruto de una serie de recomendaciones propuestas por la Comisión de la Verdad y Reconciliación al estado peruano, entre las cuales está el Programa Integral de Reparaciones (PIR), el cual prevé reparaciones individuales y grupales en las áreas de educación, salud entre otras. A partir de la realización de entrevistas, de grupos focales y talleres junto a becarios y de los responsables por la implementación del *Repared*, Jave evalúa el programa en sus cinco primeros años en tres regiones del Perú que concentraban la mayor cantidad de becarios en el año cuando se hizo la pesquisa. La evaluación priorizó cinco dimensiones: a) gestión y administración de la beca; b) progreso académico del becario; c) la experiencia como miembro de la comunidad académica; d) las oportunidades con relación al futuro; y e) la experiencia reparadora a partir de la condición de la víctima. Los resultados de la evaluación indican cuestiones que también se encontraron en el examen de otras modalidades del PRONABEC analizadas en los capítulos anteriores, como las dificultades para cumplir los requisitos burocráticos de la beca, importancia del apoyo familiar y de las actividades de tutoría para el mantenimiento de la vida universitaria y de las situaciones de prejuicio y discriminación enfrentadas por los becarios. En cuanto a la experiencia reparadora a partir de la condición de la víctima, Jave destaca que aunque el programa esté destinado a las víctimas del conflicto armado, hay un profundo silencio con relación al tema en las instituciones educativas. Por ello, aunque el programa haya hecho posible la convivencia con una población afectada por el conflicto, la indiferencia y el silencio sobre esa parte de la historia del Perú permanecen en las instituciones académicas.

André Pires (PUC-Campinas, Brasil)

Helena Sampaio (Unicamp, Brasil)

Luis Sime Poma (PUCP, Perú)

PARTE 1:

EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

CAPÍTULO 1 - POLÍTICAS PARA A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS

HELENA SAMPAIO

CIBELE ANDRADE

Resumo

Nas últimas duas décadas, o Brasil triplicou o número de matrículas no ensino superior. Políticas de universalização do ensino fundamental e para a melhoria do fluxo educacional, adotadas desde os anos 1990, levaram ao aumento da demanda e forjaram as condições para a implementação de políticas para ampliação do acesso ao ensino superior. Todavia, o crescimento com vistas a atingir a meta de incluir pelo menos 33% dos jovens da faixa etária entre 18 e 24 anos enfrenta, hoje, claros limites e desafios; os limites são dados pela conjuntura política e econômica do país, que sinaliza para uma retração no investimento em ensino superior; já os desafios remetem às acentuadas desigualdades que ainda persistem no sistema educacional. A análise se baseia em dados de diferentes natureza e fontes – bibliografia, documentos oficiais, dados estatísticos e mídia.

Palavras-chave: ensino superior; Brasil; políticas de ampliação do acesso.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil conseguiu mudar consideravelmente o seu quadro educacional. Avanços importantes ocorreram em todos os níveis de escolaridade: desde os anos 1990, o país logrou atingir a universalização do acesso ao ensino fundamental², diminuir de forma significativa a parcela de jovens sem o ensino fundamental (passou de 58% em 1995 para 13% em 2017) e, em decorrência desses avanços, aumentar o percentual dos concluintes do ensino médio (passou de 12% em 1995 para 37% em 2017) (PNADs/IBGE, 1995 e 2017).

² No Brasil, o ensino fundamental, que integra a educação básica, compreende 9 anos de estudos e atende crianças na faixa etária entre 6 a 14 anos.

Essa evolução no fluxo educacional facultou a adoção, por parte do governo federal, de ações mais pontuais destinadas à ampliação da cobertura do ensino superior (Corbucci, 2014). Portanto, é neste quadro geral de melhoria da escolaridade dos jovens brasileiros que o governo federal, com os objetivos de ampliar o acesso ao ensino superior e de diversificar o público estudantil, adotou duas frentes de ação: uma voltou-se para o setor público, notadamente para as universidades federais, e se traduz no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)³ e na Lei das Cotas⁴. A segunda frente, dirigida aos estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, envolve o Programa Universidade para Todos (Prouni)⁵ e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES)⁶.

No presente capítulo, buscaremos discutir os avanços, os limites e os desafios da ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. Para tratar dos avanços, descreveremos os quatro programas federais implementados nas primeiras décadas deste século. Para abordar os limites, apresentaremos dados quantitativos relativos aos programas no período (o período do Prouni se inicia em 2006 e o do Fies em 2010) 2000-2017 e, com base neles,

³ Brasil. Decreto nº 6 de 24/04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em 22abr. 2019.

⁴ Brasil. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 22 abr.2019. Brasil. Decreto nº 7.824 de 11/10/2012. Portaria Normativa nº18 de 11/10/2012. Regulamentam a Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e sobre a implementação gradual das reservas em vagas em ies federais.

Brasília, DF: Presidência da República, 2012b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em:22 abr.2019. BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.

⁵ Lei nº 11.096 de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni), regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº b10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LeiL11096.htm. Acesso em:22 abr.2019.

⁶ Embora o FIES exista desde 2001(Medida Provisória 2094), só adquiriu importância a partir de sua remodelação e ampliação em 2011 (Lei nº 12.513). Essa Lei, além de outras providências, dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em 22 abr.2019.

apontaremos para os limites da continuidade da ampliação e diversificação do público estudantil atendido. Por fim, para tratar dos desafios enfrentados, traremos dados que indicam a persistência de gargalos no fluxo educacional no país, não obstante os avanços ocorridos. Nesses gargalos, identificamos os principais desafios para o aumento da taxa líquida de matrículas no ensino superior no Brasil e para a sua transformação em um sistema de massa, segundo a classificação dada por Throw (2005). Para classificar os sistemas nacionais de ensino superior, o autor utiliza como critério o percentual de jovens de uma determinada faixa etária atendida; assim, com base no estabelecimento de faixas de percentual de atendimento, os sistemas de ensino superior se classificam, na nomenclatura de Trow, em sistemas de elite (de 0 a 15%), sistemas de massa (16% a 50%) e sistemas universais (acima de 50%).

No Brasil, os dois planos nacionais de educação, instituídos neste século, vêm reafirmando a meta de elevar o percentual de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior. O Plano Nacional de Educação de 2001 (Lei Federal 10172/01) estabeleceu “prover, até o final da década de 2010, a oferta de Educação Superior para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos”⁷. Não conseguindo alcançar a meta, o Plano de Educação de 2014 (Lei Federal, 13.005/14) estabeleceu “aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos” até o final da década de 2020⁸.

Embora se constate expressivo crescimento do número de matrículas no ensino superior nas últimas décadas, conforme veremos adiante, ainda não se atingiu a meta de aumentar a taxa líquida de matrículas. Trata-se de um dos principais desafios do sistema de ensino superior brasileiro, que discutiremos neste capítulo.

⁷ Brasil. Lei nº 10172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 22 abr.2019. Brasil.

⁸ Brasil. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 abr.2019.

Neste estudo, utilizamos dados de diferentes natureza e fontes: documentos oficiais, matérias veiculadas na grande imprensa, dados estatísticos do Instituto Nacional e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e de outras fontes complementares, que citaremos ao longo do trabalho.

Organizamos o capítulo em três partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte traz uma breve descrição do sistema de ensino superior no Brasil e dos quatro principais programas de ampliação do acesso – Reuni, Lei das Cotas, Prouni e FIES – apontando os seus impactos para o crescimento do número de matrículas no ensino superior no país. Na segunda parte, com base na análise de dados quantitativos sobre a evolução dos programas e de outros documentos, tratamos de seus limites como uma política para a ampliação do acesso ao ensino superior no país; esses limites remetem, de um lado, ao tamanho reduzido do segmento federal de ensino superior no sistema nacional e, de outro, às restrições orçamentárias no país hoje e suas implicações, tanto para a continuidade de investimento no ensino superior público como para a manutenção de aportes para o financiamento público de estudantes matriculados em instituições privadas, por meio dos programas Prouni e FIES. Na terceira parte do capítulo, abordamos os desafios para aumentar a taxa líquida de matrículas no ensino superior, em razão de desigualdades que ainda persistem no sistema de educação no país e que se manifestam na exclusão ou no atraso educacional dos jovens mais pobres e autodeclarados pardos e pretos. A análise desta seção baseia-se em dados estatísticos sobre o fluxo de escolaridade dos jovens brasileiros, segundo a distribuição deles por quintis de renda familiar e cor da pele autodeclarada.

Nas considerações finais, retomamos os principais resultados das análises e apontamos para outros desafios do ensino superior no Brasil, destacando a questão da permanência dos estudantes no sistema educacional e, associada a ela, a necessidade de ampliar a taxa de concluintes no sistema nacional de ensino superior. Em uma conjuntura política e econômica desfavorável ao aumento do investimento na educação, como a que vive o país hoje, os desafios do ensino superior, evidentemente, ganham proporções muito maiores e a meta de se tornar um sistema de massa parece ficar cada vez mais distante.

O SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E AS AÇÕES PARA A AMPLIAÇÃO DO ACESSO

Com mais de oito milhões de estudantes matriculados e com mais de mil instituições, sendo que 200 são universidades, o sistema de ensino superior no Brasil, ainda que maior, tem semelhanças com outros sistemas nacionais de ensino superior da América Latina, como a valorização da universidade como um espaço de realização do ensino e da pesquisa e da autonomia dessa instituição frente ao Estado provedor, em uma espécie de legado partilhado da Reforma de Córdoba na região (Bernasconi, 2008; Brunner, 2014; Schwartzman, 2015a; Bernasconi e Celis, 2017).

Todavia, as singularidades do sistema de ensino superior brasileiro são muitas, destacando-se, entre elas, a já antiga e forte presença do setor privado, que concentra 75% do total de matrículas e 87% do total de instituições de ensino superior (Inep, 2017). Antes de abordar os programas federais voltados para a ampliação do acesso ao ensino superior no país, cujos números parecem ter sido decisivos para o crescimento do número de suas matrículas em menos de duas décadas, faz-se necessária uma breve descrição do sistema brasileiro e de seus principais setores.

O setor público é financiado basicamente com recursos públicos e é gratuito para os estudantes⁹. Ele é constituído majoritariamente por universidades federais e estaduais, consideradas, em geral, mais seletivas e de melhor qualidade acadêmica. O setor privado, por sua vez, é mantido por meio das mensalidades pagas pelos estudantes. É formado por diferentes tipos de instituições - universidades, centros universitários e faculdades isoladas - as quais apresentam qualidade acadêmica mais heterogênea. Outra característica do setor privado é a existência de instituições sem fins lucrativos e com fins lucrativos¹⁰; enquanto as

⁹ A gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais é garantida pela Constituição de 1988 (Artigo 206, IV). As instituições municipais, embora públicas, cobram, em sua maioria, taxas de matrículas e mensalidades dos alunos (Sampaio, 2000).

¹⁰ Essa distinção foi estabelecida pelo Decreto Ministerial 2.306/1997 que estabelece que as entidades mantenedoras de instituições de ensino superior privadas podem optar entre ter, ou não, fins lucrativos, podendo assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (art.24). Deve-se realçar que o referido decreto não instituiu o ensino superior privado no país, que existe desde o final do século XIX, tampouco

primeiras (confessionais, comunitárias ou filantrópicas) são isentas de tributos, as instituições com fins de lucro devem pagar impostos federais, encargos fiscais e trabalhistas (Sampaio, 2014b).

O programa Reuni e a Lei das Cotas foram concebidos para o segmento público federal. O principal objetivo do Reuni, que vigorou de 2007 a 2012, era aumentar o número de alunos matriculados nas universidades públicas federais. Já o da Lei das cotas era promover a diversificação socioeconômica e étnica dos estudantes.

Desenhado para operar de forma flexível, o programa Reuni destinou recursos públicos adicionais para que as universidades federais, por meio de projetos próprios, pudessem expandir a capacidade de atendimento. Com vistas à expansão, as instituições lançaram mão de diversas ações: implantação de novos *campi*, criação de novos cursos, aumento do número de vagas, contratação de docentes e funcionários técnico-administrativos e oferecimento de cursos no turno noturno¹¹.

No período de implementação do Reuni, as universidades federais lideraram o crescimento do número de matrículas, do número de instituições e de cursos no setor público. No período 2005-2014, o segmento das universidades federais praticamente dobrou o número de suas matrículas, passando de cerca de 600 mil para 1,2 milhão (MEC/Inep, 2015).

Em meio ao processo de expansão do segmento federal, a Lei 12.711, conhecida como Lei das Cotas, de 2012, veio complementá-lo, ao promover a diversificação do público estudantil por meio da adoção de reserva de vagas. A lei estabelece destinar, o prazo era o ano de 2016, 50% das vagas das universidades federais a estudantes provenientes de escolas públicas; essas vagas dividem-se entre estudantes oriundos de famílias de baixa renda e/ou estudantes que se auto identificam com grupos afrodescendentes ou indígenas.

privatizou as matrículas de ensino superior; o setor privado já era predominante no sistema nacional desde os anos 1970 (Sampaio, 2014a).

¹¹ De acordo com Barbosa (2016), 70% dos cursos da rede pública, incluindo o nível superior, só funcionavam no turno diurno (manhã, tarde e integral).

É importante notar que a Lei das Cotas não foi uma ação isolada e/ou de iniciativa pioneira do governo federal. Primeiro, porque ela resultou de um projeto de lei que já transitava pelo Congresso havia uma década¹²; segundo, porque, quando a lei foi aprovada, já existia uma série de iniciativas em instituições federais e estaduais que, inspirando-se no pioneirismo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade de Brasília (UnB), nos anos 2001/2002, também passaram a adotar a reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos. Nesse sentido, em 2012, quando a Lei das Cotas foi votada no Congresso, mais de 100 instituições de ensino superior públicas já contavam com algum programa de reserva de vagas (Junior, 2006). Todavia, é importante ressaltar com Heringer (2015) que se a Lei das Cotas não teve a primazia no país, o seu papel – sem dúvida fundamental – foi o de conferir legitimidade aos programas de cotas já existentes e sobre os quais pairavam dúvidas acerca de sua constitucionalidade¹³.

Assim, quando a Lei das Cotas foi instituída em 2012, o Reuni encerrava o seu ciclo: as universidades federais já haviam incrementado o número de suas vagas, cursos, docentes, funcionários etc. A estratégia do governo de, primeiramente, ampliar a rede federal e, apenas depois, promover, por força da lei, a diversificação do público estudantil nas universidades, permitiu que a Lei fosse implementada de forma gradual, conforme estava previsto, e, relativamente, sem grandes resistências e percalços (Heringer, 2015). Hoje, a maior parte das universidades federais já alcançou o estabelecido pela Lei de Cotas, em termos de diversidade de público estudantil.

Outros dois programas federais voltados para a ampliação do acesso são o Prouni e o FIES; ambos, como já observamos, destinam-se a estudantes matriculados em cursos

¹² Ao longo da década, o projeto de Lei de reserva de cotas raciais em instituições federais provocou muitos embates, inclusive na academia, os quais expressavam diferenças de interpretação quanto à eficácia da política de cotas para minorar as desigualdades educacionais e promover a inclusão e a equidade social e racial nas universidades brasileiras. A respeito das diferentes posições ver Fry; Maggie et al. (2007); Junior (2006); Silverio (2009).

¹³ Para uma análise do trâmite da votação no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre duas ações diretas de inconstitucionalidade que tramitavam questionando o princípio da reserva de vagas e sobre o desfecho favorável daquela corte à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, inclusive seu componente racial, ver Heringer (2015).

presenciais de graduação em instituições de ensino superior privadas. Enquanto o Prouni opera mediante a concessão de bolsas de estudo, o FIES é um programa de crédito estudantil.

Para pleitear uma bolsa Prouni, o estudante deve preencher uma série de requisitos: não possuir ainda diploma de ensino superior, ter renda familiar mensal *per capita* de até um salário mínimo e meio (bolsa integral) e de até três salários mínimos (bolsa parcial de 25% ou 50%), obter uma pontuação mínima de desempenho acadêmico no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ter estudado no ensino médio em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista. O programa também reserva parte das bolsas às pessoas com deficiência física, a estudantes que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas, desde que se enquadrem nos critérios de seleção acima citados. As instituições de ensino superior privadas que aderem ao Prouni ficam isentas do pagamento de tributos federais; todavia, exige-se delas uma avaliação positiva do Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que é o mecanismo de avaliação das instituições de ensino superior do Ministério da Educação.

Diferente do Prouni, mas também voltado para estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, o FIES opera com crédito estudantil. Embora o programa já existisse desde 2001, ele foi significativamente ampliado e remodelado em 2010. Nessa remodelação, o FIES passou a ser operado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Para participarem desse programa de financiamento público, as instituições de ensino superior privadas devem estar cadastradas também no Prouni e ainda contar com uma avaliação positiva nos processos de avaliação conduzidos pelo Ministério da Educação. O estudante, por sua vez, para poder se candidatar ao crédito estudantil, deve ter uma renda familiar mensal bruta de até 20 salários mínimos. Também diferentemente do Prouni, o FIES não exige que o estudante tenha cursado escola pública tampouco que tenha origem indígena ou afrodescendente declarada.

Em suma, os quatro programas federais para a ampliação e diversificação do acesso ao ensino superior foram concebidos e implementados por sucessivos governos do Partido

dos Trabalhadores (PT)¹⁴. Todos se inscrevem em um debate maior, que se intensificou na sociedade brasileira na primeira década dos anos 2000, em torno das distorções no sistema de ensino superior brasileiro. Por meio do Reuni, buscou-se conferir maior dimensão ao segmento federal, exigindo dele a sua contraparte no aumento do número de suas matrículas. Com a Lei de Cotas, intencionou-se aumentar as condições de acesso ao ensino superior, por meio da reserva de metade das vagas das instituições federais para jovens oriundos de escolas públicas, de famílias de baixa renda e, metade delas, para jovens que se autodeclararam pretos e pardos.

Podemos estabelecer um paralelo entre as duas ações no segmento federal com os dois programas destinados aos estudantes matriculados em instituições privadas. Assim, o Reuni equivale ao FIES, em seus objetivos de expandir a oferta de vagas e de cursos, e a Lei das Cotas, ao Prouni, uma vez que em ambos buscou-se ampliar as condições de acesso de jovens pobres, pretos e pardos ao ensino superior, promovendo, conseqüentemente, a diversidade estudantil no sistema.

Os dados da tabela 1, abaixo, mostram a expansão do sistema de ensino superior no Brasil no período 2000-2015, em que foram instituídos os programas Reuni, Prouni e FIES. Como podemos constatar, as matrículas de ensino superior passaram de pouco mais de 1,6 milhão, em 2000, para 6,6 milhões em 2015. O seu crescimento foi de 106% no setor público e de 166% no setor privado. Nota-se que o aumento do número de matrículas no setor público, como já observamos, deve-se ao incremento ocorrido no segmento federal, que dobrou o número delas no período 2005-2012, em que vigorou o Reuni. Quanto ao número de instituições de ensino superior, houve uma duplicação no período: no setor público, o crescimento foi da ordem de 60% e, no privado, de pouco mais de cem por cento.

¹⁴ Governo Luis Inácio Lula da Silva (2002-2005 e 2006-2010); Governo Dilma Rousseff (2011-2014 e 2014-2016). Para um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior ver Aguiar (2016).

Tabela 1. Evolução do número de instituições e matrículas de ensino superior. Brasil: 2000-2015.

Ano	Instituições			Matrículas		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
2000	176	1.004	1180	887.026	1.807.219	2.694.245
2005	231	1.934	2165	1.246.704	3.321.094	4.567.798
2010	278	2.100	2378	1.461.696	3.987.424	5.449.120
2015	295	2.069	2364	1.952.145	6.075.152	8.027.297

Fonte: MEC/Inep: Sinopses Estatística do Ensino Superior, 2000, 2005, 2010 e 2015.

Nesse período, o estado brasileiro, no exercício de sua função de financiador do ensino superior público federal e de regulamentador da rede pública (municipal, federal e estadual) e privada (Sampaio, 2000; Martin e Talpaert, 1992), explicita e, em certa medida, legitima o caráter complementar que caracteriza a relação entre o setor público e o setor privado no sistema de ensino superior no Brasil. Nessa equação, quase chega a (re)instaurar a relação de paralelismo (Sampaio, 2000; Geiger, 1986) entre ambos os setores, ao assegurar o crescimento do setor privado por meio do financiamento público a seus estudantes, seja por meio da concessão de bolsas do Prouni - com a contrapartida da isenção tributária por parte das instituições de ensino superior privadas -, seja por meio do crédito educativo - FIES - mediante o qual é, por meio de banco oficial, o fiador do estudante (Sampaio, 2014b; Aguiar, 2016).

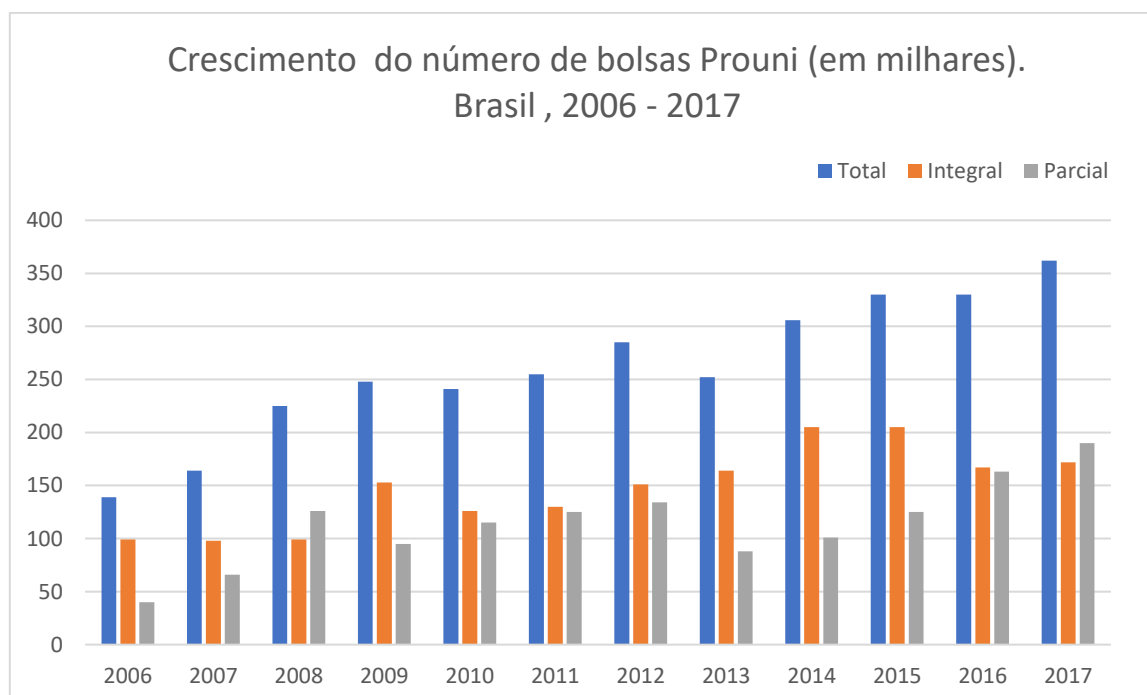
LIMITES DAS POLÍTICAS DE AÇÕES PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO

Certamente, os três programas -Reuni, Prouni e FIES - foram, no período analisado, decisivos para a grande expansão do sistema superior nas últimas décadas. Uma vez que o setor privado responde por 75% do total de matrículas nesse nível de ensino, o Prouni, mas especialmente o FIES, voltados para os estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas, tiveram um grande peso nessa expansão.

Na Figura 1, abaixo, podemos constatar que, em um período de dez anos, o crescimento do número de bolsas Prouni foi contínuo, com significativa elevação das bolsas

integrais no ano de 2014. Em 2016, no entanto, o número total de bolsas caiu e, até 2017, verifica-se também uma tendência de maior equilíbrio entre o número de bolsas parciais e o de bolsas integrais concedidas aos estudantes de instituições privadas.

Figura 1. Crescimento do número de bolsas Prouni (em milhares). Brasil 2006 - 2016.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Sindata/Semesp, 2018. Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2018.

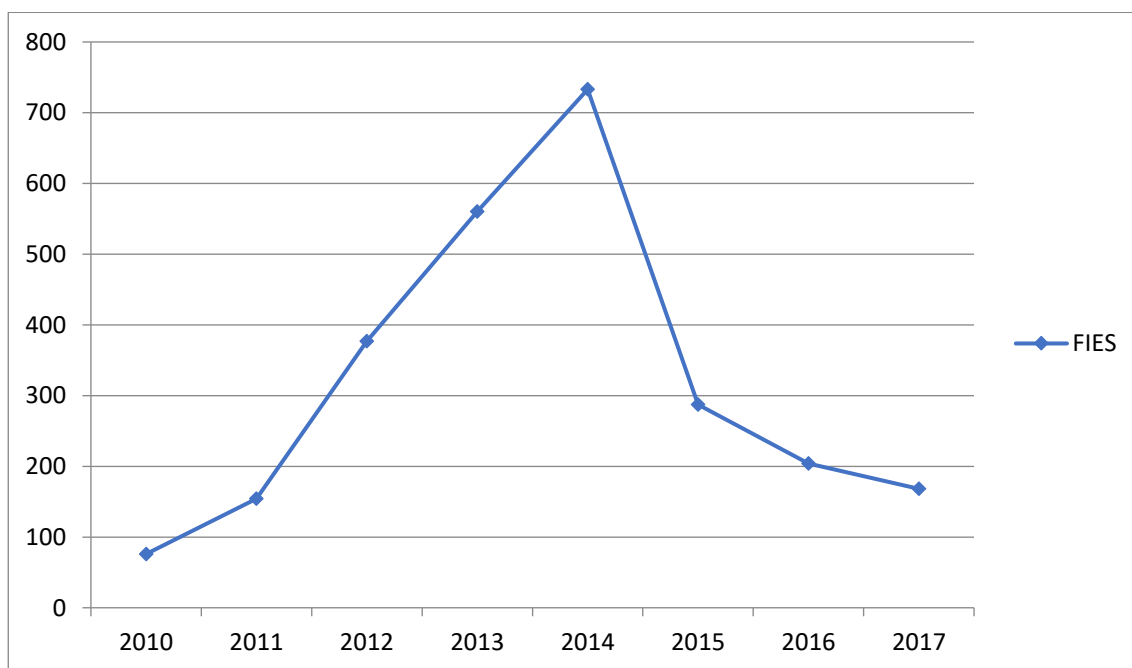
A evolução do número de contratos firmados no FIES difere da evolução das bolsas Prouni. Conforme mostram os dados da Figura 2, o crescimento do número de contratos firmados foi contínuo entre 2011-2014, da ordem de 864%¹⁵. Em 2014, esse número atinge o seu ápice; naquele mesmo ano, a então Presidente Dilma Rousseff é reeleita ao cargo. Todavia, desde esse vultoso crescimento, o programa passou a ser objeto de sucessivas alterações em suas regras de funcionamento, o que levou à diminuição drástica do número de contratos firmados. Dentre as mudanças, destacam-se a alteração da taxa de juros

¹⁵ Os estados de São Paulo, Minas Gerais, Bahia e Rio de Janeiro, onde as redes de instituições de ensino superior privadas são mais numerosas, concentravam mais da metade (1,08 milhão) no cumulativo do período de janeiro de 2010 a junho de 2015. Semesp, 2015. Mapa do Ensino Superior no Brasil. 2015.

cobrada e a exigência de maior desempenho do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Vale notar que, entre 2010, quando o FIES foi reformulado, até o ano de 2014, o programa operou com juros de financiamento bem abaixo dos praticados no mercado e não exigia, do estudante, nenhum mínimo de desempenho acadêmico. A partir de 2015, no entanto, novas medidas alteram a taxa de juros e passam a exigir do estudante um determinado desempenho acadêmico para poder ter acesso ao crédito educativo: uma pontuação mínima de 450 pontos no Enem e uma nota diferente de zero na prova de redação, exigências que sempre existiram no Prouni.

Em 2017, o número total de contratos firmados no FIES atingiu quase o mesmo montante do ano de 2012, quando o programa estava ainda em sua fase inicial (Figura 2).

Figura 2 - Número de contratos firmados FIES (em milhares). Brasil, 2010-2017.



Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de dados do Sindata/Semesp, 2018. Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2018.

Com efeito, em 2016, a grave crise econômica que atingiu o país e a mudança no governo central – o vice-presidente Michel Temer assume a Presidência da República após o *impeachment* de Dilma Rousseff - parecem ter afetado a prioridade de manter a ampliação e diversificação do acesso ao ensino superior. O discurso oficial sobre a necessidade de

diminuir custos com a operacionalização do FIES, notadamente, e a reação do setor privado diante das novas medidas restritivas a este programa evidenciam a mútua dependência que se forjou entre os provedores do setor privado e o poder central na governança da oferta de ensino superior no país. A dependência do primeiro em relação aos recursos públicos para manter o seu ritmo de crescimento é comparável à dependência do poder público em relação aos grupos educacionais privados na sua meta de incluir 33% dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, conforme estabelecido na PNE de 2014.

O presidente eleito, Jair Bolsonaro, em seus primeiros meses de governo, em 2019, anunciou duas medidas para o ensino superior: a possibilidade de os estudantes matriculados em instituições privadas e inadimplentes com crédito educativo FIES poderem negociar a dívida contraída com o governo¹⁶ e o corte de 30% no financiamento das universidades federais¹⁷. Os limites para a ampliação do acesso ao ensino superior já estão dados.

¹⁶ Portaria n. 154, de 1º de abril de 2019, dispõe sobre o prazo para realização da renegociação dos contratos de financiamento concedidos com recursos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), até o 2o semestre de 2017, conforme estabelecido na Resolução no 28, de 31 de outubro de 2018.

¹⁷ O Ministério da Educação (MEC) bloqueou, no final de abril, uma parte do orçamento das 63 universidades e dos 38 institutos federais de ensino. O corte, segundo o governo, foi aplicado sobre gastos não obrigatórios, como água, luz, terceirizados, obras, equipamentos e realização de pesquisas. Despesas obrigatórias, como assistência estudantil e pagamento de salários e aposentadorias, não foram afetadas. Em 30 de abril, o MEC informou que o bloqueio de 30% na verba das instituições de ensino federais valeria para todas as universidades e todos os institutos. A informação foi dada à TV Globo por Arnaldo Barbosa de Lima Junior, secretário de Educação Superior do MEC. No dia 7 de maio, durante audiência na Comissão de Educação no Senado, Abraham Weintraub esclareceu que não haveria corte, mas sim um contingenciamento. O ministro afirmou que o recurso poderá voltar a ser liberado se a reforma da Previdência for aprovada e se a economia do país melhorar no segundo semestre. Durante a audiência, o ministro ressaltou que o bloqueio atinge uma parte da verba total. Em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/05/15/entenda-o-corte-de-verba-das-universidades-federais-e-saiba-como-sao-os-orcamentos-das-10-maiores.ghtml>.

DESAFIOS PARA A AMPLIAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Vimos assinalando que houve um significativo crescimento do número de matrículas de ensino superior no país nas últimas duas décadas e que isso, conforme mostram os dados, associa-se à implementação de ações federais para a ampliação do acesso a esse nível de ensino, as quais abrangeram tanto o segmento público federal como as instituições de ensino superior privadas. Vimos, também, ressaltando que a possibilidade de implementação dessas políticas nos últimos governos deve-se à melhoria do fluxo educacional no Brasil, o que vem acontecendo desde o final do século passado. Portanto, trata-se de um processo lento e contínuo, em que se avança tanto no aumento da demanda como no da oferta desse nível de ensino.

Ao cabo de quase quatro décadas, em que a questão educacional ocupou, de um modo ou de outro, um lugar de destaque no âmbito das políticas sociais no Brasil (Arrethe, 2015), conseguimos incluir, no ensino superior, 26% dos jovens entre 18 e 24 anos; embora tenha ocorrido avanço expressivo, trata-se de uma taxa ainda aquém da meta de 30% estabelecida pelo PNE de 2001 e que o PNE de 2014 aumentou para 33%¹⁸. Nesse sentido, que desafios se colocam no país hoje, além de fatores de ordem política e de conjuntura econômica, para a ampliação da nossa taxa líquida na educação superior?

Mais de um terço (37%) dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos não apresentam os requisitos formais para ingressar no ensino superior; ou não concluíram o ensino fundamental ou, caso tenham concluído, não chegaram a ingressar no ensino médio. Outros 37% estudantes, embora tenham concluído o ensino médio, não tiveram acesso ao ensino superior (PNAD, 2017).

¹⁸ A taxa líquida em torno de 30% no ensino superior corresponde ao índice encontrado em países industrializados, embora países emergentes como a Coreia do Sul tenha atingido uma taxa líquida de matrículas no ensino superior da ordem de 70% (OECD, 2010). Interessante notar que o PNE instituído durante o primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso chamava atenção para a então reduzida taxa líquida de matrícula no ensino superior do Brasil, de 12%, em 1998, em relação às taxas verificadas em outros países latino americanos, como o Chile e a Venezuela, respectivamente da ordem de 20% e 26%. BRASIL. Lei Federal 10172/2001. Institui o Plano Nacional da Educação.

Tabela 2: Jovens entre 18 e 24 anos por nível de escolaridade. Brasil, 2017.

Situação escolar	%
Não concluiu o ensino fundamental	13,0
Concluiu apenas o ensino fundamental	24,0
Concluiu o ensino médio	37,0
Teve acesso ao superior	26,0
Total	100,0

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da PNAD/IBGE, 2017.

Existe uma forte associação entre renda familiar e acesso aos diferentes níveis educacionais. Para a nossa análise, distribuimos a renda familiar dos jovens segundo quintis, e os resultados são os seguintes: entre os jovens situados nos quintis mais baixos de renda (1º e 2º quintis), encontramos os mais altos percentuais dos que não chegaram a completar o ensino fundamental ou o ensino médio. Inversamente, do total de jovens no quintil mais alto de renda (5º quintil), 55% deles tiveram acesso ao ensino superior.

Tabela 3. Jovens entre 18 e 24 anos segundo renda familiar e situação escolar. Brasil 2017.

Situação escolar	1º Quintil	2º Quintil	3º Quintil	4º Quintil	5º Quintil
Não concluiu o ensino fundamental	30%	20%	12%	7%	3%
Concluiu o ensino fundamental	33%	32%	26%	20%	11%
Concluiu o ensino médio	30%	36%	43%	43%	31%
Teve acesso ao ensino superior	7%	12%	19%	30%	55%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da PNAD/IBGE, 2017.

Depreende-se desses dados que um dos principais desafios para a continuidade da ampliação do acesso dos jovens ao ensino superior no país é a falta de requisitos educacionais formais: 37% deles, na faixa entre 18 e 24 anos, sequer concluíram a educação básica (ensino fundamental e ensino médio). As situações de escolaridade variam em função do fato de o jovem se encontrar nas faixas mais baixas e mais altas de renda.

Todavia, as situações de desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil não se restringem à renda familiar, mas também estão associadas à questão da raça/cor dos jovens¹⁹.

Para a análise, a população de 18 a 24 anos foi distribuída em dois grupos: *brancos* e *não brancos*²⁰. Conforme podemos constatar nos dados da Tabela 4, abaixo, o primeiro grupo apresenta níveis de escolaridade superiores aos do segundo grupo. As maiores diferenças entre os dois grupos ocorrem entre os jovens que não concluíram sequer o ensino fundamental (8% de *brancos* e 16% de *não brancos*) e os jovens que ingressaram no ensino superior (36% de *brancos* e 19% de *não brancos*). As menores diferenças encontradas são entre os jovens que concluíram o ensino médio, mas não tiveram acesso ao ensino superior (36% dos *brancos* e 38% dos *não brancos*).

Tabela 4. Jovens entre 18 e 24 anos segundo a cor autodeclarada e situação escolar. Brasil, 2017.

Situação escolar	Grupo	
	<i>Brancos</i>	<i>Não Brancos</i>
Não concluiu o ensino fundamental	8%	16%
Concluiu apenas o ensino fundamental	20%	27%
Concluiu o ensino médio	36%	38%
Teve acesso ao ensino superior	36%	19%
Total	100%	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de dados da PNADs/IBGE, 2017.

Com efeito, a literatura sobre o acesso à educação no Brasil é quase unânime em reconhecer o peso da situação socioeconômica e da variável cor/raça nas desigualdades de acesso e permanência dos jovens nos diferentes níveis educacionais (Osório, 2009; Rosenberg, 2009; Andrade, 2015; Lima, 2015). No caso do acesso ao ensino superior, de modo mais específico, ainda há muitos desafios a serem superados para se alcançar a meta

¹⁹ A informação sobre raça/cor tem origem nos dados da Pnad/IBGE. É baseada em autodeclaração do informante, tendo como referência a cor da pele, de acordo com as seguintes alternativas: branco, preto, pardo e amarelo, além da categoria indígena.

²⁰ O grupo dos *brancos* é composto por pessoas que se autodeclararam da cor branca somadas às que se autodeclarada cor amarela. O grupo dos *não brancos* é constituído por pessoas que se autodeclarada cor parda somada às que se declarada cor preta e da etnia indígena.

estabelecida pelo Plano Nacional de Educação de 2014: “aumentar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos” até o final da década de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande motor das mudanças que ocorrem no mundo, hoje, é o acesso de massa ao ensino superior (Teichler, 1988; Altbach, 2007; 2017) e, não por acaso, em várias partes do mundo, notadamente nos países em desenvolvimento, a ampliação do acesso ao ensino superior tornou-se uma política de estado. No Brasil não foi diferente. Assistimos, nas últimas décadas, a um grande crescimento do número de matrículas no ensino superior e, de modo especial, a um aumento expressivo da taxa líquida de acesso a esse nível de ensino. Essa ampliação deve-se à progressiva melhoria do fluxo educacional, desde o final do século passado, e à adoção de ações em âmbito dos estados e do governo central, como as dos programas Reuni, Lei das Cotas, Prouni e FIES na última década. Todavia, embora tenha havido avanços, o país não logrou atingir a meta estabelecida em seu Plano de Educação de 2014, que previa incluir no ensino superior pelo menos 33% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos.

Podemos apontar para, pelo menos, dois limites para a continuidade do crescimento do número de matrículas de ensino superior no país e para a maior democratização do acesso a esse nível de ensino. O primeiro limite é a mútua dependência que se estabeleceu entre setor privado de ensino superior e governo federal nas últimas décadas. Embora o Reuni tenha tido êxito na ampliação do segmento federal - as universidades federais dobraram o número de suas matrículas - este segmento ocupa um espaço muito reduzido - apenas 15% no total de matrículas - no sistema de ensino superior no país, tornando a parceria com o setor privado imprescindível para ampliar o acesso dos jovens ao ensino superior. O segundo limite que daí decorre é dado pelo freio que o financiamento público para estudantes matriculados em instituições de ensino superior privadas sofreu nos últimos dois anos, em meio a um período de elevação das taxas de desemprego e de

desaceleração da economia do país²¹. Do mesmo modo que o crescimento econômico e a diminuição do desemprego na primeira década do século forjaram uma conjuntura propícia para a expansão do ensino superior, estimulando a implementação de diferentes ações federais com vistas a organizar a oferta pública federal e privada, o momento atual é de retração econômica e de encolhimento de políticas para a educação em geral e, de modo mais específico, para o ensino superior.

Além desses limites, que podem vir a ser superados na eventualidade de uma retomada de crescimento econômico do país e de uma possível mudança de orientação e de quadros no Ministério da Educação, com nova ênfase nas políticas de ampliação do acesso ao ensino superior, há desafios intrínsecos ao sistema educacional; esses desafios referem-se às desigualdades sociais e étnicas/cor, que persistem no país e que se manifestam de forma muito nítida, como vimos, na dinâmica educacional em todos os seus níveis.

Diferentemente dos anos 1980, quando se constatou o fenômeno que ficou conhecido como “estrangulamento do ensino médio”, hoje deparamos com um alto percentual de jovens que, embora tenham avançado o ensino fundamental e logrado ingressar no ensino médio, não chegam a concluí-lo. Esse é um dos mais graves desperdícios do sistema educacional brasileiro. Para que o país atinja uma taxa de um terço dos jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior, seria preciso elevar de maneira considerável a taxa de concluintes do ensino médio, o que não acontece há alguns anos. Conforme vimos, são os jovens mais pobres e os que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas que mais abandonam o sistema educacional – ou são abandonados por ele – antes de possuírem os requisitos acadêmicos formais, que poderiam conduzi-los ao ensino superior. As políticas para a ampliação do acesso ao ensino superior são, sem dúvida, fundamentais; todavia, também são necessárias medidas que visem garantir maior equidade no sistema educacional brasileiro em seu conjunto.

²¹ Analistas do mercado financeiro reduziram, pela oitava vez consecutiva, as expectativas para o crescimento da economia brasileira no final deste ano. De acordo com o Boletim Focus, divulgado nesta segunda-feira (22) pelo Banco Central (BC), a previsão é de que o PIB do País termine o ano com alta de 1,71%. Em **Economia - iG** @ <https://economia.ig.com.br/2019-04-22/previsao-para-crescimento-da-economia-brasileira-cai-pela-oitava-vez-seguida.html>

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vilma. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, vol. 24.n.57, mar, 2016.
- ALTBACH, Philip. "The Underlyng Realities of Higher Education in the 21st Century." Pp. xvii-xxiv in *Higher Education in The New Century. Global Challeges and Innovative Ideas*, editado por Philip Altbach e Patty Mggill Peterson. Rotterdam: Sense Pubishers, 2007.
- ALTBACH, Philip. Introduction. In Altbach, Philip; LizReisberg e Liz; Wit, Hans de (Eds). **Responding to Massification: Differenciation in Post-Secondary Education Worldwide**.Rotterdam; Sense Publishers, 2017.
- ANDRADE, Cibele Y. Access to Higher Education in Brazil: The Evolution of the Last 15 Years. In Teranishi, Robert et al. (Eds). **Mitigating Inequality: Higher Education Research, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification. Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis**.EmeraldGroupPublishingLimited, 2015, vol. 11, pp. 3-18.
- ARRETCHE, M. (2015). **Trajetórias das Desigualdades**. Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. 1. ed. São Paulo: UNESP, vol. 1. 489 p.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth; SAMPAIO, Helena. Brazilian Post-Secondary Education in Twenty First Century: a consevative modernization. In Altbach, Philip; Reisberg, Liz e Wit, Hans de (Eds).**Responding to Massification: Differenciation in Post-Secondary Education Worldwide**.Rotterdan; Sense Publishers, 2017, vol. 1, pp. 155-166.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth; SAMPAIO, Helena; ANDRADE, Cibele Y. Expanding Access to Higher Education and its (limited) consequences for social inclusion: The Brazilian experience.**Social Inclusion**, vol. 7(1), 2019, pp. 7-17. <http://dx.doi.org/10.10.17645/si.v7i1.1672>
- BARBOSA, Maria Ligia de O. O ensino superior no Brasil: credencial, mérito e coronéis. In: BARBOSA, Maria Ligia de O.(Org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, Coleção Sociologia & Antropologia, 2014, pp.51-70.
- BERNASCONI, André. Is There a Latin American modelo of the university? **Comparative Education Review**, 2008, 52(1), pp. 27-52.
- BERNASCONI, André; CELIS, Sergio. Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. **Education Policy Analysis Archives** (epaa), 2017, July 3, 25(67), pp.1-11. Special Issue, *Higher Education Reforms: Latin America in Comparative Perspective*. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3240>

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm

BRASIL. Presidência da República. Lei Federal 10172/2001. Institui o Plano Nacional da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni).

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Universidade para Todos. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br>

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria normativa n. 8, de 2 de julho de 2015. Dispõe sobre o processo seletivo do FIES para o segundo semestre de 2015 e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação /Inep. Censo do Ensino Superior. Notas Estatísticas, 2018. Disponível em : http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em 10/01/2019.

BRASIL. Ministério da Educação /Inep. Censo do Ensino Superior. Principais resultados. 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2015.zip Acesso em: 10/01/2019.

BRUNNER, José Joaquim. A idéia da universidade pública: narrações contrastantes. **ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, Vol. 22 (82): 1-9, Jan/Mar, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362014000100002&script=sci_arttext

CLANCY, Patrick et al. Comparative Perspectives on Access and Equity. In Philip Altbach; Patty M. Peterson. **Higher Education in The New Century**. Global Challenges and Innovative Ideas. Rotterdam: Sense Publishers, 2007, pp. 35-54.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. **Texto para Discussão**. Brasília: IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), 2014.

GEIGER, Roger. **Private Sectors in Higher Education. Structure, Function and Change in Eight Countries**. The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1986.

FRY, Perter; MAGGIE Yvonne; ChorMaio, Marcos; Monteiro , Simone; Santos, Ricardo Ventura (Orgs). **Divisões perigosas. Políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

HERINGER, Rosana. Um balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no Brasil. TOMO. Revista do Programa de Pós-graduação em sociologia da Universidade Federal de Sergipe, nº 24, jan./jun, 2009. <http://dx.doi.org/10.21669/Tomo.v.0i0.3184> (acesso em 23 de maio de 2019).

HERINGER, Rosana (Org). **Democratização da Educação superior no Brasil. Novas dinâmicas, dilemas e aprendizados**. Cadernos GEA, nº 7, jan.-jun. 2015.

HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana. Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2015.

JUNIOR, João Feres. Ação Afirmativa: política pública e opinião. **Revista Sinais Sociais**, nº8 .set-dez., p.38-77, 2006.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In ARRETCHE, M. (2015). **Trajetórias das Desigualdades**. Como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. 1. ed. São Paulo: UNESP, p. 163-192.

MARTIN, M; TALPAERT, R. Coordination: Continental Europe: In: Burton Clarck; Guy Neave (Eds). **The Encyclopedia of Higher Education**. Nova York: PergamonPewss, 1992, vol.2, pp 1347-1352.

OSÓRIO, Rafael G. 2009. Classe, Raça e Acesso ao Ensino Superior no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. 39 (138), pp. 867-880.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs) . **Ações afirmativas nas políticas educacionais. O contexto pós-Durban**. São Carlos: UFSCAR, 2009, p. 213-252.

SAMPAIO, Helena. **O ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SAMPAIO, Helena. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In Barbosa, Maria Lígia de Oliveira (Org.). **Ensino Superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, Coleção Sociologia & Antropologia, 2014a, pp. 103-126.

SAMPAIO, Helena. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In Simon Schwartzman (Ed). **A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI**. Campinas: Editora da Unicamp, 2014b, pp.139-192.

SAMPAIO, Helena. Higher Education in Brazil: Stratification in the Privatization in the Enrollments. In Robert T.Teranish et al (Eds). *Mitigating Inequality: Higher Education Reasearch, Policy, and Practice in an Era of Massification and Stratification*. Advances in Education in Diverse Communities: Research, Policy and Praxis. Vol. 11. Emerald, 2015.

SCHWARTZMAN, Simon. "Políticas Públicas de Educación Superior en Brasil". In José Joaquín Brunner & Cristóbal Villalobos(eds). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica*. Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2015a.

SCHWARTZMAN, Simon. "Democracia e políticas públicas para o ensino superior nos Brics". In Maria Ligia de Oliveira Barbosa (org). *Dossiê Democratização do ensino superior no Brasil?* **Carderno CRN**, vol. 28, nº 74 (Março/agosto), 2015b.

SEMESP (Sindicato dos Mantenedores do Ensino Superior do estado de São Paulo).Mapa do Ensino Superior no Brasil. 2015.

SEMESP (Sindicato dos Mantenedores do Ensino Superior do estado de São Paulo). Mapa do Ensino Superior no Brasil, 2018.

SILVERIO, Valter Roberto; MOEHLECKE, Sabrina (Orgs) .**Ações afirmativas nas políticas educacionais. O contexto pós-Durban**. São Carlos: UFSCAR, 2009, pp.327.

TEICHLER, Ulrich. Changing Patterns of the Higher Education System. The Experience of Three Decades. **Higher Education Policy Series 5**. London: Jessica Kingsley Publishers, 1988.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Acess: Forms and Phases of Higher Education in Modern Society since WWII. Working Paper, Institute of Governmental Studies, University of California, Berkley, 2005.Disponível em: <http://www.escholars hip.org/uc/item/96p3s213>.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO SUPERIOR E AÇÕES AFIRMATIVAS: A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA A PARTIR DE DUAS POLÍTICAS INCLUSIVAS

BRUNA CRUZ DE ANHAIA

CLARISSA ECKERT BAETA NEVES

Resumo

O capítulo examina duas políticas de inclusão social implementadas no Brasil que são destinadas à ampliação do acesso ao ensino superior de estudantes de baixa renda e/ou pertencentes a grupos raciais minoritários – políticas atuantes tanto no setor público quanto no setor privado. As duas políticas analisadas correspondem a ações afirmativas, na medida em que visam proteger determinados grupos de discriminações negativas e promover a igualdade de acesso à educação, tomando a forma do Programa Universidade para Todos (ProUni) no setor privado e da reserva de vagas (cotas) no setor público federal. As questões trabalhadas abordam: (a) o contexto da formulação das políticas e seu debate; e, (b) a inclusão no ensino superior na narrativa dos estudantes beneficiados. Para tal, são apresentados resultados obtidos em diferentes pesquisas realizadas pelas autoras no âmbito do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS), as quais buscaram dar conta de distintas dimensões das políticas afirmativas no ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: ensino superior; inclusão social; ações afirmativas.

INTRODUÇÃO

Os temas da diversidade e da inclusão social entraram definitivamente na agenda da educação superior no Brasil, a partir de meados da década de 1990, em razão da persistência de enormes desigualdades sociais no tocante ao acesso e à permanência neste nível de ensino. Em 2000, a taxa líquida de matrícula²² da faixa etária de jovens entre 18 a 24 anos era de 10% e, em 2012, passou para apenas 15,5%²³, o que revela a iniquidade no acesso a este nível educacional (IBGE/PNAD, 2012).

²² A taxa líquida refere-se ao percentual da população de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior, enquanto a taxa bruta corresponde ao percentual da população no ensino superior sobre o universo da população de 18 a 24 anos.

²³ A taxa bruta chegava a 30% no ano de 2012.

Assegurar maior acesso à população tradicionalmente excluída em função da renda ou da trajetória escolar em escolas públicas tornou-se uma questão prioritária de movimentos sociais (movimento negro e dos cursos pré-vestibulares populares), da mesma forma que de políticas públicas e de políticas das instituições de ensino superior (IES), como forma de enfrentar e superar as desigualdades. Em resposta a estas demandas, foram implementadas políticas governamentais de estímulo à inclusão no ensino superior, adotando um tratamento diferenciado a determinados grupos sociais a fim de reduzir as desigualdades entre a população e promover condições mais equitativas em distintas dimensões (representatividade, mobilidade social, etc.).

O governo federal criou duas ações afirmativas para o ensino superior: em 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni) que reserva vagas e concede bolsas de estudo a candidatos de baixa renda, negros, indígenas e pessoas com deficiência no setor privado; e, em 2012, a reserva de vagas (cotas) no setor público federal que passou a ser regulamentada por lei e que hoje contempla estes mesmos grupos sociais no setor público.²⁴

Este capítulo tem por objetivo examinar estas duas políticas de inclusão social (ProUni e cotas), contemplando desde o contexto da formulação destas políticas e seu debate até as narrativas dos estudantes beneficiados por elas. Para tal, reúne-se parte dos resultados de pesquisas realizadas pelas autoras no âmbito do Grupo de Estudos sobre a Universidade (GEU), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

As pesquisas foram realizadas com alunos cotistas da UFRGS e com bolsistas do ProUni de diferentes IES privadas, os quais concederam entrevistas²⁵. Os bolsistas do ProUni frequentavam IES privadas localizadas na cidade de Porto Alegre e região metropolitana – quais sejam: a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

²⁴ A “Lei de Cotas” (Lei nº 12.711 de 2012) foi atualizada pela Lei nº 13.409 de 2016, passando a contemplar também pessoas com deficiência.

