

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO EM ENSINO

GABRIELLA ASSIS DO NASCIMENTO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE BOLSISTAS PROUNI NOS CURSOS DE
MEDICINA DO NOROESTE FLUMINENSE**

SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA – RJ
2023

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE BOLSISTAS PROUNI NOS CURSOS DE
MEDICINA DO NOROESTE FLUMINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

N244a Nascimento, Gabriella Assis do
Acesso e permanência de bolsistas PROUNI nos cursos de
Medicina do Noroeste Fluminense / Gabriella Assis do
Nascimento. - 2023.
110 f.

Orientador: Fernanda Fochi Nogueira Insfran.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo
Antônio de Pádua, 2023.

1. Ensino Superior. 2. Políticas públicas de acesso e de
permanência. 3. Curso de Medicina. 4. Elitização. 5.
Produção intelectual. I. Insfran, Fernanda Fochi Nogueira,
orientadora. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto do
Noroeste Fluminense de Educação Superior. III. Título.

CDD - XXX

GABRIELLA ASSIS DO NASCIMENTO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE BOLSISTAS PROUNI NOS CURSOS DE
MEDICINA DO NOROESTE FLUMINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran

DATA: ___ / ___ / ___

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran (PPGEn/UFF)

Titulares:

Prof. Dr. Silvio Cezar de Souza Lima (PPGEn/UFF)

Prof.^a Dr.^a Thais Seltzer Goldstein (UFBA)

Suplentes:

Prof. Dr. Fabio Alves Gomes de Oliveira (PPGEn/UFF)

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Zaher-Rutherford (FMUSP)

“A esperança dá sentido à educação e anima os desejos e lutas por um futuro melhor”.

José Dias Sobrinho

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, primeiramente, a Deus por ser infinito e ter me dado força, coragem, sabedoria, paciência e determinação para chegar até aqui.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran, por ter escutado a minha história e por ter me acolhido em um momento de solidão sem nem, ao menos, me conhecer; por ter aceitado ser a minha orientadora; por ter acreditado que concluiríamos este trabalho mesmo em meio a condições adversas; por ser tão humana.

Agradeço ao meu marido, Lucas, que sempre esteve ao meu lado, me apoiou e segurou a minha mão nos momentos de desespero, me escutou falar várias vezes sobre a pesquisa, proferiu palavras positivas para me encorajar e acreditou na minha capacidade de concluir essa etapa, que parecia impossível.

Agradeço a minha mãe, Marilene, por toda paciência; ao meu pai, Rogério, por todo apoio; ao meu irmão, Jorge Gustavo, por todo companheirismo; aos meus sobrinhos, Alice e Gabriel, que sempre trazem alegria para o meu coração; aos meus avós, especialmente a minha avó Lina, por todo encorajamento, ao meu avô Arilton, que não está mais entre nós, mas que sei que torce por mim, e ao meu avô Di, que sempre me incentiva; a minha sogra por sempre ouvir as minhas angústias e por tentar me ensinar a ver o lado positivo das situações; aos meus familiares pela parceria; e à Luna (que já se foi), à Valentina e à Olívia por toda a amizade oferecida.

Agradeço aos meus amigos da vida e irmãos do coração por me apoiarem, me incentivarem a continuar e acreditarem no meu potencial: Daiana, Diego, Suellen e Grace; e agradeço aos meus amigos do trabalho e da faculdade de medicina por terem paciência comigo em todos os momentos de atribulação.

Agradeço aos participantes dessa pesquisa que compartilharam suas experiências de vida e contribuíram para a construção desse trabalho.

Por fim, agradeço também às pessoas que, silenciosamente, torceram por mim e acreditaram que eu venceria essa etapa.

RESUMO

A presente dissertação tem o objetivo de evidenciar a importância das políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior no Brasil, mais especificamente o PROUNI, que tem relação direta com as instituições privadas. O trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e da apresentação dos resultados de uma roda de conversa remota realizada com quatro alunos do curso de medicina do interior do Estado do Rio de Janeiro, a fim de demonstrar as experiências desses indivíduos no nível superior sendo bolsistas PROUNI em um curso considerado elitizado. Inicialmente, apresenta-se a metodologia utilizada, a qual consiste em uma pesquisa de campo realizada a partir de uma roda de conversa remota. Depois, é feito um panorama a respeito do início, da expansão e da interiorização dos cursos médicos no Brasil, bem como a descrição das suas Diretrizes Curriculares Nacionais. No capítulo seguinte, aborda-se a questão da privatização do ensino superior no país, a criação das políticas de ações afirmativas, o PROUNI e a importância de tais políticas para garantir o acesso e a permanência desses estudantes. No último capítulo, são expostos os resultados da roda de conversa e é realizada a discussão dos temas mencionados pelos participantes da pesquisa. Conclui-se, portanto, que a educação brasileira é marcada pela desigualdade social e pelo preconceito contra a classe trabalhadora, porém, as políticas de acesso e permanência, como o PROUNI, embora sejam paliativas, têm como o objetivo democratizar o ensino e, conseqüentemente, desconstruir a elitização dos cursos de medicina das instituições privadas.