²⁵ As pesquisas realizadas no GEU sobre as políticas de inclusão foram iniciadas em 2009, com apoio do CNPq, e estenderam-se ao longo da década de 2010. Ao todo foram realizadas 84 entrevistas com alunos cotistas e prounistas. Além disso foram aplicados 40 questionários com alunos cotistas através da ferramenta Google Docs. Os resultados das pesquisas estão divulgados em TCCs, dissertações, teses, artigos e capítulos de livros.

(PUCRS), a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), a Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) e o Centro Universitário Metodista (IPA).²⁶ A análise das entrevistas foi realizada com o apoio do *software* NVivo, partindo de categorias analíticas/nós como: o acesso à informação sobre as duas políticas; a trajetória dos estudantes; a integração à vida acadêmica, a avaliação das políticas; e a expectativa com o diploma e as perspectivas futuras.

Além destes dados primários, foram ainda utilizados dados secundários produzidos pelo governo federal, pelas próprias IES e por duas das principais agências de coleta e armazenamento de dados no país (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE).

O capítulo segue estruturado em cinco itens. No primeiro, são examinados os principais conceitos que orientaram as pesquisas realizadas pelo GEU e que contribuíram para se pensar a temática da inclusão na educação superior. No segundo, é apresentado o cenário no qual as duas ações afirmativas (ProUni e cotas) foram propostas e implementadas no Brasil. No terceiro, são abordados os desenhos destas duas políticas públicas a fim de compreender as vias adotadas pelo governo brasileiro para assegurar maior inclusão no ensino superior do país. No quarto, são apresentadas as narrativas dos estudantes beneficiados pelas políticas, as quais são sistematizadas a partir de três aspectos centrais. No quinto, são elencadas as considerações finais.

²⁶ A UFRGS oferece cursos de graduação e pós-graduação gratuitos e possui uma estrutura de pesquisa consolidada; as IES privadas, estatutariamente, se definem como confessionais, comunitárias e filantrópicas. A PUCRS e a UNISINOS têm ambas um perfil de universidade consolidada com pós-graduação e pesquisa, com cursos de graduação em todas as áreas de conhecimento. As outras IES privadas (ULBRA e IPA) ofertam cursos de graduação em várias áreas profissionais, mas com uma pós-graduação ainda em consolidação. Todas as IES privadas cobram mensalidades daqueles que frequentam seus cursos, por vezes, ofertando diferentes formas de financiamento ou bolsas de estudo com diversos critérios.

ESCOPO DO PROBLEMA: DIREITOS SOCIAIS, EQUIDADE E INCLUSÃO SOCIAL - ALGUMAS REFLEXÕES

A questão das desigualdades e seus reflexos no acesso e sucesso no sistema escolar, especialmente no nível superior, vem ocupando um espaço cada vez maior nas pesquisas e estudos nesse campo, sobretudo a partir dos anos 1990. São questões diversas relacionadas aos direitos sociais, à equidade no acesso ao sistema escolar, às trajetórias escolares e ao destino escolar, à inclusão/exclusão social, bem como à reprodução das desigualdades, etc. (BALBACHEVSKY; SAMPAIO, 2017; BALBACHEVSKY, SAMPAIO; ANDRADE, 2019; BARBOSA, 2014; HERINGER, 2016; HONORATO; HERINGER, 2015; NEVES, 2013; NEVES; ANHAIA, 2014; SAMPAIO, 2014).

A questão da iniquidade das desigualdades sociais remete à reflexão sobre os direitos fundamentais dos indivíduos a uma sociedade justa e democrática. Retomamos aqui algumas das reflexões teóricas que nos auxiliaram a pensar a temática da inclusão no ensino superior, relativas aos conceitos como direitos, equidade, inclusão x exclusão.

Norberto Bobbio (2004) afirma que os direitos do homem são uma classe variável ao longo da história – eles se modificam com as classes no poder, os meios disponíveis para a realização dos mesmos, etc. Por conseguinte, apesar das incontáveis tentativas de filósofos e juristas encontrarem um fundamento absoluto para a defesa dos direitos, reconhece que também o fundamento de um direito é historicamente relativo. Diante dos debates e tensionamentos históricos, entretanto, afirma que:

[...] o mais forte argumento adotado pelos reacionários de todos os países contra os direitos do homem, particularmente contra os direitos sociais, não é a sua falta de fundamento, mas a sua inexequibilidade. Quando se trata de enunciá-los, o acordo é obtido com relativa facilidade, independente do maior ou menor poder de convicção de seu fundamento absoluto, quando se trata de passar à ação, ainda que o fundamento seja inquestionável, começam as reservas e as oposições (BOBBIO, 2004, p. 23).

Neste sentido, o autor assegura que a fundamentação dos direitos não é o mais grave problema de nosso tempo. O desafio a ser enfrentado é o de protegê-los e garanti-los, pois os direitos são continuamente violados apesar de terem sido declarados: “o problema que

temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político” (BOBBIO, 2004, p. 25). Por esta razão, deve-se voltar às medidas imaginadas e imagináveis para a sua efetiva proteção. Um dos atores fundamentais para que se garantam tais medidas é o Estado.

Pierre Bourdieu contribui para se pensar o Estado e diversos mecanismos vigentes nas sociedades. De início, é relevante dizer que a constituição dos Estados modernos está associada a um processo de concentração e desapossamento: por um lado, seria marcado pelo progresso na direção de um grau de universalização superior e, por outro, pela concentração de poder e pela dominação central (BOURDIEU, 2014). Esta realidade de dupla face é observada também no campo educacional: ao mesmo tempo em que o sistema escolar transmite a cultura legítima através de suas instituições, também produz o inculto.

Devido ao acesso desigual ao sistema escolar teoricamente encarregado de inculcar universalmente a cultura que se pretende universal, a universalização das exigências culturais – o que temos o direito de pedir em matéria de cultura – não se acompanha da universalização do acesso aos meios de satisfazer essas exigências universais. Há uma defasagem entre a distribuição universal das exigências culturais e a distribuição muito particular dos meios de satisfazer essas exigências. É essa defasagem que faz com que a integração, no caso da escola, seja inseparável da dominação (BOURDIEU, 2014, p. 306-307).

O sistema educacional transmite competências, confere consagração e institui divisões no mundo social, mas também exclui. Acessá-lo ainda viabiliza a aquisição de outros conhecimentos e também o acúmulo de recursos de cultura – este último, designado como capital cultural.

O capital cultural pode acabar por se manifestar em três modalidades: em estado incorporado, correspondendo a posturas corporais, habilidades linguísticas, preferências estéticas, etc.; em estado objetivado, correspondendo a escritos, pinturas, monumentos, etc.; e, em estado institucionalizado, correspondendo a diplomas e todo tipo de certificações escolares. Além disso, a frequência ao sistema educacional pode contribuir para a conformação de uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – ou seja, pode contribuir para a incorporação de um *habitus* (BOURDIEU, 1996; 2013; 2015).

É por se reconhecerem as potencialidades implicadas no acesso ao sistema educacional, contemplando desde consagrações até o acúmulo de recursos diversos, que a promoção de condições equitativas de acesso ao ensino superior se tornou uma das principais demandas de diferentes grupos sociais.

Numa possível aproximação com Bobbio (2004), pode-se dizer que o reforço desta demanda resulta do tipo de poder que prevalece sobre todos os outros no momento atual: o saber. E, entre as medidas imaginadas e imagináveis para a proteção do direito à educação, destacamos as ações afirmativas. Essas iniciativas buscam garantir a equidade no sistema educacional, ou seja, garantir que todos tenham oportunidades adequadas, guiadas no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior.

O filósofo John Rawls contribui para se pensar a questão da equidade, a partir de um modelo de justiça pautado por ela. Como esclarece Stanescu (2001), a teoria de Rawls sustenta que a equidade só é garantida quando a justiça se responsabiliza por uma sociedade justa e, para tanto, a justiça atribui os direitos e deveres às instituições básicas da sociedade e distribui os encargos e os benefícios da cooperação social.

Rawls (1997) estabelece dois princípios para a avaliação do grau de justiça dos arranjos sociais: (1) cada pessoa deve ter igual direito ao mais extenso sistema de liberdades básicas compatível com um sistema similar para todos; e (2): as desigualdades sociais e econômicas devem ser ajustadas de tal modo que sejam tanto para o maior benefício dos menos privilegiados, consistentes com um princípio justo de poupança, como ligadas a cargos e posições abertos a todos, sob condições de equitativa igualdade de oportunidade (*fair equality of opportunity*). Para Rawls, portanto, a vida social é justa quando as desigualdades sociais e econômicas são ajustadas de modo a garantir o princípio da equitativa igualdade de oportunidade a todos. Ele também deixa claro que para haver justiça com equidade é preciso manter um direito fundamental do homem em sociedade, ou seja, a liberdade.

Para além dos direitos sociais e da equidade, permearam as nossas reflexões os processos de inclusão e exclusão que se dão no sistema educacional. Valemo-nos então das

contribuições de Niklas Luhmann (2007) que apontam que o processo inclusão $\times$ exclusão é resultado do processo de diferenciação dos sistemas parciais, sendo determinada única e exclusivamente pelo sistema em questão. Para observar um destes processos é necessário que ambos (inclusão e exclusão) sejam considerados, pois não se pode apontar o que está incluído se não se tem o correlato do que está excluído ou vice-versa, pois eles se apresentam de maneira simultânea.

A inclusão representa a chance de obter o reconhecimento social como “persona” (LUHMANN, 2007), e, como tal, é um dos lados da diferença. Portanto, onde há inclusão, a exclusão também é possível. A inclusão, no entanto, depende de oportunidades sociais muito diferenciadas. Há uma expectativa de que todos possam ter acesso a todos os subsistemas, como o escolar, por exemplo. E quando alguém não aproveita as oportunidades de inclusão, é imputada ao próprio indivíduo a responsabilidade por não as ter alcançado e as consequências daí resultantes. Dessa forma, a sociedade evita considerar que o outro lado da inclusão – a exclusão –, seja um fenômeno resultante de fatores radicados na sua própria estrutura (BLANCO, 2012).

A educação é um dos sistemas que envolvem grandes riscos de exclusão, pois conta com uma série de normas e critérios sob os quais se podem identificar os processos que são próprios e que são gerados em seu interior. Assim, uma regulação que é própria deste sistema define, por exemplo, o nível básico de ensino (fundamental e médio) como compulsório, ou seja, há a obrigatoriedade de frequência. Outra regulação é dada pelo código do sistema aprovado - não aprovado; porém, mesmo com a obrigatoriedade de frequência escolar prevista em lei, diferentes procedimentos e normas (aplicação de provas e testes) podem produzir a exclusão. O insucesso escolar (reprovação e evasão) é a forma de exclusão e tem reflexos em outros sistemas.

Luhmann (2007) afirma também que os riscos de exclusão aumentam com a crescente diferenciação interna do próprio sistema.²⁷ No Brasil, o nível básico é obrigatório,

²⁷ Em seus estudos, Bourdieu e Champagne (2001) igualmente alertam para as práticas de exclusão associadas à diversificação do sistema e aos processos de seleção: “A diversificação das ramificações da rede de ensino, associada a procedimentos de orientação e seleção cada vez mais precoces, instaura práticas de exclusão

possibilitando a inclusão de todas as crianças na escola, porém, com a oferta de ensino público gratuito de baixa qualidade e de um ensino privado pago de melhor qualidade, delineiam-se outras possibilidades de exclusão. Além disso, deve-se considerar que há possibilidades de exclusão na passagem de um nível para outro – do fundamental para o médio e deste para o superior. É no nível superior, entretanto, que a relação inclusão e exclusão é mais marcante, em decorrência das formas tradicionais (discriminatórias) que levam ao acesso: o processo de seleção pelo mérito (vestibular²⁸ e Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM), considerando o número de vagas disponíveis.

Em nossas reflexões teóricas ao longo das pesquisas realizadas, ficou evidente que as situações de inclusão/exclusão são resultado das próprias regras e parâmetros que os sistemas sociais (especialmente, o sistema escolar) produzem. A questão que nos colocávamos era como: o sistema poderia garantir direitos sociais e produzir situações de maior equidade e inclusão? A premissa de que a desigualdade tende a se manter, se não houver algum tipo de intervenção, era clara. Entendeu-se, portanto, as duas políticas públicas implementadas no Brasil (ProUni e cotas) como instrumentos de intervenção para enfrentar os problemas de acesso ao ensino superior dos tradicionalmente “excluídos”. Tratam-se de políticas de inclusão social extraordinárias, voltadas à ampliação das oportunidades de ingresso de candidatos discriminados por renda, raça ou sexo – ou seja, tratam-se de ações afirmativas.

As ações afirmativas são políticas que visam remover barreiras que impedem o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, à universidade e às posições de liderança. Elas são políticas destinadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material, bem como à neutralização dos efeitos da discriminação (de raça, de origem, de idade, etc.). As ações afirmativas também têm como meta o engendramento de

brandas, ou melhor, *imperceptíveis*, no duplo sentido de contínuas, graduais, e sutis, insensíveis, tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são as suas vítimas” (p. 483).

²⁸ O vestibular é um processo seletivo composto por provas dissertativas e/ou objetivas de aferição dos conhecimentos adquiridos na escola (ensino fundamental e médio), utilizado pelas universidades brasileiras para seleção de novos estudantes.

transformações sociais e culturais, inculcando nos atores sociais a necessidade da observância do pluralismo e da diversidade (GOMES, 2001; OLIVEN, 2007).

Apresentados os contributos teóricos que nos auxiliaram em nossas investigações, passa-se agora a discorrer sobre o cenário no qual o ProUni e as cotas foram propostas e implementadas no Brasil.

O CENÁRIO DOS DEBATES E DA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS: O PROUNI E A LEI DE COTAS

A discussão em torno das ações afirmativas no Brasil é o resultado da reorganização da esfera pública a partir de sua redemocratização. Foi no contexto da reabertura política e do aprofundamento democrático que temas polêmicos puderam emergir no debate público.

Contexto de influências

A entrada das ações afirmativas na agenda política do país deveu-se, entre outros, a três fatores: (a) à atuação de movimentos sociais; (b) à iniciativa presidencial no ano 2000, reconhecendo o Brasil como um país racista; e, (c) aos eventos internacionais como a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (NEVES; MORCHE, ANHAIA, 2009; PAIVA, 2010).

Entre os movimentos sociais, destaca-se a atuação do Movimento Negro e dos cursos pré-vestibulares populares. Desde o final da década de 1970, o Movimento Negro contribuiu com a denúncia sistemática do racismo na sociedade brasileira; já os cursos pré-vestibulares populares, surgidos no início dos anos 1990, deram condições para os alunos oriundos de escolas públicas e de comunidades carentes competirem por uma vaga no ensino superior.

A iniciativa presidencial no ano 2000, reconhecendo o Brasil como um país racista, abriu uma via legal para a realização de ações acertadas no combate ao racismo no país. E a Conferência de Durban, em 2001, organizou uma agenda de demandas e recomendações que deveriam ser traduzidas em programas específicos, alertando, ainda para o racismo como uma realidade em todas as sociedades, constituindo grave ameaça para a segurança e a estabilidade dos países. O compromisso da criação e implementação destes programas foi

assumido pelo Estado brasileiro, uma vez que foi um dos signatários da Declaração produzida na Conferência (BELLINTANI, 2006; SILVA, 2006; SILVA JÚNIOR, 2003).

A despeito dos compromissos proclamados e assumidos pelo governo brasileiro, a primeira ação afirmativa federal voltada ao ensino superior é criada somente anos mais tarde, trata-se do Programa Universidade para Todos.

CONTEXTO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS E CONTROVÉRSIAS (SUB ITEM DO ANTERIOR. MUDAR A FORMATAÇÃO)

O Programa Universidade para Todos foi criado através de Medida Provisória em 2004 (MP nº 213), convertida em lei em 2005 (Lei nº 11.096), com o objetivo de reservar vagas e ofertar bolsas de estudo em instituições de ensino privadas, com ou sem fins lucrativos. Em 2005, eram contemplados estudantes de baixa renda não portadores de diploma de curso superior (brancos, negros, indígenas ou pessoas com deficiência) e professores da rede básica pública. Às instituições de ensino superior que aderiam ao Programa, o governo federal oferecia, em contrapartida, um plano de renúncia fiscal (BRASIL, 2005). A adesão das instituições privadas ao Programa era e ainda se mantém voluntária.

No setor público federal, a adesão às ações afirmativas se manteve voluntária até a promulgação da Lei nº 12.711, de 2012 (“Lei de Cotas”). Antes disso, houve iniciativas que buscavam servir de incentivo à adesão, merecendo destaque o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (Decreto nº 6.096 de 2007).

Estabeleceu-se que as instituições que desejassem aderir ao Reuni deveriam elaborar planos de reestruturação e apresentá-los ao Ministério da Educação. Se os planos fossem aprovados pelo Ministério, as instituições ganhavam recursos financeiros para a execução das ações planejadas. Entre os eixos dos planos de reestruturação estabelecidos no Decreto, estava a ampliação de políticas de inclusão (BRASIL, 2007). Resulta daí que, “em 2008, 42 universidades aderiram ao plano, já no primeiro semestre, e outras 11, no segundo semestre. Não parece coincidência o fato de 2008 ter sido o ano em que mais universidades federais

aderiram aos programas de ação afirmativa” (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013, p. 308).

Acirradas discussões no âmbito do Direito também marcaram o contexto da produção das ações afirmativas no ensino superior brasileiro. De acordo com Bellintani (2006), são as diferentes interpretações sobre os princípios da igualdade, da diversidade, do mérito e da proporcionalidade que têm sido suscitadas pela comunidade jurídica nas discussões sobre a constitucionalidade das ações afirmativas. A este exemplo, podem-se citar os julgamentos realizados pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

Em abril e maio de 2012, o STF julgou três ações judiciais: a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, o Recurso Extraordinário 597258 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade 3330.

De acordo com o ministro relator da ADPF, Ricardo Lewandowski (2012), a igualdade tem duplo aspecto: formal e material. A Constituição de 1988 prevê a igualdade formal (artigo 5º: *“todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”*), porém, para se obter a igualdade material é necessário considerar as diferenças entre os indivíduos e as desigualdades entre eles. Para alcançar a igualdade material, o Estado pode promover ações afirmativas para grupos sociais específicos, atribuir-lhes vantagens por tempo determinado, permitindo-lhes, então, superar desigualdades. Deve-se, portanto, proclamar e garantir a igualdade.

O princípio da diversidade foi evocado na defesa das ações afirmativas durante o julgamento da ADPF a partir de duas frentes: um discurso de elogio da diferença cultural em si e de relativismo cultural; e o entendimento de que a diversidade contribui para a qualidade das instituições que a promovem. Para o ministro Joaquim Barbosa, o cunho pedagógico e parte do caráter exemplar das ações afirmativas é inculcar nas pessoas o princípio da pluralidade de convivência nos espaços. Para o ministro relator, a convivência com a diversidade é de extrema relevância quando se considera que o papel da universidade não é de apenas formar profissionais, mas também formar futuros líderes e ocupantes de altos cargos no país.

O princípio do mérito foi referido pelos ministros Rosa Weber e Cezar Peluso. No entendimento da ministra, as cotas não necessariamente excluem esse critério, pois os cotistas também estão sujeitos a uma nota de corte para a aprovação nos exames seletivos e as vagas remanescentes, por sua vez, são preenchidas pelos ingressantes do sistema universal. Na perspectiva do ministro, o mérito é critério justo para candidatos com oportunidades assemelhadas, porém, não é possível aplicar este critério para quem não desfrutou disso.

Já o princípio da proporcionalidade foi evocado pelo relator ao criticar a gravidade do fato de que os principais espaços de poder se mantêm inacessíveis aos grupos marginalizados, ensejando a reprodução e perpetuação de uma elite dirigente e ganhando maiores proporções quando tal concentração de privilégios afeta a distribuição de recursos públicos. É desta forma que defende que os programas de ações afirmativas também devem ser proporcionais e razoáveis (LEWANDOWSKI, 2012).

Fundamentados os votos dos ministros, ao final dos julgamentos, as ações afirmativas foram declaradas constitucionais no Brasil. Diante desta permissibilidade expressa, a implementação destas medidas teve continuidade e expansão no ensino superior.²⁹

OS DESENHOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: ELEMENTOS PARA A EXEQUIBILIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO

O Programa Universidade para Todos atualmente reserva vagas e oferta dois tipos de bolsas de estudo em IES privadas: integrais e parciais, respectivamente, concedidas na forma de desconto integral (100%) ou parcial (50%) sobre os valores cobrados para os cursos. O benefício compreende a totalidade das semestralidades ou anuidades escolares, devendo ser renovado semestralmente. Para um candidato ser contemplado com bolsa integral, a renda familiar *per capita* não pode ser superior a 1,5 salário mínimo (R\$ 1.567,50); e, para ser

²⁹ Poucos meses após os julgamentos no STF, em agosto de 2012, a presidenta da República Dilma Rousseff sancionou a Lei de Cotas.

contemplado com bolsa parcial, a renda familiar *per capita* não pode ser superior a 3 salários mínimos (R\$ 3.135,00).³⁰

O ProUni mantém a reserva de bolsas para os candidatos com deficiência ou que se autodeclararem indígenas, pardos ou pretos. O percentual de bolsas destinadas aos candidatos que se enquadram nestes critérios raciais deve ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos na respectiva unidade da Federação, tendo por base o último censo demográfico do IBGE. No caso de não-preenchimento dessas bolsas, elas deverão ser ocupadas por candidatos que se enquadrem nos demais critérios e inscritos na ampla concorrência (BRASIL, 2005). Portanto, mesmo partindo de critérios sociais (renda e trajetória escolar), o ProUni lateralmente contempla a questão da racialidade e da deficiência.

Desde 2012, com a Lei de Cotas, a totalidade das universidades federais passou a contar com um programa de ações afirmativas. Com base nas determinações desta Lei, as instituições que já possuíam um programa precisaram estabelecer percentuais de reserva de vagas e critérios uniformes de candidatura; já as instituições que ainda não possuíam um programa precisaram criá-los nos moldes determinados pela lei federal.

Desde o início da vigência da Lei de Cotas, as universidades e os institutos técnicos federais passaram a prever a reserva de, no mínimo, 50% de suas vagas para essa modalidade de ingresso, subdividindo-a em quatro categorias: (a) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*; (b) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com registro de autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou indígena); (c) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*; e, (d) egressos do ensino médio de escola pública com renda familiar bruta superior a 1,5 salário-mínimo nacional *per capita*, com autodeclaração étnico-racial (preto, pardo ou indígena) (BRASIL, 2012).

³⁰ Valor calculado tendo por base o salário mínimo em vigência no ano de 2020.

Apesar de originar uma política pública destinada a atuar no setor público, o desenho estabelecido pela Lei de Cotas traz pontos de aproximação com a Lei que criou o Programa Universidade para Todos.

Tal como o ProUni, a política de cotas nas universidades federais traz em primeiro plano os critérios sociais, mas contempla também o critério racial. Além disso, tem o percentual de cotas raciais determinado pelo percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos na respectiva unidade da Federação, tendo por base o último censo demográfico do IBGE. No ano de 2016, a Lei de Cotas foi alterada e passou a contemplar ainda candidatos com deficiência – o cálculo do percentual reservado preserva o mesmo critério da reserva por critério racial: o percentual de pessoas com deficiência na unidade federativa registrado no último censo.

No setor privado e no setor público, as ações afirmativas se pautam pelos conceitos de classe e raça. Quanto ao primeiro, refere-se apenas à dimensão econômica (classe econômica) (NERI, 2010), cujo indicador utilizado é a renda familiar *per capita*. Quanto ao segundo, é mobilizado no sentido sociológico. O conceito de raça é entendido como “discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, psicológicas, etc., pelo sangue” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). O sistema de classificação racial se baseia nos traços fenotípicos (aspectos físicos) dos candidatos.

Apesar das oposições às ações afirmativas pautadas pelos dois critérios (social e racial), é importante salientar que é a política com recorte racial que tem sido alvo dos maiores ataques no país.

A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR NA NARRATIVA DOS ESTUDANTES BENEFICIADOS

As perspectivas dos estudantes cotistas e bolsistas também mereceram a atenção em nossas pesquisas. Apresentamos nesta parte do capítulo alguns dos resultados. Das narrativas dos entrevistados, destacamos quatro aspectos centrais: (a) a importância que

atribuíam ao apoio da família quando optaram por dar continuidade aos estudos; (b) o entendimento de que as duas ações afirmativas foram fundamentais para viabilizarem os seus planos, dando a oportunidade de acesso ao ensino superior; (c) as críticas à formação deficitária que muitos tiveram nas escolas públicas que frequentaram e as suas conseqüentes dificuldades vivenciadas nas universidades; e, (d) as expectativas de um futuro melhor, após a conclusão de sua formação superior.

Inicialmente, os estudantes cotistas e bolsistas destacaram em suas narrativas o apoio da família para seguir os estudos, rebatendo a ideia de omissão dos pais. Os entrevistados revelaram que suas famílias foram fonte de motivação para a continuidade dos estudos. Especialmente a mãe era mencionada como fundamental em dois momentos: na inscrição aos programas, e, após, na permanência no curso (NEVES, 2013).

Minha mãe sempre me apoiou nesse processo de tentar a bolsa. Ela sabe que isso foi muito importante e que valorizou todo o meu esforço ao longo do ensino médio, sempre fui um bom aluno, sempre tive notas boas (Estudante prounista de Direito).

A Escola, quando a gente foi fazer o Enem, eles nos incentivaram. Mas depois na parte do ProUni eu acho que não. Depois era a gente mesmo. Foi mais a minha mãe que procurou toda a papelada que precisava, que teve que ir atrás (Estudante prounista de Educação Física).

Nas narrativas, os estudantes reafirmaram ainda a importância da entrada deles no ensino superior através de um dos programas, reconhecendo que os pais não teriam condições de arcar com despesas de escolas privadas ou com os custos de sua preparação através de cursinhos pré-vestibulares. A maioria dos beneficiados entrevistados fazia parte da primeira geração a ter acesso ao ensino superior. Relacionavam, assim, o aspecto do apoio familiar e do entendimento de que as duas políticas viabilizavam os seus planos de darem continuidade aos estudos.

O segundo aspecto destacado nas narrativas tratava da importância das políticas de inclusão social como instrumento para acessar o ensino superior. Alguns depoimentos expressam o sentimento de terem sido beneficiados:

[Eu me sinto] Uma privilegiada. Minha família acha o programa maravilhoso, pois eles não teriam condições de me ajudar a pagar e nem de me manter em um curso superior (Estudante prounista de Odontologia).

A palavra que eu diria seria oportunidade. É uma coisa que eu não teria. Eu sei que não, porque eu já tentei fazer o vestibular na região e não consegui. Passei no vestibular, mas acabei não tendo como pagar. Então, é uma oportunidade, é uma chance. Sentimento que não tem nem como explicar, é uma coisa que eu jamais teria. Realmente é incrível a sensação mesmo (Estudante prounista de Serviço Social).

Se tu for ver pelo poder econômico, [com o ingresso no ensino superior,] não [tive nenhum ganho ainda] – porque eu tive que abrir mão do meu emprego. Mas se for pelo universo inteiro que eu descobri aqui dentro, sim. Isso claro, é com certeza. É uma coisa que, nossa, não tem nem comparação. [...] eu tive acesso ao conhecimento que é fundamental, que a universidade ainda prioriza isso, e eu acho que está certo. Tem que prezar o acesso ao conhecimento. É claro que de outras maneiras. Conhecer pessoas novas. Te aprofundar (Estudante cotista de Educação Física).

Eu acho que as cotas já deveriam existir há muito tempo, é uma reparação histórica dos negros e também das pessoas que estudaram em escola pública e não tiveram a oportunidade de fazer um bom concurso pré-vestibular, então acho que as cotas vêm aí para encher essa demanda e modificar a vida dessas pessoas também (Estudante cotista de Ciências Sociais).

O terceiro aspecto destacado foi a formação deficitária que muitos tiveram nas escolas públicas que frequentaram e as suas consequentes dificuldades vivenciadas nas universidades. Todos os estudantes cotistas e bolsistas entrevistados estudaram em escolas públicas municipais ou estaduais e, de acordo com a maioria deles, era baixa a qualidade do ensino oferecido nas escolas frequentadas – especialmente no ensino médio, em decorrência da falta de professores nas disciplinas de física, química, matemática, literatura, geografia e história e também do reduzido conteúdo ensinado. As bibliotecas eram precárias, não permitindo o empréstimo de livros. Os entrevistados mencionaram que o desinteresse por parte de muitos alunos em estudar resultava em altas taxas de evasão, ou então em reprovação, pois não conseguiam aprender o mínimo exigido. Outra dificuldade enfrentada em sua trajetória escolar foi a ocorrência de greves, prejudicando o andamento das aulas.

No terceiro ano a gente tinha grupos de estudos, mas que foi organizado pelos próprios alunos, não da escola. A escola deixava a desejar. Nós não tínhamos aulas de física, porque não tínhamos professor. Foi bem fraca. Preparando para o vestibular, nada (Estudante prounista de Medicina).

A escola não tinha uma boa infraestrutura, porque o pátio é cercado, não tem muito espaço para os alunos praticar recreação, educação física. A maioria dos computadores tá sempre em manutenção, a internet era uma porcaria que nunca funcionava. Os banheiros eram tudo bem, higiênicos, mas a escola não oferecia uma boa estrutura para manter o aluno ali. Era uma condição ruim para mim (Estudante prounista de Arquitetura).

Poucos estudantes entrevistados mencionaram que as escolas que frequentaram eram razoáveis. A este exemplo, cita-se o seguinte trecho:

A escola onde estudei o ensino médio tinha sala, banheiros e corredores. Estavam em condições razoáveis, essa escola possuía biblioteca e era possível estudar e retirar livros nela. O grau de exigência das provas ou exames na escola em que eu cursei o ensino médio era de 6, a média que se exigia para obter aprovação é 6 também, e as provas, os exames eram muitos exigidos. Melhor dizendo, eram muito puxados (Estudante cotista de Agronomia).

Em consequência da formação deficitária na educação básica, muitos estudantes relataram dificuldades em ultrapassar a barreira do vestibular para ingressar na educação superior, especialmente nas universidades públicas. Alguns trechos de depoimentos ilustram bem esse fato:

Com meu ensino médio eu não teria condições de entrar na UFRGS, eu prestei o vestibular, mas não passei.... Naquela hora o ProUni foi a única chance que eu tive (Estudante prounista de Jornalismo).

O problema é que eu não tive física na escola. Nessa época que eu tentava (o vestibular), eu não tinha feito ainda os pré-vestibulares. E chegava as provas de física eu ia sempre mal. Eu não tinha como [ser aprovada] (Estudante prounista de Direito).

Pelo grau de instrução que a gente teve no colégio não tinha como passar na UFRGS. Eu não sei quantos anos eu teria que ficar estudando para poder entrar na UFRGS. Meu ensino médio... não era suficiente para o nível da UFRGS (Estudante prounista de Jornalismo).

A relevância do ENEM como processo seletivo único do ProUni deve ser destacada, na medida em que significou uma via de rompimento das “barreiras monopolísticas” no ensino superior brasileiro, centradas no vestibular tradicional. O ENEM era visto pelos bolsistas como um método de avaliação mais eficaz do que as provas vestibulares por avaliar competências e habilidades e por apresentar os conteúdos de forma interdisciplinar e contextualizada. Eles destacam, ainda, que a participação no ENEM exige preparação, pois se registra um alto nível de concorrência pelas vagas e bolsas disponibilizadas.

Quando eu entrei aqui, tinha gente que desmerecia o ENEM. Porque eu não entrei pelo vestibular, falavam como se eu tivesse entrado na Universidade pela porta de trás. E isso não tem nada a ver, porque a densidade [candidato/vaga] que eu enfrentei para conseguir a bolsa foi muito maior no ENEM do que aquela que eles enfrentaram no vestibular (Estudante prounista de Medicina).

Parte dos estudantes cotistas e bolsistas relatou ter vivenciado dificuldades logo após ter ingressado nas universidades, encontradas, principalmente, no acompanhamento do ritmo das aulas, na compreensão dos textos, ou no volume de tarefas exigidas, etc. Estas dificuldades foram por eles contornadas com a adoção de diferentes estratégias individuais ou coletivas (estudos aos finais de semana, frequência a grupos de estudo, etc.).

Através de um de nossos estudos, verificamos que havia resistência às ações afirmativas, sobretudo, nos primeiros anos de implementação. Ela, muitas vezes, era pautada pelo entendimento de que os cotistas ou bolsistas não atenderiam às exigências dos cursos. Ela partia de alguns professores e de alguns alunos pagantes ou ingressantes pelo sistema universal, manifestando-se através da desqualificação destes “novos atores” que passaram a frequentar as instituições – reforçando situações de discriminação vivenciadas por alunos cotistas e bolsistas (ANHAIA, 2013). Na chegada ao ensino superior, os estudantes entrevistados relatavam dificuldades de entrosamento com as turmas, considerando o baixo volume de capital cultural e simbólico legítimos que detinham, fruto das diferenças socioeconômicas e raciais experienciadas por eles. Logo, havia necessidade de provar a legitimidade do seu ingresso.

Um bom desempenho acadêmico dos alunos beneficiados era fundamental para a desconstrução de possíveis resistências. Constatou-se, então, que a variável tempo podia fazer a diferença na aceitação ou resistência a este novo quadro de estudantes. No primeiro ano de curso, os alunos beneficiados podiam experimentar uma maior resistência, seja por parte de colegas ou de professores; porém, quanto mais tempo havia transcorrido desde o início da vigência da política na instituição, maior a aceitação da política e dos estudantes por ela contemplados (NEVES; ANHAIA, 2014).

Os alunos entrevistados cotistas e prounistas também chamaram a atenção para outras dificuldades que enfrentaram no início de sua vida universitária. Dentre elas, ressaltaram a falta de orientação sobre a rotina na universidade, por exemplo: informações sobre os vários programas de apoio ao estudante que estavam disponíveis nas IES, sobre o funcionamento da biblioteca ou do restaurante universitário.

Em consequência do ingresso no ensino superior, alguns estudantes relataram dificuldades psicológicas enfrentadas, em razão de se sentirem discriminados por questões sociais ou raciais, do estresse de darem conta das tarefas solicitadas, ou mesmo da dificuldade de se “viver entre dois mundos” – o da universidade e o da comunidade carente em que viviam. Verificou-se também que a chegada à universidade, inicialmente, pode suscitar, para alguns estudantes, situações de estranhamento com hábitos, valores e experiências anteriores à vida universitária.

De acordo com o relato dos estudantes, porém, “estar na universidade” provocou mudanças nas suas vidas, uma vez que passaram a vivenciar uma nova realidade: a experiência de estar no campus universitário, o aprendizado de novas linguagens, novos comportamentos, a participação em novos grupos, etc. Pode-se dizer, portanto, que eles incorporaram um novo *habitus* e adquiriram novos capitais.

Olha, [o ingresso no ensino superior] mudou bastante coisa, o meu ciclo de amizades mudou totalmente, a minha percepção... perspectiva na verdade, de mercado mudou bastante também, porque eu pensava em fazer outras coisas. Só que quando tu entras numa universidade tu ainda não sabe o que que tu quer fazer, e pode ter sido isso que mudou, por que eu entrei na universidade e eu senti no que eu quero fazer e já imagino o que que eu vou fazer, já to percorrendo esse caminho pra tentar conseguir (Estudante prounista de Relações Públicas).

[Em minha vida, o ingresso no ensino superior] Teve um impacto razoável, eu acho que a universidade ela muda totalmente a cabeça da gente, eu saí do ensino médio com uma cabeça bem limitada e cheguei aqui e comecei a conhecer pessoas novas, comecei a frequentar eventos e eu comecei a expandir meus pensamentos, para mim teve um impacto, mudou bastante coisa na minha vida estar na universidade... hoje eu vejo tudo de maneira diferente. É o conhecimento que a gente absorve que a gente divide com as outras pessoas, isso faz com que a gente mude (Estudante prounista de Arquitetura).

Por fim, os entrevistados ressaltaram ainda outro efeito positivo das duas políticas: a oportunidade de ter uma profissão melhor remunerada. A frequência a uma universidade está relacionada com expectativas positivas com relação às chances no mercado de trabalho. Sem nível superior, a perspectiva de emprego é a de ocupações com nível médio, tais como: secretária, balconista no comércio, etc. Já a obtenção de uma formação de nível superior está ligada ao exercício de uma profissão melhor remunerada ou a possibilidade de concorrer por melhores salários – se aprovados em concursos no setor público.

Eu entrei numa das universidades que é considerada uma das melhores do Brasil. E pra mim o copo está sempre meio cheio. Eu acho que o futuro é promissor, pra mim e pra todos quem esse objetivo de vencer na vida (Estudante cotista de Biologia).

Independente de estar na área o diploma sempre te garante uma rentabilidade maior do que uma pessoa sem diploma... uma perspectiva de quem sabe, se eu tiver vontade de continuar os estudos fazendo pós, mestrado, doutorado... que é melhor ainda... [ganho financeiro] substancial, que vai ser fundamental também (Estudante cotista de História).

Uma coisa que a minha mãe sempre colocou para mim é que enquanto negro e mulher a pessoa sofre racismo sempre deve oferecer um diferencial e esse diferencial é lutar pelos nossos costumes, então a educação deveria ser priorizada. Estudar e estudar é o que vai me fazer crescer profissionalmente. É o único meio, então eu sempre tinha em mente que deveria fazer uma faculdade para poder ter um emprego bom e entrar no mercado de trabalho. E conseguir um bom emprego que vai me ajudar a sobreviver (Estudante cotista de Ciências Contábeis).

Entende-se que a simples inserção e conclusão do ensino superior não garantem o acesso ou mesmo a possibilidade de mobilidade social. Muitos indivíduos qualificados permanecem em situação de desemprego ou mesmo ocupando vagas de exigências e remuneração inferior à sua qualificação profissional. Porém, fica evidente que, para os entrevistados, o diploma abre portas à ascensão profissional, uma vez que veem na formação de nível superior a oportunidade de entrar em contato com novos conhecimentos, de se qualificar para o mercado de trabalho e conseguir empregos melhor remunerados. Há uma expectativa positiva com relação ao futuro profissional.

As narrativas evidenciam que as políticas de inclusão social podem significar um campo de possibilidades. Elas operam a redistribuição das oportunidades de acesso ao ensino superior, guiando-se pela equidade entre os grupos sociais e raciais. Asseguram, assim, o direito social à educação e a inclusão de grupos que antes não tinham perspectivas de uma formação profissional de nível superior e viabilizam sua representatividade em distintos espaços e sua mobilidade socioeconômica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas de expansão do acesso ao ensino superior brasileiro, como se viu, ainda estão fortemente atreladas aos investimentos públicos. O Estado reafirma sua

responsabilidade e compromisso com a expansão do acesso a este nível de ensino e com a inclusão social, tomando iniciativas concretas, por meio da implantação de programas de inclusão social, como o ProUni e as cotas nas instituições federais.

Neste cenário, as políticas afirmativas desempenham um significativo papel. Elas operam a redistribuição das oportunidades de acesso ao ensino superior, assegurando a inclusão de grupos que antes não tinham perspectivas de uma formação profissional de nível superior e de efetiva mobilidade socioeconômica. São políticas que garantem uma maior diversidade neste nível de ensino.

Os depoimentos dos estudantes revelam a apreciação positiva que fazem das políticas. A oportunidade de ingressar numa IES resulta num diferencial nas suas vidas, com a expectativa de mudança da posição na estrutura social, com a aquisição de novos capitais escolares e simbólicos, rompendo com a noção de transmissão mecânica do capital cultural herdado. A perspectiva de ter uma formação superior lhes garantiria melhores chances no mercado de trabalho.

As duas políticas analisadas também podem ser entendidas como formas de superar a situação de exclusão presente no ensino superior. Para tanto, contudo, é importante que elas não se reduzam a garantir o acesso a este nível educacional. É necessário, também, que elas se preocupem com o desempenho dos estudantes beneficiados e com o sucesso que leva à conclusão do curso feito. Além disso, a simples inserção e mesmo a conclusão do ensino superior não são garantias de mobilidade social. A manutenção de taxas positivas de crescimento econômico é que pode valorizar a educação e levar a oportunidades de realização pessoal em nível crescente. A redução das desigualdades através do sistema educacional é um processo longo e complexo.

Por fim, há que se reconhecer que o ritmo da expansão do ensino superior brasileiro está muito aquém do necessário para que o país experimente um processo consistente de democratização deste nível de ensino. Uma ampla rediscussão dos investimentos e mecanismos de financiamento do acesso ao ensino superior é necessária para garantir a continuidade de um forte processo de expansão resultando em efetiva democratização.

REFERÊNCIAS

- ANHAIA, B. C. *Educação Superior e Inclusão Social – um estudo comparado das ações afirmativas no Brasil: dos debates à prática*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil, 2013.
- BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H. Brazilian Postsecondary Education in the 21st Century: A Conservative Modernization. In: Altbach P.G., Reisberg L., Wit H. (eds) *Responding to Massification. Global Perspectives on Higher Education*. SensePublishers, Rotterdam, 2017.
- BALBACHEVSKY, E.; SAMPAIO, H.; ANDRADE, C. Y. Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience. *COGITATIO: Social Inclusion*, v. 7, n. 1, p. 7–17, 2019.
- BARBOSA, M. L. de O. *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.
- BELLINTANI, L. P. “Ação afirmativa” e os Princípios de Direito – a questão das quotas raciais para ingresso no ensino superior no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2006.
- BLANCO, J. M. G. La Exclusión Social en la Teoría Social de Niklas Luhmann. *Século XXI – Revista de Ciências Sociais*, v. 2, n. 1, p. 43-71, jan./jun., 2012.
- BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. *Homo Academicus*. Florianópolis: EDUFSC, 2013.
- _____. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *Escritos de educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 43-72.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 481-486.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 9 de jan de 2019.
- _____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 9 de jan de 2019.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 9 de jan de 2019.

DAFLON, V. T.; FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr, 2013.

GOMES, J. B. B. *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, junho, 2003.

HERINGER, R. R. Democratização da Educação Superior no Brasil: Novas Dinâmicas, Dilemas e Aprendizados. *Cadernos do GEA*, 7, p. 2-4, 2016.

HONORATO, G.; HERINGER, R. *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras; Faperj, 2015.

IBGE/PNAD. *Síntese de indicadores 2012*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 20 de nov. de 2018.

LEWANDOWSKI, R. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186 – Distrito Federal. Sessão de 25 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>>. Acesso em: 23 de nov. de 2018.

LUHMANN, N. *La sociedad de la sociedad*. México: Herder - Universidad Iberoamericana, 2007.

NERI, M. C. *A Nova Classe Média: o lado brilhante dos pobres*. Rio de Janeiro: FGV/CPS, 2010.

NEVES, C. E. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. In: Romanelli, G; Nogueira, M. A; Zago, N. *Família & Escola: novas perspectivas de análise*. Petrópolis: Vozes. p. 278-311, 2013.

NEVES, C. E. B.; ANHAIA, B. C. Políticas de inclusão social no ensino superior no Brasil: políticas de redistribuição de oportunidades? Reflexões a partir das experiências em IES no Rio Grande do Sul. In: Barbosa, M. L. de O. (ed.) *Ensino Superior: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

NEVES, C. E. B.; MORCHE, B.; ANHAIA, B. C. *Educação Superior no Brasil: acesso e equidade através das Políticas de Inclusão Social*. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia/GT 06, 2009.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, ano XXX, v. 30, n. 1, jan. /abr., p. 29-51, 2007.

PAIVA, A. R. Apresentação. In.: *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Ângela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010. p. 7-18.

RAWLS, J. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SAMPAIO, H. Privatização do ensino superior no Brasil: Velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, S. (org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora Unicamp, 2014. p. 139-192.

SILVA, G. M. "Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul". *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 18, n. 2, p.131-165, 2006.

SILVA JÚNIOR, H. Direito e Legislação educacional para a diversidade étnica - breve histórico. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. (orgs.) *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 15-25.

STANESCU, A. O. A Concepção de Justiça de John Rawls. *Revista Farn*, v. 1, n. 1, p. 175-184, jul. /dez, 2001.

CAPÍTULO 3 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO SUPERIOR PÚBLICO E PRIVADO: ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS EM FOCO

CLARISSA TAGLIARI SANTOS

MARIA LIGIA DE OLIVEIRA BARBOSA

Resumo

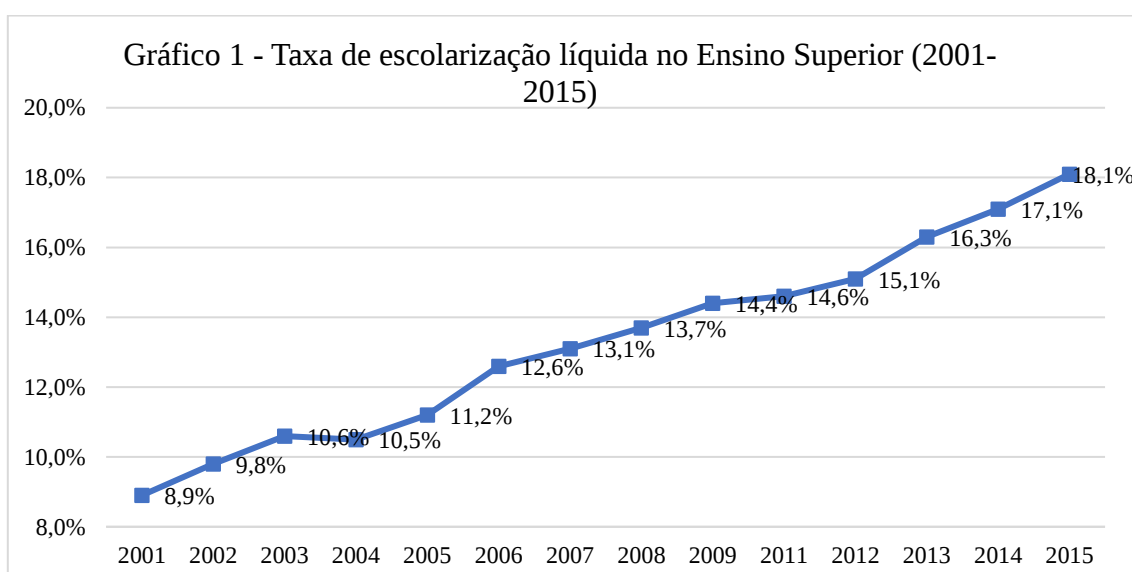
Desde meados do século XX, o ensino superior brasileiro experimentou uma forte expansão das matrículas acompanhada do surgimento de políticas públicas voltadas para acesso e permanência dos estudantes neste nível de ensino. Em especial, três iniciativas foram centrais para a dinâmica de nosso sistema de ensino superior: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Lei 10.260/ 2001), voltado para estudantes regularmente matriculados em universidades privadas; o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei 11.096), que concede bolsas parciais e integrais para alunos de baixa renda em instituições privadas e as políticas de reserva de vagas em instituições públicas, obrigatória para as universidades federais a partir da “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012). Neste artigo, partir dos microdados do Censo da Educação Superior, analisamos o perfil social e acadêmico bem como os aspectos da permanência (tipos de apoio social e atividades extracurriculares) dos estudantes matriculados na graduação que são beneficiários dessas três políticas públicas. Por fim, discutimos a contribuição dessas políticas para a expansão e democratização do ensino superior brasileiro.

Palavras-chave: ensino superior; políticas públicas; FIES; ProUni; ações afirmativas.

INTRODUÇÃO

As transformações demográficas e as exigências cada vez maiores de qualificação profissional fazem da expansão dos sistemas de ensino superior um fenômeno mundial, mas que segue ritmos e padrões diferentes em cada país. A ampliação da participação no ensino superior, com a transição de sistemas de elite para sistemas massificados (TROW, 2010), não acontece, no entanto, sem suscitar a problematização da democratização do nível terciário. Um dos dilemas centrais nessa discussão se refere às desigualdades de acesso (DUBET, 2015), ou seja, saber quais categorias sociais se beneficiam da expansão dos sistemas.

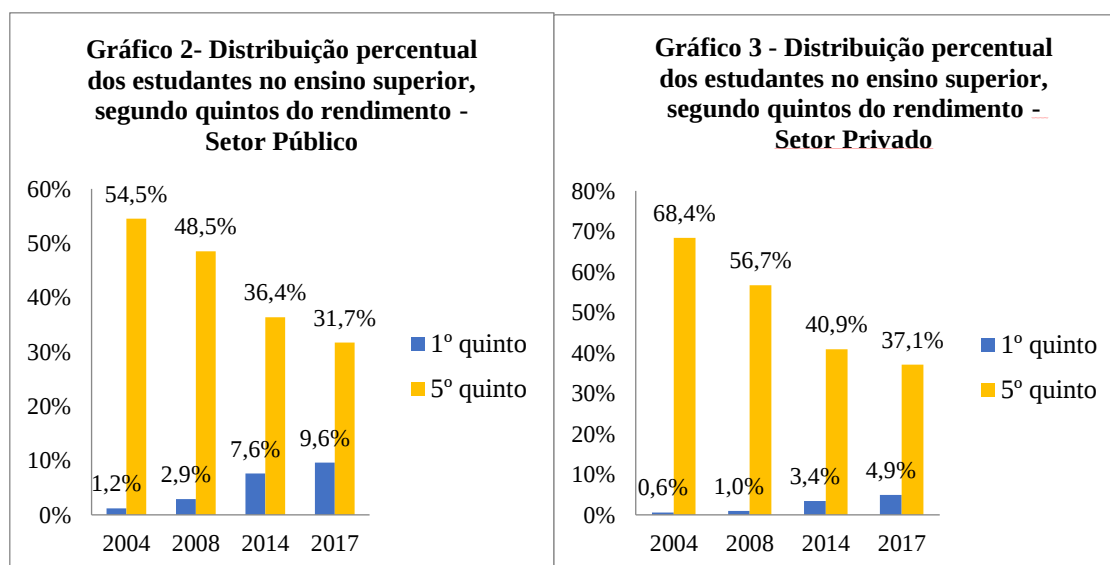
No Brasil, o percentual de indivíduos entre 25 e 34 anos com diploma de ensino superior, em 2017, era de apenas 19,7% (IBGE, 2018), proporção baixa mesmo se comparada a outros países latino-americanos como Colômbia (28.1%) e México (22.6%) e, em especial, em relação à média dos países da OCDE (36.7%) (OECD, 2019). O acesso ainda restrito ao ensino superior é um dos fatores que explicam as desigualdades de nosso sistema (PRATES; COLLARES, 2014), que recaem de forma mais expressiva sobre indivíduos de baixa renda e negros. A taxa líquida no ensino superior da população entre 18 e 24 anos é outro indicador que expressa os desafios de ampliação desse nível de ensino, que incluía apenas 18.1% desses jovens em 2015 (Gráfico 1). Por outro lado, a série histórica sinaliza uma mudança importante: entre os anos de 2001 e 2015 a taxa líquida dobrou, com potenciais efeitos sobre a composição social dos estudantes universitários.



Fonte: Elaboração própria a partir de Sinopses Estatísticas do Ensino Superior, INEP.

Apesar de não ser possível estimar, por meio dos dados aqui apresentados, qual o peso específico da expansão de nosso sistema e das políticas públicas para a alteração da seletividade no ensino terciário, podemos observar, nos gráficos 2 e 3, que tanto no setor privado como no setor público há uma tendência de diminuição do percentual dos estudantes provenientes do quinto de renda mais rico (5º quinto) e aumento da representatividade de indivíduos do quinto mais pobre (1º quinto). Os estudantes do 1º

quinto somavam 1.2% no setor público e 0.6% no setor privado, em 2014, e passaram a totalizar, respectivamente, 9.6% e 4.9% em 2017. Esses dados indicam ao mesmo tempo um avanço (ainda tímido) em termos de abertura de nosso SES e um novo desafio para assegurar a conclusão do curso a parcelas da população mais pobre, ainda pouco representadas nas instituições superiores brasileiras.