Palavras-chave: Ensino Superior; Políticas Públicas de Acesso e de Permanência; Curso de Medicina; Elitização.

ABSTRACT

This dissertation aims to highlight the importance of public policies for access and permanence in higher education in Brazil, more specifically PROUNI, which has a direct relationship with private institutions. The work was developed from a bibliographical research and the presentation of the results of a remote conversation held with four students of the medical course in the interior of the State of Rio de Janeiro, in order to demonstrate the experiences of these individuals in the higher level being PROUNI scholarship holders in a course considered elite. Initially, the methodology used is presented, which consists of a field research carried out from a remote conversation circle. Afterwards, an overview is made regarding the beginning, expansion and internalization of medical courses in Brazil, as well as the description of its National Curriculum Guidelines. In the next chapter, the issue of privatization of higher education in the country is addressed, the creation of affirmative action policies, PROUNI and the importance of such policies to guarantee the access and permanence of these students. In the last chapter, the results of the conversation wheel are exposed and the topics mentioned by the research participants are discussed. It is concluded, therefore, that Brazilian education is marked by social inequality and prejudice against the working class, however, access and permanence policies, such as PROUNI, although palliative, aim to democratize teaching and, consequently, to deconstruct the elitism of medical courses in private institutions.

Keywords: University education; Public Policies to Access and to Permanence; Medicine course; Elitization.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- AMB** – Associação Médica Brasileira
- APS** – Atenção Primária à Saúde
- CEDERJ** – Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
- CFM** – Conselho Federal de Medicina
- COFINS** – Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social
- CRM** – Conselho Regional de Medicina
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CSE** – Conselho Superior de Ensino
- CSLL** – Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
- DCE** – Diretório Central dos Estudantes
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DGPE** – Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais
- EAD** – Educação a distância
- EMSM** – Escola de Medicina Souza Marques
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- FAETEC** – Fundação de Apoio à Escola Técnica
- FAMESC** – Faculdade Metropolitana São Carlos
- FCM/TR** – Suprema Faculdade de Ciências Médicas de Três Rios-RJ
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FIES** – Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FMC** – Faculdade de Medicina de Campos
- FMP** – Faculdade de Medicina de Petrópolis - Fundação Otacílio Gualberto
- GTI** – Grupo de Trabalho Interministerial
- IES** – Instituição de Educação Superior
- IRPJ** – Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MARE** – Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura

MEC-USAID – Ministério da Educação brasileiro (MEC) - United States Agency for International Development (USAID)

MP – Medida Provisória

NDE – Núcleo Docente Estruturante

PcD – Pessoa com deficiência

PIS – Programa de Integração Social

PMMB – Programa Mais Médicos para o Brasil

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PROUNI – Portal Único de Acesso ao Ensino Superior

RJ – Rio de Janeiro

RMRJ – Região Metropolitana do Rio de Janeiro

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

SUS – Sistema Único de Saúde

UBS – Unidade Básica de Saúde

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UF – Unidade Federativa

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UNESA – Universidade Estácio de Sá

UNIFAA – Centro Universitário de Valença

UNIFESO – Centro Universitário Serra dos Órgãos

UNIFOA – Centro Universitário de Volta Redonda

UNIG – Universidade Iguaçu

UNIGRANRIO – Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy

UNIREDENTOR – Centro Universitário Redentor

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USS – Universidade de Vassouras

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Administração dos cursos de medicina no Brasil.