Fonte: Elaboração própria a partir de IBGE, Síntese de Indicadores Sociais, 2015 e 2018.

As mudanças experimentadas pelo ensino superior brasileiro nas últimas duas décadas, no tocante à expansão das matrículas e ao aumento da representatividade de grupos tradicionalmente em desvantagem, estão intimamente relacionadas tanto a fatores econômicos e demográficos como às pressões por maior equidade, vista como elemento central para a justiça social em sociedades democráticas. As políticas públicas para o ensino superior, desde a virada do século XXI, foram fortemente influenciadas pela demanda por democratização do acesso e inclusão de grupos minoritários como negros e pobres. Em especial, três políticas foram centrais para a dinâmica de nosso sistema de ensino superior: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Lei 10.260/ 2001), voltado para estudantes matriculados em universidades privadas; o Programa Universidade para Todos (ProUni) (Lei 11.096/ 2005) e as políticas de reserva de vagas em instituições públicas, obrigatória para as universidades federais a partir da “Lei de Cotas” (Lei 12.711/2012).

Neste capítulo, por meio dos microdados do Censo da Educação Superior (CES) de 2015, procuramos traçar as características individuais (sexo, idade, cor), o perfil acadêmico (grau acadêmico, turno, modalidade de ensino, categoria administrativa da instituição, curso, região geográfica) e os aspectos da permanência (apoio social recebido e atividades extracurriculares realizadas) dos alunos matriculados na graduação que são beneficiários dessas três políticas públicas. O CES tem a vantagem de não ser amostral e coletar informações de todos os alunos do ensino superior, no entanto, não são coletados dados sobre o perfil socioeconômico dos estudantes. A seguir, discorreremos sobre cada uma dessas iniciativas governamentais.

RESERVA DE VAGAS NAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

As ações afirmativas entram em pauta na agenda pública brasileira por ocasião da III Conferência de Durban em 2001. Organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a ideia era que seus países membros adotassem medidas que revertissem as desigualdades produzidas por discriminações de gênero, raça/ cor, etnia, etc. Tendo em vista os objetivos da Conferência de Durban, o governo de Fernando Henrique Cardoso nomeia uma comissão que aponta as ações afirmativas como indispensáveis para frear o ciclo de reprodução das desigualdades raciais no Brasil (BRANDÃO, 2007).

Como consequência, de 2002 em diante, verifica-se o crescimento acelerado do número de políticas afirmativas no ensino superior público do Brasil, com as primeiras iniciativas tendo sido resultado de decisões dos Conselhos Universitários das universidades estaduais ou de legislação estadual. As instituições federais começaram a implantar tais políticas a partir de 2005 e se aceleram com a implantação do REUNI (Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) em 2007, devido às condicionalidades de desenvolvimento de políticas de inclusão e assistência estudantil (MACHADO; EURÍSTENES; FERES JÚNIOR, 2017).

A demanda por ações afirmativas de corte racial foi, em grande medida, incorporada pela concepção popularmente aceita no Brasil de que, em termos de desigualdade, a raça

não teria sentido sem a dimensão de classe (WADE, 1997). Dessa forma, desde o início da criação das ações afirmativas por universidades estaduais e federais, houve o predomínio da adoção de critérios étnico-raciais associados a critérios socioeconômicos, servindo de modelo também para a implementação da Lei de Cotas federal. É bom lembrar que a política de cotas raciais foi objeto de intensa resistência, especialmente por parte de professores e gestores de algumas universidades federais.

A Lei de Cotas estabelece que 50% das vagas de instituições federais de ensino sejam reservadas para alunos egressos de escolas públicas, sendo metade para estudantes de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas, com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também são reservadas vagas para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

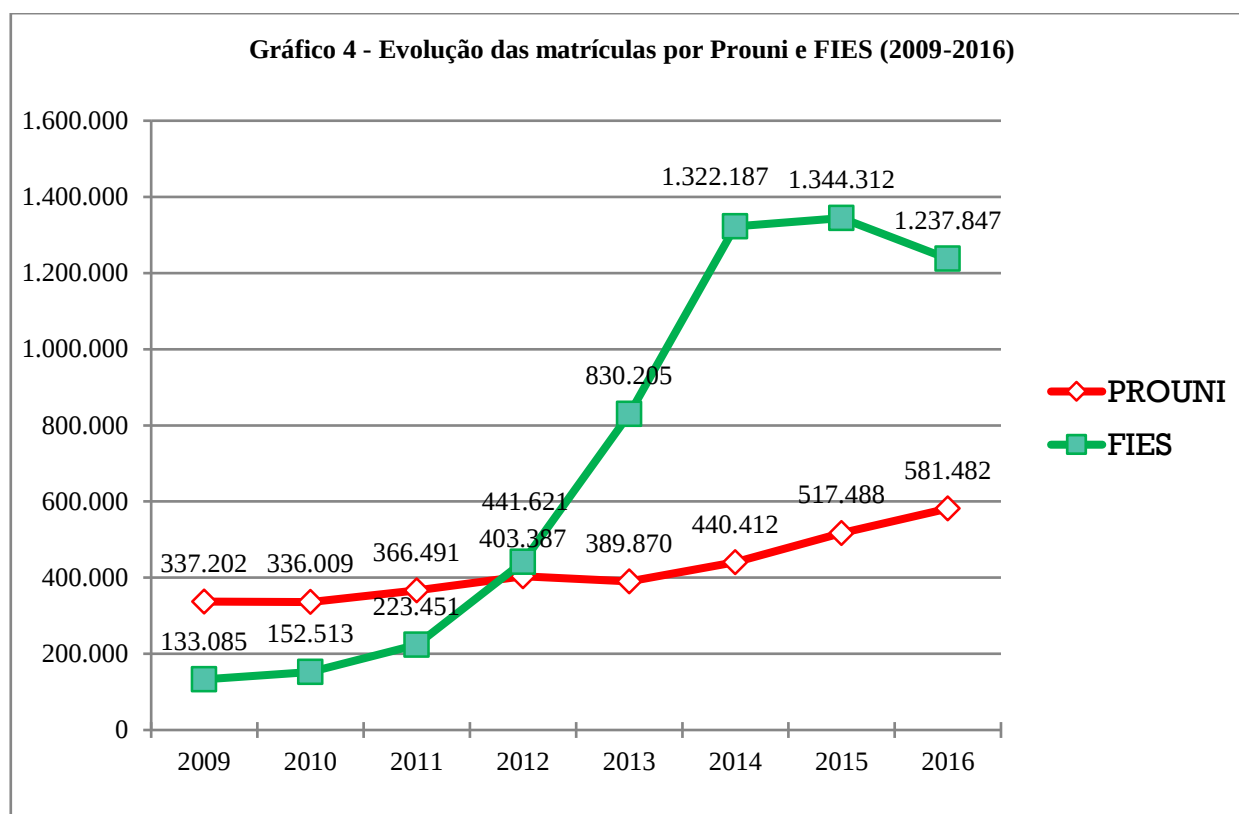
Em 2015, as políticas de reserva de vagas nas instituições federais e estaduais somavam 344,578 estudantes na graduação, representando 4% de todos os matriculados no ensino superior (gráfico 5).

ProUni

O Programa Universidade para Todos foi criado neste contexto de debate sobre a necessidade de expansão do ensino superior e importância de medidas voltadas especificamente para os grupos socialmente desfavorecidos. No entanto, a criação do ProUni envolveu outros questionamentos e críticas - como a baixa qualidade das instituições privadas em comparação ao setor público, o caráter privatista dado à expansão do ensino superior e as concessões feitas às entidades privadas com fins lucrativos ao longo do processo de elaboração legal do Programa - que o distanciaram significativamente das disputas em torno da implementação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

O Programa foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e concede bolsas de estudos integrais e parciais de 50% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições privadas de educação superior. As instituições com e sem fins lucrativos que aderem ao Programa recebem isenção de tributos, a adesão das instituições filantrópicas, por sua vez, é obrigatória. Os critérios para o aluno se inscrever no programa são: a) ter obtido no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, principal meio de acesso ao ensino superior) nota mínima de 450 pontos; b) possuir renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (bolsas integrais) ou de até três salários mínimos (bolsas parciais); e, por último, c) ter estudado em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista (BRASIL, 2005). O Programa reserva ainda bolsas a pessoas com deficiência e aos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na mesma proporção que o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Professores da rede pública podem se candidatar a cursos de licenciatura e pedagogia, sem limite de renda.

Como se observa no gráfico 4, a evolução das matrículas de bolsistas do ProUni entre 2009 e 2016 foi modesta, se comparada à evolução dos beneficiários do FIES. Além disso, o percentual de ociosidade de bolsas do ProUni é bastante alto, estando hoje em cerca de 30% (Portal G1, 2017). Essa taxa se refere principalmente às bolsas parciais, já que os alunos têm dificuldade de pagar a parcela não coberta pelo programa. De fato, um dos entraves do programa é justamente que seriam necessários mais alunos de baixa renda se formando no ensino médio para atender aos critérios de elegibilidade do programa. Outro dado é revelador de como, por si mesmas, as bolsas parciais não são suficientes enquanto política de inclusão: de acordo com os microdados do Censo da Educação Superior 2015, dentre os bolsistas parciais do ProUni, 97% utilizam o FIES, indicando a essencialidade do financiamento para que esses bolsistas possam arcar com os custos não cobertos pelo ProUni.



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do Censo da Educação Superior, 2009-2016

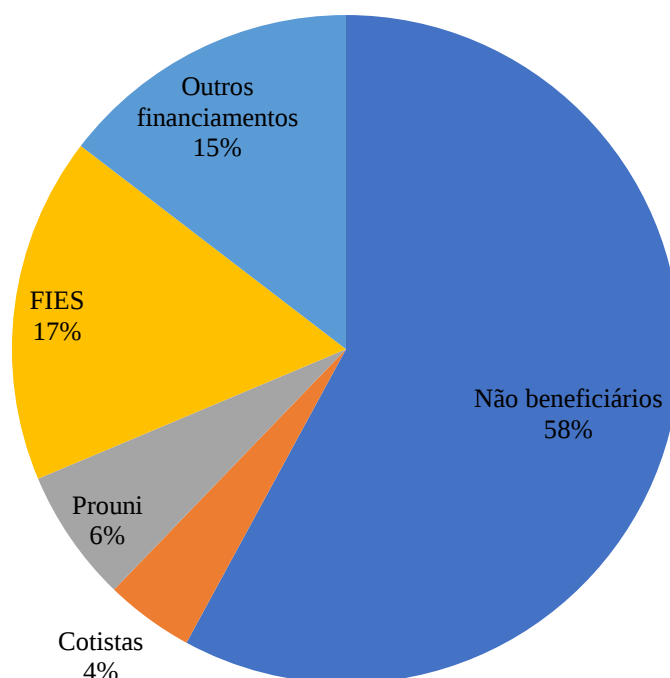
FUNDO DE FINANCIAMENTO ESTUDANTIL

O FIES financia estudantes regularmente matriculados em universidades privadas. Entre 2010 e o primeiro semestre de 2015, estudantes com renda familiar de até vinte salários mínimos que comprometessem com encargos educacionais pelo menos 20% da renda familiar mensal bruta per capita poderiam se candidatar ao financiamento. Estes estudantes teriam pelo menos 50% das despesas com o ensino superior financiadas pelo FIES. Em estudo sobre a focalização do programa, o Tesouro Nacional afirma que este limite de renda abrangia cerca de 98% das pessoas com idade acima de 17 anos em 2013, ressaltando que isto possivelmente significou o financiamento de estudantes que poderiam arcar com os custos do ensino superior (TESOURO NACIONAL, 2015). O relatório propõe, assim, a revisão dos critérios de renda para acesso ao financiamento, de forma a garantir que o FIES se consolide enquanto política social e não como transferência de renda para parcela de seus beneficiários socioeconomicamente mais privilegiados.

Em que pesem os problemas de focalização, o FIES é a política pública com maior impacto em termos de beneficiários no ensino superior brasileiro, concentrando 17% das matrículas em 2015 (gráfico 5). A importância do FIES também se expressa pela capacidade de retenção dos alunos nas instituições privadas: em 2014, a taxa de evasão entre estudantes do primeiro ano da graduação presencial com contratos do FIES ficou em 7,4%, enquanto, entre aqueles que não possuíam o financiamento, o percentual foi mais de três vezes maior, chegando a 25,9% (SEMESP, 2016).

O programa passou por várias modificações ao longo do tempo. Em especial, a partir de 2010, o número de contratos firmados cresceu vertiginosamente a cada ano (acrécimo de mais de 900% entre 2009 e 2015) devido às novas regras do financiamento, como a redução dos juros para 3,4% ao ano e o aumento do prazo de carência e desobrigação do fiador para os bolsistas parciais do ProUni que solicitassem o crédito educativo. Dessa forma, assim como o ProUni, o Fies significou um novo fôlego para o setor privado dado pelo financiamento público. A diminuição do ritmo de crescimento do FIES em 2016 com relação aos anos anteriores, tal como observado no gráfico 4, pode ser atribuída à adoção de critérios de seleção mais restritivos, à diminuição na oferta das vagas e ao aumento da taxa de juros para 6,5%. Deve-se mencionar também que a profunda crise fiscal produzida no país reduziu as possibilidades de financiamento dessa política via Tesouro Nacional.

**Gráfico 5 - Distribuição das matrículas por política de acesso/
permanência**



Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do Censo da Educação Superior, 2015

No gráfico 5 (“Distribuição das matrículas por política de acesso/permanência”), observa-se que 27% dos estudantes são atendidos por pelo menos uma das políticas analisadas neste capítulo (ProUni, reserva de vagas ou FIES), enquanto 15% participam de financiamentos oferecidos pelas esferas estadual ou municipal, pela própria instituição ou por uma entidade externa. Esse gráfico permite avaliar a importância do financiamento público para a expansão do nosso sistema de ensino superior. Considerando-se os limites impostos pela crise fiscal, provavelmente esse padrão de crescimento estará seriamente ameaçado, mesmo se for possível resolver os gargalos produzidos pelo ensino médio pouco inclusivo em nosso país.

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUAIS DOS ESTUDANTES

Seguindo o padrão geral de nosso sistema de ensino superior, em relação à variável sexo dos estudantes, as três políticas atendem principalmente a mulheres, mas no caso das reservas de vagas nas IES públicas, o percentual de homens e mulheres é bastante próximo (Quadro 1). Esse perfil é similar ao total geral de matrículas, que tende a favorecer as mulheres.

Quadro 1- Sexo dos beneficiários			
	ProUni	FIES	Cotista
Feminino	57,7%	60%	51%
Masculino	42,3%	40%	49%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do Censo do Ensino Superior 2015

Os dados para cor/raça³¹ (Quadro 2) apontam que o sistema de cotas nas instituições públicas tem sido, entre as políticas analisadas, aquele que mais permite a inclusão de estudantes não-brancos³² no ensino superior. Enquanto ProUni e Fies têm, respectivamente, 30.6% e 31.2% de alunos não-brancos (isto é, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas), esse percentual chega a 48.4% para os cotistas. Esse dado coloca em questão um ponto importante no debate brasileiro: seriam as cotas raciais desnecessárias por serem suficientes os benefícios da inclusão via condição socioeconômica? Aparentemente, esse dado parece indicar que as cotas especificamente raciais são sim bastante relevantes para a inclusão dos grupos beneficiados no caso da reserva de vagas em instituições públicas. Ao mesmo tempo, a existência das cotas para pretos, pardos e indígenas no ProUni parece não ter o mesmo impacto sobre a composição racial dos

³¹ O Censo da Educação Superior (CES) possui elevadas taxas de subnotificação racial, como percebe-se pelo campo “Sem informação”. No presente trabalho, este campo constitui a agregação das variáveis do CES “sem informação” e “não quis declarar”. Como explica Senkevics (2018), a maior parte da subnotificação do quesito raça parece estar mais associada à ausência de informação coletada pelas IES do que uma recusa dos estudantes em declarar seu pertencimento racial.

³² A categoria “brancos” foi construída a partir dos percentuais relativos aos autodeclarados brancos e amarelos/asiáticos devido a maior similaridade entre esses dois grupos raciais em termos de características socioeconômicas.

beneficiados, sugerindo a necessidade de estudos mais detalhados para melhor compreensão sobre os resultados que o desenho das diferentes políticas pode produzir.

Quadro 2 - Cor/raça dos beneficiários			
	ProUni	FIES	Cotas
Branços	36.2%	35.5%	28.1%
Não-branços	30.6%	31.2%	48.4%
Sem informação	33.2%	33.3%	23.5%

Fonte: Elaboração própria a partir de microdados do Censo do Ensino Superior 2015

Tendo em vista que uma das principais características do corpo estudantil universitário no Brasil é ser composto por estudantes mais velhos, que precisaram tentar diversos processos seletivos, ou que já estão no mercado de trabalho e voltam a estudar com o intuito de adquirir uma qualificação, apresentamos, no Quadro 3, a média da idade dos estudantes ingressantes de cada política e comparamos, na última coluna, com a média do total de estudantes de IES privadas e públicas. Nos três casos, as políticas parecem funcionar como mecanismo para o não adiamento da entrada no ensino superior, especialmente no caso do ProUni e do FIES, cujas médias são, respectivamente, 23.98 e 24.47 anos, enquanto a dos ingressantes das instituições privadas é de 26.22 anos. Para os cotistas, a média de 23 anos é bastante próxima em relação ao total de ingressantes do setor público (23.52 anos).

Quadro 3- Idade dos ingressantes					
	ProUni	FIES	IES Privadas	Cotistas	IES Públicas
Média	23.98	24.47	26.22	23.06	23.52
Desvio padrão	7.166	7.133	8.439	6.822	7.404

Fonte: Elaboração própria a partir de Microdados do Censo do Ensino Superior 2015

Como explicado anteriormente, o Censo da Educação Superior não fornece dados socioeconômicos sobre os alunos. O melhor proxy para origem social dos alunos neste caso é a informação sobre a rede escolar de ensino médio (Quadro 4). As cotas nas instituições

públicas possuem maior percentual de indivíduos egressos de escolas públicas (95.7%), seguido pelo ProUni (81.7%), sugerindo um perfil econômico menos privilegiado. O percentual de egressos de escolas privadas (3.6%) reflete, no caso das instituições públicas, a reserva de vagas em universidades estaduais que não adotam critério de origem escolar - diferentemente da Lei de Cotas para as federais. E, no que se refere ao ProUni, é explicado pelo fato de que estudantes de escolas privadas na condição de bolsistas que estejam dentro do critério de renda também podem concorrer às bolsas.

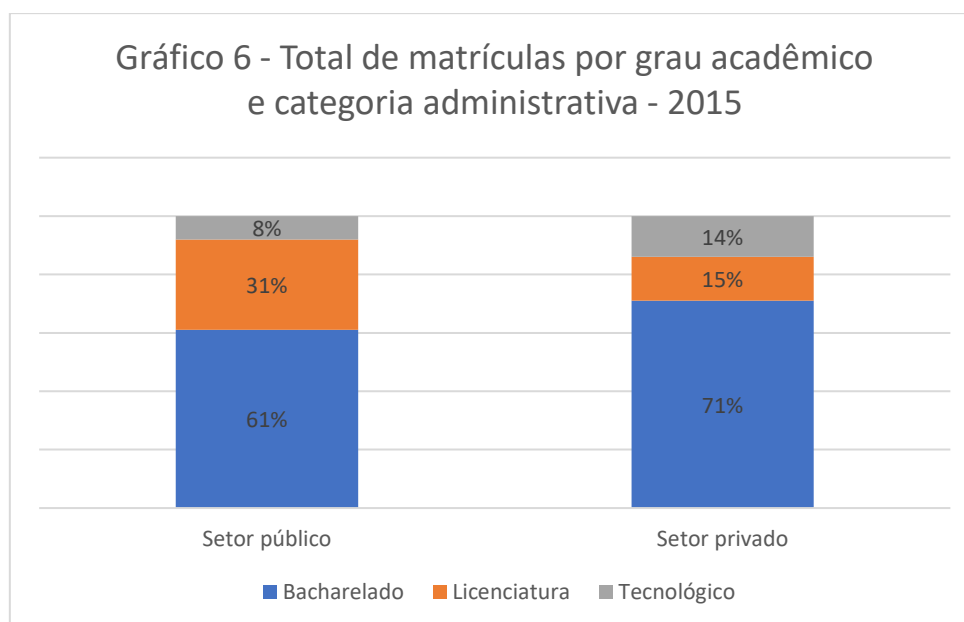
O FIES se destaca pela alta proporção de egressos do ensino médio privado (25.6%), comparativamente às demais políticas. Este parece ser mais um dado a corroborar a afirmação do estudo do Tesouro Nacional de que, em parte, o FIES beneficia um perfil mais privilegiado de estudantes.

Quadro 4- Tipo de escola no ensino médio			
	ProUni	Fies	Cotas
Pública	81.7%	68.8%	95.7%
Privada	13.6%	25.6%	3.6%
Sem informação	4.7%	5.6%	0.6%

Fonte: Elaboração própria a partir de Microdados do Censo do Ensino Superior 2015

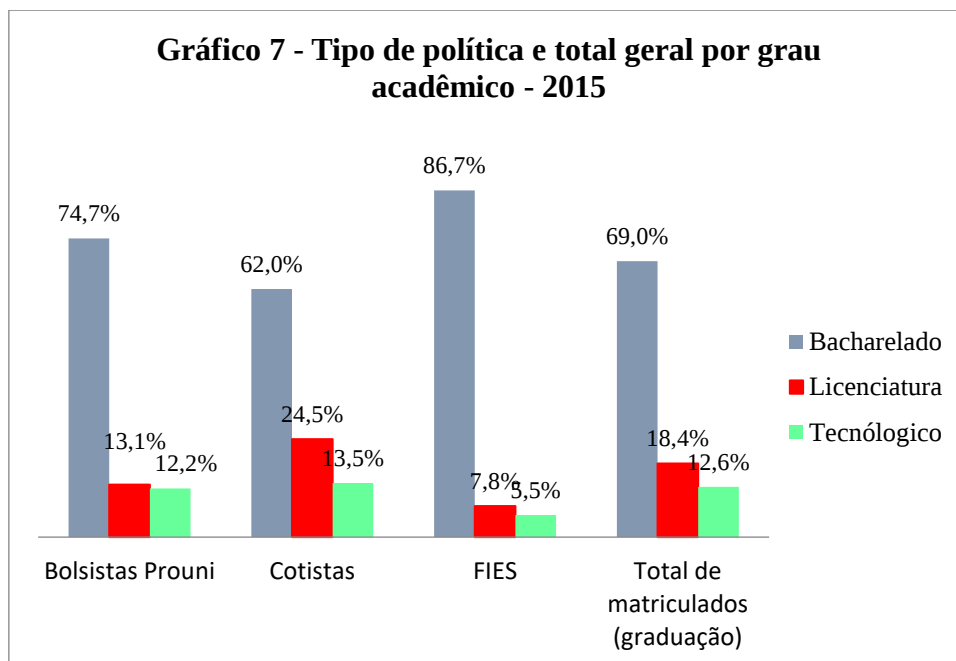
PERFIL ACADÊMICO DOS BENEFICIÁRIOS

A predominância muito significativa do grau de bacharel é uma das características mais marcantes do sistema de ensino superior brasileiro (PRATES & BARBOSA, 2015). Como podemos observar no Gráfico 6, no setor público os cursos de bacharelado ocupam 61% das matrículas, enquanto no setor privado essa proporção chega a 71%. Consequentemente, em 2015, a grande maioria dos alunos que participavam das três políticas estavam em cursos deste grau acadêmico (Gráfico 7).



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015

Destaca-se, sobretudo, o alto percentual de alunos em cursos de bacharelado no FIES (86.7%), destoando da proporção para o setor privado e das demais políticas públicas (Gráfico 7). O programa apresenta também as menores proporções para licenciatura e cursos tecnológicos, respectivamente 7.8% e 5.5%. O fato de o FIES ter até 2015 um corte de renda mais elevado que as demais políticas e possuir maior número de alunos egressos do ensino médio privado parece sugerir uma parcela de beneficiários mais privilegiados economicamente, refletindo também na escolha de diplomas mais rentáveis e competitivos por parte desses jovens. Segundo Martins e Machado (2015), o retorno econômico esperado é um fator decisivo na escolha do curso para o caso dos estudantes de maior renda. Para os estudantes mais pobres, no estudo dos mesmos autores, o fator mais importante seria a baixa seletividade do processo de entrada no curso ou instituição. Retomaremos este ponto ao discorrer sobre as áreas de estudo.

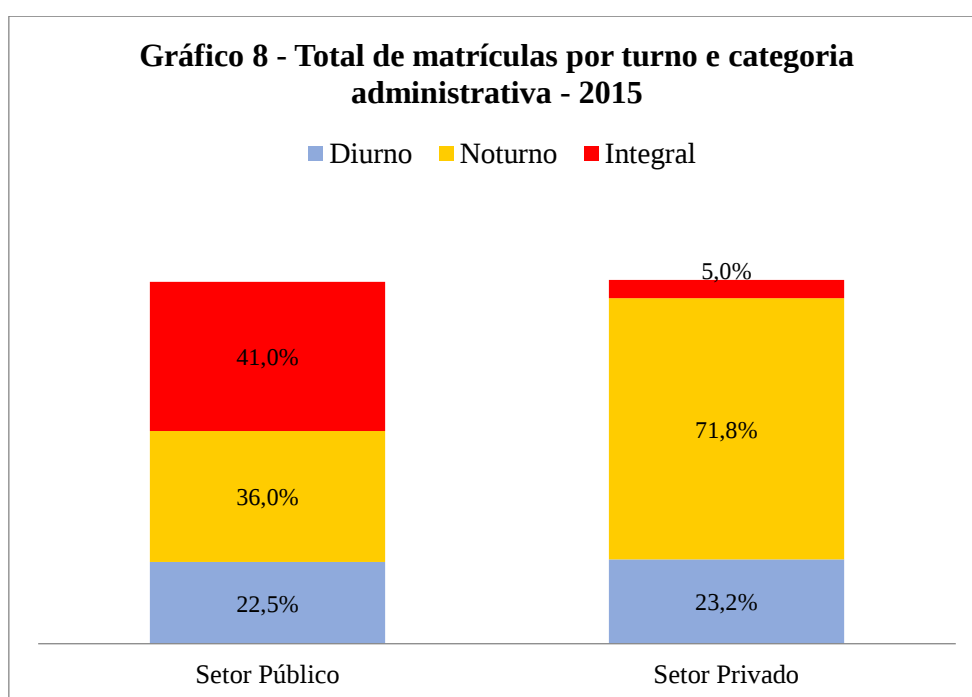


Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

A comparação entre os Gráficos 6 e 7 aponta que, no que se refere à reserva de vagas, enquanto o percentual de alunos cursando bacharelado (62%) é muito próximo do total geral para as instituições públicas (61%), há uma tendência entre os cotistas de escolherem os cursos tecnológicos (13.5%), em comparação à totalidade dos matriculados em IES públicas, padrão que não se repete para os beneficiários do FIES e ProUni. O contrário acontece para as licenciaturas: no total geral, 31% das matrículas nas universidades públicas são em cursos de formação de professores, enquanto a reserva de vagas soma 24.5%.

Entre os bolsistas do ProUni, a preferência pelo bacharelado (74.7%) faz cair levemente tanto o percentual das matrículas nos graus de licenciatura como de tecnológico, em comparação ao setor privado como um todo. Como discutiremos mais à frente, este pode ser um sinalizador de que os alunos procuram cursos mais caros e com maiores possibilidades de retorno econômico quando de posse da bolsa. É preciso, no entanto, destacar que a distribuição de bolsas do ProUni é feita de acordo com o número de alunos pagantes de dado curso, sendo preciso saber em que medida esses números refletem também uma maior oferta de bolsas no bacharelado.

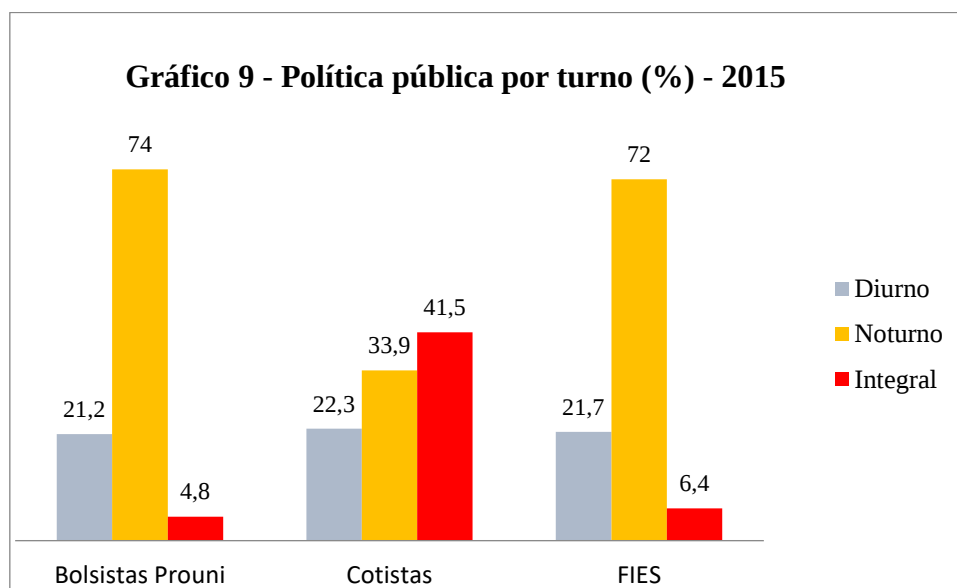
Percebe-se, assim, que o desenho atual das três políticas em tela não parece ser eficiente para fomentar as matrículas nas licenciaturas. Ademais, a despeito de tanto o FIES como o ProUni terem incentivos para participação de professores da rede pública em seus programas, apenas 12.2% dos Prounistas e 7.8% daqueles que recebem crédito educativo estão cursando licenciaturas. De fato, segundo Relatório de Monitoramento do Tribunal de Contas da União (TCU, 2013), os mecanismos criados para incentivar a escolha de cursos de áreas com carências de profissionais (licenciaturas e formação de médicos) - especialmente a redução da taxa de juros no FIES - não tiveram o efeito esperado.



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015

No que se refere ao turno, 71.8% dos alunos no setor privado estudam à noite, como se observa no Gráfico 8 (“Total de matrículas por turno e categoria administrativa - 2015”). O ProUni e o FIES possuem mais de 70% dos beneficiários estudando à noite (Gráfico 9), o que já se é esperado tendo em vista os dados para a totalidade das matrículas nas IES privadas. A reserva de vagas nas IES públicas possui percentual de alunos no turno diurno semelhante às demais políticas (22.3%) (gráfico 9), no entanto, verifica-se uma proporção

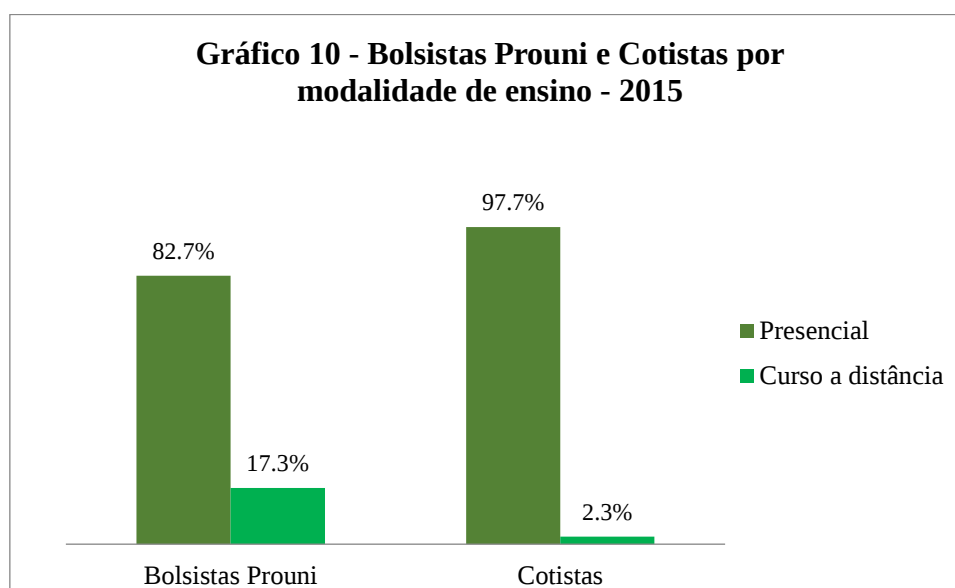
comparativamente muito mais alta no turno integral (41.5%), relacionada à predominância desse turno no total de matrículas do setor público (41%).



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015

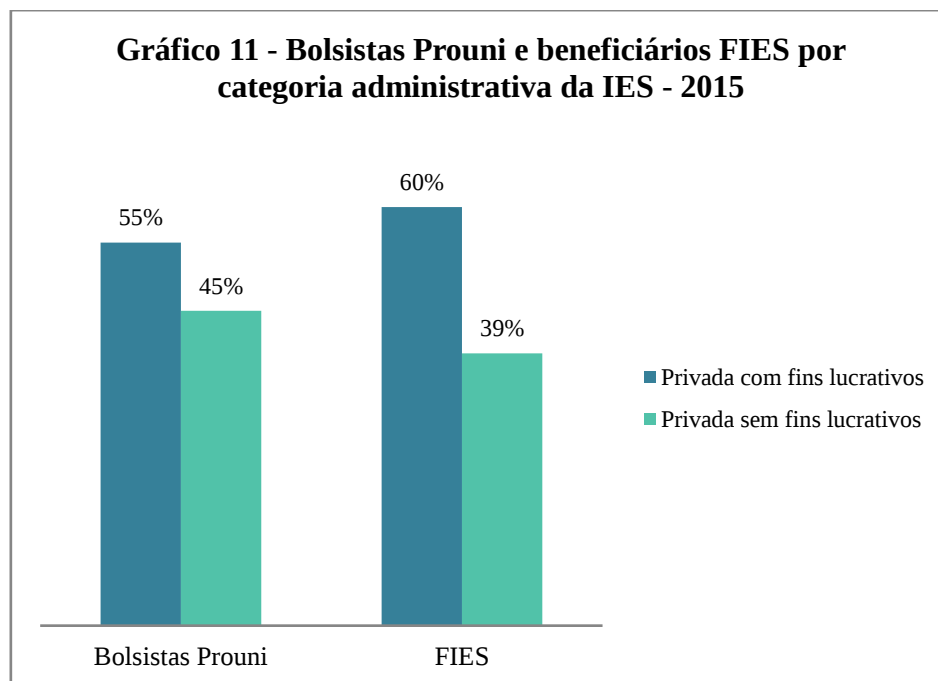
No caso da modalidade de ensino, o FIES, até 2017, só oferecia empréstimos para alunos matriculados em cursos presenciais, por este motivo, no Gráfico 10, apresentamos os percentuais apenas para as outras duas políticas analisadas aqui. Como é possível observar, os bolsistas do ProUni e os beneficiários das cotas estudam principalmente em cursos presenciais, proporção que chega, respectivamente, a 83% e 98%. No conjunto do sistema de ensino superior, os estudantes a distância correspondem a 17,4% dos matriculados (INEP, 2015), dentre eles, 91% no setor privado. A proporção dentro de cada setor por modalidade é de 21% de matriculados no ensino a distância nas instituições privadas e 6,6% nas instituições públicas - bastante semelhante às proporções verificadas para cada uma das políticas públicas, especialmente o ProUni (17.3%). Vale destacar também o forte crescimento da educação a distância privada nos graus de licenciatura e tecnológico, que abrigam, respectivamente, 47.7% e 36.9% do total de bolsistas ProUni. Já entre os bolsistas matriculados no bacharelado, apenas 9% estão na modalidade a distância. No caso dos

cotistas, os valores no ensino a distância são: 0,7% dos estudantes no bacharelado; 5.9% dos estudantes na licenciatura e 4.5% no tecnológico.



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015

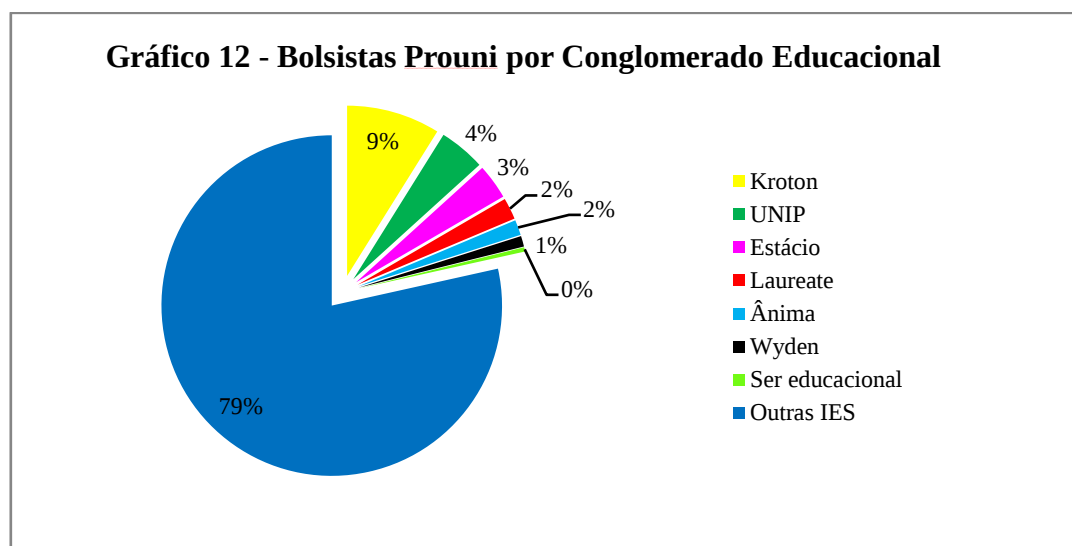
Em 2015, do total de 8.027.297 estudantes no ensino superior, 41.5% estavam em instituições com fins lucrativos, 35.1% em instituições sem fins lucrativos e 23.4% em instituições públicas. A proporção dentro do setor privado era de 54% dos alunos em instituições com fins lucrativos e, no setor público, 65% estavam em instituições federais. No que diz respeito às instituições públicas, 68,5% dos beneficiários de reserva de vagas estudam em universidades federais e 31.5% em universidades estaduais, indicando a ampla adoção de ações afirmativas também na esfera estadual. Por sua vez, a maior parte dos beneficiários das políticas de financiamento no setor privado estão em instituições com fins lucrativos (Gráfico 11). No caso do ProUni, essa proporção (55%) é similar à da distribuição dos alunos para o total geral no setor privado, enquanto, no caso do FIES, a concentração no setor lucrativo é um pouco maior (60%) (Gráfico 11).



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015

Tendo em vista o grau crescente de importância de grandes grupos empresariais, alguns com aportes de investimentos estrangeiros, no processo de reconcentração da educação privada no Brasil (CORBUCCI; KUBOTA; MEIRA, 2016), apresentamos a seguir a distribuição dos bolsistas ProUni segundo o conglomerado ou empresa de ensino superior (Gráfico 12). É preciso destacar que esta é apenas uma estimativa da concentração das bolsas de acordo com a companhia de educação superior, podendo haver imprecisões devido à dificuldade de associação entre instituições, mantenedoras e empresas educacionais. No CES, constam o nome e o código das mantenedoras das instituições, no entanto, para saber a qual mantenedora uma instituição pertence foi preciso consultar o Cadastro e-MEC, base de dados oficial das IES no Brasil; por sua vez, recorreremos ao próprio site dos conglomerados de ensino superior para realizar a associação entre mantenedora e conglomerado. A título de exemplo, a Laureate engloba nove mantenedoras diferentes e a Kroton, seis, e cada mantenedora em geral constitui um “guarda-chuva” de várias instituições. Dessa forma, é provável que muitas instituições, mesmo pertencendo a algum desses grupos empresariais, não tenham sido identificadas.

Os dados apontam a Kroton como o conglomerado com maior número de alunos participantes do ProUni (9%), seguido pela UNIP (4%) e Estácio (3%). No total, os sete grupos educacionais pesquisados possuem ao menos 21% das matrículas do ProUni. O gráfico expressa, assim, o processo de concentração que vem acontecendo no setor privado (SAMPAIO, 2018).



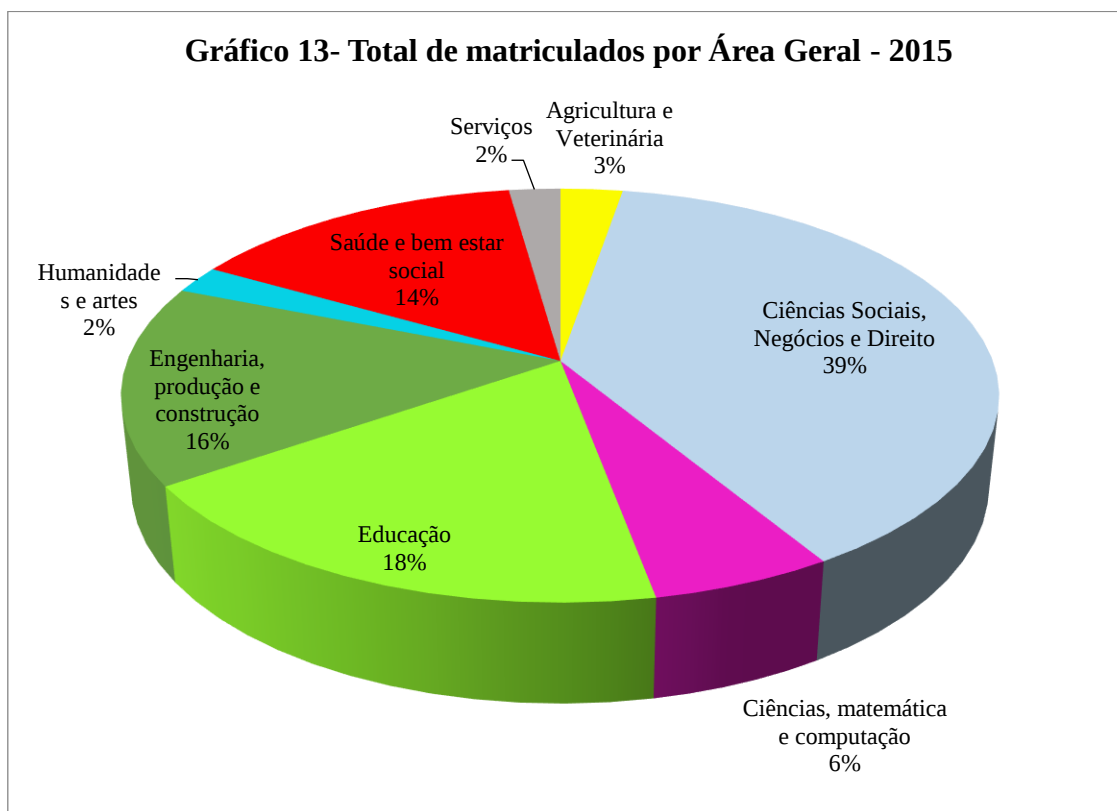
Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015

No caso do FIES, a Kroton detém proporção de contratos (61,1% - Quadro 5) muito acima da média nacional, que em 2014 era de 44%. De acordo com Corbucci, Kubota e Meira (2016), além do crescimento do setor privado até 2014 ter sido sustentado por financiamento público indireto, representado pelas renúncias fiscais do ProUni e da ampliação da cobertura do FIES, são os grupos empresariais mais bem estruturados financeiramente que têm sido mais beneficiados por estas políticas públicas, em especial, o FIES. A partir dessa constatação, os autores sugerem a introdução de medidas regulatórias no campo econômico que favoreçam a redistribuição dos recursos públicos de forma mais equânime.

Quadro 5 - Estudantes de graduação presencial beneficiários do Fies matriculados nas empresas educacionais com ações na BM&FBovespa (2014)		
Empresa	Total de alunos com Fies (mil)	Total da graduação presencial (%)
Kroton	258,8	61,2
Estácio	122,7	42,3
Ser	48,0	47,5
Anima	34,3	48,2
Total	463,8	100

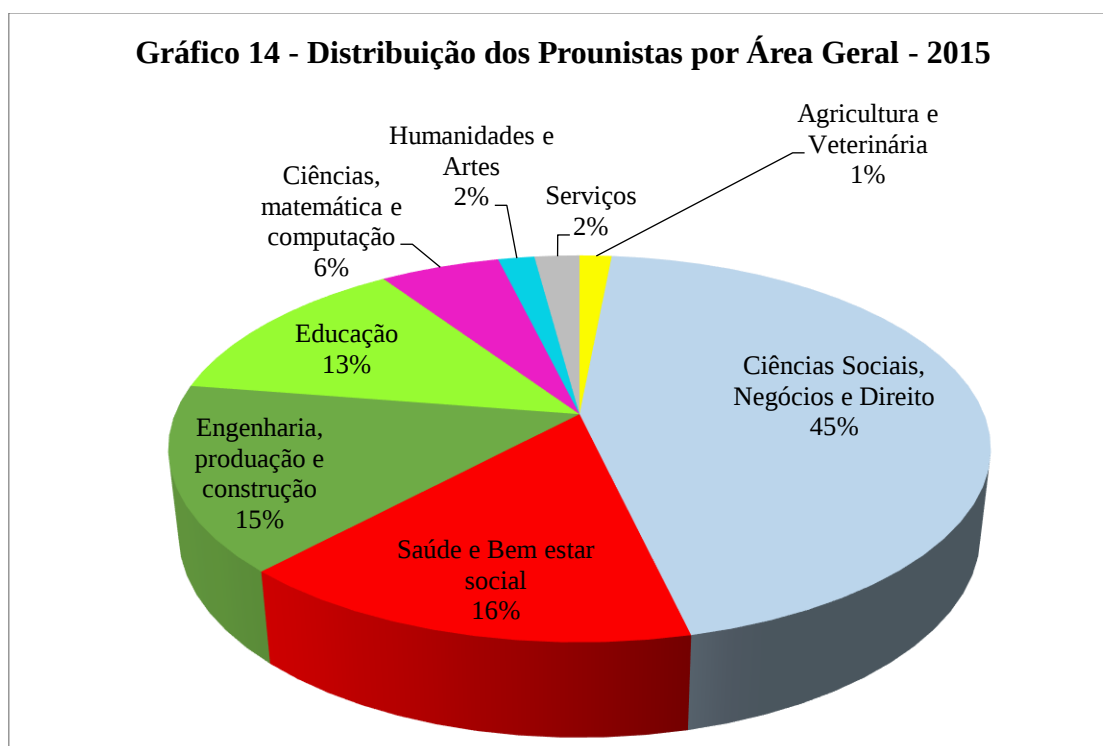
Fonte: tabela extraída de Corbucci, Kubota e Meira, 2016.

A seguir, apresentamos a distribuição do total de matriculados por área geral dos cursos (Gráfico 13) e para cada política pública analisada (Gráficos 14-16). A comparação dos gráficos permite perceber como cada programa possui uma dinâmica própria em relação à distribuição dos beneficiários nas áreas de estudo. Como podemos observar no Gráfico 13, as quatro áreas que concentram a maioria dos estudantes de graduação no Brasil são Ciências Sociais, Negócios e Direito (39%), Educação (18%), Engenharia, produção e construção (16%) e Saúde e bem-estar social (14%).



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

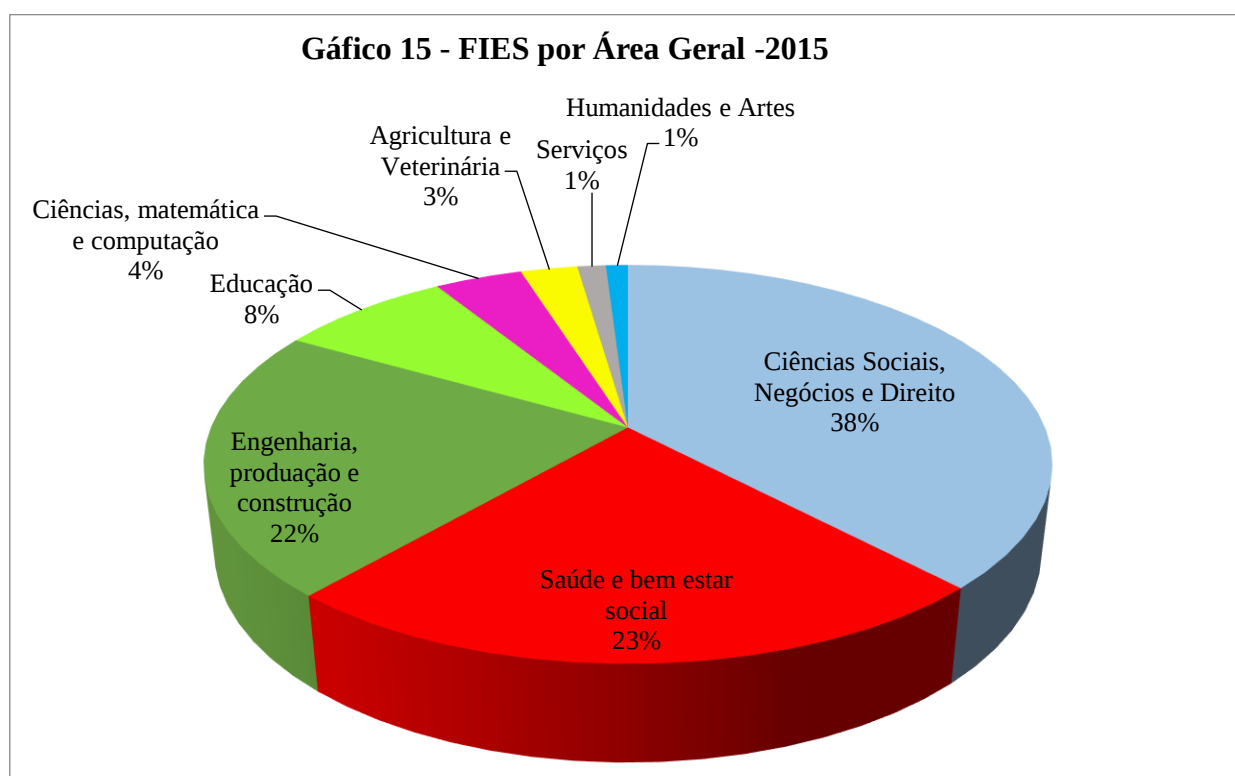
No caso dos bolsistas do ProUni (Gráfico 14) – é importante que se frise o caráter de bolsa, pois esses estudantes não têm que pagar os recursos que recebem – a situação parece se configurar como aquela que abre para esses estudantes a possibilidade de escolherem carreiras que lhes deem melhor retorno econômico. Assim, em proporções maiores que no conjunto dos estudantes, eles escolhem as Ciências Sociais, Negócios e Direito (45%) e a área de Saúde e Bem-Estar Social (16%). A proporção de bolsistas para a área de Engenharia (15%) se mantém bastante próxima do percentual para o total geral (16%). Por outro lado, há uma significativa redução daqueles que preferem Educação: 18% do total contra apenas 13% entre os Prounistas.



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

Já para os alunos que recorrem aos empréstimos do FIES (Gráfico 15), acentua-se a preferência pelas áreas mais rentáveis no mercado, a saber os cursos das Engenharias, produção e construção, que passam de 16% no conjunto para 22% entre os que têm crédito educativo, e Saúde (passando de 14% para 23%). Ao mesmo tempo, as matrículas na área de Educação caem 10 pontos percentuais, passando de 18% para 8% apenas. Claramente

aqui se confirma a pouca atratividade dos cursos de formação de professores no país. Como vimos, tudo indica que os beneficiários do FIES possuem nível socioeconômico mais privilegiado em comparação aos demais beneficiários, portanto, esses resultados vão na direção da hipótese de Martins e Machado (2015) citada acima: os estudantes de origem social mais alta escolheriam cursos que lhes proporcionariam melhores chances de um bom retorno econômico.

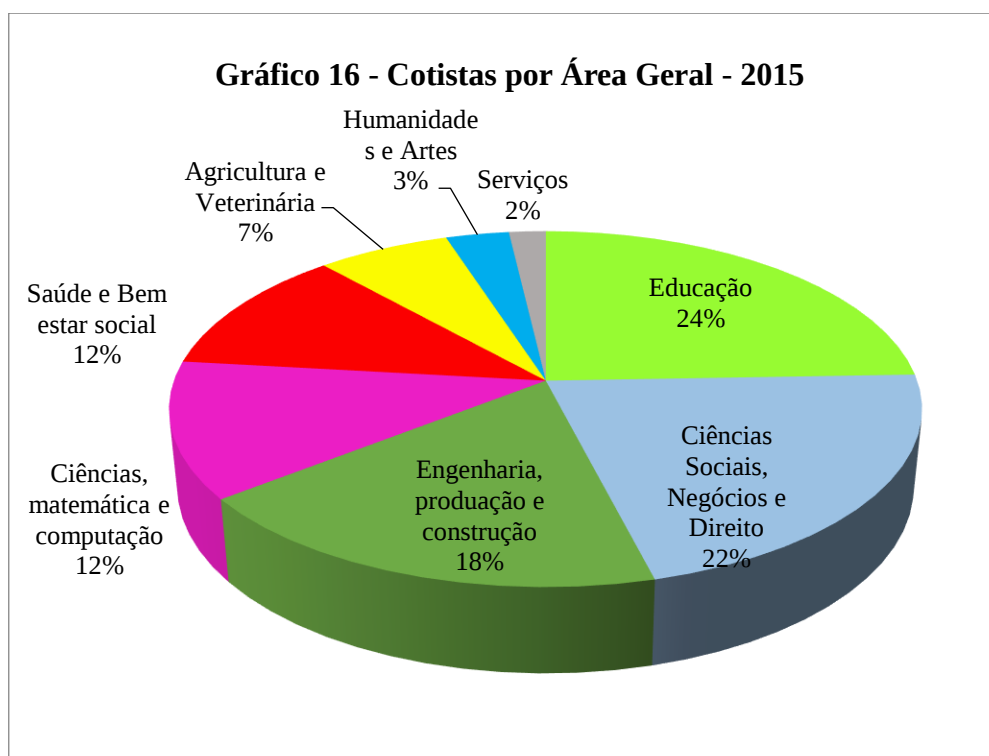


Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

O gráfico para os cotistas (Gráfico 16) já é bastante diferente em relação ao FIES e ProUni. Os alunos estão mais bem distribuídos nas diferentes áreas, sendo Educação com 24%; Ciências sociais, Negócios e Direito: 22%; Engenharia: 18%; Ciências, matemática e computação têm a mesma proporção de alunos do que a área de Saúde (12%). A carreira de professor, apesar de sabidamente mal remunerada, tem baixos níveis de seletividade e maiores probabilidades de obtenção de um diploma superior. Especialmente nas universidades de elite, os cursos da área de educação têm um grau de seletividade bem

menor, facilitando o acesso de estudantes com menores condições de preparação (HONORATO; HERINGER, 2015).

A distribuição dos cotistas parece confirmar a hipótese de Martins e Machado (2015) de que a possibilidade de escolha pelos retornos no mercado fica mais reduzida para estudantes mais pobres, abrindo espaço para a escolha dos cursos por critérios associados à seletividade. A Educação é a área que tem baixos níveis de seletividade e na qual mais aumenta a proporção de matriculados, comparativamente à distribuição total. Áreas com maior retorno econômico no mercado têm menor atração para esses estudantes cotistas, como é o caso da Saúde e das Ciências Sociais Aplicadas, cuja participação cai quase pela metade, e as Engenharias que têm um pequeno aumento de 2% em relação à preferência do conjunto dos estudantes. No entanto, a área de Ciências, matemática e computação dobra (de 6% para 12%) entre os cotistas. Esta área parece fugir um pouco à lógica proposta para a análise, mas talvez haja um outro fator a ser considerado: os horários dos cursos. As licenciaturas tendem a funcionar no horário noturno, ao passo que, principalmente nas instituições públicas, os cursos de Saúde e Engenharia exigem horário integral. Permanece o desafio da explicação para os cursos de Ciências, matemática e informática. Entretanto, a hipótese de que eles sejam portas de entrada para licenciaturas (especialmente matemática e física, onde os alunos têm dificuldades na disciplina Cálculo 1) pode também ser aventada.



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

O tema das diferenças entre áreas no acesso aos diferentes benefícios e financiamentos é bastante importante. Estudos como o de Iannelli, Gamoran e Paterson (2018) têm mostrado o impacto social e econômico da escolha de diferentes caminhos no sistema de ensino, indicando que mais que um problema de vocação, temos aqui uma questão da distribuição social dos custos e benefícios da passagem pelo ensino superior. Obviamente, essa é uma primeira aproximação do problema que merece maior atenção, especialmente para os processos sociais e familiares envolvidos na escolha dos cursos e no próprio trabalho de construção das representações coletivas de cada grupo profissional. Mas esses números são uma boa indicação de que a hipótese de Martins e Machado também se confirmaria em nosso estudo.

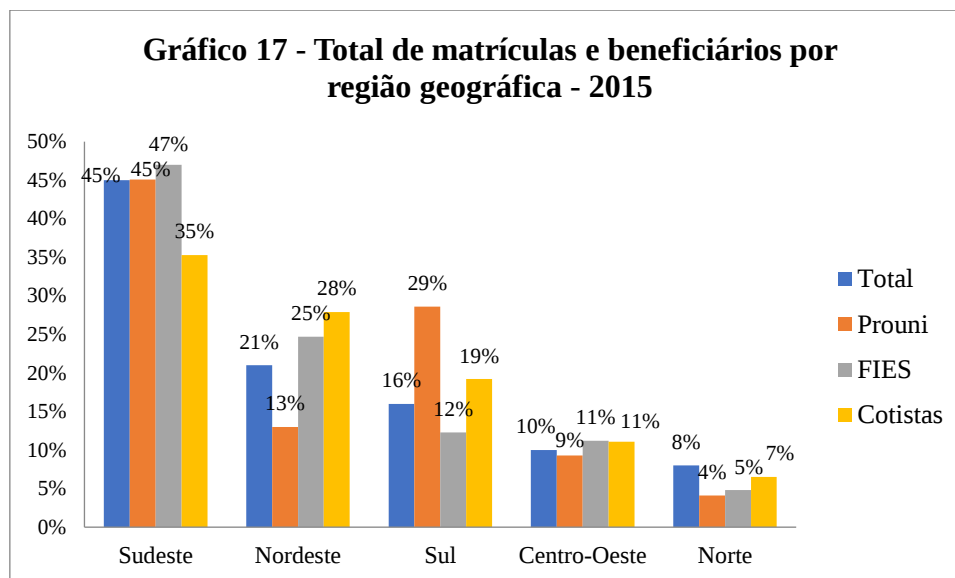
No Gráfico 17 pode ser observado que a distribuição de oportunidades educacionais é bastante variável segundo a região do país. Como se verifica na própria distribuição geral das matrículas, o Sudeste concentrava, em 2015, 45% das matrículas do SES brasileiro. Os três casos em tela repetem o padrão de maior proporção de matrículas nesta mesma região geográfica: 47% (Fies), 45% (ProUni) e 35% (Reserva de vagas). O ProUni se diferencia pelo

alto percentual de matrículas (28.6%) na região Sul se comparado ao FIES (12.3%) e à reserva de vagas (19.2%). Essas duas últimas políticas, por sua vez, atendem, depois do Sudeste, principalmente o Nordeste brasileiro. As regiões Centro-oeste e Norte apresentam, nos três casos, as menores proporções de matrículas.

No entanto, considerando os programas como proporção da matrícula total verifica-se que o Sudeste apresenta algum equilíbrio, com exceção das cotas, que são proporcionalmente menores que o total de matrícula. Por outro lado, no Nordeste, a proporcionalidade se inverte: os cotistas e beneficiários do FIES são mais proporcionais ao total, e os prounistas representam uma parcela pequena do estudantado. Na região Sul, os prounistas têm a presença mais marcante do país (talvez resultado do significativo número de instituições comunitárias de ensino superior?) e os cotistas têm proporções similares a seus colegas nordestinos. Já os financiados do FIES são bastante reduzidos relativamente. No Centro-Oeste do país, há um equilíbrio bastante razoável entre o total de matrículas e os beneficiários dos diferentes programas. Finalmente, a região Norte tem poucos alunos, relativamente, com FIES e ProUni e uma proporção ligeiramente maior de cotistas, expressando, possivelmente, o predomínio das universidades públicas.

Os beneficiários da região Norte estão mais representados nas cotas das universidades públicas (7%), mas ainda bastante longe dos percentuais para as regiões mais ricas do país. Como destaca Vargas (2014), o REUNI não foi suficiente para atender grande parte dos estudantes do interior, persistindo as distâncias que os separam das grandes universidades públicas. O FIES e o ProUni, por sua vez, parecem reforçar a concentração espacial dos estudantes de forma mais acentuada pela própria distribuição geográfica das instituições privadas ao longo do país.

Neste sentido, as políticas públicas para o ensino superior poderiam ter maior destaque na redução das desigualdades regionais, já que em grande parte se repete o padrão nacional de maiores chances de acesso para estudantes da região Sudeste.



Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior e Sinopse Estatística do Ensino Superior, 2015

ASPECTOS DA PERMANÊNCIA: APOIO SOCIAL E ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

As iniciativas de ampliação do acesso ao ensino superior para alunos em situação de desvantagem social foram acompanhadas pela preocupação com a eficácia dessas políticas no que se refere à manutenção de seus beneficiários até a conclusão do curso. Como apontam Heringer e Honorato (2014), não é possível dissociar inclusão social das medidas de assistência estudantil, o que se torna um desafio, dadas as evidências de que os recursos são insuficientes diante da crescente demanda por assistência. Como apontam as autoras, uma das mais importantes iniciativas de promoção da permanência dos estudantes na educação superior pública federal, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado em 2010, mesmo tendo ampliado a dotação de recursos ao longo do tempo, não consegue atender muitos alunos que precisam do auxílio. Outro exemplo da necessidade de maior planejamento no que se refere às ações para garantir uma inclusão efetiva foi, em 2013, o lançamento do “Bolsa Permanência”, no valor de R\$400,00 por mês para estudantes de baixa renda matriculados em cursos integrais e de R\$900,00 a indígenas e quilombolas, sem, no entanto, haver uma estimativa dos alunos com direito ao benefício (HERINGER; HONORATO, 2015).

Nesta seção, iremos abordar algumas dimensões relacionadas à permanência dos estudantes no ensino superior através de três variáveis presentes no Censo: tipos de apoio social recebido, atividades extracurriculares realizadas e atividades extracurriculares com bolsa. Enquanto a primeira variável está diretamente relacionada aos recursos materiais e econômicos para permanência no ensino superior, as outras duas têm importância central para “afiliação à cultura acadêmica” (COULON, 1977), com potencial para fortalecer a integração do aluno ao curso e instituição (HONORATO, 2015; GOUVÊA, 2009).

As informações sobre tipo de apoio social indicam que ainda há muito que avançar no que se refere à abrangência desses programas. Apenas 9.8% dos bolsistas ProUni (integral e parcial) recebem algum tipo de apoio social. Esse número é ainda mais baixo para beneficiários do FIES: 2.6%, possivelmente porque essa política cobre uma parcela de alunos de renda mais elevada. No caso dos cotistas das instituições públicas, esse percentual é de 22%. Uma primeira constatação, a partir desses números, é que as políticas públicas para o ensino superior no Brasil constituem essencialmente políticas de acesso, mas são restritas no que diz respeito à garantia da permanência dos estudantes. Além disso, o fato da assistência estudantil depender da iniciativa de cada estabelecimento indica que os estudantes que frequentam o setor privado têm menos chances de obter ajuda financeira, em comparação a seus colegas que estudam em instituições públicas. Ainda assim, mesmo no setor público, a descentralização das atividades de assistência estudantil significa possibilidades desiguais de acesso aos recursos de acordo com o curso e até no interior de uma mesma universidade.

No Quadro abaixo, vemos que o material didático é o principal auxílio recebido pelos Prounistas (8%) e estudantes financiados pelo FIES (1.9%), possivelmente cedido pela própria IES³³. No caso dos cotistas, alimentação (16%), seguido de transporte e bolsa permanência são os principais auxílios recebidos.

³³ Várias universidades privadas elaboram um conjunto de textos e outros materiais de apoio ao ensino que, normalmente, são vendidos/ distribuídos aos estudantes.

Quadro 6- Tipos de apoio social			
	ProUni	Cotistas	FIES
Material didático	8%	2%	1.9%
Transporte	1%	8%	0.7%
Alimentação	1%	16%	0.3%
Bolsa permanência	0.7%	8%	0.1%
Moradia	131 estudantes	4%	597 estudantes

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

O percentual de bolsistas do ProUni que participam de atividades extracurriculares é de 20,5% e, entre os beneficiados pelo FIES, 16,6% (Quadro 7). No caso dos cotistas de instituições públicas, esse percentual é de apenas 12%. Para os alunos com ProUni e FIES, a atividade mais exercida é a extensão e estágio³⁴. Já entre os cotistas, a proporção de alunos em extensão é muito menor e um pouco maior no caso de pesquisa e monitoria. Isto poderia ser explicado pelo predomínio das universidades de pesquisa entre as instituições públicas. Ainda assim, é um ponto que merece atenção.

Quadro 7- Atividade extracurricular				
	ProUni	Cotistas	FIES	Total de matriculados
Extensão	14.9%	4.5%	12.5%	67.3%
Estágio	6.2%	2.7%	4.3%	25.9%
Pesquisa	2.8%	4.3%	2.9%	18.6%
Monitoria	2.2%	2.5%	1.9%	12.4%

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

O Quadro 8 mostra os alunos que recebem bolsa para realização de atividades extracurriculares. Os bolsistas ProUni e cotistas participam em mais atividades com bolsa do que alunos do FIES. O estágio, nos casos do ProUni e FIES, tem a maior proporção, enquanto para os cotistas predominam as atividades de pesquisa, refletindo a tradição das universidades públicas em atividades de pesquisa, como mencionado acima.

³⁴ A variável do CES informa se o aluno faz atividade extracurricular de estágio não obrigatório.

Tanto para as atividades extracurriculares com e sem bolsa, os percentuais são bastante baixos se comparados ao total de matriculados na educação superior, o que parece ser um indicativo da dificuldade de inserção nas atividades acadêmicas de estudantes beneficiários de políticas de acesso ao ensino superior.

Quadro 8 - Atividade extracurricular (com bolsa)				
	ProUni	Cotistas	FIES	Total de matriculados
Extensão	2%	1.5%	1.8%	21.1%
Estágio	4.5%	2.3%	2.9%	68%
Pesquisa	0.7%	3%	0.5%	36.9%
Monitoria	0.5%	1.5%	0.3%	39.5%

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do Censo do Ensino Superior 2015.

COMENTÁRIOS FINAIS

Diante das transformações pelas quais nosso sistema de ensino superior vem passando, como forte expansão de matrículas e aumento da população menos privilegiada nos setores privado e público, a análise das políticas sociais para acesso e permanência dos estudantes é essencial para identificar suas potencialidades, bem como os ajustes necessários para que funcionem efetivamente enquanto instrumentos de democratização da educação superior. Neste capítulo, apresentamos as características individuais e acadêmicas e os aspectos da permanência (tipos de apoio social e atividades extracurriculares) dos estudantes matriculados na graduação que são beneficiários do ProUni, FIES e reserva de vagas nas instituições públicas.

A partir dessa abordagem exploratória, se há evidências de que esses programas aumentam as chances de grupos previamente excluídos terem acesso a esse nível de ensino, nossos dados permitem identificar alguns problemas que mereceriam atenção mais detalhada. Tal é o caso das escolhas dos cursos, muito variável segundo o tipo de benefício ao qual se tem acesso. À primeira vista, as cotas no sistema público parecem abrir espaços subordinados aos estudantes beneficiários, concentrados em cursos com menor retorno

econômico, como é o caso daqueles na área de educação (BARBOSA, 2015). Esse mesmo tipo de problema, apesar de não discutido aqui, parece acontecer com as mulheres que, mesmo sendo a maioria dos matriculados e dos beneficiários, também se concentram nesses cursos. Seria importante, ademais, verificar o quanto cada uma das políticas tem, ou pode ter, impactos diferenciados na garantia de conclusão dos cursos por parte dos beneficiários.

Os três programas sociais contribuem para incluir estudantes com média de idade menor do que os ingressantes dos setores público e privado, o que pode vir a contribuir para aumentar a taxa líquida de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior. Ainda no que se refere à análise das características individuais dos beneficiários, a reserva de vaga nas instituições públicas indica que associar critério racial e social na seleção dos cotistas tem funcionado como elemento importante de diversificação racial dos estudantes. Porém, é preciso avançar na discussão dos impactos do desenho de cada política neste ponto, já que as cotas raciais do ProUni, diferentemente, não se traduziram em uma maior proporção de alunos negros participando do programa.

O FIES se destaca por concentrar o percentual mais elevado de beneficiários se comparado às demais políticas públicas. Por outro lado, nossos resultados em relação ao perfil individual e acadêmico dos alunos financiados corroboram os achados do relatório do Tesouro Nacional, no sentido de que é preciso atentar para a focalização do programa para que ele se consolide enquanto política social. Ainda no que diz respeito à expansão via setor privado, preocupam os altos índices de ociosidade das bolsas parciais do ProUni bem como o fato de praticamente todos os beneficiários deste tipo de bolsa necessitarem do acesso ao FIES, sugerindo a fragilidade das bolsas parciais enquanto forma de inclusão no ensino superior.

De forma mais geral, o desenho atual das três políticas analisadas não parece colaborar para a diversificação de nosso sistema de ensino superior. A proporção das matrículas nas licenciaturas, mesmo quando há incentivos para participação de professores, é menor que o total dentro de cada setor (público ou privado) e, com exceção da reserva de vagas, elas não alavancam as matrículas nas carreiras tecnológicas. Ressalte-se, também, que há pouca capilaridade dos programas, posto que o reduto tradicional de instituições de

ensino superior, o Sudeste, se mantém como a principal área geográfica atendida pelos três programas.

Por fim, os dados sobre assistência estudantil permitem afirmar que FIES, ProUni e reserva de vagas constituem essencialmente políticas de acesso, mas são restritas quanto ao fornecimento de recursos para manutenção durante o curso. Além do número de beneficiários que recebem algum tipo de apoio social ser muito reduzido, especialmente no caso do ProUni e FIES, percentualmente esses jovens participam menos de atividades extracurriculares do que a população de ensino superior. Dessa forma, novos estudos com dados que permitam acompanhar a trajetória universitária dos beneficiários se fazem necessários para que possamos avaliar com maior clareza quais aspectos destas três políticas públicas precisam ser aperfeiçoados para a garantia de que cumpram seu sentido democratizante tanto em termos de acesso como de permanência.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M. L. O. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. *Política & Sociedade* (Online). v.14, p.256 – 282, 2015.
- BRANDÃO, A. A. Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação. *Coleção Políticas da cor*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.
- BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de julho de 2001. Seção 1, p.2.
- BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.89, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de jan. 2005. Seção 1, p.7.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de ago. 2012. Seção 1, p.1.
- COULON, A. A CONDIÇÃO DE ESTUDANTE: a entrada na vida universitária. Salvador: EdUFBA, 1977.

CORBUCCI, P. R.; KUBOTA, L. C.; MEIRA, A. P. B. *Reconfiguração estrutural da educação superior privada no Brasil: nova fase da mercantilização do ensino*. Texto para discussão n. 2256. Brasília: IPEA, 2016.

DUBET, F. Qual democratização do ensino superior? *Caderno C R H*: Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago., 2015.

GOUVÊA, A. P. *Acesso e permanência nos cursos de graduação da UFRJ: o Centro de Filosofia e Ciências Humanas*. Dissertação de Mestrado em Sociologia – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. 245 pp.

HERINGER, R.; HONORATO, G. Políticas de Permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (Org.). *ENSINO SUPERIOR: expansão e democratização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.

HONORATO, G.; HERINGER, R. (Org.). *Acesso e Sucesso no Ensino Superior: uma sociologia dos estudantes*. 1 ed. Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

IANNELLI, C., GAMORAN, A; PATERSON, L. Fields of study: Horizontal or vertical differentiation within higher education sectors? In: *Research in Social Stratification and Mobility* Volume 57. October, p. 11-23, 2018.

HONORATO, G.: Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ, in HONORATO, G. & HERINGER, R. op.cit.

IBGE (2015). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE (2018). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE.

INEP, 2015. *Microdados do Censo da Educação Superior*.

OECD. (2019). "Education at a glance: Educational attainment and labour-force status". *OECD Education Statistics* (database). Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/889e8641-en>>. Acesso em: 18 de jan de 2019.

MACHADO, M.; EURÍSTENES, P.; FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais. *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*, IESP-UERJ, pp. 1-26, 2017.

MARTINS, F. S., MACHADO, D.C. (2015). Determinantes do acesso ao ensino superior no Brasil e a probabilidade de sucesso por curso. Texto para Discussão, UFF TD 317, Disponível em: <http://www.proac.uff.br/econ/sites/default/files/uff_td317.pdf>. Acesso em: 04 de nov de 2018.

PRATES, A. A.; BARBOSA, M. L. A expansão e as possibilidades de democratização do ensino superior no Brasil. *Caderno CRH* [Online], v. 28, p. 327-340, 2015.

PRATES, A. A. P.; COLLARES, A. C. M. *Desigualdade e expansão do ensino superior na sociedade contemporânea: o caso brasileiro do final do século XX ao princípio do século XXI*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2014.

Portal G1. Inscrição no ProUni acaba nesta sexta; programa acumula um milhão de bolsas ociosas desde 2005. *Portal G1*, 25 de ago de 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/com-quase-um-milhao-de-bolsas-ociosas-desde-2005-prouni-busca-frear-queda-na-ocupacao-de-vagas.ghtml>>. Acesso em: 04 nov de 2018.

SAMPAIO, H. Ensino Superior no Brasil: Desafios locais e globais, In: *Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades*, Rio de Janeiro, FAE UFRJ, pp. 242-270, 2018.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil*. São Paulo: Semesp, 2016.

SENKEVICS, A. S. Contra o silêncio racial nos dados universitários: desafios e propostas acerca da Lei de Cotas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.44, e182839, 2018.

TESOURO NACIONAL. Financiamento Estudantil: Indicadores e Insights Sobre a Focalização do Programa –Boletim de Avaliação de Políticas Públicas – Vol. 1, nº 2’ (peça 75, p. 648-661), 2015.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Relatório de monitoramento: Auditorias operacionais nos programas ProUni e FIES. Segunda avaliação. Relator Ministro José Jorge, 2013.

TROW, M. *Problems in the transition from elite to mass higher education*. The John Hopkins Press, 2010.

WADE, P. *Race and ethnicity in Latin America*. Chicago, Ill.: Pluto Press, 1997.

VARGAS, H. O REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização, In: BARBOSA, M. L. (Org.). *Ensino Superior: Expansão e Democratização*, Rio de Janeiro, Editora 7Letras, pp.289-314, 2014.

CAPÍTULO 4 – ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DE ESTUDANTES EX-BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA BOLSA FAMÍLIA EM DUAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DE SÃO PAULO (BRASIL)

BRUNA MARA WARGAS

ANDRÉ PIRES

Resumo

Este capítulo apresenta informações socioeconômicas de um conjunto reduzido de pessoas, beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF), que conseguiram ingressar, a partir de políticas afirmativas, em duas instituições do ensino superior público e privado do estado de São Paulo. O ingresso destes alunos deu-se a partir do Programa de ação afirmativa da instituição pública e do Programa Universidade para Todos (Prouni) na instituição privada. Serão apresentadas informações relativas ao perfil destes estudantes a partir de indicadores como sexo, raça/cor, trajetória escolar antes do ingresso, local de origem, curso escolhido, entre outros. A comparação entre estas informações permitirá compreender se há ou não diferenças entre estudantes com estas características que ingressaram no segmento público e no privado, além de refletir sobre os efeitos do programa de permanência da Universidade Pública.

Palavras-chave: Ensino Superior; Inclusão Social; Programa Bolsa Família; Prouni.

INTRODUÇÃO

A temática do presente capítulo é compreender as características de indivíduos, provenientes de famílias situadas dentro do contexto do PBF, que acessaram o ensino superior em duas instituições de prestígio do interior do Estado de São Paulo, uma pública e outra privada, por meio de políticas de inclusão no ensino superior. É preciso considerar que se trata de um grupo muito reduzido de pessoas que experimentou o que muitos autores qualificam como destinos escolares atípicos, improváveis, de jovens socialmente desfavorecidos que obtiveram êxito nos estudos (NOGUEIRA, 2014) (PORTES, 2015). Para que se possa ter ideia do número reduzido de jovens que passaram pelo PBF e que hoje estão na Universidade, informações do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), disponibilizadas no sítio do Ministério do Desenvolvimento Social,

referentes a dezembro de 2016 para todo o Brasil, indicam que apenas 1,2% dos jovens entre 18 e 29 anos frequentavam Curso Superior ou Pós-Graduação³⁵. No Brasil, a taxa líquida de matrículas no Ensino Superior de jovens entre 18 e 24 anos é de 18,1% ³⁶ (PIRES, ROMÃO e VAROLLO, 2019).

O capítulo está estruturado em três seções. Primeiro, serão apresentados o método e as bases de dados que compõem a pesquisa e, na sequência, as características dos Programas Bolsa Família, Universidade para todos e das políticas de inclusão na instituição de ensino superior pública. A terceira seção expõe os resultados da análise das informações sobre as duas universidades consideradas.

MÉTODO

A pesquisa consiste em uma análise descritiva a partir de fontes primárias, a saber: base de dados da plataforma dados abertos do Ministério da Educação (MEC), o cadastro de estudantes Prouni da Instituição de Ensino Superior (IES) privada e os dados públicos do programa de inclusão da IES pública, além dos dados do cadastro social da IES privada.

O banco de dados com maior abrangência é o do MEC, que contempla o período de 2005 a 2018, disponibilizando informações de todos os municípios que tiveram instituições que alocaram bolsas do Programa Universidade para Todos (Prouni). O referido banco de dados possui a relação de bolsas concedidas pelo Prouni por ano, contendo região; UF; município; instituição de educação superior; curso; modalidade de ensino (presencial ou EAD); turno e tipo de bolsa. Além disso, traz informações dos beneficiários do Prouni por sexo; raça/cor; data de nascimento e pessoas com deficiência. Os dados da IES privada referem-se ao cadastro da instituição com relação aos beneficiários ativos no ano de 2016, e os dados da IES pública contemplam os estudantes que participaram do processo seletivo

³⁵ Informações disponíveis em <https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/portal/index.php?grupo=212>, acesso em 9 de janeiro de 2017.

³⁶ Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metadados/12-ensino-superior/indicadores>, acesso em 5 de dezembro de 2017.

social em 2017. O software estatístico utilizado para tratamento dos dados foi o SPSS versão 23.

O banco de dados da IES privada possuía cerca de 2000 registros, referentes aos bolsistas ativos em 2016. Deste total, 120 são os casos analisados, pois foram beneficiados em algum momento de sua trajetória pelo Programa Bolsa Família (PBF). No caso do banco da IES pública, dos mais de 4000 inscritos no processo seletivo social para as bolsas de permanência, 76 estudantes foram provenientes de famílias que receberam o PBF. O foco da análise dos dois grupos de estudantes é a caracterização em relação à origem, cor/raça, cursos escolhidos e outras variáveis que possibilitam avaliar o perfil socioeconômico, bem como ponderar sobre as diferenças e semelhanças entre as instituições.

BREVE RETROSPECTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO TRATADAS NESTE CAPÍTULO

Dentro do contexto das políticas públicas criadas a partir dos anos 2000, uma espécie de *welfare state*³⁷ brasileiro tardio foi se delineando com um rol de programas sociais atrelados às políticas de governo. Nesse contexto, formulou-se e implantou-se o Programa Bolsa Família (PBF), programa federal de transferência de renda, que auxilia famílias em situação de pobreza e extrema pobreza.

O PBF é um programa focalizado, estabelecido em 2004 pela lei nº 10.836, que unificou uma série³⁸ de benefícios sociais do governo federal. Em linhas gerais, o PBF busca atender famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza e que tenham em sua composição gestantes, nutrizes, crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos ou adolescentes até 15 (quinze) anos, recebendo até 5 benefícios, e famílias com integrantes adolescentes com idade entre 16 (dezesesseis) e 17 (dezessete) anos, podendo receber até 2 benefícios. As

³⁷ AURELIANO e DRAIBE (1989) A especificidade do welfare state brasileiro.

³⁸ Art. 2º Prevê a unificação do Programa Nacional de Renda Mínima vinculado à Educação - Bolsa Escola, instituído pela Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, do Programa Nacional de Acesso à Alimentação - PNAA, criado pela Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, do Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Saúde - Bolsa Alimentação, instituído pela Medida Provisória nº 2.206-1, de 6 de setembro 2001, do Programa Auxílio-Gás, instituído pelo Decreto nº 4.102, de 24 de janeiro de 2002, e do Cadastro Único do Governo Federal, instituído pelo Decreto nº 3.877, de 24 de julho de 2001.

famílias elegíveis para o benefício devem possuir renda per capita de até R\$ 89,00 mensais ou entre R\$ 89,01 e R\$ 178,00 mensais, desde que tenham crianças ou adolescentes de 0 a 17 anos (MDS, 2019).

Como condicionalidades do programa, as famílias devem cumprir requisitos relacionados à saúde e educação. Manter as crianças e os adolescentes de 6 a 17 anos na escola, com frequência às aulas de, pelo menos, 85% para crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos, e de 75% para jovens de 16 e 17 anos. Com relação à saúde, as crianças menores de 7 anos devem tomar as vacinas recomendadas pelas equipes de saúde e fazer o acompanhamento do crescimento e do desenvolvimento (peso e medida), enquanto as gestantes devem fazer o pré-natal e ir às consultas na Unidade de Saúde (MDS, 2019).

De acordo com Rocha (2011), o programa desperta grande interesse de pesquisadores nacionais e internacionais pela sua efetividade e cobertura, que consegue atingir, pelo baixo custo, menos de 1% do PIB. O papel essencial das condicionalidades é destacado pela autora “(...) um traço essencial do programa do ponto de vista conceitual e estratégico, pois permitiria que o PBF não somente aliviasse a pobreza presente, mas operasse no sentido de romper um círculo vicioso da pobreza mais adiante” (ROCHA, 2011, p.133).

Em 2018, de acordo com dados do Portal da Transparência, foram beneficiadas cerca de 15 milhões de famílias no programa, sendo o estado de São Paulo o segundo maior em número de contemplados, com um milhão e oitocentas mil famílias beneficiadas (BRASIL, 2019). Interessante considerar que indícios do Prouni podem ser vistos no programa de governo do então candidato Luís Inácio Lula da Silva e o relacionavam a programas de transferência de renda. Pires; Romão e Varollo (2019) mostram que, na meta 19 do plano de governo do então candidato Lula, havia uma proposta de bolsas universitárias dentro de um programa de renda mínima.

O universo de estudantes das duas instituições pesquisadas, beneficiados pela política de transferência de renda em algum momento de sua trajetória, mostra que não foi uma transição fácil, pois foram muitas as dificuldades, como a barreira econômica e a qualidade do ensino público básico. Assim, o fato de saírem da situação de pobreza ou extrema pobreza para cursar uma universidade de prestígio, seja pública ou privada,

demonstra uma grande vitória para a trajetória destes estudantes. Como já mencionado, somente um número muito reduzido de pessoas ex-beneficiárias do PBF consegue alcançar o ensino superior: 1,2% dos jovens entre 18 e 24 anos que recebem o PBF frequentavam Curso Superior ou Pós-Graduação (pública ou particular) em 2016.

AS POLÍTICAS NO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

As políticas públicas no ensino superior brasileiro, nas duas últimas décadas, passaram por importantes transformações do ponto de vista da inclusão social. A título de ilustração, informações disponibilizadas por (CAMELO, ARRUDA e DEAK, 2018), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), indicam que para os jovens das classes D e E³⁹, entre 18 e 24 anos, a frequência no ensino superior passa de quase 0% em 1995 para 6% em 2015. Em números absolutos, o contingente de jovens das classes CDE que frequentavam o ensino superior aumentou de 87 mil pessoas, em 1995, para 2,1 milhões em 2015, registrando um crescimento de 24 vezes. Para os jovens da classe AB, o crescimento no período foi de 2,6 vezes (CAMELO, ARRUDA e DEAK, 2018, p. 12). Apesar dos avanços observados, os dados sobre as matrículas demonstram que ainda há um longo caminho a ser percorrido para o acesso ao ensino superior de pessoas mais pobres.

No início dos anos 2000, o debate sobre a inclusão pautou-se em relação à reserva de vagas por meio das cotas raciais nas universidades públicas. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a pioneira na implementação da política no país, o que desencadeou o movimento no mesmo sentido em várias instituições públicas do país. A legislação federal foi promulgada somente em 2012 e delineou a obrigatoriedade da reserva de 50% das vagas para estudantes pretos, pardos, indígenas e provenientes de escolas públicas em instituições de ensino superior federais (HERINGER, 2014).

Nesse sentido, no setor público, foram implantados alguns programas, como o de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),

³⁹ O conceito de classe estabelecido pelos autores é estritamente econômico: classes DE renda domiciliar per capita de até ½ SM. Classe C renda domiciliar per capita de até 1 SM.

estabelecido em 2007, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e da permanência na educação superior, no nível de graduação, por meio de um melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais; o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro), de 2008, além do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), de 2010, que define a política de permanência nas instituições federais. Estas ações contribuíram para o ingresso e permanência de uma população historicamente excluída do ensino superior (CASALI e MATTOS, 2015).

As iniciativas para a ampliação do acesso de estudantes pretos, pardos, indígenas (PPI) e oriundos das escolas públicas avançaram nas últimas décadas. Vários autores investigaram os efeitos das políticas de cotas no ensino superior, desde seu estabelecimento, no início dos anos 2000, abordando nuances dessas políticas (HERINGER, 2006; 2009; 2010; HERINGER e FERREIRA, 2009; BARBOSA, 2015).

No ensino superior privado, no começo dos anos 2000, havia uma taxa baixa de ocupação das vagas, resultado da grande expansão no número de IES privadas e da pouca demanda, além da evasão relacionada à inadimplência dos estudantes (ALMEIDA, 2012). O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), instituído em 2001, emerge como uma alternativa para a situação, pois proporciona o financiamento das mensalidades no ensino superior, com taxas de juros subsidiadas. A pressão das instituições privadas de ensino superior, neste contexto, influenciou no desenho do Programa Universidade para Todos (Prouni), com a inclusão de bolsas parciais e o limite da renda per capita de até 3 salários mínimos (CATANI, 2006; MARTINS, 2009; (ALMEIDA, 2012).

O Prouni, estabelecido em 2005, por meio da Lei 11.096, tem como intuito conceder bolsas de estudos parciais e integrais, em instituições privadas, a estudantes com renda per capita familiar de até 3 salários mínimos. As bolsas integrais são destinadas aos estudantes com renda per capita de até 1,5 salário-mínimo e as parciais de 50% e 25%, voltadas àqueles com renda de até 3 salários-mínimos. Na configuração atual, as bolsas parciais de 25% não estão mais disponíveis (MEC, 2018).

A seleção dos bolsistas é realizada anualmente, por um sistema unificado do governo federal, que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O candidato, além de preencher os requisitos de renda, não pode ter um diploma de ensino superior e deve ter cursado o ensino médio em estabelecimentos públicos de ensino ou comprovar a condição de bolsista integral, no caso de ter cursado em estabelecimento particular ou ser estudante com deficiência. Professores da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica, integrantes de quadro de pessoal permanente de instituição pública, também podem se candidatar, mas nesse caso, não é necessário comprovar renda. Com relação à pontuação necessária no ENEM, o candidato a uma bolsa deve ter atingido no mínimo 450 pontos na média das notas do exame e não ter zerado na prova de redação (MEC, 2018).

No sistema atual, o candidato seleciona, em ordem de preferência, até duas opções de instituição, curso e turno, dentre as bolsas disponíveis, de acordo com seu perfil. O candidato com deficiência ou que se autodeclarar indígena, preto ou pardo pode optar por concorrer a bolsas destinadas a políticas de ações afirmativas. A reserva de vagas para os candidatos com deficiência e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas “é igual àquela de cidadãos pretos, pardos e indígenas, em cada unidade da Federação, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O candidato cotista também deve se enquadrar nos demais critérios de seleção do Prouni.” (MEC, 2018).

No período de 2005 a 2018, o programa contemplou 2.472.719,00 estudantes, sendo 1.710.657,00 bolsas integrais, 759.732,00 bolsas de 50% e 2.330 de 25% ⁴⁰ (MEC, 2019). A distribuição das bolsas no período demonstra que 70% dos benefícios contemplados foram de bolsas integrais. De acordo com Heringer (2009), o Prouni veio como uma proposta de inclusão e, considerando-se os dados dos 13 anos do programa, é possível notar o êxito da política neste sentido.

⁴⁰ As bolsas de 25% do valor das mensalidades vigoraram apenas no processo de concessão do PROUNI em 2008.

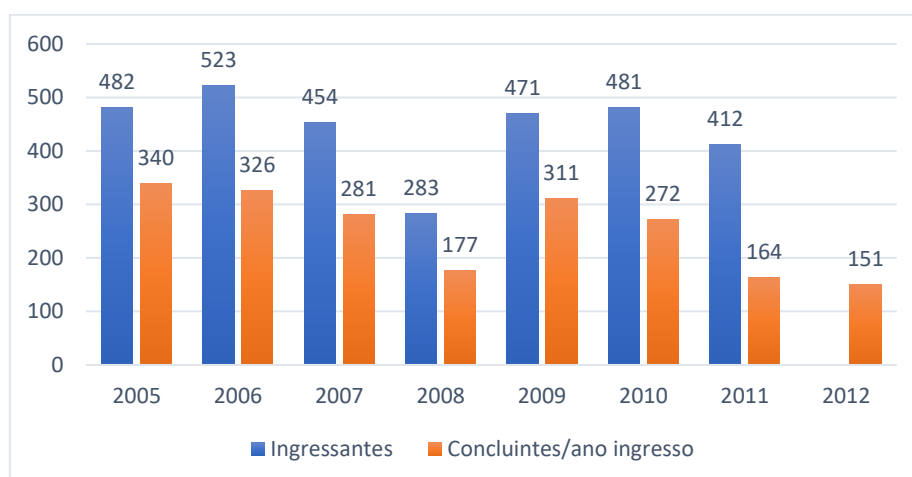
O programa incluiu no ensino superior, de 2005 a 2018, mais de 2 milhões de estudantes provenientes de escolas públicas e com renda per capita familiar de até 3 salários mínimos. Dentro deste grupo, 53% se autodeclararam PPI. Uma vasta literatura foi produzida sobre o programa, abordando suas características, o perfil dos beneficiários, dos egressos, estudos de caso (RISTOFF, 2014, 2016; FELICETTI, 2014; FELICETTI e CABRERA, 2017; FELICETTI, 2018) e também críticas com relação ao caráter do financiamento do setor privado com recursos públicos (ALMEIDA, 2012; CATANI, 2006). Entretanto, nem todos os dados puderam ser explorados em sua totalidade. De acordo com Almeida (2012), o MEC disponibilizou poucas informações sobre os resultados do programa até 2011, o que dificultava a avaliação sobre esta política.

Em janeiro de 2017, pressionado pelas políticas de transparência que tem se tornado ponto chave na administração pública e pelo estabelecimento da lei de acesso à informação em 2011 (BRASIL, 2011), o MEC divulgou, em seu sitio institucional, dados sobre os beneficiários do PROUNI, do período de 2005 a 2016, e em 2019, os dados de 2017 e 2018.

OS RESULTADOS DA INCLUSÃO POR MEIO DO PROUNI NA INSTITUIÇÃO PRIVADA

A universidade privada analisada é definida como sem fins lucrativos e sua categoria jurídica é de entidade beneficente de assistência social. De acordo com dados do MEC (2019), de 2005 a 2018, a universidade recebeu 7.997 estudantes que foram contemplados com a Bolsa Integral do PROUNI. No período de 2005 a 2017, concluíram o curso de graduação 2491 estudantes do programa na instituição. A média da taxa de conclusão de 2005 a 2011 foi de 60% dos beneficiários.

Gráfico 1: Ingressantes e Concluintes do Prouni IES privada (2005-2011)



Fonte: Elaboração dos autores, dados da IES privada (2016) e dados abertos MEC (2019).

O perfil geral destes estudantes demonstra que 98% são provenientes da região sudeste, sendo mais de 90% do Estado de São Paulo e 60% provenientes da Região Metropolitana de Campinas (RMC), o que demonstra uma característica do PROUNI, segundo a qual os estudantes optam por ficar próximos de seu local de residência (ABDAL; NAVARRA, 2014).

Imbuído do intuito de caracterizar estes beneficiários, observou-se que com relação à cor/raça, o percentual de pretos pardos e indígenas (PPI) é de 37%. Os dados do IBGE (2010) demonstram que o percentual da população PPI, entre 20 e 24 anos na RMC, é de 36% e que, em termos regionais, o programa alcançou na instituição uma representatividade racial relevante. Se compararmos com os dados do PROUNI nacionalmente, a proporção PPI, no entanto, é bem menor que a nacional, que atinge o percentual de 53%. De acordo com Heringer (2009), a desigualdade de acesso ao ensino superior entre brancos e negros é elevada “(...) em 2006, algo em torno de 5% dos negros tinha curso superior aos 30 anos. O problema, para as desigualdades raciais, é que quase 18% dos brancos tinham completado um curso superior até os 30 anos” (HERINGER, 2009, p.152).

Tabela 1: Cor/Raça beneficiários Prouni IES privada (2005-2018)

Cor	Beneficiários (2005-2018)	%	Região Beneficiários	Beneficiários (2005-2018)	%
Amarela	88	1,1%	CENTRO-OESTE	27	0,3%
Branca	4695	58,7%	NORDESTE	70	0,9%
Indígena	5	0,1%	NORTE	14	0,2%
Parda	2228	27,9%	SUDESTE	7865	98,3%
Preta	762	9,5%	SUL	21	0,3%
Não Informada	219	2,7%			
Total Geral	7997	100%	Total Geral	7997	100%
Sexo Beneficiários			Beneficiários (2005-2018)		%
Feminino			4354		54,4%
Masculino			3643		45,6%
Total Geral			7997		100%

Fonte: Elaboração dos autores, dados abertos MEC (2019)

Outra característica da instituição é com relação aos cursos que receberam o maior número de bolsistas, destacando-se os cursos de bacharelado com os maiores percentuais, o que também é uma tendência nacional do programa. Esta predominância de cursos de bacharelado é uma característica marcante da sociedade brasileira, conforme exposto por Prates e Barbosa (2015)

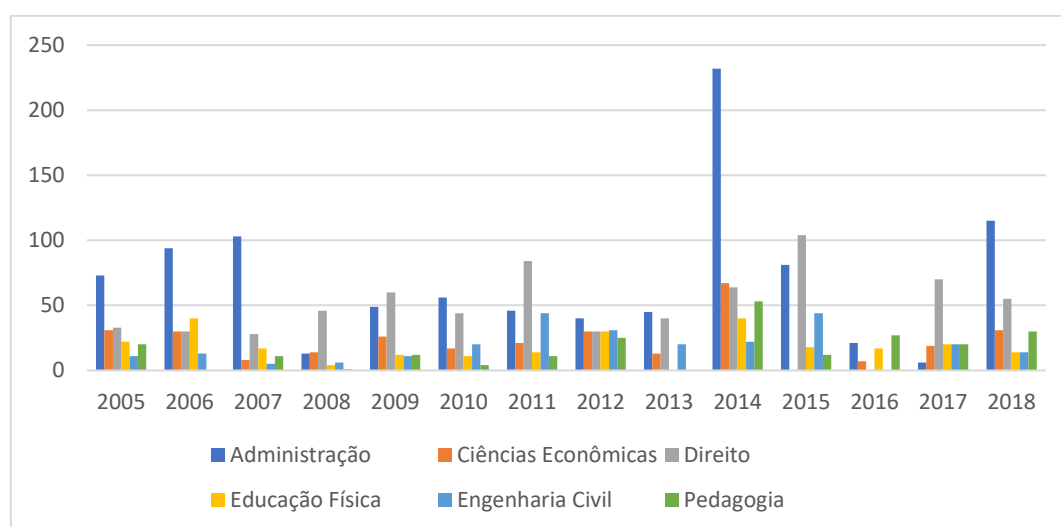
(...) é como se os títulos e diplomas fossem relevantes não pelo seu conteúdo em termos de conhecimentos aprendidos, mas pelo fato de oferecerem direitos e poderes sociais a seus portadores(...) a relação entre o domínio quase absoluto de uma visão patrimonialista sobre o ensino superior e o esgarçamento dos conteúdos científicos e (ou) pedagógicos associados aos diversos diplomas. O patrimonialismo aparece na preferência pelo bacharelado, em detrimento dos diplomas de licenciatura e tecnológicos, nas vocações socialmente marcadas, nos horários e turnos dos diferentes cursos e modalidades (...) (2015. pp. 327-333).

Os cursos de bacharelado representam 60% dos cursos oferecidos e 68% das matrículas. Avaliando a proporção das instituições públicas e privadas, tem-se que o setor público oferece 52% de cursos de bacharelado, 36% de licenciatura e 12% tecnológicos. Já o setor privado oferta 62% cursos de bacharelado, 14% de licenciatura e 24% de cursos tecnológicos (INEP, 2017).

De acordo com Prates e Barbosa (2015), os cursos de licenciatura e tecnológicos têm um menor prestígio social e são vistos como “indicações” para estudantes de famílias mais modestas. Pode-se notar, a partir dos dados do Censo da Educação Superior, que as instituições privadas têm um foco maior no bacharelado, em detrimento das licenciaturas, o que explica a tendência nos dados dos cursos selecionados pelos estudantes no Prouni.

No gráfico a seguir, é possível verificar os 6 cursos com maior número de estudantes contemplados na instituição no período analisado, com destaque para os cursos de Administração e Direito atraindo o maior número de estudantes na IES privada estudada.

Gráfico 2: Curso dos beneficiários IES privada beneficiários PROUNI 2005-2018



Fonte: Elaboração dos autores, dados abertos MEC (2019)

No quesito gênero, o último censo da educação superior brasileira demonstra que 57% dos estudantes matriculados eram mulheres. De acordo com (RICOLDI e ARTES, 2016), em vários países, esta tendência se repete, apesar de algumas carreiras terem presença quase que exclusiva de homens. A distribuição entre as modalidades de cursos bacharelado ou licenciatura no país chama a atenção para o fato de que nos cursos de licenciatura há uma maior concentração de mulheres, representando 71% das matrículas. Com relação à distribuição entre homens e mulheres contemplados na IES, há um percentual maior de mulheres contempladas, com 54% frente a 46% de homens.

Tabela 2: Matrículas ES por modalidade e gênero (2017)

2017	Matrículas Totais	Mulheres	%	Homens	%
TOTAL	8.286.663	4.719.482	57%	3.567.181	43%
Bacharelado	5.662.351	3.110.565	55%	2.551.786	45%
Licenciatura	1.589.440	1.122.410	71%	467.030	29%

Fonte: Censo da educação superior INEP (2017)

Com relação ao turno predominante, mais de 50% dos beneficiários optaram por cursos noturnos na IES. Trata-se de uma outra marca do programa, que apresenta nos dados nacionais uma predominância de bolsas concedidas no período noturno. No entanto, a universidade apresenta um percentual de beneficiários em cursos integrais, em torno de 16%, bem superior à média nacional de 3%, no mesmo período. Um dos pontos críticos do programa é a questão da permanência estudantil, em que somente os cursos integrais, com carga horária superior a 6 horas diárias, possibilitam ao estudante o recebimento de uma bolsa de permanência no valor de R\$ 400 (MEC,2019). Assim, o percentual de estudantes atendidos pelo auxílio dentro do programa é muito baixo, o que dificulta, em muitos casos, a realização do curso.

Tabela 3: Curso e turno beneficiários IES privada (2005-2018)⁴¹

CURSO		Beneficiários (2005-2018)	Turno Curso	Beneficiários (2005-2018)	%
1º	Administração	974	Curso a distância	32	0,40%
2º	Direito	688	Integral	1291	16,14%
3º	Ciências Econômicas	314	Matutino	2303	28,80%
4º	Engenharia Civil	261	Noturno	4371	54,66%
5º	Educação Física	259	Total Geral	7997	100%
6º	Letras - Português e Inglês	245			
7º	Arquitetura E Urbanismo	237			
8º	Ciências Biológicas	234			
9º	Psicologia	234			
10º	Pedagogia	226			

Fonte: Elaboração dos autores, dados abertos MEC (2019)

⁴¹ O número de vagas oferecidas pela IES em 2019, em todos os cursos representa mais de 5000 vagas, os cursos de Direito, Administração e Ciência Econômica, disponibilizam respectivamente, 360, 280 e 210 vagas.

Observa-se que o Prouni na IES privada se apresenta como uma importante política de inclusão social no ensino superior na região. No período de 2005 a 2018, incluiu mais de 7 mil jovens, com renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo, além da inclusão de quase 3 mil jovens PPI (MEC, 2019).

No geral, os dados do programa na instituição demonstram a permanência dos beneficiários em sua região de origem, provavelmente pela característica do programa, que disponibiliza bolsas de permanência apenas para cursos integrais, o que dificulta a mobilidade de estudantes com o perfil socioeconômico dos atendidos pelo programa. Além disso, como mencionado no trabalho de Abdal e Navarra (2014), os estudantes muitas vezes preferem permanecer próximos ao seu local de origem na escolha da IES (ABDAL; NAVARRA, 2014).

Dentro deste escopo, na mesma região, encontra-se a instituição pública que estabeleceu um programa de inclusão social para que os estudantes de escolas públicas e PPI pudessem acessar o ensino superior público. Desta maneira, será apresentado o referido programa.

O PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA E INCLUSÃO SOCIAL DA INSTITUIÇÃO PÚBLICA

A criação de cotas para a inclusão da população PPI nas universidades públicas historicamente passou por grandes entraves e pontos divergentes dentro do governo federal e na sociedade. Como já mencionado, a primeira instituição a estabelecer as cotas foi a UERJ, em 2001, e somente em 2012 a lei de cotas foi sancionada, determinando a reserva de 50% das vagas nas instituições públicas federais. No programa ora analisado desta instituição pública, o critério utilizado não é o de cotas ou de reserva de vagas, mas a bonificação para estudantes provenientes de escolas públicas e PPI.

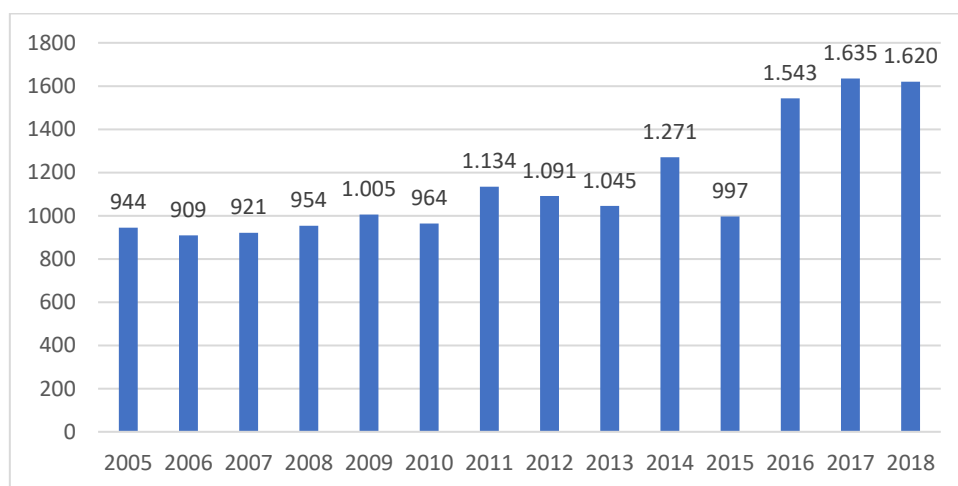
Estabelecido em 2004, o programa tem por objetivo estimular o ingresso, nessa universidade, de estudantes da rede pública de ensino e de estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com a adição de pontos à nota final desses candidatos no

vestibular. No primeiro vestibular de vigência, o percentual de ingressantes pelo programa foi de 32,9% do total de matriculados.