Tabela 2 – Distribuição dos cursos de medicina por região

Tabela 3 – Escolas de medicina criadas no Estado do Rio de Janeiro

Tabela 4 – Distribuição das escolas médicas no Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	13
2. INTRODUÇÃO.....	16
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	20
3.1. Procedimentos.....	20
3.2. Participantes.....	21
3.3. Roda de conversa.....	22
4. A MEDICINA NO BRASIL.....	24
4.1. Início e expansão dos cursos médicos no Brasil.....	24
4.2. A criação dos cursos de medicina no Estado do Rio de Janeiro.....	33
4.3. O currículo do curso de medicina.....	37
4.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina.....	37
5. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, A CULPABILIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....	43
5.1. A privatização do ensino superior e criação de políticas públicas de acesso e permanência.....	43
5.2. O Programa Universidade Para Todos (PROUNI).....	49
5.3. PROUNI: vantagem para quem?.....	53
5.4. O fracasso escolar e a culpabilização dos pobres no Brasil.....	57
5.5. A importância das políticas públicas de acesso e de permanência para evitar a elitização do ensino superior.....	64
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	71
6.1. Resultados da roda de conversa.....	71
6.1.1. Bernardo.....	71
6.1.2. Cecília.....	72
6.1.3. Leandro.....	73
6.1.4. Yan.....	74
6.1.5. Entrelaçamento de histórias.....	75
6.2. Discussão.....	78
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	87
ANEXO I – TCLE.....	98
ANEXO II – Questionário.....	99
ANEXO III – Transcrição da roda de conversa.....	100

1. APRESENTAÇÃO

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”.
Paulo Freire

Na tentativa de me encontrar na vida profissional, tive muitos desencontros, os quais foram essenciais para chegar a esta pesquisa e, conseqüentemente, à escrita deste texto. Sempre tive muitos sonhos, mas nem sempre pude realizá-los no momento em que desejava. Desse modo, fui deixando uns para depois a fim de dar lugar a outros. Graças a Deus pude realizar um sonho muito especial para mim: ingressar no mestrado em Ensino na Universidade Federal Fluminense (UFF), no campus Santo Antônio de Pádua, no ano de 2021.

Antes de narrar sobre a minha experiência como mestranda, preciso me apresentar para que quem estiver lendo possa saber quem sou socialmente. Utilizo a palavra socialmente porque não somos exatamente o que o outro enxerga ou o que demonstramos ser, somos o que está no nosso íntimo e, muitas vezes, nem sabemos como nos reconhecer. Não desejo confundir ninguém com minhas palavras, então vou direto ao ponto: eu sou Gabriella, filha, irmã e esposa, mulher branca, escritora desde criança – mas sem livros publicados –, amante de livros de romances e professora de Língua Portuguesa.

Com o desejo de obter mais conhecimentos, melhorar a minha vida profissional e, claro, realizar o sonho de fazer um mestrado, me inscrevi no processo seletivo para o Mestrado em Ensino da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2019, entretanto, não obtive a aprovação. Como não sou uma pessoa que desiste fácil, tentei novamente no ano seguinte (2020) e, depois de várias etapas, felizmente fui aprovada com o meu anteprojeto que abordava a importância do reconhecimento das experiências nas obras literárias para a formação do leitor e do escritor.

As aulas teriam início em agosto de 2020, entretanto, a pandemia da Covid-19 assolou o mundo e, conseqüentemente, mudou o cenário do país em vários aspectos. Sendo mais específica, me vi sendo uma professora da modalidade a distância. Aprendi muito, descobri novas tecnologias e novos métodos de construir o conhecimento. Mas qual professor não prefere um contato olho a olho com o aluno? Pois então, eu prefiro. Voltando ao cenário da pandemia, além da vivência como professora em meio às aulas remotas, também fui aluna, pois o mestrado teve início somente em agosto de 2021. Foi mais de um ano de expectativa e de apreensão até o primeiro dia de aula e o primeiro encontro remoto com a orientadora.

As aulas foram ótimas, temas relevantes e visões diferentes sobre o ensino e sobre o mundo faziam parte dos encontros remotos. Porém, eu não conseguia desenvolver o meu projeto. Não sei dizer exatamente o motivo, mas era como se aquele tema não fizesse mais sentido para mim – e realmente não fazia, como pude confirmar tempos depois. Desse modo, eu só via duas opções para a minha situação: ou eu tentava trocar de orientadora ou eu desistia do mestrado.

Como já estava no final do ano de 2021, pensei que fosse melhor aguardar, pois talvez eu estivesse esgotada mentalmente. Porém, a minha vida sofreu uma reviravolta e no início de 2022 já que eu, professora de Língua Portuguesa, atuando na área em diferentes níveis de ensino há mais de sete anos, fazendo mestrado em uma instituição pública bem conceituada, tive a oportunidade de viver um sonho antigo que costumava se fazer presente no meu pensamento e no meu coração inquieto: iniciei o curso de Medicina.

Foi assim que um sonho atropelou o outro e eu não sabia mais o que fazer. Não queria escolher entre o mestrado e a medicina. Não era e nunca tinha sido uma vontade desistir do mestrado, embora pessoas tivessem insinuado e tentado me tirar o direito da vaga que conquistei. Também não era uma opção desistir de fazer a faculdade de Medicina logo agora que a minha família teve condições de se unir para me ajudar financeiramente, pois há seis anos eu havia passado e, infelizmente, não pude fazer a matrícula devido à condição financeira dos meus familiares.