A proposta original do programa consistia na adição de pontos à nota final do candidato, sendo 30 pontos para estudantes de escolas públicas e mais 10 pontos para os candidatos que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas. O programa passou por duas modificações importantes em sua configuração, em 2014 e 2016, mas a dinâmica geral de adição de pontos à nota dos candidatos foi mantida. Em 2014, a bonificação passou para 60 pontos e 20 pontos, respectivamente.

Apesar da bonificação, o percentual de ingressantes de EP aumentou de forma tímida entre 2005 e 2013, permanecendo na casa de 31%, em média. Em 2014, com a primeira modificação, alcançou o percentual de 36,9%, retornando no ano seguinte, entretanto, ao patamar de 30,2%.

Gráfico 3: Estudantes matriculados (2005-2018) que ingressaram programa de inclusão IES pública⁴²



Fonte: Elaboração própria, Dados da IES pública (2018)

Na configuração estabelecida para o vestibular de 2016, os estudantes que optam pelo programa na inscrição recebem 60 pontos a mais na nota da primeira fase, e os candidatos

⁴² O número de vagas oferecidas no vestibular 2005 da IES foi de 2830 vagas, em 2009, aumentou-se para 3310 e para o vestibular 2020, o número de vagas oferecida será de 3340.

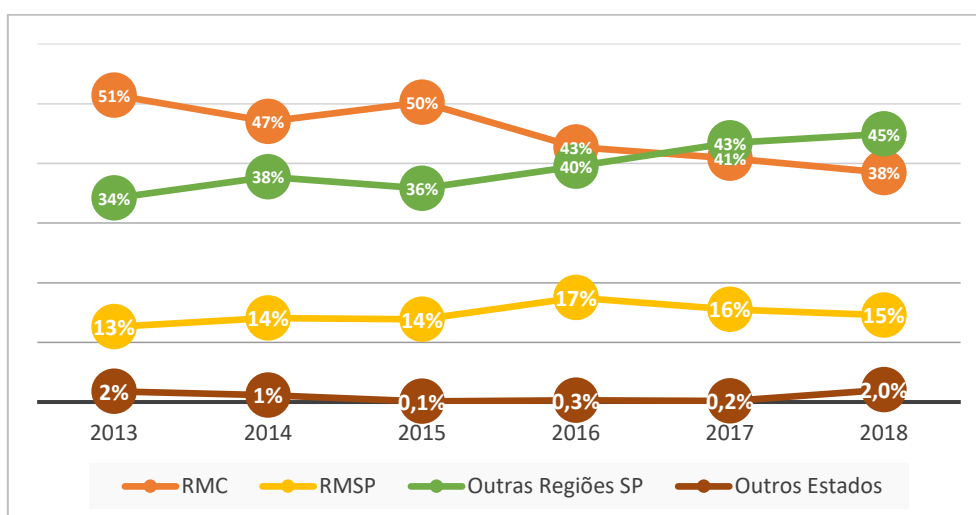
autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI), 80. Além dos pontos adicionais na primeira fase, os candidatos recebem, cumulativamente, 90 pontos na nota final da Redação e outros 90 pontos para as demais provas da segunda fase, ao passo que candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas recebem, além dos 90 pontos, outros 30. Essa modificação gerou um impacto expressivo no percentual de ingressantes pelo programa, alcançando o patamar de 47,6%.

A política pública de inclusão implementada pela universidade aumentou o número de ingressantes provenientes de escolas públicas, em especial, a partir do vestibular de 2016. De 2005 a 2018, a instituição incluiu 16 mil estudantes provenientes de EP, sendo 57% homens e 43% mulheres, um comportamento distinto do Prouni, na IES privada, que inclui um percentual maior de mulheres.

Com relação ao percentual de ingressantes que se autodeclararam PPI, no ano de 2004, o percentual de matriculados PPI na instituição foi de 12%. Dentro do escopo dos matriculados ingressantes pelo programa, o percentual de PPI é maior, em 2005, primeira seleção com a vigência da política, tem-se 26% de PPI, atingindo-se o montante de 34% em 2016 e de 35% em 2018.

O escopo da política de inclusão apresenta um alinhamento com as políticas de inclusão que foram estabelecidas no país a partir dos anos 2000. Entretanto, como citado anteriormente, o programa é uma política de bonificação, não há reserva de vagas. Em termos comparativos, o percentual da população brasileira de Pretos e Pardos é de 53% e, no Estado de São Paulo, de 37% (IBGE, 2015). Dessa forma, a política da universidade, em termos totais, se equipara aos resultados do Prouni na IES privada, no quesito raça/cor.

Gráfico 4: Localidade de origem alunos matriculados Programa inclusão IES pública



Fonte: Elaboração própria, Dados IES pública (2018)

Nota-se que a origem dos estudantes ingressantes na universidade por meio do programa é concentrada no Estado de São Paulo. A Região Metropolitana de Campinas (RMC) tinha um percentual de 51% em 2013, que foi reduzido para 38% em 2018. Com relação à Região Metropolitana de São Paulo (RMSP), observa-se uma oscilação positiva de 2013 (13%) para 2018 (15%). As demais regiões do Estado de São Paulo lograram um crescimento, passando de 34% (2013) para 45% (2018).

No tocante aos cursos com maior número de contemplados, tem-se uma diversidade maior do que a encontrada na instituição privada. Ingressam alunos nos cursos de licenciatura, medicina e cursos tecnológicos, não sendo possível estabelecer um padrão geral nos 10 cursos com maior número de ingressantes pela política. O número de concluintes no programa de 2005 a 2017 foi em torno de 5 mil estudantes.

ANÁLISE COMPARATIVA DO PERFIL DE ESTUDANTES BENEFICIÁRIOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO E DO PBF NAS DUAS INSTITUIÇÕES

Em 2016, foi inserida no cadastro social da instituição privada, o qual realiza o cadastramento dos estudantes bolsistas, a pergunta se os estudantes ou seus familiares foram ou são beneficiados pelo PBF. Na IES pública, a questão foi introduzida em 2017 no

questionário socioeconômico do processo seletivo social para bolsas de permanência da instituição.

Como já mencionado, de acordo com os dados dos beneficiários da IES privada, ativos em 2016, observa-se que, dos 2073 estudantes contemplados com a bolsa do Prouni, apenas 120 foram, em algum momento, beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF). Um percentual próximo a 6% do total, ou seja, os estudantes que saem deste nível social, com uma renda tão baixa, e alcançam o ensino superior no país ainda constituem um percentual muito pequeno da população brasileira. Com relação ao total de estudantes ativos da instituição no mesmo ano, este percentual não chega a 1%.

Os dados da IES pública referem-se a estudantes que responderam ao questionário socioeconômico do processo seletivo de bolsas de permanência, no ano de 2017. Dos mais de 4 mil inscritos no processo, apenas 76 estudantes foram contemplados com o PBF em algum momento de sua trajetória, o que representa 1,9% do total. Comparativamente ao número de estudantes de graduação ativos na instituição, em torno de 19 mil, o percentual é inferior a 1%. Ou seja, nas duas instituições, é possível notar que o percentual de estudantes que conseguem acessar o ensino superior sendo beneficiários do PBF é muito pequeno, apesar das políticas de inclusão no ensino superior nos últimos anos. Realizando um filtro nos dados do CadÚnico para a cidade de Campinas, tem-se que, dentre os beneficiários do ano de 2016, apenas 0,87% frequentou o ensino superior (Graduação ou Pós-Graduação); na faixa etária entre 18 a 24 anos, tem-se um percentual ainda menor, de 0,024%.

Os dados das duas instituições demonstram que a lacuna em que esta parcela da população está inserida ainda enfrenta grandes barreiras para acessar alguns espaços no sistema educacional. O PBF, dentro de suas condicionalidades com relação à educação, define que as famílias têm que manter os jovens na escola para a manutenção do benefício, mas esta obrigatoriedade cessa aos 17 anos. Pires (2013) aborda exatamente este ponto

(...) um primeiro desafio que se delineia diz respeito a criar condições para que jovens e adultos com mais de 17 anos, que participam do PBF, permaneçam na escola, tendo oportunidades para completar sua formação no Ensino Médio ou mesmo num curso de graduação. Torna-se difícil imaginar que a superação intergeracional da pobreza, pelo incremento da frequência escolar e da escolaridade, se encerre de maneira tão abrupta quando os jovens completam 17 anos(...) (PIRES, 2013, p.192-193).

Tabela 4: Dados comparativos ex-beneficiários PBF e ingressantes na IES privada pelo Prouni e ingressantes programas de inclusão IES pública: Raça/cor, origem e sexo

Raça/Cor	IES privada	%	IES pública	%	Localidad e de Origem	IES privada	%	IES pública	%
Amarela	1	1%	1	1,3%	AM	0	0%	1	1,2%
Branca	54	45%	27	35,5%	BA	0	0%	2	2,5%
Indígena	0	0%	1	1,3%	CE	0	0%	1	1,4%
Parda	41	34%	35	46,1%	MG	0	0%	4	5,5%
Preta	24	20%	5	6,6%	PA	0	0%	1	1,4%
Não Declarada	0	0%	7	9,2%	PR	0	0%	1	1,3%
Total Geral	120	100 %	76	100,0 %	RJ	0	0%	1	1,4%
Sexo	IES privada	%	IES pública	%	RN	0	0%	1	1,2%
Feminino	81	68%	33	43,3%	SP	103	86%	61	80,0 %
Masculino	39	33%	43	56,7%	Não informado	17	14%	3	4,2%
Total Geral	120	100 %	76	100%	Total Geral	120	100 %	76	100%

Fonte: Elaboração própria, Dados dos cadastros da IES pública e da IES privada

Com relação ao perfil racial do grupo pertencente a IES pública, nota-se que o percentual de pretos e pardos é maior, no caso 54%, frente aos 36% do grupo total de beneficiários do Prouni na IES privada.. Nas palavras de Heringer (2018, p.10), “o primeiro aspecto positivo ao fazer o balanço das políticas de ação afirmativa na educação superior na última década, refere-se à ampliação do acesso de estudantes de escola pública, pretos, pardos e indígenas ao ensino superior”. Nos dados do IBGE apresentados por Heringer,

referente às taxas de matrícula líquidas, o grupo de estudantes pretos e pardos no ensino superior salta de 5,8% em 2001 para 23,5% em 2014 (HERINGER, 2018).

Com relação ao gênero na IES privada, há a predominância de mulheres com 67,5%, seguindo a tendência nacional. No entanto, na IES pública, diferentemente, há o predomínio de homens com 56% do total. A hipótese, que deriva da análise dos dados de ingresso do vestibular da IES pública, é que o vestibular da instituição favorece a entrada de homens em função dos tipos de cursos oferecidos. Em 2018, o percentual de ingresso foi em torno de 40% para mulheres e 60% para homens, embora se verifique, quando se consideram os candidatos inscritos no vestibular, que a maioria é mulher, 56% ante 44% de homens.

No que diz respeito à localidade de origem dos estudantes, na IES privada, predomina a Região Metropolitana de Campinas, com 85% dos contemplados. Já na IES pública, a localidade de origem predominante é o Estado de São Paulo, com 80%, ou seja, estudantes de outras regiões do país apresentam um percentual maior.

Tabela 5: Dados comparativos ex-beneficiários PBF e ingressantes na IES privada pelo Prouni e ingressantes do programa de inclusão IES pública: Tipo de estabelecimento ensino médio

Tipo de Ensino Médio	IES privada	%	IES pública	%
Particular com Bolsa	6	5,00%	3	4%
Particular e Pública	1	0,83%	0	0%
Público	109	90,83%	49	64%
Técnico	3	2,50%	12	16%
Sem Informação	1	0,83%	12	16%
Total Geral	120	100%	76	100%

Fonte: Elaboração própria, Dados dos cadastros das instituições.

Observando os dados do tipo estabelecimento de ensino em que o grupo estudou no ensino médio, há o predomínio do ensino público, nas duas instituições. No caso da IES pública, o que se destaca é o percentual de estudantes provenientes de escolas técnicas. Tal fato pode retratar uma estratégia das famílias que conhecem a regra da bonificação no

vestibular e proporcionam uma educação de maior qualidade no ensino fundamental, para que seus filhos ingressem em escolas técnicas públicas de qualidade e assim sejam contemplados com o bônus no vestibular da IES pública. Bourdieu trata esta questão como o capital informacional familiar, que favorece os caminhos educacionais para os filhos a partir de conhecimentos prévios sobre as nuances dos sistemas educacionais (BOURDIEU, 2007).

Os cursos com maior número de beneficiários, na IES privada, são Administração, Direito e Engenharia civil, cursos de bacharelado e em turno noturno. Vargas (2010) realizou uma hierarquização entre os cursos e seu prestígio dentro da sociedade brasileira. Por meio desta análise, encontrou que os cursos mais elitizados são os de Medicina, Engenharia Civil, Direito, enquanto os menos elitizados referem-se aos de Biologia, Letras e Matemática. Claramente, trata-se de uma categorização entre cursos de bacharelado, profissões liberais *versus* as licenciaturas, formação de professores. Romão (2018) realiza uma categorização parecida, mas em três grandes grupos: cursos de maior prestígio (Medicina, Direito e Engenharia Civil), prestígio intermediário (Administração, Ciência Econômicas e Medicina Veterinária) e menor prestígio (Ciências Sociais, Educação Física e as licenciaturas em geral).

Na IES pública, a distribuição dos cursos é bastante dispersa, com 40 cursos diferentes, estando a maior concentração nos cursos de Administração Pública e Pedagogia, respectivamente, um curso de bacharelado de prestígio intermediário, de acordo com Romão (2018) e um curso de formação de professores de baixo prestígio. Nota-se, assim, que na IES privada os estudantes alcançam cursos de carreiras mais prestigiadas e, na instituição pública, cursos com um menor prestígio. No entanto, por ser uma IES pública, o prestígio da instituição é maior.

Tabela 6: Dados comparativos ex-beneficiários PBF e ingressantes na IES privada pelo Prouni e ingressantes do programa de inclusão IES pública: curso

IES privada			IES pública		
1º	Administração	24	1º	Pedagogia	7
2º	Direito	10	2º	Administração Pública	4
3º	Engenharia Civil	8	3º	Ciências Econômicas	4
4º	Jornalismo	7	4º	Educação Física	4
5º	Pedagogia	6	5º	Curso Superior de Tecnologia em Construção de Edifícios	3
6º	Ciências Contábeis	5	6º	Engenharia de Controle e Automação	3
7º	Ciências Sociais	5	7º	Licenciatura em Matemática	3
8º	Biblioteconomia	4	8º	Engenharia Ambiental	2
9º	Ciência Biológicas	4	9º	Enfermagem	2
10º	Psicologia	4	10º	Arquitetura e Urbanismo	2

Fonte: Elaboração própria, Dados dos cadastros das instituições

Um ponto a se destacar para a finalização da presente análise é a questão da permanência estudantil. Como citado anteriormente, umas das críticas ao Prouni é o alcance da bolsa de permanência, muito restrito a uma parcela de apenas 3% de todos os bolsistas do programa em todo o período. Na universidade privada, observou-se que 16% dos beneficiados com o Prouni estavam matriculados em cursos que proporcionavam a bolsa permanência de R\$ 400,00.

No universo de estudantes analisados ex-beneficiários do PBF, na instituição privada, apenas 13 estudantes (10%) estavam matriculados em cursos integrais. É complexo analisar a dificuldade enfrentada por estes estudantes para concluir os estudos, em decorrência, sobretudo, das questões financeiras para custear as despesas de alimentação, transporte, além de materiais didáticos.

Na universidade pública, pode-se constatar que, dos 76 estudantes, 63 (82%) receberam algum tipo de auxílio permanência da instituição, que conta com vários auxílios, além das moradias estudantis para o atendimento de estudantes de baixa renda. Um cenário distinto e mais favorável aos estudantes da IES pública.

No país, em 2012, foi criado o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) que determina que as IES públicas federais devem atender, com auxílios de alimentação,

transporte e moradia, estudantes que tenham uma renda per capita familiar de até 1,5 salário mínimo (BRASIL, 2010).

Assim, é possível notar o esforço grande dos estudantes, nas duas instituições, para alcançar o ensino superior e adentrar um universo tão excludente, superando as dificuldades financeiras ou mesmo as desigualdades educacionais. No trabalho de Pires, Romão e Varollo (2018), que avalia as trajetórias de estudantes ex-beneficiários do PBF e beneficiários do Prouni, a máxima que foi constatada durante as entrevistas é a do “eu me viro”, o que traduz as estratégias destes indivíduos, o esforço pessoal para alcançar o objetivo de concluir o curso de graduação e poder modificar o seu status social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise exploratória dos dados das duas instituições pesquisadas e dos espectros das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro e do PBF, foi possível identificar que os estudantes ex-beneficiários do PBF representam uma parcela reduzida do universo de estudantes das instituições. Estes indivíduos caracterizam-se por apresentarem percentuais maiores de estudantes PPI, por estudarem, em sua maioria, em período noturno e por concentrarem um maior percentual de estudantes em cursos de licenciatura, do que o geral apresentado nas políticas de inclusão das duas instituições.

Isso representa que estes estudantes realizaram um grande esforço para vencer a barreira da pobreza, das reduzidas condições de acesso à educação de qualidade e buscaram modificar sua trajetória de vida, a partir do ingresso em uma instituição de ensino superior de prestígio.

A comparação entre os dois universos distintos apresenta pontos de semelhança, pois a instituição estudada é uma entidade beneficente de assistência social, que, por suas características, apresenta uma correlação com uma instituição pública, seja pelo prestígio e desempenho de seus cursos, seja por oferecer apenas bolsas integrais.

No geral, desde a análise nacional do Prouni até o olhar mais detalhado para as duas instituições aqui pesquisadas, observam-se resultados positivos nas políticas de acesso ao

ensino superior, que tornaram mais amplo o acesso de estudantes de escolas públicas e de baixa renda à universidade, além da inclusão do ponto de vista racial.

Nota-se que há uma cultura do bacharelismo, mais marcado na instituição privada, pois na instituição pública há uma diversificação maior entre cursos de licenciatura e tecnológicos, dentre os beneficiados pela política de acesso.

As distinções nos resultados entre as instituições recaem sobre a composição de gênero, em que a instituição pública tem um percentual maior de beneficiados na política em geral e também dentro do grupo de ex-beneficiários do PBF. A instituição privada tem um comportamento mais próximo da realidade encontrada no ensino superior brasileiro em geral.

Outro ponto divergente é a questão da permanência estudantil, que na instituição pública alcança um percentual de (82%) dos estudantes da amostra e conta com um amplo programa de suporte aos estudantes. Já na instituição privada, o auxílio permanência do Prouni atende apenas (10%) dos estudantes, do grupo estudado, um montante bastante reduzido.

Assim, conclui-se que, para ambos os grupos de estudantes considerados, a barreira do acesso foi vencida, apesar de todas as dificuldades encontradas durante a trajetória destes alunos. No entanto, a segunda barreira, as condições para a permanência, levam a um esforço maior por parte dos estudantes da instituição privada pela ausência de um programa de suporte no Prouni. Nas palavras de Heringer (2011), “alunos de menor renda até conseguem eventualmente chegar ao ensino superior, mas sua trajetória aí ainda é marcada por muitos percalços”.

Numa perspectiva que extrapola a reflexão deste capítulo, os desafios estão postos com relação ao passo seguinte destes estudantes, após a conclusão do ensino superior e a sua inserção no mercado de trabalho ou na pós-graduação.

REFERÊNCIAS

ABDAL, Alexandre; Julia NAVARRA. "Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa": Deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do Prouni no Ensino Superior privado. *Novos estud.* – CEBRAP, n. 99. São Paulo, jul-2014.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. *Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do Prouni na cidade de São Paulo*. Tese (Doutorado). Departamento de Sociologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. São Paulo, 2012.

BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei Federal Nº 11.096/05, de 20 de dezembro de 1996. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regulamenta a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Programa Nacional de Assistência Estudantil. Decreto Nº 7.234, de 19 de julho 2010. Brasília, 2010.

BRASIL, Censo Ensino Superior. INEP/MEC. 2017. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL, Estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146/2015 – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

CAMELO, R.; ARRUDA, V.; DEAK, M. Educação nas classes CDE. In: GONZALEZ, L. E. A. *O BRASIL MUDOU MAIS DO QUE VOCÊ PENSA: um novo olhar sobre as transformações nas classes CDE*. Rio de Janeiro: FGV, 2018.

CASALI, Alípio Márcio Dias; MATTOS, Maria José Viana Marinho de. Análise de estudos e pesquisas sobre o sentido social do programa Universidade para Todos (PROUNI). *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.*, Rio de Janeiro , v. 23, n. 88, p. 681-716, Set. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000300681&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2019.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?. *Educ. rev.*, Curitiba , n. 28, p. 125-140, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602006000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2019.

CGU, Controladoria Geral da União. Relatório de Auditoria Prouni.2015. Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/3270.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

DENES, Guilherme; KOMATSU, Bruno Kawaoka; MENEZES-FILHO, Naercio. Uma Avaliação dos Impactos Macroeconômicos e Sociais de Programas de Transferência de Renda nos Municípios Brasileiros. Rev. Bras. Econ., Rio de Janeiro , v. 72, n. 3, p. 292-312, Sept.2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S00341402018000300292&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Mar. 2019.

DURHAM, Eunice Ribeiro. *Uma política para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta*. São Paulo. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior. Universidade de São Paulo. 1998.

HERINGER, Rosana. Políticas de Promoção da Igualdade Racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: João Feres Júnior; Jonas Zoninsein. (Org.). Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas. 1ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006, v, p. 79-109.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa à Brasileira: institucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil (2001-2008). In: Angela Randolpho Paiva. (Org.). Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. 1ed.Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2010, v. 1, p. 117-141.

HERINGER, Rosana. Um Balanço de 10 Anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSG. n. 24 (2014): jan./jun. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21669/tomo.v0i0>. Acesso em: 12.fev.2019.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no brasil no período 2001-2008. In Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil / Orgs. Marilene de Paula, Rosana Heringer. - Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137 – 196. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/744_1148_caminhosconvergentes.pdf

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. Rev. bras. orientac. prof, Florianópolis , v. 19, n. 1, p. 7-17, jun. 2018 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 17 mar. 2019.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, SP.2009, v. 30, n. 106, p. 15-35. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MDS. Ministério do Desenvolvimento Social. Programa Bolsa Família. Disponível em: <http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e/aceso-a-educacao-e-saude>. Acesso em: 10. fev. 2019.

NOGUEIRA, M. A. Prefácio. In D. C. Piotto, Camadas Populares e Universidades Públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro & João editores 2014.

PIRES, André. Efeitos da condicionalidade em educação do programa bolsa família em Campinas (SP). Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 170-196, abr./ago. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132723>. Acesso em 10.Mar.2019.

PIRES, André; ROMÃO, Paulo C. R.; VAROLLO, Vitor M.. O programa bolsa família e o acesso e permanência no ensino superior pelo programa universidade para todos: a importância do eu me viro. Revista Brasileira de Educação. 2019

PORTES, É. A. E agora, José?. In: HONORATO, G.; HERINGER, R. Acesso e Sucesso no Ensino Superior: Uma Sociologia dos Estudantes. Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj, 2015.

PRATES, Antonio Augusto Pereira; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A EXPANSÃO E AS POSSIBILIDADES DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.Cad. CRH, Salvador , v. 28, n. 74, p. 327-340, Aug. 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792015000200327&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Fev. 2019.

RICOLDI, Arlene; ARTES, Amélia. Mulheres no ensino superior brasileiro: espaço garantido e novos desafios. Ex aequo, Lisboa , n. 33, p. 149-161, jun. 2016 . Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602016000100011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 abr. 2019.

RISTOFF, Dilvo. Democratização do Campus: Impactos dos Programas de Inclusão Sobre o Perfil da Graduação. Cadernos do GEA – n. 9 (jan./jun. 2016). – Rio de Janeiro FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012-v.Semestral, 2016.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014

ROCHA, Sonia. O programa Bolsa Família: evolução e efeitos sobre a pobreza. Econ. soc., Campinas , v. 20, n. 1, p. 113-139, Apr. 2011 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-06182011000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 Mar. 2019.

ROMÃO, Paulo C. R. Vivências de ex-beneficiários do Programa Bolsa Família e beneficiários do Prouni que frequentam cursos de graduação com maior ou menor em uma instituição do interior do Estado de SP. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2018.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

UERJ. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. DataUerj. Disponível em:<<http://www2.uerj.br/~datauerj/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PARTE 2:

EXPERIÊNCIAS PERUANAS

CAPÍTULO 5 - TRAYECTORIAS UNIVERSITARIAS DE BECARIOS DE *BECA 18*: ¿SON SUFICIENTES LAS BECAS PARA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR?⁴³

YOLANDA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

PUCP

Resumen

El presente ensayo analiza las trayectorias universitarias de jóvenes que accedieron a la educación superior con el apoyo de la *Beca 18*, una de las modalidades del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) dirigida a contribuir a la inclusión a la educación superior de jóvenes, sobre todo mujeres, de sectores pobres, rurales, indígenas o afro descendientes. Los hallazgos de la investigación muestran como los estudiantes becarios, aspiran a un efectivo reconocimiento como ciudadanos y su derecho a la educación. Este reconocimiento tiene implicancias tanto para los encargados de implementar el programa como para las universidades privadas, receptoras de los estudiantes becarios, donde toda forma de diferenciación o segmentación al interior de la universidad resulta, en algunos contextos, en formas de segregación o de discriminación.

Palabras clave: Educación superior, Perú, política de inclusión, beca, Beca 18

1. INTRODUCCIÓN

Comparado con otros países de la región latinoamericana que cuentan desde hace décadas con políticas dirigidas a favorecer el acceso de jóvenes en situación de pobreza, vulnerabilidad social o exclusión a la educación superior, en el Perú es muy reciente su implementación. El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) fue creado en 2011 como parte de un conjunto de políticas de inclusión social, con el objetivo de “contribuir con la equidad e inclusión social en la educación superior mediante el

⁴³ Este ensayo se basa en los estudios realizados gracias al financiamiento recibido de los Concursos Anuales de Proyectos de Investigación para profesores (CAP 2014, CAP 2016 y CAP 2018) otorgado por el Vicerrectorado de Investigación de la PUCP. Sus avances fueron presentados en el marco del XI Seminario de Investigación Educativa coorganizado por el CISE en el año 2018.

otorgamiento de becas y crédito educativo a estudiantes de bajos o escasos recursos económicos y con alto rendimiento académico, garantizando el acceso, permanencia y culminación de esta etapa” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2013, p. 26).

De manera similar a sus antecesores en la región, el PRONABEC es la forma en la que los Estados buscan cerrar brechas en los sistemas educativos que muestran profundas desigualdades sociales en el acceso a la educación superior. Las posibilidades de que jóvenes (sobre todo mujeres) de sectores pobres, rurales, indígenas o afrodescendientes continúen estudios luego de culminar la educación básica son dramáticamente menores que las de sus pares de clase media o alta, urbanos e hispanohablantes. La gran expansión de la oferta y de la matrícula de educación superior universitaria y técnica que tuvo lugar en nuestros países en la última década del siglo pasado y continúa al presente no cerró estas brechas. Diversos autores (CHIROLEU, 2009; GARCÍA DE FANELLI y JACINTO, 2010; GARCÍA GUADILLA, 2007; RAMA, 2005) sostienen que se trata de procesos paralelos que ocurren con las reformas neoliberales de los años noventa: la desregulación de la educación y el crecimiento de la participación privada —principalmente con fines de lucro— en ella, particularmente en la superior. No obstante, esta expansión del sistema no significó una ampliación de oportunidades para todos; al contrario, dio lugar a sistemas nacionales fuertemente inequitativos como el caso peruano (BENAVIDES, 2004; CASTRO y YAMADA, 2010).

Este panorama de inequidad en los sistemas educativos de la región latinoamericana dio lugar, desde finales de los años noventa y a lo largo de la década pasada, a la implementación de políticas compensatorias de educación superior. Así, el Programa Nacional de Becas Universitarias (PNBU), creado en 1996 en Argentina; el Programa Universidad para Todos (PROUNI), creado en 2004 en Brasil; el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) creado el año 2001 en México; son algunos de los que, a través de mecanismos como becas y préstamos para estudios, buscan promover el acceso de jóvenes de grupos sociales pobres o marginados por su origen social o étnico.

En el Perú, PRONABEC implementa un conjunto de modalidades de becas y crédito educativo para estudios de pre y posgrado en universidades e institutos del país y del

extranjero. La más importante de estas modalidades es Beca 18, destinada a jóvenes que culminaron educación básica en colegios de la red pública y que deseen realizar estudios universitarios o técnicos en el país⁴⁴. Dicha beca se otorga a jóvenes que acrediten su condición de pobreza o pobreza extrema y un buen rendimiento en los últimos años de educación básica⁴⁵; además, deben haber obtenido el ingreso a una institución educativa de educación superior (en adelante IES) elegible por el programa en un proceso regular de admisión⁴⁶. Recientemente, PRONABEC incorporó el requisito de la aprobación de un examen único nacional de preselección para las universidades; así, los postulantes deben rendir —a diferencia de cualquier otro postulante a una IES— dos pruebas de selección: la del programa y luego la de la universidad o instituto.

La beca es integral y cubre los costos académicos, además de un estipendio mensual al estudiante desde el ingreso a la IES (tres o cinco años, dependiendo de si es una carrera técnica o universitaria). La beca se renueva semestralmente y está condicionada al mantenimiento de la nota mínima aprobatoria (11)⁴⁷. Los costos académicos son entregados directamente a la IES, mientras que el estipendio es depositado mensualmente al estudiante en una cuenta bancaria, el cual equivale aproximadamente a US\$ 350 dólares si el estudiante migra de otra región en razón de los estudios, o US\$ 235 dólares si reside en la misma región donde estudia. Esta mensualidad cubre los gastos de vivienda, alimentación, transporte, material de estudios, recreación, gastos de salud, etc.

Desde su creación, el PRONABEC ha entregado alrededor de 70 mil becas (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, s/f, p. 49), la gran mayoría de ellas de la modalidad *Beca*

⁴⁴ Puede verse más información sobre las modalidades de becas en <http://intercambio.pe/becas-educacion-superior-equidad-educativa/#prettyPhoto>

⁴⁵ Los requisitos para la postulación a *Beca 18* son la acreditación de la condición socioeconómica mediante el Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH) y la nota 15 para universidades o 13 para instituciones de educación técnica, en un sistema nacional de calificación vigesimal, como promedio en la educación básica.

⁴⁶ En el Perú, cada universidad pública o privada administra sus pruebas de ingreso. La inclusión de una prueba única nacional por parte de PRONABEC constituye una innovación en el país.

⁴⁷ La desaprobación de una materia no elimina la beca, siempre que el promedio final obtenido en el semestre sea 11 o más; el costo de segunda matrícula en un curso desaprobado debe ser asumido por el becario con sus propios recursos.

18, destinadas a seguir estudios universitarios o técnicos en el país. Alrededor de 50 mil jóvenes —hombres (55%) y mujeres (45%)— de condición socioeconómica pobre y pobre extrema, muchos de origen indígena provenientes de zonas rurales y periurbanas, migran a Lima para estudiar una carrera. En efecto, alrededor del 80% de becaros migra a la capital desde otras regiones del país para iniciar estudios superiores. La mayoría de las IES que trabajan en convenio con el programa son de gestión privada con y sin fines de lucro; la población estudiantil de estas instituciones proviene de sectores urbanos de clase media y alta.

Desde este contexto este estudio, se propone como preguntas orientadoras de investigación: ¿cómo son las trayectorias educativas de los becarios en estas universidades?, ¿cómo ocurren los procesos de socialización y desarrollo académico de estos estudiantes?, ¿cómo se manifiestan en el medio universitario el racismo y la discriminación que prevalecen en la sociedad peruana frente a la presencia de “otros” estudiantes?, ¿son suficientes las becas como dispositivos de inclusión social?

El presente artículo aborda estas interrogantes a partir de los resultados de un estudio cualitativo longitudinal con una muestra intencional de becarios y becarias de *Beca 18*⁴⁸, cuyas trayectorias universitarias fueron observadas a lo largo de cinco años desde el inicio de los estudios universitarios hasta el año de egreso. Sus trayectorias muestran los avances y tensiones del programa en términos de los objetivos de inclusión que se propone.

2. APROXIMACIONES SOBRE LA TRAYECTORIA ESTUDIANTIL

El concepto de trayectoria estudiantil pone el foco en la experiencia de los estudiantes, la que debe entenderse —siguiendo la propuesta de Dubet (2005)— como un “recorrido” en el cual los sujetos se “vuelven estudiantes” o bien no pueden lograrlo y desertan. Estas trayectorias son múltiples y “[...] están dominadas por el encuentro de

⁴⁸ En este texto, usaremos en adelante el masculino como forma gramatical genérica.

varios obstáculos que tienen que ver con el tipo de organización universitaria, el contenido de los estudios y la finalidad de los propios estudios” (DUBET, 2005, p. 3).

La perspectiva de las trayectorias estudiantiles desplaza el interés usualmente colocado en las condiciones de entrada de los estudiantes —al medio universitario— y los desajustes de los procesos pedagógicos. Las exploraciones sobre cómo ellos construyen sus trayectorias en la universidad arrojan luces sobre dimensiones de los procesos de inclusión-exclusión educativa en la educación superior (ROS, BENITO, GERMAIN y JUSTIANOVICH, 2016).

En los recorridos que los estudiantes realizan por el sistema educativo, adquieren relevancia las interacciones y negociaciones entre los sujetos y la institución educativa (BRACCHI, 2016). En esos procesos complejos y heterogéneos que configuran la experiencia estudiantil, cobran importancia los vínculos que establecen los estudiantes con los diferentes actores de la institución educativa; los docentes, los colegas de estudio, el personal administrativo y de los servicios de apoyo a los procesos de enseñanza e inserción en la vida universitaria; así como los vínculos que establecen con los saberes, el conocimiento y los dispositivos y estrategias de enseñanza.

El concepto de trayectoria educativa permite también recuperar e integrar en el análisis todos los ámbitos formativos de las biografías y los recorridos de los estudiantes (BRACCHI, 2016; COTIGNOLA, LEGARRALDE y MARGUELICHE, 2017), tales como las experiencias laborales, de participación política o activismo social, así como otros recorridos educativos en ámbitos no formales (por ejemplo, la trayectoria familiar y la trayectoria residencial). También llama la atención que existen diferentes “densidades” de los itinerarios de los estudiantes, dados por las combinaciones estudio-trabajo, estudio-maternidad/paternidad, estudio-militancia social o política (COTIGNOLA LEGARRALDE y MARGUELICHE, 2017).

De acuerdo con Dubet y Martucelli (1998), las trayectorias educativas son “[...] todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el trayecto de los sujetos por las instituciones educativas” (citado en BRACCHI, 2016, p. 6) y que son construidos a partir de lo que la persona adquiere a lo largo de la vida. De forma que —siguiendo a

Bracchi— aproximarnos a las trayectorias implica comprender “[...] ese mosaico complejo que el sujeto va configurando a medida que avanza en el recorrido escolar” (2016, p. 7); y en donde transcurren sus elecciones, escogencias, cambios, abandonos, retrocesos, avances, etc. Sin embargo, la trayectoria no comprende solo al sujeto, sino también al interjuego sujeto-institución. Así, el estudiante podrá desplegar estrategias a partir de la experiencia acumulada, pero situado en contextos institucionales específicos (MAYER y CEREZO, 2017).

En ese interjuego, el estudiante “se va haciendo estudiante” al incorporar las reglas de juego de la universidad, las formas de la “cultura universitaria”, y combinar las diversas actividades que la institución le ofrece desarrollar, vinculándose con formas nuevas de aprendizaje y el conocimiento. Los “repertorios institucionales” (GARCÍA DE FRANELLI, 2005, citado en Mayer y Cerezo, 2017), como las tutorías y otras prácticas institucionales que pretenden acompañar al estudiante en la construcción de un lazo con la institución, pueden también contribuir en la trayectoria educativa.

La trayectoria familiar es también importante en las trayectorias educativas de los estudiantes. El clima educativo del hogar, la experiencia universitaria previa del hogar de origen, tiene una incidencia en la configuración de los recorridos de los estudiantes (COTIGNOLA LEGARRALDE y MARGUELICHE, 2017).

Otros autores aportan la perspectiva de las “trayectorias estudiantiles territorializadas” (LEGARRALDE, COTIGNOLA Y MARGUELINCHE, 2017), que hace referencia a la experiencia del estudiante que se traslada a otra ciudad por motivos de estudios y que implica incorporar nuevas conductas, como la autonomía. Hay un proceso de “ocupación” y “apropiación” del espacio-ciudad por los estudiantes migrantes desde su vínculo con la universidad. Para la mayoría de los becarios procedentes de entornos rurales y de pequeñas ciudades de otras regiones, la vinculación ciudad-universidad es una experiencia de iniciación.

3. METODOLOGÍA

La investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo longitudinal en el cual se observó el proceso de inserción y desarrollo en la vida universitaria de un grupo de becarios de *Beca 18*, desde el inicio de los estudios universitarios hasta el año de egreso⁴⁹. En esos cinco años, se observaron las trayectorias en tres momentos: en el primer año de estudios básicos comunes (2014); al inicio de los estudios de especialidad o de la carrera, que generalmente ocurre en el tercer año (2016); y en el quinto año, que se esperaba fuera el egreso de la universidad concluidos los estudios de bachillerato⁵⁰ (2018). Los siete estudiantes de la muestra intencional —cuatro mujeres y tres hombres⁵¹— ingresaron a una universidad en Lima el año 2013, cuando tenían entre 18 y 22 años de edad; además, provienen de hogares en situación de pobreza y extrema pobreza de diferentes regiones del país: costa norte, sierra sur andina, nororiente y Lima provincias.

Las tres universidades comprendidas en el estudio son de gestión privada sin fines de lucro, dos de ellas consideradas entre las mejores universidades del país. Para acceder a los becarios de *Beca 18*, fue necesario coordinar con las oficinas administrativas encargadas de su acompañamiento en cada universidad. Los criterios de inclusión de la muestra fueron: al menos un año de estudios en la universidad, un rendimiento académico en o sobre la media⁵², provenir de regiones y de preferencia tener idioma materno diferente al castellano; además, se buscó la paridad de género en la composición de la muestra.

⁴⁹ Las reflexiones que aquí presentamos están basadas en un estudio cualitativo longitudinal sobre los efectos del programa *Beca 18* en las trayectorias educativas de los estudiantes becarios en universidades, que se realizó con el apoyo del vicerrectorado de investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

⁵⁰ En el Perú, el estudio de una carrera universitaria dura cinco años. La mayoría de universidades tiene uno o dos años de estudios básicos comunes (estudios generales), luego de los cuales los estudiantes prosiguen estudios de la carrera o especialidad durante tres años o más. El nivel universitario se logra con la graduación del bachiller. Los becarios de *Beca 18* debían realizar, como parte del convenio del PRONABEC con las universidades, un semestre o un año de nivelación antes de iniciar el programa regular de estudios comunes.

⁵¹ En un inicio, se propuso que fueran diez los participantes del estudio; pero, dadas las dificultades de acceso a los becarios y la prolongación del periodo originalmente previsto para las entrevistas, se decidió cerrar el periodo de inclusión de individuos con siete participantes.

⁵² Este criterio se consideró como un indicador de la probabilidad de término de los estudios de la carrera.

En el primer momento de observación (2014), se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a los becarios en la universidad y a sus padres en su lugar de residencia con el propósito de reconstruir la trayectoria educativa familiar y ubicar en ella la decisión de postular a *Beca 18*. En este momento, todos habían pasado el ciclo de nivelación y se encontraban en el primer año de estudios comunes.

En el segundo momento de observación (2016), se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad a los siete becarios, las que fueron complementadas con métodos visuales, tales como líneas de tiempo y círculos concéntricos, los cuales nos permitieron contextualizar las narrativas de las entrevistas, ubicar hitos o nudos de las trayectorias y aproximarnos a las dinámicas de socialización en el medio universitario. Esta manera de complementar la entrevista convencional permitió un proceso activo y coconstructivo entre los participantes de la entrevista y la investigadora, permitiéndole más voz a los primeros. Al respecto, la literatura sugiere que el uso de líneas de tiempo, en conjunto con entrevistas narrativas en profundidad, permite no solo enriquecer el proceso de acopio de información y la calidad de esta, sino que resulta sumamente útil, sobre todo cuando se investigan temas sensibles o a poblaciones marginadas (KOLAR, AHMAD, CHAN y ERICKSON, 2015). En este segundo momento, se aplicaron también entrevistas a tutores y colegas de estudios no becarios en las tres universidades.

A fines del año 2018, se realizó el tercer momento de observación con nuevas entrevistas semiestructuradas en profundidad a los becarios. Se encontró que dos estudiantes habían concluido satisfactoriamente los estudios de la carrera en el tiempo previsto; mientras que los otros tenían proyectado terminar los estudios con uno o dos semestres de atraso. Una de las becarias fue madre de una niña cuando se encontraba en el segundo año de estudios, por lo que los suspendió por un tiempo; pero cuando fue entrevistada, en 2018, había retornado a la universidad, cuidaba sola de su hija y alternaba los estudios y la maternidad, debido a lo cual el tiempo para culminar la carrera se prolongó al menos un año.

Para las entrevistas, se diseñaron guiones especiales para cada tipo de participante. Tuvieron una duración de 90 minutos, en promedio; además, fueron grabadas, transcritas y

procesadas con AtlasTi. Todas las entrevistas son anónimas y se utilizó un formato de consentimiento informado.

4. AVANCES Y TENSIONES DEL PROGRAMA *BECA 18*

El programa *Beca 18* ha entregado más de 50 mil becas para realizar estudios universitarios a jóvenes en situación de pobreza y pobreza extrema procedentes de las diferentes regiones andinas y amazónicas del país, muchos de ellos de hogares rurales en donde el idioma materno no es el castellano. La obtención de la beca permitió a estos jóvenes eliminar el tiempo de espera entre el término de los estudios secundarios y el inicio de los estudios superiores. Así, uno de los efectos del programa es el inicio oportuno de los estudios de una carrera, mientras que jóvenes que proyectan seguir estudios, pero no tienen el beneficio de la beca, postergan el inicio por falta de recursos, dejan de estudiar o se dedican a trabajar (MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS, 2018).

El programa amplía la gama de opciones de instituciones donde realizar los estudios para los jóvenes que postulan a *Beca 18*. En su mayoría, los jóvenes de escasos recursos solo pueden optar por estudiar en una universidad pública en su región de origen. Ello implica enfrentar los altos costos de las barreras del ingreso (academia preuniversitaria, costo del examen de admisión, etc.) debido a la fuerte competencia, alta demanda y pocas vacantes disponibles. La pobre inversión en el sistema público ha acumulado serios déficits de infraestructura y equipamiento en un contexto de crecimiento rápido de la demanda por estudios superiores. La beca permite a los jóvenes poder elegir entre instituciones de mayor prestigio y mejor infraestructura que las que suelen tener las universidades públicas.

El apoyo económico de la beca da al estudiante la posibilidad de dedicar mayor tiempo al estudio fuera de las clases en comparación con sus colegas no becarios quienes, al compartir el estudio con el trabajo, tienen recorridos frecuentemente interrumpidos que prolongan la etapa de estudios de la carrera. Una investigación oficial da cuenta de que el tiempo dedicado al estudio adicional a las clases de un estudiante con beca superara en 10

horas al de un estudiante sin este apoyo económico (MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS, 2018, p. 40).

Estos son, sin duda, avances importantes en el camino hacia sistemas educativos menos desiguales; sin embargo, se manifiestan también tensiones en estos procesos. Una dimensión que no ha recibido la atención necesaria ni adecuada por parte del programa ni de las universidades es la dimensión emocional y afectiva de los estudiantes. De manera particular, en el caso de las mujeres, la lejanía de la familia por largos periodos y la ausencia de una red de apoyo son factores fundamentales de riesgo de abandono o fracaso académico, como lo señala la literatura internacional. Esto es particularmente importante en la primera etapa, al inicio de los estudios. El abandono o deserción del programa se relaciona con factores de orden afectivo-emocional que repercuten en el rendimiento académico. Las razones de salida del sistema, de otro lado, obedecen a que los costos de llevar un curso en segunda matrícula deberán ser asumidos por la familia, que es de escasos recursos. La importancia de esta dimensión ha sido abordada en estudios y evaluaciones de programas de acción afirmativa implementados décadas atrás en universidades públicas en el país (SANBORN y ARRIETA, 2011); lamentablemente, las lecciones aprendidas no parecen haber sido tomadas en cuenta de manera suficiente.

Los estudios antes mencionados también identificaron que la discriminación en las universidades constituye parte de la experiencia de los becarios. Un estudio de cómo se generan y operan el estereotipo y el prejuicio sobre los becarios de *Beca 18* en las comunidades universitarias nos permite comprender las bases de las conductas discriminatorias y racistas (RODRÍGUEZ y AZAÑEDO, 2017). Su atención tanto por el Estado como por las universidades, corresponsables de la implementación del programa, es absolutamente imprescindible.

Las universidades no parecen estar preparadas para recibir adecuadamente a una población significativa de becarios en sus campus. Estas no evidencian modificaciones sustantivas en su infraestructura y equipamiento, tampoco en la administración y gestión de personal, para responder a las nuevas y diferentes demandas generadas.

Una característica del programa *Beca 18* es su rigidez de las condiciones impuestas a los becarios, tales como el registro diario de ingreso y salida del campus universitario en el dispositivo electrónico exclusivo para ellos (el “huellero”); la rendición frecuente de informes de gasto del estipendio mensual; las prohibiciones, como viajar a su lugar de origen en vacaciones (por temor a que “no regresen”), compartir vivienda (“porque se van a distraer”) o cambiar de carrera; y el énfasis puesto en una serie de mecanismos de “vigilancia”, parecieran poner en evidencia la sospecha de la capacidad del becario para tomar decisiones razonables. No obstante, el programa ha ido introduciendo cambios y mejoras en su implementación y aliviado la carga burocrática que recaía en los becarios.

5. UNA APROXIMACIÓN A LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS BECARIOS

Para este estudio, un concepto clave es el de actor, que destaca el carácter activo y deliberante del o la joven que enfrenta la decisión de postular a una beca e iniciar un proyecto educativo tal vez algo diferente del que tenía pensado para sí antes de tomar contacto con el programa. El acercamiento a la vida de estos jóvenes nos revela que este carácter activo ocurre en el seno de una unidad donde se han procesado decisiones a lo largo de la trayectoria educativa de estos jóvenes: su familia, comprendida por los padres y los hermanos. No es la imagen del “individuo beneficiario de una política gubernamental” la que mejor se corresponde con esta realidad percibida; hay que entender a la familia como una unidad productiva, no solo de bienes materiales para la reproducción, sino de proyectos de vida y, en este caso, proyectos educativos para sus integrantes.

Cuestionando prejuicios sobre los becarios, las trayectorias universitarias de estos jóvenes muestran historias de lucha por la educación que se asemejan a las de sus padres en otra época y contexto. Lograr la beca y la vacante es el primer paso en esa lucha. Ya en la universidad, estos adolescentes deben vencer una serie de desafíos, como la adaptación a la ciudad, la administración del dinero, la adaptación social y académica a la vida universitaria, la distancia de la familia, la soledad y la ausencia de redes de amigos y de soporte al inicio del proyecto.

Pese a estas dificultades, según los informes oficiales, el rendimiento académico de los becarios se muestra satisfactorio (MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS, 2018). La mayoría de la literatura que aborda los factores implicados en estos resultados se centra en elementos institucionales, como la tutoría y el ciclo de nivelación⁵³, así como en la presión sobre el becario para no perder la beca. Sin embargo, un factor clave de este resultado es la motivación intrínseca o autónoma del estudiante hacia el estudio, así como el despliegue de estrategias de afrontamiento a la demanda académica en gran medida basadas en la autoexigencia y disciplina. Se observan trayectorias universitarias valiosas, estrategias adaptativas al medio universitario, así como estrategias de negociación en las que las identidades — relacionadas con el lugar de origen, la lengua materna, los referentes étnico-culturales, los vínculos familiares y comunales — buscan preservarse. Entre los estudiantes, son quizás los becarios quienes buscan aprovechar al máximo las oportunidades que la vida universitaria les ofrece.

¿Quiénes son los becarios?, ¿cuáles son sus motivaciones?, ¿de qué entorno familiar provienen?, ¿qué expectativas tienen al iniciar su nuevo proyecto educativo? Las respuestas a estas preguntas permiten precisar cinco aspectos desde las trayectorias de los becarios.

5.1. PROYECTOS EDUCATIVOS FAMILIARES

Los becarios provienen de entornos familiares instruidos que otorgan una alta valoración a la educación. La trayectoria educativa de la familia expresa una expansión de la escolaridad desde los abuelos hasta el becario: los abuelos sin instrucción escolar, los padres con educación secundaria, los hermanos mayores en la universidad. Los padres han

⁵³ La tutoría es un dispositivo del programa *Beca 18* definido como una estrategia de soporte académico y psicopedagógico orientada a ayudar a la adaptación al medio universitario, la permanencia y la titulación en el tiempo previsto de los becarios. El sistema de tutoría ha sufrido constantes cambios en el corto periodo de implementación del programa. La nivelación académica (también llamada “Ciclo cero”) forma parte del convenio entre el Ministerio de Educación y la IES; está dirigido a los becarios del programa *Beca 18* que obtuvieron una vacante en la IES luego de aprobar el examen de selección y es de aprobación obligatoria para continuar el curso regular y mantener la beca. Puede durar entre uno y dos semestres académicos, dependiendo de la IES.

hecho elecciones guiadas por la búsqueda de las mejores opciones para la educación de todos sus hijos: priorizaron el tiempo para el estudio frente a tareas de apoyo a la economía familiar, lo cual es particularmente relevante en los casos frecuentes de madres solas jefas de hogar; además, fueron cercanos y partícipes del proceso escolar de sus hijos (participación en asambleas, delegados de aula, relación con profesores). En la familia nuclear no hay casos de abandono o interrupción de la educación básica.

Cabe afirmar que se trata de proyectos educativos familiares en donde la continuación de la educación básica es naturalmente la universidad. Los hermanos mayores del becario realizan o realizaron estudios superiores en una universidad pública en la región y, en la familia ampliada, hay quienes están estudiando una carrera técnica o profesional.

La decisión de iniciar estudios universitarios es tanto de la familia como del estudiante y anterior al conocimiento del programa *Beca 18*. En ese marco, los estudiantes, al término de la secundaria, tienen una idea bastante clara de la carrera que desean seguir y una estrategia para alcanzar su meta: estudiar en una universidad pública y seguir los pasos de los hermanos mayores. Quienes tienen más recursos económicos, se preparan en una academia en Lima para tentar una universidad pública prestigiosa cuyo ingreso saben que es muy competitivo; otros, evalúan la posibilidad de estudiar una carrera corta en una academia, trabajar y posteriormente sustentarse los estudios universitarios. El efecto de la beca claramente es eliminar el tiempo de espera para iniciar estudios universitarios; posibilita también que el proyecto no se postergue, lo viabiliza inmediatamente luego de finalizada la secundaria y elimina los costos indirectos, tales como academias preuniversitarias y exámenes de ingreso.

5.2. AUTONOMÍA

Los becarios muestran niveles de autonomía en sus decisiones con respecto a su educación. Las carreras elegibles no siempre se ajustan a sus preferencias, evalúan alternativas y la posibilidad de participar en un proyecto diferente que les permite contribuir solidariamente con la economía familiar y puedan concretar rápidamente su

proyecto. Tienen claro que Lima representa mayores oportunidades educativas y mayores opciones de trabajo después. Alejarse de la familia es un costo muy alto que deciden asumir para vivir solos por primera vez en un medio extraño para ellos.

Para estos jóvenes, el acceso a la beca es una lucha por el reconocimiento de un derecho merecido. Debido al procedimiento de postulación de la beca antes descrito, una vez lograda la admisión en la universidad, se abre un periodo lleno de incertidumbre sobre la asignación de la beca hasta tener el resultado definitivo. Gran parte de dicha incertidumbre está ocasionada por las deficiencias en el sistema que los debe acreditar como beneficiarios del programa (ser reconocidos como “pobres”). Ellos deben lidiar solos con todo eso, sin el apoyo de sus padres y sin redes de referencia más que los otros postulantes en la misma situación; ellos persisten hasta conseguir que el sistema repare el error. Esta “lucha” les permite elaborar una imagen de sí como luchadores y triunfadores.

Tienen referentes en la historia personal y familiar de lucha por el derecho a educarse, en situaciones anteriormente vividas que traen al presente y sirven como referentes de actuación para remontar dificultades. Se puede afirmar que hay una memoria transmitida de padres a hijos sobre sus propias luchas por su educación.

5.3. ALTA MOTIVACIÓN INTRÍNSECA

Los reportes de desempeño académico emitidos por los centros de estudios muestran que los estudiantes becarios mantienen, en su segundo año de estudios, un rendimiento académico destacado: entre 37% y 48% se ubica en el tercio superior en su respectiva universidad. Aunque el rendimiento académico no se mantiene uniforme (sobre todo al pasar a los estudios de la especialidad, donde se vuelven más exigentes), este permite que los becarios lleguen al término de los estudios en el tiempo previsto o un semestre más, lo que es remarcable. El rendimiento académico podría explicarse por un conjunto de razones, siendo la principal una alta motivación intrínseca, así como la fuerza y la presencia del proyecto educativo familiar ya mencionado; el temor a bajar las notas y a perder la beca, por

cierto, también operan como factores de presión, pero queremos destacar el papel de la motivación intrínseca.

Las dificultades académicas que enfrentan los estudiantes no parecen ser particulares de su condición de becarios (por provenir de un colegio estatal y de una zona rural). Se suele olvidar que fueron los mejores estudiantes de sus colegios y, a pesar de la amplia circulación de la idea acerca de la “mala calidad de la escuela pública”, los jóvenes se autoperciben como estudiantes aplicados, lo cual es su fortaleza personal; desde ella, enfrentan los nuevos desafíos, inclusive el relativizar que fueron los mejores en el colegio cuando descubren las exigencias de la vida universitaria. Parecen ser básicamente las mismas dificultades que enfrenta cualquier otro estudiante (lectura y escritura académicas); frente a ellas, los becarios despliegan una serie de recursos para remontarlas (refuerzan el autoestudio, solicitan apoyo de sus pares, buscan información en internet). Más bien, las principales dificultades están estrechamente relacionadas con el reto de administrar los recursos limitados de la beca, adaptarse al nuevo medio y, sobre todo, vivir solos lejos de su familia y de su comunidad. No obstante, observamos a los becarios “apropiándose” del medio universitario de diferentes formas: son representantes estudiantiles, hacen deportes y participan en equipos, llevan cursos extracurriculares, forman parte de grupos de investigación, voluntariado o de proyección social-universitaria.

5.4. AMPLIACIÓN DEL HORIZONTE DE ESCOLARIDAD

Identificamos otros efectos de la beca que se manifiestan en lo que llamamos la ampliación del horizonte de la escolaridad que afecta al conjunto de la familia. En primer lugar, el becario, en su segundo año de estudios de carrera, ya incorporó para sí el proyecto de posgraduación en el exterior, el cual se convierte en una las motivaciones para luchar por mantener un buen nivel de desempeño académico. En segundo lugar, los hermanos o hermanas menores tienen un referente para elaborar su proyecto educativo no solo deseable, sino realizable: desean proseguir estudios en un colegio mayor y luego buscar su propia oportunidad con una beca de estudios superiores. Por último, no en pocos casos, las

madres que truncaron su educación se sienten motivadas por sus hijos a concluirla o a iniciar estudios técnicos.

5.5. LOS “OTROS”, ESOS EXTRAÑOS EN EL CAMPUS

No obstante, como ya se dijo, que los becarios se insertan pronto a la vida universitaria, se unen a grupos y participan en diferentes espacios académicos y extraacadémicos, la relación social de amistad es en definitiva con otros estudiantes que comparten la misma “condición de becarios”. Las relaciones de amistad que perduran en el tiempo y que los becarios reconocen como las más significativas a lo largo de sus trayectorias universitarias tienden a establecerse entre becarios. Esta tendencia a la conformación de grupos socialmente homogéneos aparece como una característica más general de la institución educativa principalmente privada (PORTOCARRERO, ROSALES y PONCE, 2008; KOGAN y GALARZA, 2012).

Una dimensión de especial interés que queríamos abordar en el estudio es la experiencia de discriminación en la universidad por parte de los becarios. A contracorriente de lo que otros estudios muestran sobre prácticas de discriminación étnico racial en beneficiarios de *Beca 18* (MINISTERIO DE CULTURA, 2014), los becarios del estudio manifiestan no haber sido víctima de comportamientos discriminatorios por sus pares en la universidad, aunque sí reconocen que existen situaciones aisladas de discriminación que afectaron a “otros”, pero a ellos no. Al mismo tiempo, manifiestan claramente que prefieren no ser identificados como becarios, debido a que ello puede suscitar reacciones en sus pares que los hagan sentir incómodos; por ejemplo, cuestionamientos al hecho de recibir la beca o ser pobres, que los hacen sentir avergonzados. Surge así una tensión permanente entre el orgullo de haber merecido una beca por haber sido buenos estudiantes en el colegio y estar estudiando en una universidad de prestigio, frente a la vergüenza ante actitudes discriminatorias de sus pares.

Resulta crítica para la socialización en la universidad —específicamente para los becarios y para la población en estado de exclusión que accede a estudios universitarios— la discriminación que se vive comúnmente en las instituciones educativas universitarias peruanas. Disponemos de literatura que revela la difícil situación a la que se enfrentan los estudiantes migrantes cuando se incorporan a una institución superior, como el temor de ser objeto de discriminación por ser becario (RIVERA, 2012). De esta manera, la universidad puede representar un ambiente hostil, un lugar complejo que genera confusiones y ambivalencias. El mismo contexto universitario es muchas veces escenario de prácticas que legitiman las desigualdades entre estudiantes provenientes de distintos contextos. En este sentido, existen diversos mecanismos de exclusión explícitos e implícitos en el interior de las universidades que no solo se limitan a la interacción entre estudiantes, sino que involucran también a docentes y administrativos.

¿Por qué los becarios no se reconocen como víctimas de discriminación en el medio universitario? Podemos ensayar algunas hipótesis. Los becarios no identifican experiencias de discriminación debido a que han tenido experiencias previas más significativas en ese sentido y que han marcado su vida, sobre todo en la etapa escolar (por ejemplo, el paso de la escuela primaria rural al colegio en la capital del distrito o haber sido discriminada por ser evangélica en un colegio público regentado por una congregación católica). Podemos pensar también que los becarios no identifican conductas de discriminación porque el beneficio recibido mediante la beca es altamente valorado y porque las tareas adaptativas a la vida académica universitaria son más relevantes e importantes. También podemos suponer que la negación de ser víctimas de discriminación o restarle importancia a los actos de discriminación es una estrategia de afrontamiento al estrés.

6. ALGUNAS REFLEXIONES FINALES

El panorama presentado sugiere que, lejos de cualquier actitud paternalista cuyo correlato es una visión deficitaria de los estudiantes becarios, las trayectorias educativas de estos muestran aspiraciones de un efectivo reconocimiento como ciudadanos y su derecho

a la educación. Este reconocimiento tiene implicaciones tanto para los encargados de implementar el programa como para las universidades receptoras de estudiantes becarios. Toda forma de diferenciación o segmentación al interior de la universidad en función de una supuesta particularidad del estudiante becario no se condice con esta aspiración; al contrario, puede resultar en formas de segregación o discriminación.

El análisis realizado nos muestra la necesidad de observar y atender a las relaciones entre diversidad (social, cultural y étnica) e inclusión en los espacios universitarios; así como también atender a las brechas existentes entre discursos normativos institucionales y prácticas reales. Es necesario que las universidades tomen conciencia y planteen espacios de reflexión para debatir visiones generalizadas sobre la presencia en el campus universitario de “otros” diferentes del estudiante urbano de clase media que constituye la población estudiantil. El campus universitario no es en modo alguno un espacio neutro; antes bien, es un entramado complejo de relaciones atravesadas por lógicas implícitas que pautan quiénes pertenecen y quiénes no pertenecen a aquel lugar. Estos últimos serán vistos como extraños que alteran en diversos sentidos el orden establecido dado como normal y deseado. Ello tiene relación con las formas aceptadas de ser y de estar en el campus, en sus dimensiones académica y social. El mensaje parece ser: quien quiere ser parte de aquel mundo, debe asimilarse y parecerse a lo que está normalizado. Borrar las diferencias, lo diverso, parece ser sinónimo de adaptación. Eso es problemático de cara a la inclusión y es necesario destacar la importancia de su discusión. La inclusión requiere más bien visibilizar y aceptar lo diferente y posibilitar su plena expresión.

Arrojar luz sobre la existencia de discursos y prácticas estereotipadas y discriminatorias por parte de diversos actores de la comunidad universitaria puede llevar a promover un trabajo activo y comprometido de aproximación a la realidad de los becarios: identificar las dificultades, así como valorar los recursos y mecanismos personales y grupales que accionan para adaptarse a las demandas y condiciones del medio y seguir adelante con su proyecto educativo. El reconocimiento y valoración de la diversidad cultural en el medio universitario puede dar lugar a un enriquecimiento de las funciones

básicas de las instituciones de educación superior: la docencia, la investigación y la responsabilidad social.

REFERENCIAS

- BENAVIDES, M. Educación y estructura social en el Perú. Un estudio acerca del acceso a la educación superior y la movilidad intergeneracional en una muestra de trabajadores urbanos. En *Grade, ¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades* (pp. 125-146). Lima: GRADE. 2004.
- BRACCHI, C. Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 3-13. 2016. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>.
- CASTRO, J. y YAMADA, G. Las diferencias étnicas y de género en el acceso a la educación básica y superior en el Perú. Lima: Centro de Investigación y Departamento de Economía de la Universidad del Pacífico. 2010.
- COTIGNOLA, M.; LEGARRALDE, M. y MARGUELICHE, J. Las trayectorias universitarias de estudiantes de Sociología de la FaHCE. Un análisis desde los registros académicos. *Cuestiones de Sociología*, 17(e045). 2017. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/66643>.
- CHIROLEU, A. La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(5), 1-15. 2009. Recuperado de <<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie4852153>>.
- DUBET, F. Los estudiantes. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 1, 1-78. 2005. Recuperado de <<http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>>
- GARCÍA GUADILLA, C. Financiamiento de la educación superior en América Latina. *Sociologías*, 9(17), 50-101. 2007. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86819554003>>.
- GARCÍA DE FANELLI, A. y JACINTO, C. Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 58-75. 2010.
- KOGAN, L. y GALARZA, F. Percepción sobre discriminación en el ámbito académico y laboral de universitarios de cuatro ciudades del Perú. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico. 2012.
- KOLAR, K.; AHMAD, F; CHAN, L. y ERICKSON, P. Timeline Mapping in Qualitative Interviews: A Study of Resilience with Marginalized Groups. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(3), 12-32. 2015.

LEGARRALDE, M.; COTIGNOLA, M. y MARGUELINCHE, J. Las trayectorias estudiantiles territorializadas. Una mirada desde el ingreso a la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 4(6), 80-87. 2017. Recuperado de <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5982>>.

MAYER, L. y CEREZO, L. Tutorías y estipendio mensual: contribuciones a la trayectoria universitaria de jóvenes en situación de vulnerabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1421-1433. 2017. Recuperado de <<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/42022>>.

MINISTERIO DE CULTURA. Percepciones sobre prejuicios y prácticas de discriminación étnico-racial en beneficiarios de Beca 18. Informe de investigación: fase cualitativa-exploratoria. Lima: Ministerio de Cultura. 2014.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Memoria Institucional 2012 al 2015 del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Lima: Ministerio de Educación. S/f.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Memoria Anual 2013. Lima: Ministerio de Educación. 2013.

MINISTERIO DE ECONOMÍA Y FINANZAS. Efectos de mediano plazo del Programa BECA 18 (Cohorte 2013 – Modalidad Ordinaria). Lima: Ministerio de Economía y Finanzas. 2018.

PORTOCARRERO, G.; ROSALES, J. L. y PONCE, T. Los estudiantes de la Pontificia Universidad Católica del Perú hoy. El caso de Estudios Generales Letras. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú. 2008.

RAMA, C. La política de educación superior en América latina y el Caribe. *Revista de la Educación Superior*, 34(134), 47-62. 2005. Recuperado de <<https://www.redalyc.org/pdf/604/60411920005.pdf>>.

RIVERA, G. *Sistematización de los programas de becas integrales "RP. Jorge Dintilhac SS.CC." y "Fe y Alegría" de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Tesis de magíster en psicología comunitaria. Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. 2012.

RODRÍGUEZ, Y. y AZAÑEDO, S. Avances y tensiones en la promoción de la equidad en la educación superior en Perú. En XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, ALAS. 2017. Recuperado de <<http://alas2017.easyplanners.info/opc/?page=listadoCompleto>>.

ROS, M; BENITO, L.; GERMAIN, L. y JUSTIANOVICH, S. Las trayectorias estudiantiles en la UNLP. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 33-39. 2016. Recuperado de <<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3022>>.

SANBORN, C. y ARRIETA, A. Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente. Lima: Universidad del Pacífico. 2011.

CAPÍTULO 6 – POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: LA EXPERIENCIA DE LOS ESTUDIANTES INDÍGENAS DEL PROGRAMA BECA 18 EN UNIVERSIDADES PERUANAS PRIVADAS⁵⁴

PATRICIA AMES

PUCP

Resumen

El programa *Beca 18* fue creado en el Perú en el año 2011 con el fin de ofrecer becas integrales para estudios superiores a jóvenes con alto rendimiento escolar provenientes de hogares en situación de pobreza y pobreza extrema. El programa cuenta con una modalidad dirigida a las Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB). A partir de la descripción de cómo funciona el programa de becas, cuáles son sus supuestos de partida, sus exigencias y las lógicas que lo recorren, se analiza cómo responde la universidad a la presencia de los becarios de poblaciones amazónicas e indígenas para profundizar en las percepciones de los propios estudiantes.

Palabras clave: Educación superior, Perú, política de inclusión, beca, educación intercultural bilingüe, pobreza, indígena, Beca 18

1. INTRODUCCIÓN

El programa *Beca 18* fue creado en el Perú en el año 2011 con el fin de ofrecer becas integrales para estudios superiores a jóvenes con alto rendimiento escolar provenientes de hogares en situación de pobreza y pobreza extrema. En sus primeros cinco años, el programa concedió 52 236 becas a jóvenes de todo el país para estudiar en institutos y universidades públicas y privadas (PRONABEC, 2016). Este es un esfuerzo sin precedentes en el Perú, donde la anterior instancia encargada de becas y créditos educativos (INABEC) logró colocar 30 000 becas y 25 000 créditos educativos en el período que va de 1973 a 2012.

⁵⁴ La investigación que reporto en este capítulo resultó ganadora del Concurso Anual de Proyectos 2017 de la PUCP (Py- 447) y recibió financiamiento de dicha entidad para su realización. Sus avances fueron presentados en el marco del XI Seminario de Investigación Educativa coorganizado por el CISE en el año 2018.

Desde su creación, el programa ha ido incluyendo modalidades especiales, dirigidas a ciertos grupos en particular, entre las que se encuentran las modalidades Comunidades Nativas de la Amazonía (CNA) y Educación Intercultural Bilingüe (EIB), las cuales empezaron su funcionamiento en 2014. La primera, como su nombre lo indica, está dirigida a jóvenes de pueblos indígenas de la Amazonía, que pueden elegir cualquiera de las carreras ofrecidas por el programa: 59% de los becarios optaron por universidades y 41% por institutos, mientras que 57% de los becarios migraron a Lima a estudiar (PRONABEC, 2015a). La segunda modalidad se ofrece a jóvenes de diferentes pueblos originarios que dominen una lengua originaria, ya sea amazónica o andina, para estudiar las carreras de inicial y primaria en la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe (EIB): 58% optaron por universidades y 42%, por institutos; la migración en este grupo es más baja (35%) (PRONABEC, 2015b).

El presente artículo se enfoca en ambas modalidades y explica primero cómo funciona el programa de becas, cuáles son sus supuestos de partida, sus exigencias y las lógicas que lo recorren. En un segundo momento, se aborda cómo responde la universidad a la presencia de los becarios de poblaciones amazónicas e indígenas para finalmente discutir cómo perciben esta nueva situación los propios estudiantes. Antes de presentar los resultados de la indagación, se da breve cuenta de la metodología empleada y la muestra seleccionada.

2. METODOLOGÍA

Este artículo se basa en un estudio de carácter cualitativo enfocado en dos universidades privadas. La selección de estas se basó en el criterio de mayor matrícula de estudiantes *Beca 18* en las modalidades especiales de CNA y EIB, además del acuerdo para participar en el estudio.

Se recogió información a través de entrevistas semiestructuradas a diversos actores educativos de los dos espacios seleccionados (estudiantes, docentes, tutores y autoridades)

y miembros de una organización indígena (AIDSESP⁵⁵), con el fin de mantener un número similar de varones y mujeres en todos los grupos.

Las entrevistas con los estudiantes se realizaron en dos o tres sesiones, según su disponibilidad de tiempo; mientras que aquellas con docentes, autoridades y tutores se realizaron en una sola sesión. Esta información se complementa con observaciones directas y visitas a las instituciones, así como con entrevistas colectivas y dinámicas participativas con los becarios para explorar aspectos específicos de su experiencia universitaria. También realizamos la revisión de documentos (reglamentos, protocolos, lineamientos, guías, etc.) producidos por las universidades o por el programa en relación a la atención a los becarios de las modalidades seleccionadas.

La muestra de la segunda universidad es ligeramente mayor que la primera, ya que abarca dos facultades que tenían formas de organización muy diferentes, aun siendo parte de la misma universidad. Las entrevistas realizadas por tipo de actor se detallan en la tabla 1.

Tabla 1 - Entrevistas realizadas por tipo de actor y universidad

Tipo de actor	UNI1	UNI2		Otros	Total
		UNI2-EIB	UNI2-CNA	AIDSESP	
Autoridades	1	1	1		3
Coordinadores	2	1	1	2	6
Tutores	1	2	0		3
Docentes	1	1	2		4
Estudiantes	12	10	6		28
Total	17	15	10	2	44

Fuente: Elaboración propia

La participación en la investigación fue de carácter voluntario, confidencial y anónimo. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado para participar de ella.

⁵⁵ Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana.

3. RESULTADOS

3.1. EL PROGRAMA Y LOS BECARIOS

El programa *Beca 18* ofrece una beca integral que incluye no solo los costos de matrícula, sino también de manutención (alimentación y alojamiento), así como cuestiones complementarias como un seguro médico, una *laptop* o equipo de similar naturaleza, gastos de uniforme o vestimenta, estudio de un idioma extranjero, útiles de escritorio, movilidad local y transporte interprovincial (solamente al inicio y término de la beca). En este sentido, es una beca de carácter integral. Contempla, asimismo, un programa de nivelación académica en la misma universidad de ingreso (solo para universidades). En el caso de las modalidades estudiadas (CNA y EIB), el programa de nivelación tiene una duración de dos semestres (la modalidad regular sigue un programa de solo un semestre).

Para acceder a *Beca 18*, es necesario acreditar condición de pobreza⁵⁶, tener un buen promedio de egreso de secundaria y haber logrado el ingreso a una universidad y carrera elegible para el programa. En las modalidades de CNA⁵⁷ y EIB, el promedio requerido es de 13/20 al egresar de la secundaria (más bajo que la modalidad regular) y la edad máxima es de 22 años. Los requisitos en estas modalidades incluyen tener como lengua materna una lengua originaria y provenir, en el primer caso, de regiones donde se encuentran las comunidades nativas, aunque hemos encontrado excepciones a estos criterios. El programa coordina con las universidades participantes la implementación de exámenes descentralizados, a fin de que los jóvenes de distintos lugares del país tengan la posibilidad de presentarse a universidades de su región o fuera de ella. Más de la mitad de becarios opta por migrar a Lima, en el caso de CNA, y una tercera parte, en el caso de EIB.

El supuesto de partida de *Beca 18* es que en el país existen muchos jóvenes talentosos que, por sus condiciones económicas u otras situaciones de vulnerabilidad, no tienen la oportunidad de continuar sus estudios en el nivel superior. El programa busca así ofrecerles

⁵⁶ A través del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH).

⁵⁷ No requiere acreditar condición de pobreza, pero sí pertenencia a una comunidad nativa de la Amazonía.

la oportunidad de acceder a universidades prestigiosas y aprovechar su talento. Como señalaba el primer director de PRONABEC en una entrevista televisada donde presentaba el programa: “El cambio fundamental es que ahora se está otorgando estas becas a jóvenes en situación de pobreza o pobreza extrema del interior del país [...] **jóvenes pobres pero altamente talentosos**, para que realicen sus estudios universitarios en **universidades de prestigio**” (resaltado nuestro)⁵⁸.

El talento aparece de manera recurrente no solo en diversas declaraciones de su primer director, sino también como lema en la foto de portada del Facebook del PRONABEC: “Apoyamos al talento peruano”⁵⁹, así como en las diversas piezas gráficas que convocan para la beca, como la que se presenta en la figura 1.

Figura 1 - Flyer de convocatoria al examen de preselección de Beca 18 (octubre, 2018)



⁵⁸ Aunque se indica que las universidades de prestigio pueden ser tanto públicas como privadas, el ránking QS de las diez universidades más prestigiosas solo incluye dos nacionales y son las que tienen menor número de becarios. Con el cambio de gobierno, en 2016, se reveló que el 90% del presupuesto de Beca 18 se destinaba a las universidades privadas, por lo que en 2017 se propuso balancear mejor esos montos. Ver: http://otramirada.pe/beca-18-¿privatización-encubierta-de-la-educación-superior?fbclid=IwAR0hV5YwtZr7pisBjn59M1RfFvWU8ybuczM3Ze4X7FQNCu34CUluM_9I3A.

⁵⁹ Ver: <https://www.facebook.com/PRONABEC/>.

Sin embargo, a pesar de esta retórica que valora el talento, las exigencias del programa para con los becarios son múltiples: además de lograr un promedio aprobatorio cada semestre, como cualquier beca de estudios lo requiere, encontramos otras: los becarios deben rendir mes a mes sus gastos de manera detallada, marcar asistencia diariamente en su centro de estudios y estudiar en las vacaciones para mantener su subvención. Si bien es cierto que a lo largo de los años estas medidas se han ido cuestionando y flexibilizando, no es menos cierto que ello ha tomado un tiempo considerable. En un principio, los becarios debían presentar los comprobantes de pago de todos sus gastos, incluido el transporte local, en físico y en un expediente, y no hacerlo tenía por consecuencia perder la subvención de ese mes. Posteriormente, se ha implementado un sistema digital donde cada mes se declaran los gastos realizados y que, si bien es menos engorroso, tiene las mismas consecuencias y no está exento de dificultades (como problemas con el sistema). La asistencia diaria se marca en una máquina lectora de huella digital ubicada en la universidad y la institución reporta mensualmente al PRONABEC la asistencia de los becarios. La inasistencia de un día suponía, hasta finales de 2017, el descuento de S/.40 de una subvención de S/.1200. Asimismo, para recibir la subvención correspondiente durante las vacaciones, los estudiantes debían realizar una actividad académica (por lo general, sus cursos de inglés), de manera que estaban impedidos de visitar a sus familias. Este requisito se cambió durante el año de la investigación (2017).

Estos detallados ejemplos muestran que, a pesar del supuesto talento que se reconoce en los jóvenes, subyace una profunda desconfianza desde el Estado, ya que se aprecia una lógica de control que recorre las diversas exigencias del programa: control sobre la asistencia, sobre los gastos, sobre el tiempo de vacaciones. Durante el trabajo de campo incluso se estuvo discutiendo la posibilidad de implementar una tarjeta de alimentos en lugar del monto en efectivo, de modo que los becarios no lo gastaran en otra cosa, ya que solo podrían usar la tarjeta en restaurantes de la universidad y tiendas seleccionadas. Los becarios mostraron su abierto rechazo a esta medida en las conversaciones que sostuvimos, ya que cada uno optaba por los arreglos alimenticios que más se acercaban a su dieta usual y que no siempre estaban disponibles en la universidad. La injerencia del PRONABEC hasta

en lo que debían comer les parecía demasiado. Finalmente, esta medida no llegó a implementarse, pero solo el hecho de que se discutiera en PRONABEC muestra lo invasiva que podía llegar a ser esta lógica del control hacia los becarios. Por su parte los funcionarios de PRONABEC con los que compartimos el estudio consideraron que la lógica del Estado es de control y no se sorprendieron de que las becas funcionaran de la manera descrita. De otro lado, quedó manifiesto que dichos funcionarios desconocían muchas de las experiencias de los becarios, ya que se presta atención a indicadores más cuantitativos que cualitativos y la sobrecarga administrativa de los gestores, principales intermediarios entre los estudiantes y el programa, deja poco espacio para recoger y acoger experiencias de otra índole.

Al mismo tiempo que mostraba su desconfianza, el Estado no terminaba de convertirse en un sujeto confiable para los propios becarios: las condiciones de la beca, como el ejemplo anterior lo muestra, varían todo el tiempo y crean diversas incomodidades a los becarios. Así, por ejemplo, se experimentaban constantes retrasos en el pago de la subvención; se ofreció un seguro de salud privado el primer año, pero posteriormente y por cuestiones presupuestales, se pasó al seguro de salud público (que implica un mayor tiempo de espera para la atención y su subvención es entonces recortada al no marcar asistencia en el día); los primeros años, PRONABEC pagaba adicionalmente las clases de inglés, pero luego los becarios debían pagarlas de su subvención. Asimismo, se dan cambios en los procesos de selección: si bien los becarios tienen el ingreso de la universidad para poder postular a la beca, en 2016, PRONABEC incluyó un examen adicional para verificar su rendimiento⁶⁰, de manera que algunos becarios que obtuvieron el ingreso no alcanzaron la beca. Finalmente, en 2018, se instauró un examen nacional de preselección como prerrequisito para dar el examen de ingreso en las universidades (ver figura 1).

En todo ello, podemos ver cómo se trasluce una lógica de control y desconfianza de parte del Estado hacia sus jóvenes “talentos” y, al mismo tiempo, un cambio constante de

⁶⁰ Ello ante el temor de que las universidades, especialmente privadas, estuvieran haciendo un examen más “fácil” para conseguir más becarios (y, con ello, subvenciones).

las reglas de juego unilateralmente. Es por ello que los jóvenes becarios, si bien sentían un profundo agradecimiento por la oportunidad de estudiar, expresaban también su malestar por los cambios y exigencias a veces excesivas desde el programa: “Ellos pueden tener sus reglas, pero ellos no cumplen para nosotros y es muy injusto” (Becario C1, EIB). En contraste, la universidad les parecía una institución más amable; aunque, como veremos a continuación, no siempre lo era.

3.2. LA UNIVERSIDAD FRENTE A LOS BECARIOS INDÍGENAS

Las universidades estudiadas tienen poca injerencia en las reglas que establece el programa en torno a los becarios: cumplen con rendir su asistencia, informan sus notas y procuran llegar a diversos lugares para aplicar los exámenes; pero tienen amplia libertad en términos de su organización interna y aplican diversos arreglos frente a la presencia de los becarios de pueblos originarios. Dos son los modelos que mejor pueden identificarse para la atención académica a los becarios, a los que llamaremos “segregación” e “integración”. El primero está presente en la modalidad EIB, ya que esta es una carrera nueva que se creó en tres universidades privadas de Lima en 2014 cuando se creó la Beca EIB a pedido de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, Rural y Alternativa, la cual no se oferta al alumnado regular, pues las autoridades consideran que no tendría acogida en el mercado. De esta manera, los estudiantes becarios de EIB hacen su carrera solo entre otros también becarios. En una universidad, comparten los estudios generales o básicos, de primer año, con estudiantes de otras carreras; pero, en el otro caso, hacen sus estudios generales únicamente entre ellos. Durante la nivelación, tienen oportunidad de conocer a otros estudiantes de la *Beca 18* de otras modalidades, pero sus posibilidades de interactuar con estudiantes de otros grupos sociales y culturales se ven más reducidas. Ello plantea serios límites al capital social que podrán construir en la universidad, en tanto se encuentran parcialmente segregados del contacto con otros individuos y grupos.

Las autoridades entrevistadas consideraban, sin embargo, que existían beneficios académicos para ellos en la opción segregada, en tanto se podía ofrecer una atención más focalizada y acorde a sus necesidades particulares:

Nosotros insistimos [*en la separación para los estudios generales*] porque una de nuestras mayores preocupaciones era que los chicos **fracasaran en la universidad**, o sea que **las exigencias de una universidad como esta** [*de prestigio*] hicieran que tuvieran un paso fugaz. Un semestre o dos semestres y chau, **porque no pueden**. Sabíamos de los niveles de calidad de los estudios en la educación básica en zonas rurales, y con mayor razón en que la población es originaria, digamos que **iban a llegar con más déficit que los chicos de otras poblaciones que vienen a la universidad**. Entonces eso nos hacía pensar que iban a requerir, veíamos ahí dos líneas de trabajo importantes, uno que era la **nivelación académica** y otra que era el proceso de adaptación, de encontrar un equilibrio, una manera de **participar en la universidad, un dialogo entre la cultura de origen y la cultura universitaria urbana** (Autoridad C1, EIB; resaltado nuestro)⁶¹.

Podemos ver aquí varios elementos importantes: para empezar, la visión de la propia universidad como un espacio académicamente exigente y, en contraste, la preocupación por la formación deficitaria de los alumnos, en tanto proceden de escuelas rurales e indígenas, que en el Perú muestran efectivamente los resultados más bajos en logros de aprendizaje en las pruebas estandarizadas. Si bien esta visión tiene sentido, no deja de ser problemática: la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes nos demostró que la mayoría de ellos proviene de secundarias urbanas, rompiendo un poco la imagen rural que se asocia al grupo. Esto no niega que tengan dificultades académicas, pero es llamativo que la imagen del déficit sea una imagen repetitiva, especialmente al considerar aspectos académicos y cognitivos entre los estudiantes.

Hay que valorar, sin embargo, en la cita anterior, un tercer aspecto: el interés por apoyar a los estudiantes para que alcancen una nivelación académica acorde a las exigencias de la universidad. Este no ha sido siempre el caso en la universidad de la cual procede la autoridad citada, ni en otras universidades privadas de prestigio, donde se ha dicho explícitamente que estas poblaciones no tienen cabida en el espacio universitario dada su poca preparación (ver, por ejemplo, GILDEMEISTER, 2015) o donde se ha discutido con

⁶¹ Los agregados en cursiva son propios para clarificar el sentido de la oración.

preocupación si al incorporarlas no se corre el riesgo de “bajar el nivel” del alumnado. En un evento público, una funcionaria de la misma universidad dijo con naturalidad que “esta universidad no está acostumbrada a esa clase de alumnos”, con lo cual muestra que la segregación de los espacios educativos por el origen social (clase) y étnico se toma como algo natural y aproblemático; además, que el problema aparece ahora que “hay que” integrar a alumnos con otras características.

Este breve ejemplo evidencia que las universidades no son tampoco espacios monolíticos: existen diversas posturas y apuestas entre sus autoridades, funcionarios administrativos y docentes. En el caso de la autoridad citada, en su facultad se han desplegado diversas estrategias, como tutorías y talleres especializados en temas académicos y no académicos, dedicando más horas de trabajo a los estudiantes que se perciben con más riesgo académico. Aunque, desde la perspectiva de tutores y coordinadores, se requiere aún de más horas y trabajo con estos jóvenes, se ofrece un mayor apoyo (en horas y personal dedicado) que a los jóvenes de la modalidad CNA en la misma universidad.

Asimismo y para resaltar el último punto de la cita seleccionada, podemos ver que se valora la participación estudiantil de este grupo. Es significativo que, en contraste con los déficits académicos que se mencionan, se rescataban sus habilidades organizativas, que se leían como parte de su experiencia cultural. Al mismo tiempo, cabe destacar que el diálogo que se propone entre la cultura de origen y la cultura universitaria urbana parece ponerse sobre los hombros de los estudiantes, que son los que deben adaptarse, lo cual es consistente también con el punto de partida: la universidad como un espacio académicamente exigente, al que hay que adaptarse, no al que hay que transformar.

En cierta medida, la postura que refleja la cita analizada no deja de tener un argumento a favor, si consideramos que este grupo (EIB) mostraba una menor deserción en ambas universidades (entre 6 y 10%) y que las promociones más antiguas demostraban una mayor conciencia de sí mismos como grupo y se posicionaban sólidamente en sus respectivas facultades, ocupando incluso cargos de representación estudiantil.

Pero este no siempre es el caso y se han reportado situaciones en que estas medidas de segregación mostraban un sesgo discriminatorio contra los becarios (JAVE y AYALA, 2017; BUKARD, 2017); es decir, no se tomaban estas medidas para ofrecerles una mejor atención, sino simplemente para separarlos de los alumnos regulares.

Por contraste, los estudiantes de la modalidad CNA ingresan a carreras regulares ya existentes y aprobadas por el programa. Por ello, se “integran” con el resto del alumnado en tanto llevan los mismos cursos. Pero es justamente en esta modalidad donde encontramos una mayor “mortalidad estudiantil”, como la llamó uno de los entrevistados, refiriéndose a que la mayor parte de ellos suele reprobando y perder la beca en el primer año de estudios. En efecto, en esta modalidad se registra la deserción más alta de todo el programa, con niveles que llegan al 50%.

Así, la integración no parece ser tan positiva para los becarios CNA, en tanto enfrentaron las mismas exigencias que sus compañeros. Sin embargo, ellos no tuvieron las mismas experiencias formativas que el promedio de alumnos regulares de dichas universidades, muchos de los cuales provenían de colegios privados y de sectores medios y altos; es decir, contaban con un capital cultural —en el sentido en que lo plantean Bourdieu y Passeron (2009)— que los ponía en mejores condiciones para enfrentar las exigencias de la universidad. En ese sentido, los becarios, que carecían de dicho capital cultural y lingüístico, reportaban múltiples dificultades para adaptarse a la exigencia académica. Asimismo, reportaban limitaciones en las tutorías que recibían, las cuales parecían enfocarse más en indagar por su bienestar emocional y no tanto en las herramientas para enfrentar las exigencias académicas, particularmente en uno de los dos casos estudiados:

[...] sobre la tutoría [...] para mí no es tan favorable, bueno en mi caso yo siento que estoy perdiendo el tiempo, tal vez porque los tutores no son especializados [...] porque cuando voy no aprendemos. Yo siempre digo estoy bien y estoy bien, repito nomás, estoy bien y el otro ah ya está bien [...] Cuando le pido ayuda para hacer mi trabajo me dice...cambia de tema, deja otra cosa, entonces yo le digo ok gracias y ahí se va la hora [...] parecía que perdía el tiempo (Becario C1, EIB).

Es necesario señalar que las tutorías sufrieron un serio recorte en 2015 (segundo año de beca para estas dos modalidades), ya que el PRONABEC dejó de transferir fondos para

implementarlas, requiriendo que fuera parte del compromiso de las universidades que recibían a los becarios. Sin embargo, ello redujo la cantidad de personal y horas disponibles para realizar dichas asesorías, ya que las universidades no contaban con los recursos adicionales para ello y no podían elevar el costo de las pensiones de acuerdo al convenio vigente con PRONABEC. En los dos casos estudiados, se mantuvo el sistema de tutorías, si bien con menos horas y personal dedicado, en tanto forma parte de su modelo educativo. Es posible que en otras instituciones educativas ese no sea el caso y los estudiantes, en dichas universidades, queden sin un adecuado apoyo para sus estudios. Aquí es necesario señalar que las tutorías eran muy variadas en tiempo y forma en cada universidad e incluso en cada facultad, sin existir un modelo único ni una exigencia específica de parte del PRONABEC⁶².

En cuanto a los arreglos internos de la universidad para reconocer y valorar la diversidad cultural que hoy se da en el campus, se recurre a diversas estrategias. En el ámbito académico, ya se han mencionado las tutorías, que toman diferentes formas según la universidad y facultad. En una de las facultades de una universidad, se buscó tutores que hablen la lengua materna de los estudiantes; pero, ante la falta de estrategias de acompañamiento académico, se optó por otros tutores. En otra facultad de la misma universidad, se reporta una relación muy esporádica y superficial con los tutores, enfocada más en cuestiones de bienestar que en cuestiones académicas. En la segunda universidad, el acompañamiento académico se organiza de igual forma para todas las facultades, está más presente y se complementa entre tutorías grupales e individuales. Los encargados de tutoría en EIB en ambas universidades reportan un trabajo individualizado, especialmente con los estudiantes que presentan más riesgo académico, pero también se muestran críticos frente a lo que consideran poco apoyo de la facultad y/o universidad para proporcionar tiempo y personal para este trabajo. En el caso de CNA, observamos menos tiempo y personal dedicado a las tutorías en una de las dos universidades.

⁶² Durante el año 2017, se discutió y preparó en PRONABEC una propuesta de apoyo tutorial para implementar en las universidades, pero la misma no llegó a concretarse por cambios en el personal y dirección del programa, de manera que sigue en manos de cada universidad decidir cómo organizar dichas tutorías.

En EIB, las tutorías han identificado temas específicos para trabajar con los estudiantes indígenas e implementado talleres frente a ello, como de redacción, abordaje de situaciones de violencia de pareja, charlas de planificación familiar, talleres sobre las diversas culturas en el mismo grupo. Asimismo, han ofrecido actividades extracurriculares, como talleres artísticos y actividades lúdicas, sesiones culturales semanales, actividades de integración, compartir comida típica, etc.

De igual modo, se reporta cómo se intenta incorporar los saberes de los estudiantes:

En la tutoría tratamos de tener estrategias pedagógicas de trabajar estos dos tipos de conocimientos, lo que les dan los profesores en el currículo y los conocimientos del cual son portadores. Hay profesores que sí trabajan en estas dos lógicas de conocimiento, pero la mayoría todavía son docentes universitarios que les falta formarse en una pedagogía intercultural (Tutor, C1, EIB).

Esta cita muestra una visión dicotómica del conocimiento y de su lugar en la universidad: está el conocimiento del currículo y aquel del cual los estudiantes indígenas son portadores (claramente fuera del primero). Si bien se aprecia una autocrítica en tanto se reconoce que los profesores no están formados en una pedagogía intercultural, no parece cuestionarse el estado actual del currículo, lo que incorpora y lo que deja fuera.

Por ello, no llama la atención que otra estrategia muy mencionada sean los eventos especiales de tipo folclórico, como la recreación del Inti Raymi, por ejemplo, y el pago a la tierra, el 24 de junio, en el que se invita a participar a toda la comunidad universitaria, o la participación en festivales estudiantiles con danzas folclóricas. Así, parece que el conocimiento indígena solo puede tener lugar en actividades extracurriculares, pero las curriculares quedan tal cual.

En cuanto a las lenguas, hay algunas estrategias para visibilizar la diversidad lingüística en el campus. En una de las universidades, se pusieron los carteles de las oficinas en quechua y castellano, por ejemplo. En otra, desde el trabajo de tutoría, se organizaron talleres de lenguas originarias para estudiantes de otras facultades. Se busca también especialistas indígenas para los cursos de lengua y cultura indígena en EIB.

Los estudiantes amazónicos sienten, sin embargo, que sus culturas son casi invisibles en el espacio universitario y que la mayor parte de lo que se hace muestra la cultura andina (numéricamente mayor en el país), mas no la amazónica:

[...] en la visión de la universidad, ahí solo se enfoca en lo andino y no hay amazónico [...] no existe la Amazonía (Becario EIB, C1, FGG).

[...] a veces cuando escuchamos la EIB está avanzando, sí, está avanzado pero la EIB andina, más no, o sea no hay un equilibrio entre la EIB amazónica y la andina y por eso a veces nosotros también nos preguntamos por ¿qué es interculturalidad? O sea es conocer con tanto respeto la cosmovisión de diferentes culturas, pero aquí no estamos viendo eso, ¿dónde está la cosmovisión amazónica (Becario EIB, C1, FGG).

Esta ausencia de lo amazónico en la universidad refleja también su poca presencia de en el imaginario nacional, hasta hace relativamente poco: la Amazonía ha sido considerada largo tiempo como un territorio despoblado, vacío y solo de interés por sus recursos naturales (AMES, 2011).

En ambas universidades, la interculturalidad aparece recientemente como un eje de la formación en los documentos oficiales; pero varios de nuestros entrevistados reconocen que, si bien significa un avance, es necesario todavía trabajar en implementarlo. Incluso en una de las dos universidades, se avanzó en una propuesta de interculturalidad para todos, pero la misma no llegó a implementarse por existir otras prioridades vinculadas con la reforma universitaria.

3.3. LOS BECARIOS INDÍGENAS FRENTE A LOS ARREGLOS ORGANIZATIVOS QUE PROPONE LA UNIVERSIDAD

Frente a los arreglos que las universidades han implementado, los estudiantes tienen opiniones diversas. Ante el modelo de segregación, en el caso 1, los estudiantes de EIB no tenían mayores comentarios, aunque expresaron su interés por llevar cursos compartidos con los alumnos regulares de la carrera de educación; pero, en el otro caso, mostraron claros pedidos de integración:

La universidad también podría generar como espacios para que se conozcan grupos diversos de distintos años, de CNA, de EIB ¿no? Y no veo que lo tenga así como en mente ¿no? “Ya, vamos a crear esto para que interactúen, para que se conozcan” ¿no? Y creo que en EIB también hay un poco esa demanda de... o sea, no nos tengan tan encerraditos ¿no? Déjennos interactuar con los demás (Becaria EIB, C2, FGD).

Sin embargo, los becarios son también conscientes de que existe segregación interna entre los propios estudiantes cuando hay espacios integrados:

Cuando hemos llegado todo era asombro, y cada quien con su grupo [...] yo creo que a veces hay que acercarnos un poco más a esos chicos porque... cada uno forma su grupo, por el **temor**, diciendo “no, nosotros... ¿Qué nos dirán los de Lima?” y los de Lima igual y casi como (que) no hay un encuentro de grupos (Becaria EIB, C2, FGD).

Al respecto, diversos estudios han dado cuenta de la extendida presencia de discriminación en las universidades peruanas (KOGAN y GALARZA, 2014; OLIART, 2011; ZAVALA y CÓRDOBA, 2010) y la encuesta de Kogan y Galarza (2014) muestra una percepción mayor de discriminación en las universidades privadas. Ello permite entender el “temor” que se menciona en la cita: a ser discriminado, maltratado, excluido; una experiencia frecuente para las personas pertenecientes a pueblos amazónicos, andinos o a sectores populares en general. Pero también muestra cierta demanda hacia la universidad para crear espacios y mecanismos que reviertan los comportamientos discriminatorios de la sociedad peruana y que ciertamente debería constituir una de sus tareas si se pretende construir un espacio intercultural.

Por último, notamos entre algunos estudiantes una búsqueda de reconocimiento como interlocutores válidos, que se aleja del exotismo, para demandar una relación más equitativa y profunda con los demás miembros de la comunidad universitaria:

Antes se solía hacer... [*actividades*] de... tipo folclórico, danzas, cosas así... y bueno, la gente venía pero solo a vernos, pero no a interactuar con nosotros, por eso dejamos de hacer eso, y... ahora lo que buscamos es hacer talleres, eventos, pero casi... la recurrencia es poca porque más la gente viene a ver los bailes, las exposiciones de música, pero no a escuchar... la concurrencia fue poca mientras... cuando hacemos eventos como el Inti Raymi, o de danzas, ahí sí, la gente suele venir más, y también eso queremos evitar, que no solamente vengan a vernos bailar, sino que también vengan a escuchar cuál es nuestra perspectiva, cómo pensamos, cómo... cuál es nuestra concepción sobre... sobre lo que estamos viviendo ahora (Becaria EIB, C2, FGD).

El fragmento citado muestra cómo algunos estudiantes son conscientes de que la interculturalidad va más allá de las manifestaciones folclóricas de la diferencia cultural e implica una comprensión del otro, de sus vivencias, de su punto de vista, de su perspectiva, que puede ser diferente, pero que es igualmente válida y valiosa y requiere ser reconocida. Sin embargo, es claro también que los estudiantes no encuentran ese espacio o esa apertura en la universidad, que al parecer sigue considerando la diferencia solo para esos momentos puntuales en los que se exotiza la otredad. Todo ello nos plantea aún importantes desafíos para hablar de una interculturalización de la universidad.

4. CONCLUSIONES

Se propuso abordar el papel del Estado en la experiencia de los jóvenes becarios, dado que es aquel el que provee las becas y el que impone una serie de condiciones que alteran la experiencia universitaria de los jóvenes, en la medida en que les imponen restricciones, presiones y tensiones diferentes al del conjunto de estudiantes universitarios. Así, los estudiantes tienen que dar cuenta detallada de sus gastos mes a mes, sustentarlos (primero en forma física, luego digitalmente), marcar su asistencia día a día y verse afectados con descuentos en su manutención si no asisten, prescindir de sus vacaciones para seguir recibiendo su manutención, etc.

Así, el Estado despliega, de varias maneras, su desconfianza hacia los becarios, lo que resulta paradójico si consideramos que a la vez los considera los jóvenes más talentosos y por ello merecedores de la beca. Al mismo tiempo, el Estado resulta poco fiable, porque constantemente está cambiando las reglas con las que convocó a los estudiantes y produce con esto malestar y desconfianza. Hemos visto, por ejemplo, cómo primero se ofrece un seguro médico privado para pasar luego a uno público; cómo se subvencionan las clases de inglés para después exigir las, pero ya a cargo del propio becario; incluso cómo se pretende intervenir en lo que comen y dónde lo hacen los becarios, propuesta que finalmente no prosperó, pero que muestra el nivel de control que puede llegar a exigir el programa.

Frente a este Estado, al cual los jóvenes becarios agradecen la oportunidad de estudiar, pero con el cual se sienten las incomodidades ya descritas, la universidad aparece como un espacio más “amable”, pero queda claro que en ella el que se acomoda es el estudiante. En efecto, a pesar de que ambas universidades han desplegado estrategias para apoyar a los becarios indígenas, como talleres y asesorías especiales, es claro que los estudiantes son vistos desde el déficit, desde lo que no saben, y ello no permite ver lo que sí saben, lo que traen y lo que podría incorporarse al conocimiento desplegado en las universidades para dar cuenta y acomodar esa diversidad de saberes y experiencias; es decir, para verdaderamente interculturalizar la universidad.

Los arreglos organizativos de las universidades muestran opciones por la segregación y la integración. La primera implica separar a los becarios del alumnado regular y esto, en los casos estudiados, se hace con miras a favorecer la permanencia de los estudiantes, aunque ese no sea el caso en otras universidades; queda, sin embargo, el problema de que esta opción limita el capital social de los estudiantes becarios. La segunda, por otro lado, invisibiliza a la población indígena y sus necesidades particulares y se traduce, en los casos estudiados, como en otros, de acuerdo a las estadísticas que maneja PRONABEC, en una alta tasa de deserción, mayor que la de otras modalidades. En ello se manifiestan los límites de una opción de integración, mas no de inclusión: en la segunda, sería importante reconocer las necesidades particulares de ciertas poblaciones para atenderlas de manera adecuada.

En los casos estudiados, podemos comprobar que estamos frente a una presencia creciente de la diversidad en el espacio universitario, pero que aún se reconoce de manera escasa por las propias universidades. Se privilegian manifestaciones externas y folclóricas de la diversidad, pero se mantiene una mirada deficitaria sobre la población “diferente” y no se consideran sus propios conocimientos como válidos para los contenidos mismos del saber universitario.

Por todo ello, en el *continuum* que va entre “normalizar” a esta población diversa, dejando intacto el funcionamiento y la pedagogía de los espacios educativos, y transformar las prácticas que excluyen y discriminan a ciertas poblaciones del espacio universitario y

que impiden una trayectoria educativa exitosa (TUBINO, 2007, citado por ZAVALA y CÓRDOBA, 2010), las universidades peruanas estudiadas, enfocadas en los déficits de sus estudiantes y con una mirada exotizante sobre la diferencia cultural, parecen encontrarse en un punto más cercano al primer polo y caminan —sí, pero lentamente— al segundo.

REFERENCIAS

AMES, P. Discriminación, desigualdad y territorio: nuevas y viejas jerarquías en definición. En: M. Cueto y A. Lerner (eds.), *Desarrollo, desigualdades y conflictos sociales. Una perspectiva desde los países andinos* (pp. 225-271). Lima: IEP-IFEA. 2011.

ARAMBURÚ, C.; NÚÑEZ, D y MARTÍNEZ, J. Las decisiones y experiencias de los jóvenes beneficiarios de Beca 18 en las etapas de aceptación de la beca e inicio de la vida universitaria. Informe final de consultoría. Manuscrito no publicado. 2015.

BENAVIDES, M.; FRIDA HAAG, J. L. y CUEVA, S. Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación. Documento de investigación, 78. Lima: GRADE. 2015.

BENAVIDES, M. y ETESSE, M. Movilidad educativa intergeneracional, educación superior y movilidad social en el Perú: evidencias recientes a partir de encuestas a hogares. En R. Cuenca (ed.), *Educación superior: movilidad social e identidad* (pp. 51-92). Lima: IEP. 2012.

BENAVIDES, M. Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457-483). Lima: GRADE. 2007.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. Los herederos: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Siglo XXI. 2009.

BUKARD, M. ¿Viviendo interculturalidad?: Encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del Programa Beca 18. En P. Ames (ed.), *La diversidad en la escuela: aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 225-251). Lima: CISEPA-PUCP, IRD. 2017.

CASTRO, J. F y YAMADA, G. Brechas étnicas y de sexo en el acceso a la educación básica y superior en el Perú. Lima: Universidad del Pacífico. 2011.

COTLER, J. Educación superior e inclusión social: un estudio cualitativo del programa Beca 18. Serie Estudios Breves. Lima: PRONABEC. 2015.

ESPINOSA DE RIVERO, O. Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la educación superior en Perú. En Foro I Fundación Equitas ISEES. Recuperado de <https://www.academia.edu/19433491/Para_vivir_mejor_Los_ind%C3%ADgenas_amaz%C3%B3nicos_y_su_acceso_a_la_educaci%C3%B3n_superior_en_Per%C3%BA>. 2007.

GILDEMEISTER, A. Mis queridos Beca 18. Lucidez, 23 de noviembre. Recuperado de <<http://www.lucidez.pe/opinion/mis-queridos-beca-18-por-alfredo-gildemeister/>>. 2015.

JAVE, I. y AYALA, H. La Beca REPAED. Oportunidad y derecho en el programa de reparaciones en educación. Lima: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Fundación Konrad Adenauer. 2017.

KOGAN, L. y GALARZA, F. ¿Discriminas o te discriminan? Un análisis de las percepciones de universitarios de cuatro ciudades del Perú. Lima: Universidad del Pacífico. 2014.

MATO, D. Educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En A. Durand (ed.), Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos (pp. 85-120). Lima: ITACAB. 2017.

OLIART, P. Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú. Lima: Tarea, IEP. 2011.

PRONABEC. 100 mil becas. Memoria gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2011 - 2016. Lima: Ministerio de Educación. 2016.

PRONABEC. Becarios: comunidades nativas de la Amazonia. Boletín de seguimiento y monitoreo académico, N.º 002, año 1. Lima: PRONABEC. 2015a.

PRONABEC. Estadísticas: becas otorgadas. Beca 18 pregrado. Boletín de seguimiento y monitoreo académico, N.º 003, año 1. Lima: PRONABEC. 2015b.

PRONABEC. Artículos científicos: resultados e impacto de Beca 18. Lima: PRONABEC. 2015c.

RODRÍGUEZ, Y. Políticas de inclusión en la educación superior; el caso de BECA 18 ¿Qué efectos tiene la ampliación de la escolaridad? Trabajo presentado al VIII Seminario de Investigación Educativa, realizado en Lima del 3 al 5 de noviembre de 2015.

SANBORN, C. y ARRIETA, A. Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente. Documento de Trabajo. Lima: Universidad del Pacífico. 2010.

SCHMELKES, S. Multiculturalismo, educación intercultural y universidades. En M. Silva (comp.), Nuestras universidades y la educación intercultural (pp. 23-46). Santiago: Universidad de Chile. 2009.

ZAVALA, V. y CÓRDOBA, G. Decir y Callar. Lenguaje, universidad y poder en la universidad peruana. Lima: PUCP. 2010.

CAPÍTULO 7 - PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE *BECA VOCACIÓN MAESTRO* SOBRE LOS FACTORES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN SU ADAPTACIÓN A LA VIDA UNIVERSITARIA⁶³

LIZA CABRERA MORGAN

PUCP

Resumen

El Estado peruano, a través del Ministerio de Educación, creó el programa *Beca Vocación Maestro*- BVM, con la finalidad de promover el acceso a la carrera universitaria docente a jóvenes peruanos, egresados de la educación secundaria, ya sea de instituciones educativas públicas o privadas a nivel nacional, con alto rendimiento académico y clara vocación por la carrera profesional de Educación (Ministerio de Educación, Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo, s.f.). Este ensayo presenta los resultados de la investigación centrada en describir reflexivamente los factores académicos, socio culturales y económicos que favorecen y/o obstaculizan el proceso de adaptación a la vida universitaria de los estudiantes en una institución de educación superior privada de Lima, a partir de las percepciones de los mismos estudiantes.

Palabras clave: Educación superior, Perú, política de inclusión, beca, Beca Vocación Maestro.

1. INTRODUCCIÓN

El Estado peruano, a través del programa *Beca Vocación Maestro* (BVM), ha buscado promover el acceso a la carrera universitaria docente a jóvenes peruanos, egresados de la educación secundaria, ya sea de instituciones educativas públicas o privadas a nivel nacional, con alto rendimiento académico y clara vocación por la carrera profesional de educación (MINEDU y PRONABEC, s.f.). La primera convocatoria a esta beca se realizó el año 2015 y se extendió en forma anual hasta 2017, acogiendo a jóvenes en las mejores

⁶³ Esta investigación formó parte de los estudios promovidos por el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus avances fueron presentados en el marco del XI Seminario de Investigación Educativa coorganizado por el CISE en el año 2018.

universidades e institutos pedagógicos del país. En 2018, dicho programa decidió abstenerse de lanzar una nueva convocatoria, con miras a realizar estudios en torno a los resultados alcanzados hasta el momento.

La trascendencia social de este programa es evidente, pues acoge a jóvenes provenientes de diversas partes del Perú para darles una opción de formación profesional de calidad que pueda tener impacto en el desarrollo de las regiones donde residen. Se puede decir que este colectivo de estudiantes refleja la realidad pluricultural de nuestro territorio nacional y representa un reto para las instituciones formadoras que los acoge, ya que exige el uso de nuevas estrategias de trabajo que faciliten el aprendizaje y el diálogo respetuoso entre los actores del proceso educativo y sus culturas. Sin embargo, en la actualidad hay escasos estudios sobre este programa, en particular sobre los factores que favorecen u obstaculizan la retención, éxito y adaptación de los estudiantes becarios a las exigencias de la vida universitaria. Los estudios disponibles se refieren al programa *Beca 18*, que tiene mayor tiempo de implementación en el país, pero abordan lo relativo a la evaluación del impacto en torno al rendimiento académico de los estudiantes.

Cabe señalar que las investigaciones realizadas en Latinoamérica sobre el inicio de la vida universitaria muestran que, durante el primer año de estudios, los alumnos enfrentan un proceso de transición que será fundamental para los logros que se buscan obtener a lo largo de esta etapa (TINTO, 1999; SILVA, 2011; GÓMEZ, 2012; FERNÁNDEZ y CARDOZO, 2014). Ese tramo, constituido por los dos primeros semestres académicos, resulta clave para hablar de éxito académico, retención y deserción estudiantil en la educación superior.

En tal sentido, según Silva, las instituciones de educación superior están llamadas a: “[...] conocer al estudiante del primer año para instrumentar programas de apoyo y estrategias que transformen la experiencia áulica estimulando su compromiso y persistencia. Así, la mejor estrategia para lograr la retención es brindar una atención integral y una educación de buena calidad” (2011, p. 102).

En este marco se desarrolla la presente investigación, cuyo objetivo general es describir las percepciones de los estudiantes becarios de una universidad privada de Lima sobre los factores que favorecen u obstaculizan su proceso de adaptación a la vida

universitaria. A través de ella, se espera, por un lado, aportar conocimientos al campo de estudio sobre los estudiantes de educación superior y, especialmente, sobre los programas de becas; y, por otro, contribuir al desarrollo de políticas institucionales orientadas a mejorar las estrategias y dispositivos para la atención integral de los estudiantes becarios que inician su vida universitaria en la carrera de educación.

Todo ello expresa nuestro compromiso por buscar que los esfuerzos invertidos por el Estado en el programa BVM puedan contribuir al éxito y retención de los becarios en sus estudios y, de esa manera, aportar un colectivo de profesionales preparados con idoneidad para el desarrollo de la educación en el Perú.

2. MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL

El estudiante que ingresa a la universidad atraviesa por un proceso complejo, de transición, en el que debe adaptarse a un “nuevo contexto organizativo, educativo y social, regulado por normas explícitas y/o implícitas que debe conocer para funcionar adecuadamente” (FIGUERA, DORIO y FORNES, 2003, p. 351). Todo ello le demanda mucho esfuerzo, tenacidad, perseverancia y renuncias; pero, a su vez —según Silva (2011)—, le provocan sentimientos de inseguridad y tensión, así como niveles de ansiedad elevados, pues son múltiples las exigencias que se le plantean en el ámbito académico y social.

La respuesta que da a ese nuevo escenario de aprendizaje está vinculada a su historia de vida familiar y escolar, así como a los patrones aprendidos en el marco de su grupo cultural. Según Bourdieu (citado por CAPDEVIELLE, 2011), todo ello constituye el *habitus* del estudiante, el cual configura su nuevo entorno de relaciones en la universidad. En otras palabras, el *habitus* es un sistema adquirido y duradero de esquemas generativos con el cual pensamos, sentimos y actuamos en cada espacio social donde nos desenvolvemos. Siguiendo al mismo autor, constituye una estructura que integra las experiencias pasadas y funciona en cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones. Este autor nos propone que la situación socioeconómica del individuo, su posición social y los rasgos de la cultura a la que pertenece se asocian a la apropiación de capital social y cultural.

Entonces, podemos decir que el *habitus* se genera en el estudiante como la interiorización de disposiciones que se dan debido a la influencia de condiciones externas y que determinan la estructura individual de la persona.

El estudiante becario, con dicho *habitus*, se enfrenta a la vida universitaria y atraviesa por un proceso de adaptación a los nuevos desafíos académicos y sociales que le demanda el nuevo entorno. En la presente investigación, tomando los aportes de Bueno (2005), Soares y Pereira (2015), Da Silva y Soares (2017), Pérez-Pulido (2016), así como Sousa, Lopes y Ferreira (2013), se define la “adaptación a la vida universitaria” como el proceso mediante el cual los alumnos buscan adecuarse o hacerse parte de un nuevo entorno (la universidad), el cual les plantea una serie de desafíos personales, académicos y sociales. Cabe señalar que dicho proceso está mediado tanto por las dimensiones propias del estudiante como por las contextuales o del entorno institucional. La noción propuesta nos permite conectar los componentes académicos y sociales de la experiencia universitaria, destacando el rol del mismo estudiante y de la institución formadora; a partir de ellos, se puede reconocer y comprender los factores que facilitan o dificultan el proceso de adaptación a la vida universitaria.

Soares y Pereira señalan que la adaptación es “el resultado de procesos cognitivos, sociales y afectivos que, cuando armonizados, hacen más probable el éxito del alumno en la empresa universitaria” (2015, p. 140). Esto nos hace pensar que tanto el estudiante como la institución formadora están llamados a hacer esfuerzos concertados y sostenidos en el tiempo para facilitar dicho proceso y, por ende, garantizar el éxito y retención de los estudiantes en el programa de formación.

Bueno (2005) detalla que es fundamental conocer cuáles son los factores que dificultan el logro de los objetivos académicos, si se quiere desarrollar programas que busquen prevenir el fracaso en los estudios universitarios. Entre las dificultades o causas de los problemas de deserción universitaria, la autora destaca cinco: los antecedentes académicos a nivel escolar; las dificultades experimentadas en el trabajo académico, en términos de habilidades y actitudes; los antecedentes familiares, ya sean demográficos, socioeconómicos y culturales; los factores socioculturales vinculados con el entorno, que

incluye el contexto de amigos, la comunidad y la institución formadora; y, finalmente, las características o situaciones personales de los estudiantes referidos a rasgos de personalidad, alteraciones emocionales o dificultades psicológicas.

Según los aportes de Almeida, Soares y Ferreira (2002, citado por AQUINO, 2016), la adaptación a la vida universitaria se debe comprender a partir de la dinámica no solo personal del estudiante, sino desde lo que significan el mundo de las interrelaciones en el entorno de la universidad y desde la convicción que tiene el estudiante frente a su carrera y a sus estudios. También señala que se debe considerar el conjunto de habilidades y actitudes del estudiante para el trabajo académico y su inserción en la institución, con todo lo que significa la valoración y el uso de los servicios y la infraestructura para posibilitar su desarrollo.

Teniendo en cuenta los aportes de Bueno (2005); Guerreiro y Polydoro (2010); Torres (2012); Sousa, Lopes y Ferreira (2013); Aquino (2016); y Da Silva y Soares (2017), se asume como factores de adaptación a la vida universitaria, para efectos del presente estudio, los siguientes: a) los factores académicos, referidos a los hábitos, habilidades y disposiciones del estudiante para el estudio; b) los factores socioculturales, vinculados a sus hábitos, costumbres y valores en el contexto de su familia y comunidad, así como a su situación económica; c) los factores personales, relacionados a su personalidad, características peculiares y situaciones específicas que lo sitúan de un modo particular frente a sus estudios; y, por último, d) los factores organizativos de la institución formadora, referidos a los servicios dispuestos para la adaptación del estudiante a sus estudios y a la interacción con el grupo de pares y profesores.

Según los autores señalados, consideramos que la persistencia o permanencia del estudiante en la educación superior, como consecuencia de su proceso de adaptación a este nuevo contexto, es producto de la interacción entre él como individuo y la organización formadora. Lo trascendental en esta interacción son las características emocionales, demográficas y socioculturales del estudiante, así como el grado de compromiso que asume en torno a su carrera y a su centro de estudios; pero también, en otra dirección, están las características de la institución educativa en sus aspectos organizacionales y de interacción

entre sus principales actores (los estudiantes, los docentes y el personal administrativo). Resulta de particular importancia los vínculos e interrelaciones que se establecen entre el estudiante y sus pares, entre él y los docentes, así como el rol que ejercen los docentes en este espacio educativo para facilitar dicha adaptación. En definitiva, se trata de una acción conjunta y comprometida entre la institución formadora y los estudiantes, en pos de una meta compartida: el aprendizaje para una formación profesional de calidad.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio que presentamos es de carácter mixto, pues integra en forma sistemática datos cuantitativos y cualitativos, orientados a obtener una visión más completa y profunda del fenómeno estudiado (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BAPTISTA; 2010). Se inició con la recolección y análisis de datos cuantitativos, a través de una encuesta; y, en una segunda fase, se recabaron y analizaron datos cualitativos a través de los grupos focales.

El problema de investigación que orientó el trabajo fue: ¿cuál es la percepción de los estudiantes de *Beca Vocación Maestro*, de una universidad privada de Lima, sobre los factores que favorecen u obstaculizan su adaptación a la vida universitaria? Mientras que el objetivo general del estudio: describir las percepciones de los estudiantes becarios de una universidad privada de Lima sobre los factores que favorecen u obstaculizan su proceso de adaptación a la vida universitaria.

En tal sentido, se propusieron los siguientes objetivos específicos: a) identificar las características particulares de dicho colectivo de estudiantes, con relación a su trayectoria personal y escolar, así como a su contexto cultural; y b) analizar su percepción en torno a los factores que favorecen u obstaculizan su adaptación a la vida universitaria.

Se hizo uso del “método de estudio de casos” que, según Martínez, “es un proceso de indagación, que hace hincapié en el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso” (2018, p. 65). El caso en esta investigación son los becarios frente a su proceso de adaptación a la vida universitaria al concluir el primer semestre de estudios.

Se aplicaron dos técnicas de estudio: la encuesta y el grupo focal, con los consentimientos informados respectivos, según la ética de la investigación. La encuesta estuvo dirigida a analizar las características particulares de los estudiantes que ingresaron por *Beca Vocación Maestro* el año 2017 (segundo semestre) y que, al momento de realizar el estudio, se encontraban finalizando su primer ciclo de estudios. Se utilizó como instrumento un cuestionario, el cual se aplicó en forma aleatoria al 73,4% de dichos becarios; es decir, a 80 de 109 estudiantes.

Por su parte, el grupo focal buscó analizar la percepción de dichos becarios en torno a los factores que consideran determinantes para su proceso de adaptación a las exigencias de la vida universitaria. Dicha técnica se aplicó a una muestra compuesta por 15 becarios (12 mujeres y 3 hombres) —es decir, 2 o 3 estudiantes por cada sección de la promoción— y se tomó como referencia uno de los cursos básicos del plan de estudios, donde había seis secciones. Se aplicaron dos sesiones de grupo focal, el 29 de noviembre y el 4 de diciembre de 2017, con una duración de dos horas y media cada una.

4. RESULTADOS

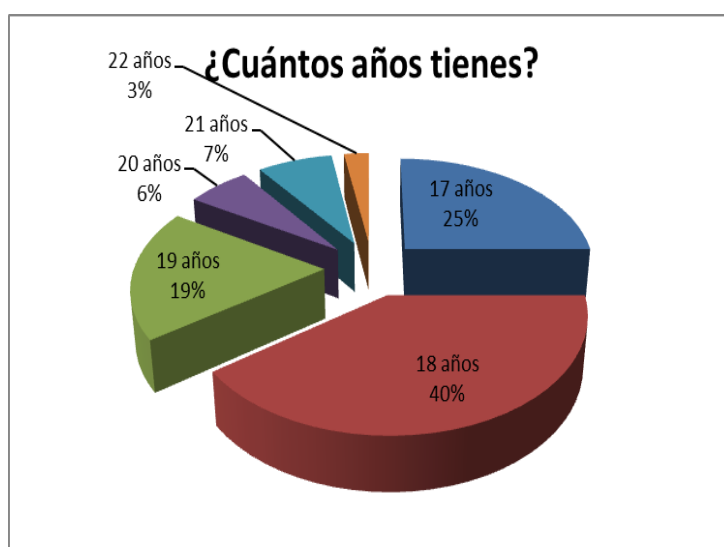
A continuación, se comparte los principales resultados del estudio en torno a los dos objetivos específicos planteados.

En lo que se refiere al primer objetivo: “Identificar las características particulares de un grupo de estudiantes de *Beca Vocación Maestro*, de una universidad privada de Lima, con relación a su trayectoria personal y escolar, así como a su contexto sociocultural”, donde la categoría de investigación es “las características personales, socioeconómicas y culturales de los becarios”, a continuación desarrollamos la información recogida fundamentalmente a través de la encuesta.

4.1. CARACTERÍSTICAS SOCIOCULTURALES DE LOS ESTUDIANTES BECARIOS

La población becaria es mayoritariamente femenina (90%) y joven, oscilando entre los 17 y 22 años (ver figura 1); además, provienen de familias poco numerosas, donde más del 80% es primer o segundo hijo en la familia. Esta situación genera expectativa en los diversos miembros del núcleo familiar, pues asumen que la posibilidad de tener una carrera profesional representa para ellos un medio para salir de su situación de pobreza y, por ende, acceder a una mejor calidad de vida.

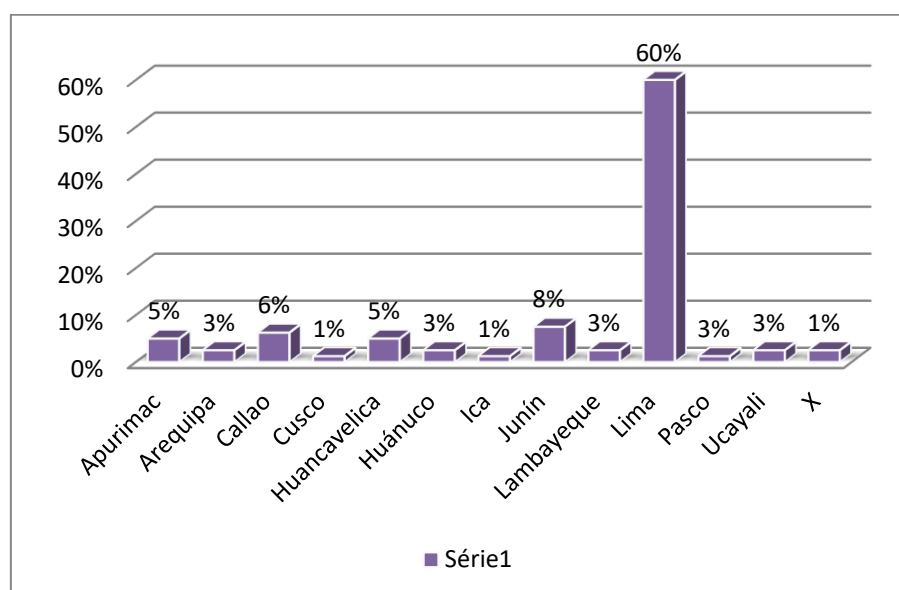
Figura 1 - Edad de los becarios



Fuente: elaboración propia.

El 60% reside en Lima, en los distritos de Comas, Puente Piedra, San Juan de Lurigancho, Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, entre otros; y menos del 40% proviene de otros departamentos distintos a Lima (ver figura 2), principalmente de la sierra central, en particular de los departamentos de Junín (el 8%, esto es 6 estudiantes), Huancavelica (5%, esto es 4 estudiantes), Apurímac (también el 5%) y Pasco (3%, esto es 2 estudiantes). Otro pequeño grupo (el 6%, esto es 5 estudiantes) reside en la Provincia Constitucional del Callao.

Figura 2 - Departamentos de residencia antes de empezar los estudios



Fuente: elaboración propia.

Los que vienen de otros departamentos distintos a Lima viven en una pensión o cuarto alquilado, con muchas limitaciones, pues afirman que el presupuesto asignado por PRONABEC no cubre la totalidad de sus gastos. Por otro lado, el 60% de becarios que reside en diferentes distritos de Lima, desde antes de iniciar sus estudios, por lo general vive con sus padres.

Si bien la mitad de los padres de familia han tenido la posibilidad de terminar sus estudios superiores, un 10% no ha podido terminar su educación primaria y secundaria; por lo tanto, tienen gran expectativa en el programa BVM como una oportunidad para progresar y salir de la pobreza.

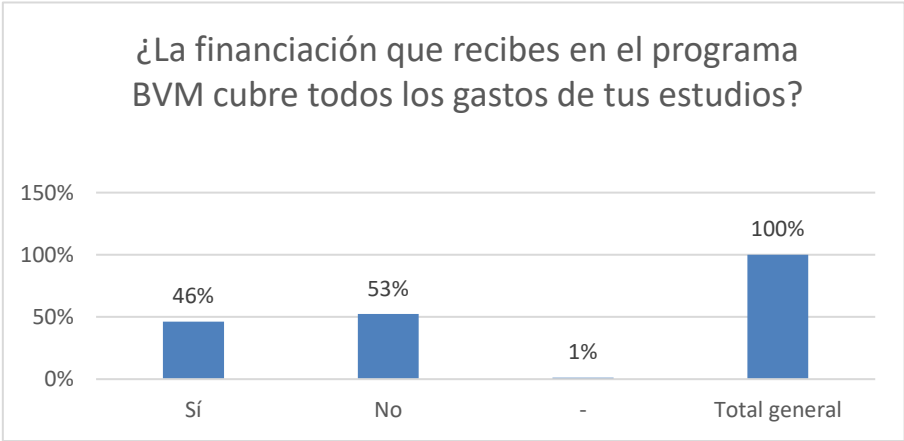
4.2. CARACTERÍSTICAS ECONÓMICAS DE LOS ESTUDIANTES BECARIOS

Según la encuesta, la mayor parte de los padres de los becarios se desempeña como docente, agricultor, taxista, albañil o policía-militar; es decir, cuentan con un presupuesto bastante reducido que no les permite ofrecer a sus hijos oportunidades de formación profesional o técnica. En lo que respecta al grupo de madres de familia, la tercera parte se desempeña como ama de casa y, la misma proporción, como docente de primaria y

secundaria o como auxiliar de educación. El resto trabaja como costurera o modista, comerciante, obrera u operaria, vendedora, mesera, cosmetóloga, entre otros oficios.

En lo que respecta a la financiación de los estudios universitarios, cuando se pregunta a través de la encuesta: “¿La financiación que recibes del programa BVM cubre todos los gastos de tus estudios?”, más de la mitad de los becarios considera que no cubre la totalidad de sus gastos en alimentación y alquiler de la habitación (ver figura 3), así como los gastos del curso de inglés, el cual forma parte del plan de estudios de la carrera de educación⁶⁴. La situación de déficit presupuestal descrita determina que los becarios realicen esfuerzos significativos para tener ingresos adicionales; en algunos casos reciben la ayuda económica de sus padres o de algún familiar cercano y, en otros casos, buscan alguna actividad que les permita obtener sus propios recursos. Cabe señalar que, a pesar de esta situación, los becarios reconocen el significativo esfuerzo que hace el Estado peruano para otorgar a muchos jóvenes una carrera profesional y, con ello, oportunidades de desarrollo y superación a nivel personal y familiar.

Figura 3 - Financiación del programa Beca Vocación Maestro



Fuente: elaboración propia.

⁶⁴ El monto de manutención mensual que reciben los becarios del programa BVM es de S/.1200 (USD 362,81) para aquellos que vienen de provincias fuera de Lima y de S/.860 (USD 260,02) para los que residen en Lima. Como referencia, la remuneración mínima vital en el Perú asciende a S/.930 (USD 281,18).

Por otro lado, cuando en el grupo focal se pregunta: “Si de mí dependiera la *Beca Vocación Maestro* yo...”, la totalidad de estudiantes manifestó que incrementarían los beneficios económicos, de modo que puedan solventar todas las necesidades que exigen los estudios universitarios. Del mismo modo, la mayoría de los estudiantes planteó que se entregue a cada estudiante una computadora portátil, como se hace en el programa *Beca 18*, con el fin de facilitar el desarrollo de los trabajos académicos. Actualmente, los becarios tienen serias limitaciones para disponer de una computadora en la universidad, ya que la sala de cómputo, cercana al pabellón de educación, resulta pequeña para satisfacer toda la demanda de estudiantes. Obsérvense los siguientes comentarios:

Los alimentos es en lo que mayormente se gasta y en el alquiler del cuarto, porque para el alquiler nos dan un monto, pero no cubre. Cubre un cuarto demasiado pequeño, donde entra una cama, pero ni siquiera un ropero ni una mesita (E2).

Otras becas sí les da inglés, como la *Beca 18*. Les da la laptop e inglés a diferencia que a nosotros, y como la carrera también pide inglés [...] uno tiene que ahorrar antes del quinto ciclo, ya tienes que tener el inglés y el presupuesto no alcanza (E6).

Que entreguen una laptop, quizás muchos de nosotros no tenemos la capacidad de poder tener una laptop en casa (E3).

Con relación al segundo objetivo de la investigación: “Analizar la percepción de dichos estudiantes sobre los factores que favorecen u obstaculizan su adaptación a la vida universitaria, en el marco de una institución de educación superior privada de Lima”, la categoría de estudio se refiere a cuatro tipos de factores: tres de ellos referidos al estudiante (académicos, socioculturales y personales) y, uno de ellos, a la institución formadora (organizativos).

4.3. FACTORES ACADÉMICOS QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LA ADAPTACIÓN DEL BECARIO A LA VIDA UNIVERSITARIA

Con respecto a la percepción de los becarios sobre su desempeño académico en la universidad, cuando se les solicita calificarlo a través de la encuesta, empleando la escala: excelentemente lograda (EL), bien lograda (BL), lograda (L), medianamente lograda (ML), poco lograda (PL) y nada lograda (NL), se tiene que la mayor parte de becarios considera

que sus mejores logros se refieren al trabajo en grupos y al sentido de responsabilidad que tienen frente a las tareas encomendadas en los cursos. Sin embargo, la mayoría también considera que los problemas más sentidos, por el bajo nivel de logro alcanzado, están relacionados con la organización de su tiempo para el estudio, el manejo de las emociones y del estrés, así como las habilidades para la redacción, la comprensión lectora y la expresión oral. En general, experimentan que la escuela primaria y secundaria no los ha preparado con exigencia para enfrentar los retos de la vida universitaria.

También, a través de la encuesta, los becarios reconocen que, al participar en esta casa de estudios, tienen la posibilidad de forjar una carrera con alta calidad y que representa una oportunidad para ser reconocidos, además de un orgullo y un logro personal que les va a demandar esfuerzo sostenido, exigencia académica, responsabilidad y disciplina (ver tabla 1). Se aprecia una motivación de base, que la entidad formadora debe mantener a lo largo de su proceso de formación, a través de pertinentes servicios y dispositivos.

Tabla 1

Ser estudiante de esta casa de estudios...		
Etiquetas	Conteo considerando respuestas múltiples	Porcentaje del total considerando respuestas múltiples
Es una buena experiencia.	20 alumnos	25%
Es gozar de prestigio, tener buena educación, ser reconocidos, sobresalir.	13 alumnos	16%
Es sentir orgullo.	11 alumnos	14%
Es una oportunidad.	11 alumnos	14%
Es un logro.	9 alumnos	11%
Es esfuerzo y exigencia académica.	8 alumnos	10%
Es asumir retos, responsabilidad, autodisciplina.	6 alumnos	8%
Es muy complejo, trabajoso, sacrificado.	3 alumnos	4%
Es tener autonomía.	2 alumnos	3%
Otro.	3 alumnos	4%
* En este caso, el conteo ni el porcentaje final sumarán 100%, ya que se considera más de una respuesta por alumno*		

Fuente: elaboración propia.

Se puede afirmar que tienen una percepción positiva de sus profesores; pues, cuando se les solicita en la encuesta completar la frase: “Los docentes de la Facultad de Educación de esta casa de estudios...”, casi la totalidad de los becarios destacan cualidades importantes, como ser comprensivos, empáticos y amables, además de rectos, estrictos y exigentes. Sin embargo, algunos pocos señalan que deben mejorar su capacidad de comunicación empática y cordial.

Resulta interesante destacar que, cuando se les presenta, en el mismo instrumento, la frase incompleta: “Yo me siento orgulloso de...” (ver tabla 2), los estudiantes expresan sentirse orgullosos de estudiar educación o de estudiar en esta casa de estudios y de haber

obtenido una beca por sus propios méritos; asimismo, de las diversas situaciones que han tenido que enfrentar en forma independiente y del apoyo incondicional que les han brindado sus familias. Del mismo modo, son conscientes de su rol en la sociedad como futuros educadores y sienten que su cultura es respetada y valorada por sus profesores en la universidad. Sin embargo, consideran que todavía deben realizarse algunos esfuerzos en lo que respecta a la didáctica del docente y al clima institucional para consolidar un diálogo intercultural y abierto a las diferencias.

Tabla 2

Yo me siento orgulloso de ...		
Etiquetas de fila	Conteo	Porcentaje
Estudiar educación.	10 alumnos	13%
Estudiar educación en la PUCP.	10 alumnos	13%
Estudiar en la PUCP.	22 alumnos	28%
Haber obtenido la beca.	10 alumnos	13%
Mi familia y su apoyo.	3 alumnos	4%
Mi misma, mi identidad y mis logros.	8 alumnos	10%
Situaciones afrontadas al vivir sola.	3 alumnos	4%
No respondieron.	2 alumnos	3%
Otra.	12 alumnos	15%
Total general	80 alumnos	100%

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, a través del grupo focal, los becarios señalan que una de las dificultades para lograr el éxito en los estudios durante el primer ciclo está relacionada con la adaptación al ritmo de trabajo académico que exige la universidad, a su pobre organización del tiempo frente a las demandas de los cursos del plan de formación y al hecho de dejar las tareas para el último momento. Además, aparece el transporte a la universidad como un obstáculo, pues

representa mucho tiempo invertido en el tráfico de la ciudad, así como un sentimiento de inseguridad y estrés. Veamos algunas evidencias en torno a lo mencionado:

La exigencia a diferencia de otras universidades es mayor, mucho mayor (E1).

No podía compensar el tiempo para todos los cursos (E10).

Cada semana hay trabajos y es muy exigente (E13).

La organización del tiempo y también que dejo todo al último momento y se me hace complicado, me estreso (E4).

Lo que me chocó fue el tiempo de ida y de venir de aquí de la universidad porque son 3 horas y el tráfico es horrible (E4).

4.4. FACTORES SOCIOCULTURALES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LA ADAPTACIÓN DEL BECARIO A LA VIDA UNIVERSITARIA

Con respecto a los factores socioculturales para el proceso de adaptación a la vida universitaria, el diálogo a través del grupo focal permitió conocer que para los becarios el soporte afectivo, tanto de sus familias como de sus amigos, constituye un baluarte para enfrentar los retos de la vida universitaria. Casi la totalidad de becarios valora significativamente que sus familias, en especial sus padres y hermanos mayores, les brinden soporte emocional, motivándolos permanentemente para que desarrollen con responsabilidad sus actividades académicas sin dejarse llevar por el estrés. Del mismo modo, muestran especial preocupación por su alimentación como un factor importante para conseguir el éxito en sus estudios. Los siguientes comentarios expresan el valor que, para los becarios, tiene la familia:

Otra fortaleza más que he tenido es mi familia, mi papá, mi mamá siempre me han apoyado (E4).

Yo creo que mi mamá me ha ayudado mucho y siempre me dice que trate de ver lo bueno que tiene cada persona (E1).

Mi fortaleza ha sido mi familia, mis amistades que he conseguido aquí en la universidad (E12).

En mi caso mi familia ha sido de gran apoyo, en mi casa viven casi todos mis familiares, y me apoyan un montón y cuando estoy triste porque he sacado malas notas o me estreso, como que todos me apoyan, todos me levantan el ánimo (E7).

Conviene señalar que un par de becarios destacaron que no reciben ayuda de sus padres y que se sostienen en forma independiente, lo cual revela su actitud resiliente para enfrentar las exigencias de la vida universitaria e ir tras la meta de su proyecto profesional.

En la misma línea, los estudiantes sostuvieron que los valores más significativos aprendidos en el marco de la familia, para enfrentar los retos de la vida universitaria, están referidos a: aprender a valorar al otro como es, ver el lado bueno de las personas y las situaciones, perseverar en la meta trazada, tener un espíritu positivo ante la vida y el sentido de cooperación que se vive en el seno familiar. Las siguientes expresiones muestran lo revelado por los becarios en el grupo focal:

De mi abuelo aprendí la determinación, el ser positiva y la manera de ver el esfuerzo de los demás y el propio (E6).

Creo que de mi padre, él nunca se ha rendido, él siempre ha sido perseverante, a pesar de todo. Siempre ha sido perseverante y lo tomo para seguirlo (E7).

Mi mamá también me enseñó a confiar en uno mismo, si te trazas una meta tienes que luchar hasta lograrla (E8).

[Mis familiares] están unidos para cualquier problema, le sucede algo a alguien y siempre tratan de solucionarlo todos, eso he aprendido de mi familia, que siempre con una colaboración en equipo, porque cada uno pone de lo suyo (E2).

Desde otro ángulo, es interesante conocer cómo, para todos los becarios que participaron en el grupo focal, la desvalorización de la carrera docente en nuestra sociedad y, en algunos casos, en sus propios hogares representa una realidad y un serio obstáculo para enfrentar los retos de la vida universitaria. Así, son los mismos padres o familiares cercanos quienes han ejercido su influencia para que algunos de ellos desistan, de algún modo, en torno a su decisión de estudiar educación, tal como se muestra a continuación:

El valor social que tiene la educación es muy bajo, entonces se siente desolador. Tú sientes que te minimizan el trabajo. [...] En mi familia cuando mi papá se enteró que me cambié [de carrera], me dijo estudia gestión. Se discutió muy fuerte (E1).

Cuando dejé San Marcos, [por estudiar educación] mi mamá me dejó de hablar (E5).

Se ha podido percibir, a través del grupo focal, que hay algunos pocos becarios que han accedido al programa BVM como una oportunidad de tener una carrera universitaria y salir de su situación de pobreza, pero sin tener pleno convencimiento de su vocación por la docencia. En estos casos, lo que se ha evidenciado es que, en el trayecto de su formación en la universidad, ellos han descubierto sus condiciones personales y se han entusiasmado, en forma progresiva, con la tarea docente. Esto nos lleva a plantear que la institución formadora requiere intensificar las acciones orientadas a la clarificación y consolidación de la opción profesional de los becarios.

En lo que respecta a la valoración de los aprendizajes correspondientes a la etapa escolar, señalan que lo aprendido en dicha etapa no ha sido suficiente ni ha tenido solidez. Agregan que debieron haber aprendido a redactar, organizar ideas, citar con pertinencia, leer en forma comprensiva, pensar en forma crítica, desarrollar su pensamiento lógico-matemático, controlar sus emociones en situaciones de estrés, afirmar su autoestima y, finalmente, socializar con otros. A continuación, compartimos algunas evidencias del grupo focal que muestran los vacíos de su etapa escolar:

Yo creo que, poniendo estudio en la redacción, lectura y todo eso [en la etapa escolar], me hubiera sido más familiar [la etapa universitaria] (E1).

Me cuesta mucho organizar mis ideas [...] no puedo ordenarlas (E3).

Más que la redacción es el pensamiento crítico para argumentar. El hecho de relacionar, ordenar tus ideas, siento que en el colegio es todo muy esquematizado, ósea, examen, nota, nota, y todo es en base al rendimiento académico, entonces el pensamiento no te lo están enseñando, ni explicando, ni promoviendo, hay un choque con la universidad (E2).

Lo que pasa es que en el colegio hubo un periodo de tiempo que no tuve un profesor de matemáticas, entonces como que hay unos conocimientos de matemáticas que me han quedado en el aire (E5).

[Deberíamos haber aprendido] de repente, el hecho de saber controlar nuestras emociones, yo creo que el aspecto psicológico [...] no solamente en la universidad, sino en toda tu vida [...] autoestima, todos esos aspectos (E6).

Si bien reconocen que los cursos de la etapa escolar no se han desarrollado con la exigencia académica necesaria para enfrentar los retos de la vida universitaria, guardan

recuerdos gratos del entorno escolar, vinculado a las interacciones con sus profesores y compañeros.

4.5. FACTORES PERSONALES QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LA ADAPTACIÓN DEL BECARIO A LA VIDA UNIVERSITARIA

El grupo focal también ha permitido descubrir que, para los becarios, la actitud de tenacidad, perseverancia y responsabilidad constituye una fortaleza personal que les ha permitido enfrentar con éxito las exigencias de los estudios universitarios, tal como se aprecia en los siguientes testimonios:

Yo también considero que una fortaleza mía es que soy perseverante, que a pesar de que se me haya complicado un poco sigo intentando hasta encontrar un método (E5).

Mi talento, mi esfuerzo, mi determinación son fortalezas que han estado siempre y me han servido para muchas cosas de la universidad (E11).

Por otro lado, solo dos estudiantes del grupo focal señalaron como obstáculo al proceso de adaptación a la vida universitaria, la situación de marcado estrés que les generaba las demandas del trabajo académico y las dificultades para desarrollar con éxito las tareas encomendadas. Ya Merlino y Ayllón (2012) afirmaban que la falta de regulación emocional en el estudiante afecta directamente su rendimiento al disminuir los procesos atencionales y la capacidad de recuperación de la información; como consecuencia, se produce la ansiedad, que para algunos resulta difícil controlar.

4.6. FACTORES ORGANIZATIVOS DE LA INSTITUCIÓN FORMADORA QUE FAVORECEN U OBSTACULIZAN LA ADAPTACIÓN DEL BECARIO A LA VIDA UNIVERSITARIA

Con relación a estos factores, cuando a través de la encuesta, los becarios valoran su desempeño social en la universidad mediante el uso de la escala: excelentemente lograda (EL), bien lograda (BL), lograda (L), medianamente lograda (ML), poco lograda (PL), nada lograda (NL), resulta interesante constatar que los aspectos mejor valorados se refieren a la ayuda al compañero, la interacción con los amigos y la relación con sus profesores. Esto

refleja la importancia que tiene, para el proceso de adaptación del estudiante a la vida universitaria, el sentido de pertenencia y el establecimiento de vínculos afectivos. En oposición, los aspectos en los cuales consideran tener menor nivel de desempeño social son: la participación en las actividades organizadas por la facultad, el centro federado y otras organizaciones de la universidad, así como la participación en los espacios culturales. Esto nos lleva a pensar que los esfuerzos de la institución formadora deben estar orientados también a diseñar estrategias para sensibilizar a los estudiantes sobre su nivel de participación en la vida cultural y gremial de la universidad, como elemento fundamental de su formación integral.

Por otro lado, cuando se pregunta a los becarios a través del grupo focal: “¿Qué condiciones ofrecidas por la universidad les ha facilitado enfrentar los retos de la vida universitaria?”, se constata que la mayoría de los estudiantes considera que la actitud comprensiva y amable de los profesores, así como el apoyo de los compañeros, resulta ser lo más significativo. Veamos algunas evidencias:

Yo creo que lo principal han sido los profesores, porque mis profesores han sido apoyo en mis cursos, yo me he puesto a pensar en lo que seríamos sin su apoyo y también los compañeros (E1).

Los profesores son como comprensivos con nosotros y nos apoyan (E2).

Yo creo que los grupos de amigos son muy importantes, ellos están allí para ayudarte (E5).

Sin embargo, sugieren implementar un “sistema de acompañamiento y asesoría al estudiante” en la facultad, que se dé a lo largo de su proceso de formación, ya sea a través de un docente o un psicólogo. Del mismo modo, plantean que haya una mayor interacción entre el delegado del curso y el profesor, que permita atender las necesidades del grupo de estudiantes, y que el delegado se caracterice por una actitud de escucha atenta y preocupación constante por las necesidades del grupo, asumiendo su labor como un servicio. Veamos las siguientes evidencias del grupo focal:

Que haya alguien un tutor que te asesore en todas las cosas. [...] Alguien que vele por todos tus cursos (E1).

Yo también considero que sí, que haya una persona que esté atrás ahí, que vea cómo te desarrollas. Creo que sí, tal vez sería una psicóloga o una docente (E2).

Yo creo que el delegado más que simplemente nombrado tiene que acercarse más al profesor, para explicarle que es lo que estamos necesitando en este momento (E3).

Creo que el delegado no debe pensar que eso le va a quitar su tiempo, que no es un trabajo. El delegado tiene que estar preocupado por nosotros, que informe algo de nosotros (E6).

Los becarios también manifiestan en el grupo focal que todo docente debe ser consciente que su labor profesional incluye asesorar y acompañar a todos los estudiantes en su proceso de aprendizaje, tal como se aprecia en los siguientes comentarios:

Más que haya una sola persona, yo creo que todos los profesores deberían darse un tiempito para ver cómo está yendo cada alumno. Dar unas pautas para que sea mejor su programa (E4).

Yo creo que cada profesor debería de dar su tiempo para ver cómo va su alumno (E5).

Por otro lado, resulta interesante analizar la propuesta que hacen los estudiantes sobre el “becario-guía con experiencia”, de modo que sea una pieza clave para implementar el “acompañamiento al estudiante novel”, como se realizó en años anteriores. La idea sería recuperar esa experiencia, según lo anotado en el siguiente comentario del grupo focal: “Y creo que el tema del Becario Guía fue nuevo para nuestra promoción, un becario que te va a demostrar cómo es la vida universitaria. Este contacto que nos dio el becario para cada uno fue muy bonito realmente (E8).

Por otro lado, proponen implementar “mejoras en la infraestructura de la facultad” orientadas a velar por el bienestar y seguridad de los estudiantes, con sentido inclusivo. Algunas de estas son: disponer de más aulas y salas para los trabajos grupales, implementar una mejor iluminación en la sala de estudio contigua al aula de informática, asegurar el acceso de personas con discapacidad a las aulas de la facultad y a los baños. Asimismo, se sugiere diseñar nuevas “estrategias de difusión” para convocar a los estudiantes a los

talleres y charlas de carácter formativo e informar sobre las medidas de prevención contra sismos.

Con relación al “rol de los profesores”, los becarios no solo señalan en el grupo focal sus competencias técnicas, sino su misión en la formación integral del estudiante. En tal sentido, sugieren que el docente esté comprometido con la tarea de promover su autonomía y responsabilidad, así como su disposición para aprender de la adversidad; del mismo modo, proponen su acción decidida para orientar al estudiante, no solo en temas académicos, sino en la definición o consolidación de su opción vocacional. Los siguientes comentarios refuerzan lo antes explicado:

Promover la autonomía en la relación con cada estudiante, más que en los conocimientos o de que aprendan, creo que la autonomía (E1).

La actitud de poder aprender de la adversidad [...] (E3).

Formar el carácter del alumno para que no se sienta menos, porque hay muchos que se sienten inferiores, a diferencia de los demás (E2).

Yo creo que el alumno más que nada vaya descubriendo su vocación, que cada vez se vaya superando en la carrera (E2).

Con relación al rol de la decana, además del incremento de aulas en la facultad, sugieren, a través del grupo focal, que se organice eventos deportivos y otras actividades para la integración de las diversas promociones o códigos de las carreras de educación, además de las que ya se vienen implementando. Del mismo modo, plantean que se mejore el sistema de difusión de información al estudiante sobre el proceso de matrícula, la naturaleza de los cursos del plan de estudios y la oferta de talleres y otras actividades formativas. Hay que considerar que los becarios no han tenido las mismas oportunidades para desarrollar sus competencias informáticas y los procedimientos administrativos por internet les ocasionan, sin duda, algunas dificultades. Veamos las siguientes evidencias:

Creo que pediría que hubiera más aulas (E1).

Incentivar más el tema de la semana de la educación, los eventos deportivos, la integración inter-códigos (E2).

Que fuera más integrado, que hubiera algunas actividades para que todos nos conociéramos (E5).

Brindar mayor información a los que recién están ingresando, en el caso de la matrícula y [...] cómo se hace (E3).

Resulta de particular importancia la sugerencia de los becarios en el grupo focal sobre difundir la valiosa labor que realiza el servicio psicopedagógico en la Facultad de Educación, con el fin de contribuir al desarrollo socioemocional de los estudiantes, especialmente de los que carecen de suficientes herramientas personales para enfrentar con éxito las demandas académicas: “En mi caso, creo que yo vería el aspecto emocional [del estudiante] yo sé que hay, [...] pero se necesita más (E2). Es innegable que el apoyo psicológico a los becarios resulta clave para ayudarlos a enfrentar las exigencias del nuevo ambiente de trabajo y convivencia, más aún si se considera que dicho entorno representa cambios de diverso orden, sobre todo académicos, sociales y culturales. Entonces, la institución formadora debe continuar fortaleciendo sus esfuerzos para garantizar un sistema de acompañamiento cercano y oportuno al estudiante, en particular al becario, que le permita asumir con éxito su desarrollo académico y socioemocional.

Los resultados presentados confirman, sin duda, que el proceso de adaptación a la vida universitaria es un proceso complejo mediante el cual los alumnos buscan adecuarse o hacerse parte del nuevo entorno de estudio y convivencia, enfrentando desafíos personales, académicos y sociales (DA SILVA y SOARES, 2017); del mismo modo, corroboran que dicho proceso está relacionado no solo con la convicción que tiene el estudiante sobre su opción vocacional, sino con sus vivencias previas en torno al trabajo académico y al mundo de interacciones en la familia, la escuela, el grupo de amigos y la comunidad; en suma, se trata de la cultura en la cual ha crecido y se desempeña cada estudiante (BUENO, 2005). Pero también está vinculado con los servicios y dispositivos que ofrece la institución formadora para acoger al estudiante y asistirlo en su proceso de formación. Esto significa, según Da Silva y Soares (2017), que la adaptación a la vida universitaria supone el entrelazamiento entre factores académicos, personales, sociales e institucionales donde destaca, por un lado, el rol del mismo estudiante y, por otro, el de la institución formadora.

Ante lo mencionado, se plantea como reto que toda institución formadora conozca cuáles son los factores que dificultan a los estudiantes el logro de los objetivos académicos

si quiere desarrollar programas que busquen prevenir el fracaso y la deserción estudiantil (BUENO, 2005), así como construir en forma sólida su identidad como estudiantes de educación superior (SOUSA, LOPES y FERREIRA, 2013).

5. CONCLUSIONES

En función a los objetivos del estudio, planteamos las siguientes conclusiones:

Con relación a las características de los estudiantes del programa BVM de una universidad privada de Lima, ingresados el año 2017, se tiene que esta población es mayoritariamente femenina (90%) y joven, oscilando sus edades entre los 17 y 20 años. Proviene de familias poco numerosas, donde más del 80% es primer o segundo hijo en la familia, lo cual genera expectativa sobre su carrera docente, al considerarla un medio para salir de la pobreza y lograr la superación personal y familiar.

El 60% de los becarios vive en diferentes distritos de Lima (Comas, Puente Piedra, San Juan de Lurigancho, Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, entre otros), mientras que cerca del 40% de los becarios proviene de diversos departamentos del Perú, principalmente de la sierra central; por tanto, se han desplazado a Lima para iniciar sus estudios universitarios y enfrentan un nuevo entorno de retos académicos, personales y sociales. La mayor parte de los padres de los becarios se desempeña como docente, agricultor, taxista, albañil o policía; mientras que las madres, como amas de casa y docentes o, en menor proporción, en oficios diversos (costurera, comerciante, obrera, vendedora, entre otros). Su situación económica no les permite, en general, ofrecer a sus hijos oportunidades de formación profesional; entonces, el programa BVM constituye para los becarios una posibilidad de acceder a una carrera y, por ende, a una mejor calidad de vida.

Cerca del 70% de los becarios estudió en una institución educativa estatal o parroquial y manifiesta que la escuela primaria y secundaria no los ha preparado con rigurosidad para enfrentar los retos y exigencias de la vida universitaria.

Los problemas presupuestales que enfrentan los becarios para sostenerse en la ciudad de Lima, adquirir una computadora portátil y asumir su matrícula en el curso de inglés (que

forma parte del plan de estudios de la carrera), les exige realizar esfuerzos significativos orientados a completar su presupuesto, que los distraen de su principal función: la dedicación al trabajo académico.

En el marco del estudio, se ha reconocido que existen factores de diverso orden que favorecen u obstaculizan la adaptación del becario a la vida universitaria. Con relación a los factores académicos, los becarios señalan que la mayor dificultad durante el primer ciclo de estudios está vinculada a su adaptación al ritmo de trabajo académico que exige la universidad, a su pobre organización del tiempo frente a las demandas de los cursos del plan de formación y al hecho de dejar las tareas para el último momento. Además, aparece el transporte a la universidad como un obstáculo, pues representa mucho tiempo invertido en el tráfico de Lima, así como un sentimiento de inseguridad y estrés. Por otro lado, consideran, como fortalezas para enfrentar su vida universitaria, el soporte afectivo de sus familias, el grupo de amigos y profesores, así como su propia tenacidad y responsabilidad en los estudios.

Los becarios en su conjunto reconocen que, al participar en esta casa de estudios, tienen la posibilidad de forjar una carrera de alta calidad y que representa una oportunidad para ser reconocidos y acceder a una mejor calidad de vida. Además, consideran que es un orgullo y un logro personal, pero también una responsabilidad que les exige compromiso y esfuerzo sostenido frente a las exigencias académicas. Se aprecia una motivación de base en los becarios, que la entidad formadora debe fortalecer a lo largo de su proceso de formación, buscando la mejora constante en los procesos de apoyo y seguimiento al estudiante.

Con respecto a los factores socioculturales para su proceso de adaptación a la vida universitaria, los becarios consideran que la escuela no los ha preparado con rigurosidad para enfrentar las exigencias académicas y sociales que les plantea la universidad. Consideran que debieron haber aprendido a redactar, organizar ideas, citar con pertinencia, leer en forma comprensiva, pensar en forma crítica y desarrollar su pensamiento lógico-matemático, así como controlar sus emociones en situaciones de estrés, afirmar su autoestima y socializar con otros.

Para los becarios, los valores más significativos aprendidos en el marco de la familia para enfrentar la vida universitaria son: aprender a valorar al otro como es, ver el lado bueno de las personas y las situaciones, perseverar en la meta trazada, vivir el espíritu de cooperación en la familia, disfrutar del espacio de convivencia familiar, entre otros.

Con relación a los factores organizativos de la institución formadora, los estudiantes consideran que las condiciones más significativas ofrecidas por la universidad para facilitar su adaptación a la vida universitaria han sido la actitud comprensiva y amable de los profesores y el apoyo incondicional de los compañeros. Sin embargo, sugieren implementar en la facultad un sistema de acompañamiento y asesoría al estudiante, que sea permanente, donde todo docente comprenda que tiene el rol de acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, en la formación en valores y en la consolidación de su vocación docente. Asimismo, se propone recuperar al becario-guía con experiencia como una pieza clave para implementar el acompañamiento al estudiante novel.

Dado que las condiciones de la infraestructura de la Facultad de Educación tienen un rol importante en la adaptación del estudiante a la vida universitaria, los becarios proponen implementar algunas mejoras, como: disponer de más aulas y salas para los trabajos grupales y mejorar el acceso de personas con discapacidad a las aulas de la facultad y a los baños.

6. RECOMENDACIONES

A continuación, planteamos algunas recomendaciones que se derivan de los resultados de la investigación:

- a) El proceso de adaptación a la vida universitaria depende de un conjunto de factores: por un lado, propios del estudiante becario y del contexto donde se este se ha desarrollado; y, por otro, vinculados a la organización de la institución formadora que lo acoge. En tal sentido, se requiere la acción comprometida y responsable de los diversos actores e instancias de la comunidad universitaria para favorecer las

condiciones que aseguren el éxito del estudiante becario en torno a las exigencias que le plantea la universidad.

- b) Se requiere que la institución formadora conozca a profundidad las características académicas, socioculturales y personales de los estudiantes becarios, en particular lo referido a la formación de su *habitus*, y así mejorar los servicios y dispositivos que se vienen ofreciendo para favorecer su adaptación a la vida universitaria. En tal sentido, dado que cerca del 40% de la población de becarios proviene de diversos departamentos del Perú (principalmente de la sierra central), se requiere continuar fortaleciendo estrategias de trabajo en el desarrollo del plan de estudios que contemplen la interculturalidad como característica esencial y que involucren el diálogo, el respeto y la tolerancia en la dinámica de las interacciones educativas.
- c) Se deben reconocer los problemas más sentidos por los estudiantes que tienen incidencia en su desempeño académico y social en la vida universitaria, como son: su adaptación al ritmo de trabajo académico, la organización de su tiempo para el estudio, el manejo de las emociones y del estrés, las habilidades para la redacción, la comprensión lectora y la expresión oral. Estas áreas deficitarias, que provienen de la etapa escolar, requieren un tratamiento especial; parecería que los talleres organizados para su proceso de inserción a la vida universitaria resultan insuficientes para compensar dichos déficits.
- d) Si bien la familia constituye un soporte emocional importante en la nueva etapa de formación que enfrentan los estudiantes becarios, los amigos (pares) y los profesores pasan también a ser elementos claves para fortalecer su sentido de pertenencia a la institución formadora y su adaptación a las exigencias de la vida universitaria. Por ello, se sugiere asegurar un sistema de asesoría y acompañamiento al becario que sea permanente, a lo largo de su proceso de formación, donde el docente asuma el rol de tutor en forma inherente a su labor y donde un becario-guía con experiencia pueda acompañar al becario novel en su proceso de inserción a la vida universitaria.

- e) Urge estudiar de qué modo PRONABEC puede incrementar la ayuda económica que ofrece a los estudiantes becarios, de modo que pueda cubrir en su totalidad los gastos de alimentación y el alquiler de la habitación, así como los gastos del curso de inglés, que forma parte del plan de estudios. Asimismo, requiere considerar la sugerencia de entregar a los becarios una computadora portátil para facilitar su trabajo académico, tal como se hace en *Beca 18*, además de analizar la posibilidad de ofrecer hospedajes especiales que concentren al grupo de becarios que residen fuera de Lima, de modo que puedan asistirse mutuamente y compartir experiencias.

REFERENCIAS

- AQUINO, J. *Adaptación a la vida universitaria y resiliencia en becarios*. Tesis de licenciatura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima. Recuperado de <<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7706>>. 2016.
- BUENO, G. *Perfil sociodemográfico de los estudiantes universitarios sin progreso académico y la relación entre el apoyo psicosocial con enfoque de resiliencia y el éxito académico en los estudiantes de primer año de universidad*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Madrid. Recuperado de <<https://biblioteca.ucm.es/tesis/fsl/ucm-t28679.pdf>>. 2005.
- CAPDEVIELLE, J. El concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. **Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales**, 10, 31-45. Recuperado de <<https://revistascientificas.us.es/index.php/anduli/article/view/3664/3196>>. 2011.
- DA SILVA, A. y SOARES, A. B. Expectativas e adaptação acadêmica em estudantes universitários. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, 19(1), 208-219. Recuperado de: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v19n1/v19n1a11.pdf>>. 2017.
- FERNÁNDEZ, T, y CARDOZO, S. Educación superior y persistencia al cabo del primer año en Uruguay. Un estudio longitudinal con base en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003. **Páginas de Educación**, 7(1), 165-178. Recuperado de <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000100005&lng=es&tlng=es>. 2014.
- FIGUERA, P., DORIO, I y FORNES, A. Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. **Investigación Educativa**, 21(2), 349-369. Recuperado de <<http://revistas.um.es/rie/article/view/99251/94851>>. 2003.

GÓMEZ, S. La construcción del lugar de alumno durante el tránsito inicial en el primer año de la vida universitaria. **Praxis**, XVI (1), 63-71. Recuperado de <<http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/395>>. 2012.

GUERREIRO, D. y POLYDORO, S. Integração ao ensino superior: relações ao longo do primeiro ano de graduação. **Psicologia Ensino & Formação**, 1(2), 85-96. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000200008>. 2010.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. y BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. México: Mc Graw Hill. 2010.

MARTÍNEZ, H. **Metodología de la investigación**. México: Cengage Learning Editores, plataformas de libros (e-books) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Recuperado de <https://issuu.com/cengagelatam/docs/metodologi_a_de_la_investigacio_n_i>. 2018.

MERLINO, A. y AYLLÓN, S. (coords.). **Experiencias en investigación educativa. Deserción, Regulación Emocional y Representaciones en estudiantes universitarios**. Córdoba: Brujas. 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (MINEDU) y PROGRAMA NACIONAL DE BECAS Y CRÉDITO EDUCATIVO (PRONABEC). **Beca Vocación Maestro**. Recuperado de <<https://www.pronabec.gob.pe/descargas/GuiVocacionMaestro2017.pdf>>. S.f.

PÉREZ-PULIDO, I. *El proceso de adaptación de los estudiantes a la universidad en el Centro Universitario de Los Altos de la Universidad de Guadalajara*. Tesis doctoral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Jalisco. Recuperado de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/3591/DIE-Tesis%20Ignacio%20P%C3%A9rez_copy.pdf?sequence=5>. 2016.

SILVA, M. El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. **Perfiles educativos**, 33, 102-114. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500010&lng=es&tlng=es>. 2011.

SOARES, A. B. y PEREIRA, Z. Habilidades sociais e adaptação à universidade: Convergências e divergências dos construtos. **Análise Psicológica**, 33(2), 139-151. Recuperado de <<https://dx.doi.org/10.14417/ap.911>>. 2015.

SOUSA, R., LOPES, A., y FERREIRA, E. La transición y el proceso de adaptación a la Educación Superior: un estudio con estudiantes de una escuela de enfermería y de una escuela de educación. **Revista de Docencia Universitaria**, 11(3), 403-422. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4559291>>. 2013.

TINTO, V. Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. **NACADA Journal**, 19(2), 5-9. Recuperado de <<https://www.nacadajournal.org/doi/pdf/10.12930/0271-9517-19.2.5>>. 1999.

TORRES, L. **Retención estudiantil en la Educación Superior. Revisión de la literatura y elementos de un modelo para el contexto colombiano**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado de <<http://www.javeriana.edu.co/documents/15838/273636/Retenci%25C3%25B3nEstudiantil2012.pdf/124fdb5-2318-432a-8e9f-126a2501c229>>. 2012.

CAPÍTULO 8 - EL PROGRAMA DE BECAS *REPARED* EN CIFRAS: PERFILANDO UNA POLÍTICA PÚBLICA DE REPARACIONES DESDE LOS BENEFICIARIOS⁶⁵

IRIS JAVE

PUCP

Resumen

El conflicto armado interno en el Perú –desarrollado entre los años 1980 y 2000– evidenció y profundizó graves fracturas en la sociedad peruana. La Comisión de la Verdad y Reconciliación propuso una serie de recomendaciones al Estado peruano; entre ellas, la implementación de un Programa Integral de Reparaciones (PIR) dirigido a atender las necesidades de las víctimas y familiares de víctimas del conflicto armado interno. El PIR incluía reparaciones individuales y colectivas en los sectores de educación, salud, economía; así como en la restitución de derechos ciudadanos y reparaciones simbólicas. Este artículo aporta una evaluación cualitativa del Programa de becas *Repared*, en tanto reparación colectiva, durante sus primeros cinco años de ejecución, a partir de la experiencia de los becarios mediante cinco dimensiones: a) gestión y administración de la beca, b) progreso académico del becario, c) su experiencia como miembro de la comunidad académica, d) las oportunidades hacia el futuro y e) la experiencia reparadora desde la condición de víctima.

Palabras clave: Educación superior, Perú, políticas de inclusión, beca, Programa Integral de Reparaciones, reparación colectiva, *Repared*.

1. INTRODUCCIÓN

El conflicto armado interno en el Perú —desarrollado entre los años 1980 y 2000— evidenció y profundizó graves fracturas en la sociedad peruana. La Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) estimó en más de 69 000 las víctimas y propuso una serie de

⁶⁵ Este artículo ha sido elaborado a partir del proyecto "Los límites de la reparación: Alcances y perspectivas del programa de Becas de Reparaciones en Educación (REPARED)", en el cual se elaboró la investigación: "La beca *Repared*. Oportunidad y derecho en el Programa de Reparaciones en Educación" por Iris Jave y Henry Ayala con financiamiento de la Konrad Adenauer Stiftung. Sus avances fueron presentados en el marco del XI Seminario de Investigación Educativa coorganizado por el CISE en el año 2018.

recomendaciones al Estado peruano; entre ellas, la implementación de un Programa Integral de Reparaciones (PIR) dirigido a atender las necesidades de los familiares y víctimas del conflicto armado interno. El PIR incluía reparaciones individuales y colectivas en los sectores de educación, salud, economía; así como en la restitución de derechos ciudadanos y reparaciones simbólicas.

Así, la política de reparaciones se fue construyendo en el país como parte de un proceso de gestión estatal que pretendía responder a una demanda pública en medio de avances y tensiones. El Estado peruano creó, en 2004, la Comisión Multisectorial de Alto Nivel (CMAN) encargada del seguimiento de las acciones y políticas del Estado en los ámbitos de la paz, la reparación colectiva y la reconciliación nacional. El año 2005, mediante la ley 28592, se instituyó el PIR que, entre otros aspectos, define a las víctimas y beneficiarios que pueden ser sujetos de reparaciones. Como una acción complementaria, en 2006 se instauró el Consejo de Reparaciones (CR) cuyo mandato es elaborar el Registro Único de Víctimas (RUV), con lo cual se inicia el proceso de certificación de las víctimas de la violencia⁶⁶; así pues, en ese periodo se pone énfasis en las reparaciones colectivas.

Desde su creación, la CMAN —encargada de las reparaciones— atravesó una serie de cambios en su constitución, que respondieron no solo a la voluntad política de los gobiernos, sino a las dificultades y tensiones propias de un proceso de construcción de la política de reparaciones que aún no concluye. Ello se ilustra con un rápido recuento de los cambios por los que atravesó esta instancia desde su creación. El año 2004, nace adscrita a la Presidencia de Consejo de Ministros (PCM); un año después, pasa al Ministerio de Justicia, retorna a la PCM en 2006; y, finalmente, en 2011, cuando el Ministerio de Justicia amplía sus competencias y crea un viceministerio de derechos humanos, regresa a ese sector, donde se mantiene hasta la actualidad. Este viceministerio articuló y fortaleció una política de reparaciones en el aparato del Estado, al institucionalizar estas como una política pública. Aunque los cambios descritos generaron cierta inestabilidad y los recortes de presupuesto frenaron algunos avances, en la actualidad, la CMAN se ha logrado mantener

⁶⁶ El artículo 4 de la ley excluye como beneficiarios a las organizaciones subversivas.

como una instancia de articulación interestatal con los otros sectores concernidos —como educación o vivienda— y, al mismo tiempo, ha desarrollado un proceso de vinculación directa con las víctimas.

En dicho marco, se creó la beca *Repared*, dirigida a brindar becas integrales de estudios a las víctimas del conflicto armado interno en el Perú que sufrieron la afectación de sus oportunidades educativas. Esta beca forma parte del Programa Nacional de Becas Educativas (PRONABEC), que cobró fuerza en el contexto de diseño e implementación de las políticas de inclusión social iniciadas el año 2011 en el país. El fortalecimiento de esta oficina coincide con la demanda de organizaciones de víctimas que buscaban respuestas vinculadas a sus derechos en torno a las reparaciones. Así, la CMAN se convirtió en un aliado de las organizaciones de víctimas para impulsar y lograr la ejecución de *Repared*, como una de las becas especiales del programa *Beca 18*, conocida como una de las políticas bandera del gobierno del expresidente Humala, que privilegió políticas de inclusión social.

Este artículo aporta una evaluación cualitativa del programa de becas *Repared* durante sus primeros cinco años de ejecución, a partir de la experiencia de los becarios, mediante cinco dimensiones: a) gestión y administración de la beca; b) progreso académico del becario; c) su experiencia como miembro de la comunidad académica; d) las oportunidades hacia el futuro; y e) la experiencia reparadora desde la condición de víctima.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación recoge las percepciones de los propios becarios, para luego analizar la implementación y el alcance de la beca *Repared* y se profundiza en las experiencias que forman parte de su trayectoria en el sistema educativo, así como en la reflexión propia sobre los beneficios del programa. Así, se combinan el análisis de los diseños institucionales con las experiencias de las personas que conviven en la institución día a día (MARTUCCELLI, 2006).

La investigación se aplicó en las tres regiones del país con mayor cantidad de becarios hasta el año 2016: Lima, Ayacucho y Junín, en las cuales se concentra casi el 80% de los

becarios a nivel nacional. De esta manera, se seleccionaron universidades y centros de educación técnica superior con mayor cantidad de becarios, donde se aplicaron grupos focales con el fin de contrastar sus vivencias en su centro de estudios. Se realizaron ocho grupos focales, cuatro de ellos en Lima debido a la población estudiantil (tabla 1), elegidas sobre la base del criterio de mayor número de becarios estudiando en cada una de ellas.

Tabla 1 - Instituciones de los becarios

Región	Tipo de institución	Institución del becario
Lima	Institutos de educación superior tecnológicos	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati-Sede Independencia)
		Asociación de Exportadores (ADEX)
	Universidades	Universidad San Ignacio de Loyola (USIL)
		Universidad Científica del Sur (UCSUR)
Junín	Institutos de educación superior tecnológicos	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati-Sede Huancayo)
	Universidades	Universidad Continental ⁶⁷
Ayacucho ⁶⁸	Institutos de educación superior tecnológicos	Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (Senati-Sede Huamanga)
	Universidades	Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH)

Fuente: elaboración propia.

En los grupos focales, se puso énfasis en la paridad de género de sus integrantes; además, se congregó a becarios que accedieron a la beca a través del RUV, así como a

⁶⁷ En la muestra, se consideraron alumnos de la Universidad Continental y del Instituto Continental, dado que el consorcio posee políticas similares con los becarios de ambas instituciones.

⁶⁸ Debido a que solo había un becario activo de la UNSCH, se procedió a realizar dos grupos focales con estudiantes de Senati y una entrevista a profundidad con el becario universitario en Ayacucho.

aquellos a quienes sus padres o abuelos les cedieron el derecho a la reparación a través del Registro Especial de Beneficiarios en Educación (REBRED).

Finalmente, se realizaron entrevistas en profundidad a los funcionarios encargados de implementar el programa *Repared* en las tres regiones de estudio, con el fin de generar un diagnóstico participativo que permita conocer el funcionamiento del programa por dentro en cada una de las regiones. También se realizaron talleres de validación en las tres regiones seleccionadas, con el fin de mostrar los hallazgos del estudio y agregar nuevos comentarios por parte de los beneficiarios del programa.

3. LAS POLÍTICAS DE REPARACIÓN

Las normas que van configurando la política de reparaciones en el Estado se van construyendo sucesivamente, aunque no siempre van acompañadas de la viabilidad para su implementación, sea esta de articulación interestatal o financiera. El año 2006, se aprueba el reglamento⁶⁹ y se crea el CR, que tiene como función elaborar el RUV que va a identificar y acreditar a las víctimas de la violencia (DEFENSORÍA DEL PUEBLO, 2013), otorgando así un reconocimiento a las víctimas de parte del Estado peruano. Sin embargo, aún persiste una digresión legal en la normativa peruana: no existe el derecho a la doble afectación; es decir, si una persona perdió a su padre, esposo y/o hermano, solo tiene derecho a recibir una reparación y no por las tres personas que murieron durante el conflicto. Este aspecto, que tiende a pasar desapercibido, expresa en gran medida las dificultades para el tratamiento de las víctimas de la violencia y la falta de relevancia en su atención de parte del Estado, lo que pone en evidencia la distancia que aún prevalece para tratarlas como ciudadanas.

Aunque, en términos de normativa, se recogieron las principales recomendaciones de la CVR, sobre la base de la experiencia en otros países de América Latina, el avance en la implementación de las políticas de reparación ha sido lento e insuficiente. Si bien la bonanza

⁶⁹ Decreto supremo 015-2006-JUS, modificado mediante el decreto supremo 047-2011-PCM.

económica del país ha permitido avances en la inversión educativa, como las becas integrales en educación o el entrenamiento de traductores, en muchas otras instancias del Estado se observa una situación de estancamiento en las reformas (MACHER, 2014, p. 175).

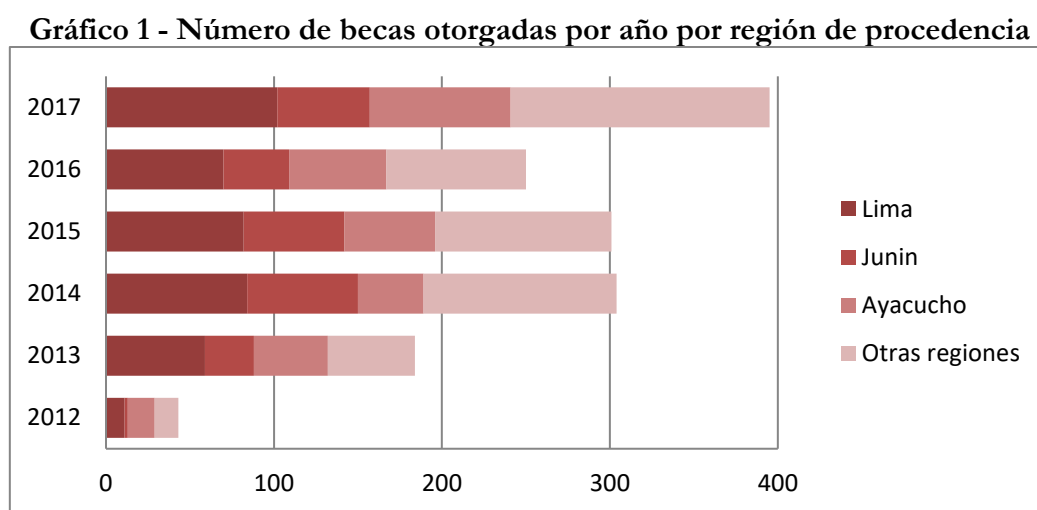
No obstante, se han hecho avances importantes en algunos rubros de las reparaciones, donde se puede destacar un mayor desarrollo en las reparaciones simbólicas que ha venido impulsando la CMAN en los últimos años. Dichas reparaciones no solo se refieren a las ceremonias de restitución de restos a los familiares de personas desaparecidas que se han efectuado en los últimos años, sino todo el conjunto de acciones y de tratamiento que implican una relación diferente con las víctimas. Asimismo, el Estado ha designado mayor presupuesto a las reparaciones: solo entre mayo de 2016 y setiembre de 2017, se han destinado cerca de 31 millones de soles para cerca de 5000 afectados por la violencia política (BUENDÍA, 2017).

Así ha cobrado mayor impulso el programa de reparaciones en educación con la creación del programa *Repared*, fruto de la coordinación entre dos agencias del gobierno: la CMAN, que depende del Ministerio de Justicia, y el PRONABEC, que depende del Ministerio de Educación. La CMAN —órgano encargado de supervisar y velar por la correcta implementación de las políticas de reparación dentro del Estado peruano—, no tiene funciones dentro del programa *Repared*; pero sí tiene el papel de articular los diversos sectores del Estado que deben brindar servicios en educación, salud, vivienda, etcétera, así como responder de ese modo a la política de reparaciones de forma integral. Por su parte, PRONABEC es la entidad que otorga becas y créditos educativos para la formación y especialización del talento humano en el país y el extranjero.

4. LA BECA *REPARED*

El modelo de implementación de PRONABEC se ha mantenido en los últimos años, aunque sus reglamentos han ido cambiando anualmente. Esta entidad tiene a cargo la implementación de la beca *Repared*, una de las becas especiales del programa *Beca 18*, creado para financiar estudios de educación superior en institutos y universidades privadas.

Entre los años 2011 y 2016, el programa *Repared* ha otorgado becas de estudios superiores a más de 1082 víctimas o familiares de víctimas del conflicto armado en más de 26 universidades (públicas y privadas) y 27 institutos de educación técnica superior. Si bien el monto de becas es proporcionalmente bajo (2%) respecto al número que el Estado da en la modalidad ordinaria de *Beca 18* (69%), durante las seis convocatorias, las plazas han aumentado debido al gran número de postulantes a nivel nacional (PRONABEC, 2016)⁷⁰. Como muestra el gráfico 1, en 2017, hubo 395 personas que accedieron a la beca, lo que constituye la convocatoria más grande en lo que va de la implementación del programa. Estos becarios viven, en su mayoría, en la región de Lima, Junín y Ayacucho.



Fuente: SIBEC, CMAN, elaboración propia.

La relación de PRONABEC con las instituciones de educación superior es diferente en Lima que en el resto de regiones debido a la gran cantidad de becarios que alberga. En la capital, designa un gestor universitario, el cual se encarga de coordinar los temas administrativos del programa tanto con la institución como con los beneficiarios del mismo. Usualmente, el gestor universitario tiene un espacio de trabajo en los centros de estudios para agilizar los trámites, así como para brindar apoyo administrativo a los becarios que lo necesiten. Además, cada institución de educación superior nombra su propio responsable

⁷⁰ Datos al año 2015.

de *Beca 18*, el cual suele ser un profesional en psicología. En el caso de las regiones, al ser menor el número de becarios y de instituciones que los reciben, PRONABEC coordina directamente con los responsables de cada institución e incluso tiene un mayor involucramiento con los beneficiarios de los programas.

Estos responsables por institución tienen a cargo un equipo de tutores, los cuales, dependiendo de la institución, velan por el acompañamiento académico y psicólogo de los becarios. Los tutores representan el vínculo más cercano de la institución con los beneficiarios del programa, pues el reglamento establece cierta frecuencia mensual con la que el becario y su tutor deben reunirse. No obstante, ninguna institución acreedora de la *Beca 18* posee tutores designados especialmente para los becarios *Repared*.

Sin embargo, el número de becarios que recibieron la beca y siguen sus estudios o los culminaron no es igual al de becas otorgadas, pues las dificultades de adaptación al ritmo académico, los problemas emocionales o las faltas administrativas causan la pérdida de este beneficio. En la tabla 2, se muestra las proporciones entre egresados y becarios activos hasta el año 2016.

Tabla 2 - Número de becarios *Repared* hasta el año 2016, según condición de estudio

Condición	Número de becarios	Porcentaje
Activo	691	63,86%
Egresado	105	9,70%
Pérdida de beca	286	26,43%
TOTAL	1082	100,00%

Fuente: SIBEC, elaboración propia.

Como parte de las características de la población becaria, se puede observar que hay una mayor proporción de hombres (56%) que de mujeres (44%), lo cual guarda relación con los datos del RUV, que es de donde la mayor parte de los becarios obtienen el derecho a la reparación (ver tabla 3).

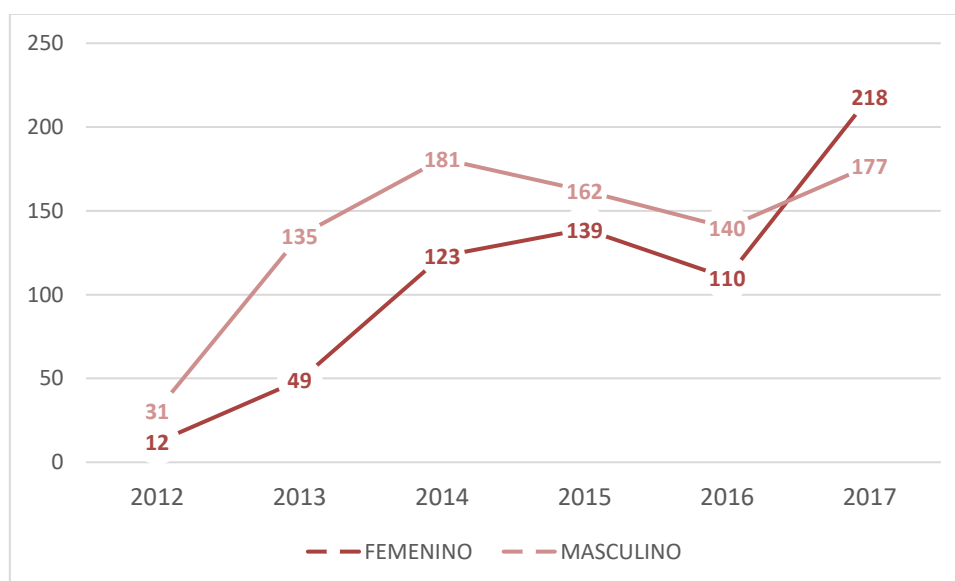
Tabla 3 - Distribución por sexo de becas *Repared* otorgadas comparado con víctimas del RUV

	Registro Único de Víctimas				Becarios <i>Repared</i> al año 2017	
	Víctimas	%	Familiares	%	Becarios	%
Hombres	67 120	63%	32 177	43%	826	56%
Mujeres	39 799	37%	43 254	57%	651	44%

Fuente: CMAN, elaboración propia.

No obstante, la tasa de mujeres beneficiarias de la beca *Repared* ha aumentado proporcionalmente en las convocatorias anuales, hasta superar el número de hombres becarios en 2017, tal como se evidencia en el gráfico 2.

Gráfico 2 - Número de becas *Repared* otorgadas por año, diferenciadas por sexo



Fuente: SIBEC, CMAN, elaboración propia.

En cuanto a la región en la que los becarios estudian, hay una concentración en la capital, pues el 27% de becas se otorgó a un estudiante de alguna universidad o instituto de Lima. Otras regiones con una fuerte presencia de becarios son Ayacucho (18%) y Junín (17%), en donde existe un alto número de víctimas de la violencia política del conflicto

armado interno. En contraste, llama la atención el bajo porcentaje de becarios en Apurímac (2%) y Huancavelica (1%), regiones igualmente afectadas por el conflicto armado.

La concentración de becarios en estas regiones guarda relación con la presencia de más instituciones de educación superior que han firmado un convenio con el PRONABEC para albergarlos en sus programas. Por ejemplo, las universidades que más becarios poseen —como la USIL o la Universidad Científica del Sur— están en Lima; mientras que Senati es la institución que acoge más becarios a nivel nacional, dada su gran cantidad de sedes descentralizadas. En la tabla 4, se muestra la cantidad de becarios estudiando por instituto o universidad hasta 2016. Ahí se constata que la gran mayoría cursa o cursó estudios en una institución privada.

Tabla 4 - Becarios Repared por tipo de IES (2012-2016)

	Pública	Privada	Total
IES tecnológico	6	635	641
Universidad	40	401	441
TOTAL	46	1036	1082

Fuente: SIBEC, elaboración propia.

La concentración no solo se muestra a nivel de IES, sino también en lo referente a las carreras que cursan los becarios *Repared*. Entre algunas de las carreras universitarias con más estudiantes, están ingeniería civil, ingeniería ambiental, psicología, arquitectura, ingeniería industrial, entre otras; mientras que, en el ámbito de la educación superior tecnológica, priman las carreras técnicas como mecánica, gastronomía, computación o diseño gráfico. Dicha predominancia de las carreras ligadas a las ciencias e ingeniería se debe a la disposición de la *Beca 18*, la cual restringe las carreras por las que puede optar el

becario según las áreas priorizadas por el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021⁷¹.

Por último, no se cuenta con datos sobre el componente étnico de la población becaria *Repared*, dado que dentro de las bases de datos del PRONABEC y la CMAN, no se toma en cuenta la lengua materna del beneficiario ni otro indicador de pertenencia a una comunidad indígena. No obstante, como se verá más adelante, la presencia de quechuahablantes es importante en la población becaria.

5. EL PERFIL DEL BECARIO *REPARED*

Debido a que no se cuenta con información sistematizada, resulta difícil conocer el perfil y las características de las personas que acceden a la beca *Repared* a nivel nacional. No obstante, una manera de profundizar en este tema es a través de la muestra construida a partir de los grupos focales. Como se señaló en el ítem sobre la metodología empleada, elaboramos una encuesta que fue aplicada entre los participantes de los grupos focales con el objetivo de obtener un perfil. Si bien esta información no es representativa de todos los becarios, es un punto de partida para comprender el trasfondo de sus experiencias de vida.

En primer lugar, resalta la desproporcionalidad en la variable de género, pues solo el 33% de los becarios participantes de los grupos focales eran mujeres. Esta proporción es mayor en la población total de becarios (44%), pero sigue siendo significativa dado que la mayoría de familiares de víctimas inscritos en el RUV son mujeres. Ello puede interpretarse en el contexto de la problemática general del bajo porcentaje de mujeres que acceden a carreras de ciencias en el Perú y precisamente el PRONABEC prioriza las becas para carreras profesionales vinculadas a las ciencias de acuerdo al Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para la Competitividad y el Desarrollo Humano 2006-2021.

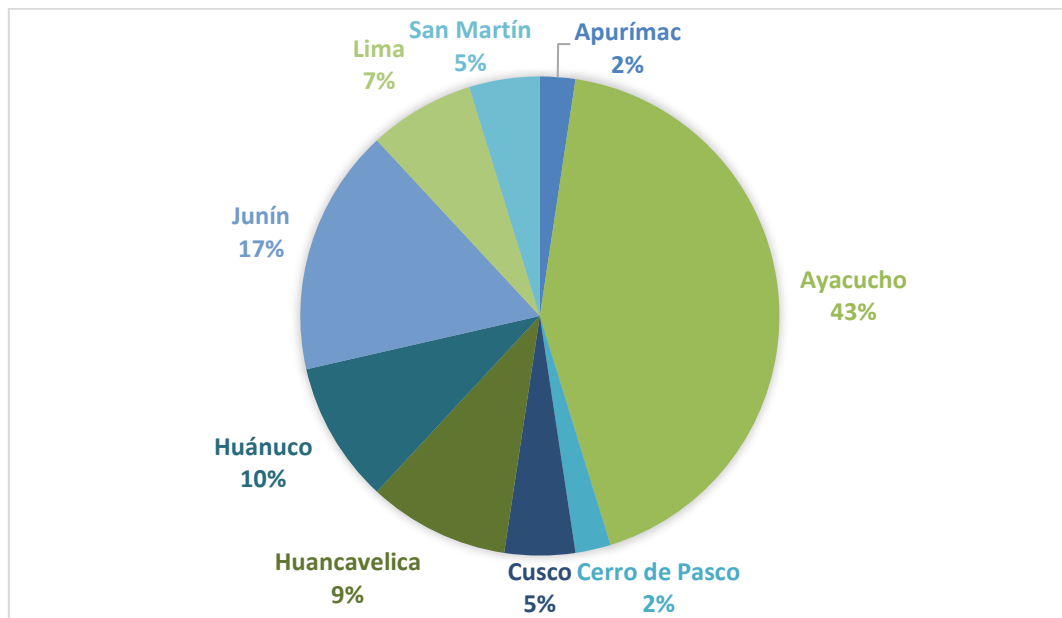
En segundo lugar, la edad promedio de los encuestados es de 30 años, edad mucho mayor a la del estudiante universitario promedio, lo cual se debe a que muchos de ellos

⁷¹ DS 013-2012-ED; artículo 29, inciso a del reglamento de la ley 29837.

tuvieron que terminar la secundaria en colegios no escolarizados o a que dejaron los estudios por mucho tiempo. Sin embargo, también hay casos de becarios jóvenes a quienes sus padres o sus abuelos les cedieron el derecho.

En tercera instancia, el principal lugar de procedencia de los becarios es Ayacucho, de donde proviene el 43% de los beneficiarios del programa; luego de Junín, con 17%; y Huancavelica y Huánuco, con 10% y 9%, respectivamente (ver gráfico 3). De este modo, se encuentran representadas las principales regiones afectadas por la violencia dentro de los becarios. Dado que solo algunas instituciones de educación superior están dentro del programa *Beca 18*, el porcentaje de becarios procedente de una región diferente a aquella en la que estudian es mayor (57%), lo cual acarrea nuevas dificultades de adaptación, no solo en el mundo educativo, sino en una ciudad nueva. Incluso muchos de los becarios provenían de ambientes rurales, por lo que el choque cultural que implica migrar hacia las ciudades resultó una experiencia problemática para ellos y sus familias.

Gráfico 3 - Lugar de procedencia de becarios encuestados



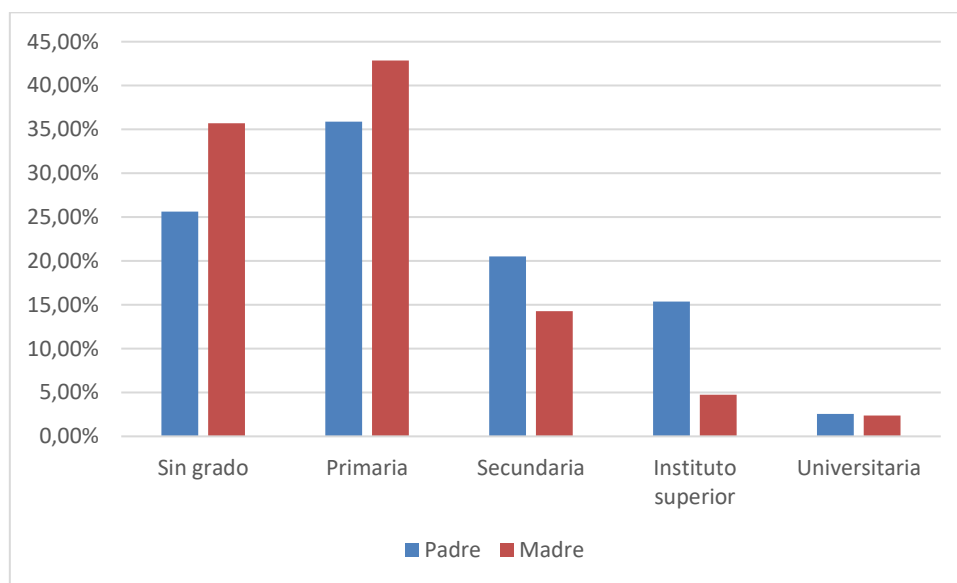
Fuente: encuesta a becarios *Repared*, elaboración propia.

Por otro lado, una parte importante de los encuestados son quechuahablantes (42,9%) y muchos de ellos declaran tener el quechua como lengua materna. Esto dificulta su

adaptación al sistema de educación superior en el que deben manejar nuevos conocimientos y, además, hacerlo en una lengua diferente a la materna.

Dichas dificultades también obedecen a la baja calidad de la educación básica, puesto que el 88,4% de los becarios entrevistados proceden de un colegio público. Asimismo, el nivel educativo de los padres de los becarios es bajo: como se ilustra en el gráfico 4, el 25% de ellos no poseía grado alguno, cifra que sube a casi el 36% respecto a la madre. Si bien hay becarios cuyos padres sí poseen estudios superiores, estos son una minoría. Esta información es congruente con lo señalado por la CVR: la gran mayoría de la población muerta o desaparecida durante los años de violencia era quechuahablante y de bajo nivel educativo.

Gráfico 4 - Nivel de estudio de los padres



Fuente: encuesta a becarios *Repared*, elaboración propia.

Respecto a la situación familiar, la mitad de los becarios viven solos (44,2%), mientras que el resto vive con sus padres o con otros miembros de su familia. En ese sentido, en la muestra hay un porcentaje elevado de becarios que debieron migrar lejos de ellos.

En suma, se puede observar que el perfil de los becarios participantes de la investigación es muy similar al total de inscritos en el RUV. No obstante, este perfil demuestra otras características importantes, como la cantidad de beneficiarios que viven

solos o que tuvieron que desplazarse para poder estudiar. Estos rasgos ayudan a explicar algunas de las dificultades que los becarios experimentan en el transcurso de sus estudios.

6. HALLAZGOS

6.1. POSTULACIÓN A LA BECA Y MOTIVACIONES

La motivación de los becarios se presenta en dos dimensiones: algunos mencionan que su principal impulso se encuentra en alcanzar mayores oportunidades económicas, de modo que las razones de estudio están fundamentadas en la movilidad social en el marco de un proyecto de vida; además, aquellos de mayor edad ven la oportunidad de estudiar como una herramienta para darle a su familia mayores beneficios. En ese sentido, la lógica de la educación que impera es que, a través de ella, se puede acceder a un futuro mejor. Sin embargo, los becarios señalan que esta motivación prima ante la escasa diversidad en la oferta de carreras técnicas y universitarias, en donde muchos de ellos escogen el programa de estudios por disponibilidad más que por vocación.

6.2. GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA BECA

El principal problema percibido por los becarios a nivel administrativo es la rigidez del reglamento para sancionar descuentos por inasistencias o tardanzas. Si bien las bases de la beca cambian año tras año, los descuentos se han mantenido, pese a que los alumnos los consideran desproporcionados⁷². Para los becarios, el monto de descuento por día es muy elevado y afecta el presupuesto mensual que manejan.

A pesar de estar prohibido, tanto los becarios adultos como jóvenes apoyan económicamente a sus familias. Dado que en muchos casos se considera el ser parte de este programa como un proyecto familiar, se destina parte de la beca al apoyo de los hermanos,

⁷² A partir de 2017, estos descuentos se eliminaron del reglamento de *Beca 18*.

en el caso de los becarios jóvenes, o de la manutención de la familia, en el caso de los becarios que son el principal sustento de sus hogares.

6.3. PROGRESO ACADÉMICO DEL BECARIO

Las instituciones son conscientes de las dificultades de adaptación académica por parte de los becarios. Estos señalan que en muchos de sus centros de estudios cuentan con cursos de nivelación previos al ciclo regular junto a otros participantes de *Beca 18*. Dichos espacios les sirven tanto a nivel académico como social, pues dicen que es ahí donde conocen muchos de los becarios con los que seguirán estudiando.

El soporte emocional que brinda la figura del tutor resulta fundamental para efectos no solo de apoyo, sino de acompañamiento permanente. Más en el caso de jóvenes becarios que tuvieron que migrar por acceder a la educación superior, a quienes los tutores brindan atención fuera de las aulas. Otro soporte emocional que se menciona es la familia cercana, relacionándola con el proyecto de vida.

6.4. EXPERIENCIA EN COMUNIDAD ACADÉMICA

Los becarios generan un espíritu de confraternidad entre los estudiantes del programa en diferentes instituciones a través de redes, ya que su condición de becarios genera empatía, abarcando diferentes promociones. Además, como becarios *Repared*, se han generado redes de soporte a distintos niveles: desde un espacio de encuentro amical con reuniones periódicas, hasta una red de apoyo a los becarios nuevos en temas académicos o incluso emocionales.

En la relación con otros estudiantes, varios becarios señalan que se produce una distinción entre alumnos becarios y alumnos ordinarios, en donde formar parte de la beca genera comentarios de burla o discriminación por parte de los segundos. Esta distinción se presenta de forma institucional en algunos centros de estudios que separan los salones entre becarios y ordinarios. No obstante, algunos becarios no ven como problema esta distinción,

pues reafirman su condición de “premio por su esfuerzo”; la cual también se produce a nivel de docentes, en donde hay un nivel de exigencia superior a los becarios dentro del aula aún superior al nivel requerido por el reglamento de la beca.

Con respecto a la discriminación social, los casos que se comentan son más frecuentes en los centros de estudio de Lima que en otras regiones, pues las diferencias culturales se acentúan.

6.5. SISTEMA DE OPORTUNIDADES

Los becarios adultos son los que tienen más claro su proyecto de vida, el cual se refleja en planes de comenzar un negocio propio o de saber a qué se quieren dedicar luego de terminar su carrera. Con respecto a las oportunidades de trabajo, institutos como Senati mantienen una política de prácticas preprofesionales que ayuda al becario a poder ir ganando experiencia laboral. Asimismo, los becarios mencionan las habilidades blandas como uno de los conocimientos que sienten beneficioso dentro de su paso por la educación superior.

No obstante, muchos de los becarios mayores son conscientes de las dificultades de buscar trabajo a una edad avanzada, por lo que demandan que el Estado los apoye con bolsas de trabajo para becarios.

6.6. Experiencia reparadora

Los becarios mencionan que hay poca o nula información y reflexión sobre el conflicto armado interno o sobre políticas de memoria dentro de sus centros de estudios; pero, al mismo tiempo, son conscientes que ellos no demandan este añadido en sus estudios. En ese sentido, resulta coherente que los miembros de la institución de educación superior no reconozcan su condición de víctimas del conflicto. El tema no aparece de forma espontánea ni por iniciativa de la institución educativa ni por los propios becarios, pero está presente: su propia condición de becarios *Repared* marca esa dimensión, pero no se aborda. En el diseño del programa, tanto a nivel de *Beca 18* y/o de los centros de estudio, no se encuentran políticas diferenciadas para el tratamiento de las víctimas de la violencia.

Los becarios señalan que la beca es un derecho; pero que, debido a que forma parte de un programa de oportunidad, la noción de la beca se tergiversa y no se mantiene su componente reparador. En ese sentido, la beca *Repared* no es vista como una forma de reparación para atender los daños ocasionados por el conflicto armado interno; pues, sumado a la dificultad por reparar las pérdidas de familiares, se percibe como un aspecto que se tiene que ganar más que algo que se debe exigir. Desde esa percepción parte la demanda de los becarios por el cumplimiento de la reparación.

7. CONCLUSIONES

Desde su creación hasta el año 2017, el programa *Repared* ha brindado el beneficio de la beca a 1477 estudiantes víctimas y familiares de víctimas del conflicto armado interno, en el marco de la política de reparaciones en educación que corresponde a los siete programas de reparaciones aprobados por el Estado peruano. En ese contexto, hay que entender la beca como el resultado de un proceso de políticas para poblaciones vulnerables que se inicia con las políticas de acción afirmativa, que buscaban prevenir la discriminación al incluir a poblaciones tradicionalmente excluidas en el sistema educativo, pasando por políticas estructurales caracterizadas por incorporar el enfoque de género e interculturalidad en la integralidad de la política, hasta llegar a la beca *Repared*, que nace como una acción reparadora, como una respuesta del Estado para revertir el daño causado individualmente a las víctimas del periodo de violencia. En ese sentido, esta beca cruza dos dimensiones: por un lado, se percibe como un derecho en tanto corresponde a una reparación; y, de otro, se considera una oportunidad, ya que, más allá del derecho individual, es la familia la que se compromete con el becario, la que lo asume como un proyecto familiar: no es solo el becario, sino el soporte familiar que le acompaña durante su paso por la institución de educación superior. Sin embargo, la implementación de la beca ha traído consigo una serie de dificultades para su implementación, como la adaptación en un nuevo contexto, la acogida y/o inclusión de la comunidad educativa y la falta de acompañamiento en el nuevo contexto educativo.

En primer lugar, una de las mayores motivaciones para postular a la beca es la movilidad social que brinda el acceder a la educación y cómo ello puede generar o reforzar un proyecto de vida que encaje con ciertas expectativas y sueños. Esta motivación resulta fundamental para la familia, que acompaña al becario en este proyecto que ya no se torna solo individual, sino familiar. Sin embargo, también se encuentra cierta frustración ante la escasa diversidad en la oferta de carreras o el tener que elegir lugares lejanos de su familia, sin haber contado antes con toda la información. Si bien los becarios conciben la educación como un medio de movilidad social, son conscientes de que la beca es un derecho desde su condición de víctimas. En ese sentido, la cultura de la meritocracia en la educación superior (la beca como oportunidad), evidenciada en tutores y funcionarios del Estado, contrasta con la figura de derechos de la beca *Repared* de los becarios y la CMAN.

En segundo lugar, el progreso académico del becario se ve alterado debido a varios factores: la lejanía social y cultural de vivir en otra ciudad es central en su proceso de adaptación y le puede generar una serie de dificultades que algunos no logran revertir y que afectan su rendimiento académico; el tránsito de la escuela a la educación superior supone un proceso de adaptación que no necesariamente las IES contemplan cuando ingresan nuevos becarios; tampoco se ha identificado un apoyo académico focalizado en becarios *Repared*, por lo que se hace necesario ofrecer cursos de nivelación o espacios de inducción al principio de la vida del becario en la IES y así pueda familiarizarse con la cultura organizacional de la institución.

La figura del tutor es clave para enfrentar esta problemática. De acuerdo a la experiencia recogida entre los becarios, se destaca al tutor como un referente tanto para el soporte académico con los estudios, como emocional, dado que les permite contar con un apoyo a sus problemas cotidianos. A ello se suma la familia que, como ya hemos dicho, asume un compromiso en el proyecto de vida del becario, que ha hecho suyo también.

En tercer lugar, la gestión y administración de la beca, que podrían comprenderse como meros procesos administrativos, se terminan convirtiendo en un desafío que puede generar confusión e inestabilidad en los becarios al no haber recibido ningún tipo de inducción o formación previa acerca de cómo lidiar con la propia gestión de recursos o

acercarse a una plataforma virtual y completar los formatos y permisos requeridos para la rendición de cuentas. En ese marco, cierta rigidez en el reglamento de los becarios contribuye a ese clima de inestabilidad frente a la gestión de la beca. A ello se suma que la mayoría de becarios —que formaron parte del estudio— apoyan económicamente a su familia, lo que les genera tensión con la IES, pero también consigo mismos respecto a la administración de sus propios recursos.

La beca *Repared* y el derecho a la reparación funcionan como un recurso estratégico de defensa ante el sistema educativo cuando se presenta hostil. Sin embargo, al encontrarse en el marco de *Beca 18* junto con un conjunto de becas específicas, puede ver diluida su concepción de reparación cuando se deja en el ámbito del manejo administrativo, dificultando la focalización de políticas propias frente a la problemática de esta población.

En cuarto lugar, las barreras de la educación no se solucionan solo con el ingreso de la persona al centro de estudios, sino dotando de mecanismos pedagógicos y psicosociales para el acompañamiento (académico y personal) del becario. La figura del tutor cumple un rol fundamental en la implementación de la beca, dado que se convierte en un soporte académico para la orientación con los estudios y emocional, así como para la atención de problemas personales, como el proceso de adaptación a la ciudad, la distancia de su familia y el asumir vivir solo.

En quinto lugar, la experiencia en la comunidad académica depende en cierta medida del diseño institucional que plantean las IES; es decir, cómo han incorporado la inclusión de la población de estudiantes becarios. Hay instituciones que han optado por diferenciar a los becarios mediante diversos mecanismos, como organizar salones de clase solo para ellos o poner énfasis en el progreso académico al dotar de una mayor exigencia de estudios a los becarios. Al mismo tiempo, resulta interesante identificar redes de apoyo a becarios nuevos o grupos de estudio de becarios que se organizan para apoyarse en las clases, brindar información sobre la institución o aportar consejos sobre la gestión. Estas redes informales cumplen el rol de acompañamiento y acogida que los becarios necesitan durante su paso por la IES y pueden ser potenciadas y fortalecidas desde las propias instituciones donde estudian.

Finalmente, sobre la experiencia reparadora, se encuentra que no existen políticas diferenciadas por su condición de víctimas. Hay poca o nula reflexión sobre el conflicto armado interno a nivel de la institución educativa: no se menciona el origen o las consecuencias del conflicto, pero se conoce que hay becarios *Repared*, hijos o nietos de víctimas de la violencia; aunque sí hay una a nivel institucional, pero no individual. Es decir, se convive con una población afectada por el conflicto, pero se mantiene en silencio o en la indiferencia: simplemente el tema no se aborda. Tampoco hay una exigencia de parte de los becarios por abrir espacios de diálogo sobre el tema. Como ocurre en otros espacios educativos en el país, como la propia escuela, el tema no es abordado y los becarios prefieren que sea así, aunque sí esperan un reconocimiento a su propia condición.

REFERENCIAS

BUENDÍA, P. El Gobierno destinó 31 millones de soles para víctimas de la violencia [entrevista]. *El Peruano*, 15 de mayo de 2017.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN (CVR). Informe final. Lima: CVR. 2004.

COMISIÓN DE LA VERDAD Y LA RECONCILIACIÓN (CVR). En busca de la verdad y reconciliación. Boletín de la CVR, 6. Recuperado de <https://www.cverdad.org.pe/ingles/informacion/boletines/pdfs/boletin6.pdf>. 2002.

COMISIÓN MULTISECTORIAL DE ALTO NIVEL. Informe Anual sobre la implementación del Plan Integral de Reparaciones. Lima: Secretaría Técnica de la CMAN. 2017.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO. A diez años de verdad, justicia y reparación. Avances, retrocesos y desafíos de un proceso inconcluso. Lima: Defensoría del Pueblo. 2013.

JAVE, I. y Ayala, H. La Beca Repared: oportunidad y derecho en el Programa de Reparaciones en Educación. Lima, Perú: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y Konrad Adenauer Stiftung. 2017. Recuperado de <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/cdn01.pucp.education/idehpucp/wp-content/uploads/2017/11/29232354/repared-web-version-final-1.pdf>

MACHER, S. ¿Hemos avanzado? A diez años de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Lima: IEP. 2014.

MARTUCCELLI, D. Lecciones de sociología del individuo. Lima: PUCP. 2006.

PROGRAMA NACIONAL DE BECAS Y CRÉDITO EDUCATIVO (PRONABEC). 100 mil becas. Memoria Gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2011-2016. Lima: PRONABEC. 2016.

SOBRE OS AUTORES

André Pires - Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Pobreza e Políticas de Inclusão. Pesquisador do CNPq. E-mail: anpires@puc-campinas.edu.br

Bruna Cruz de Anhaia - Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduanda em Políticas Públicas na UFRGS e especializanda em Ensino de Sociologia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS). e-mail: bruna.anhaia@ufrgs.br

Bruna Mara Vargas - Economista pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCC). Mestre em Economia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra o grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas: Educação, Pobreza e Políticas Públicas. e-mail: brunamarawargas@yahoo.com.br

Cibele Y. Andrade - Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas (NEPP) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro fundadora do Laboratório de Estudos de Educação Superior (LEES) da Unicamp. e-mail: cyahn@terra.com.br

Clarissa Eckert Baeta Neves - Professora Titular no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU/UFRGS). Pesquisadora do CNPq. e-mail: clarissa.neves@yahoo.com.br

Clarissa Tagliari Santos - Doutoranda em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGSA). Realizou período de doutorado sanduíche na Escola de Ciências Sociais de Cardiff University pelo

programa Erasmus+. A autora contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) durante realização do doutorado. Mestre pelo PPGSA/UFRJ (2011). Possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela UFRJ (2007). É professora efetiva de Sociologia no Colégio Pedro II. e-mail: clarits@uol.com.br

Helena Sampaio – Antropóloga e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro fundadora do Laboratório de Estudos de Educação Superior (LEES) da Unicamp. e-mail: hssampaio@uol.com.br

Iris Jave – Licenciada en comunicación social por la UNMSM y egresada de la Maestría de Ciencia Política de la PUCP; profesora de comunicación política en la PUCP y en la Universidad de Lima; miembro del Grupo de Investigación Memoria y Democracia de la PUCP y de la Red Latinoamericana de Justicia Transicional; e investigadora del Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la PUCP (IDEHPUCP - Docente del Departamento de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú). Contacto: ijave@pucp.pe

Liza Cabrera Morgan – Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España) y profesora del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: lcabrer@pucp.edu.pe

Luis Sime Poma – Luis Sime Poma- Profesor principal del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Director del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP). Ph D en Ciencias Sociales de la Radboud University (Holanda). lsime@pucp.pe

Maria Ligia de Oliveira Barbosa – Professora associada da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde coordena o LAPES (Laboratório de Pesquisa em Ensino Superior/UFRJ/CNPq), graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas

Gerais (1977) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1993).
e-mail: mligiaifcs@gmail.com

Patricia Ames –Doctora en Antropología de la Educación de la Universidad de Londres, profesora asociada del Departamento Académico de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, coordinadora de la especialidad de Antropología y expresidenta de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana (SIEP). Contacto: pames@pucp.edu.pe

Yolanda Rodríguez González -Doctora en Educación de la Universidad Federal Fluminense-Brasil y profesora asociada del Departamento Académico de Comunicaciones de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Contacto: rodriguez.y@pucp.edu.pe