Em meio a tanta incompreensão dentro de uma universidade pública, situação que jamais pensei passar uma vez que fiz a minha primeira graduação na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e lá sempre fui acolhida, lembrei-me de uma professora que havia visto remotamente apenas uma vez durante uma aula e do quanto ela parecia ser justa: a Prof.^a Dr.^a Fernanda Insfran. Então, criei coragem e entrei em contato com ela explicando a minha situação e perguntando se havia alguma chance de ela ser a minha orientadora.

De imediato, a Prof.^a Dr.^a Fernanda Insfran foi solícita, me ouviu e me entendeu. A partir disso, iniciei todo o trâmite para trocar de orientadora. Graças a Deus, ao universo e às forças maiores, eu fui acolhida por ela. Apesar de todos os percalços que passei, de tudo que ouvi a respeito do que alguns professores pensavam sobre mim sem nem me conhecerem, eu me sinto segura para escrever sobre mim porque a minha nova orientadora me acolheu e respeitou a minha história e, desde então, vem me ajudando a reconstruí-la.

Conforme eu disse, o meu projeto anterior, o qual versava sobre literatura e experiência não fazia mais sentido para mim, não me tocava. Logo, a Prof.^a Dr.^a Fernanda Insfran abriu

possibilidades de pesquisas que eu não imaginava que pudessem existir. Com a orientação dela, foi possível desenvolver este projeto, que é a respeito de um tema que faz total sentido para mim nesse momento de mudança e descobrimento que estou vivendo.

Acredito que não tenha sido eu quem escolhi o tema da pesquisa que venho apresentar. Penso que foi ele quem me escolheu, pois só me vi como pesquisadora no momento em que fui encontrada e o encontrei, ou melhor, nos encontramos. Na verdade, posso afirmar que a minha orientadora, a Prof.^a Dr.^a Fernanda Insfran, foi quem promoveu esse encontro exatamente no momento em que aceitou me acolher sem conhecer a fundo a minha história, sem ao menos saber quem eu era. Ela me apresentou novos caminhos e, aos poucos, fomos descobrindo outros.

Por fim, afirmo que ter um sonho como esse de ser médica é complicado por diversos motivos, principalmente quando já se é adulta e se tem uma profissão. Para terminar, cito Clarice Lispector, que é uma escritora que me identifico, já que me reconheço em pensamentos escritos por ela, que sempre ter algo a dizer:

“Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma benção estranha, como ter loucura sem ser doida. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo”. (LISPECTOR, 1999, p. 92)

Concluo com a reflexão de que nem sempre as pessoas te respeitam e te entendem e, por isso, elas questionam a sua capacidade, as suas escolhas, os seus sonhos. Mas a questão é que, às vezes, enquanto não fazemos o que desejamos, não ficamos em paz e, por isso, não conseguimos seguir o nosso caminho, viver o nosso destino. Eu mesma não consigo entender o porquê esse sonho existe em mim, logo não poderei nunca decifrar o que se passa dentro de cada um, mas a vida é assim mesmo. Eu apenas aceito. Afinal, descansar no não entendimento acaba sendo uma dádiva de poucos.

2. INTRODUÇÃO

*"O conhecimento humano nunca está contido em uma só pessoa.
Ele cresce a partir dos relacionamentos que criamos entre nós
e com o mundo, e ainda assim nunca está completo."
Paul Kalanithi*

O Brasil dos anos 2000, após embates que ocorreram nos campos ideológicos, políticos e acadêmicos, ingressou na “era das ações afirmativas” (VIEIRA e VIEIRA, 2010; VIEIRA, 2014). Entretanto, existiram e ainda persistem divergências de pensamentos uma vez que os defensores de tal ideia “propõem sua rigorosa manutenção” e a “a ampliação de seu escopo”, enquanto “os críticos apontam para o que consideram os excessivos e indiscriminados usos de mecanismos diferencialistas” (VIEIRA; VIEIRA; 2014; p. 40). Assim, percebe-se a necessidade de refletir a respeito da manutenção das políticas de acesso e de permanência a fim de garantir a inclusão da classe trabalhadora e a democratização do ensino superior no Brasil.

A educação é fundamental quando se emergem discussões a respeito da reprodução e da superação das desigualdades existentes no país. Bordieu e Passeron escreveram o livro “A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino” (1982), o qual aborda um modelo de ensino baseado na reprodução das desigualdades da sociedade, constatando que a escola tinha a função de reproduzir os estigmas dominantes e, conseqüentemente, as disparidades. Assim, pode-se estender o pensamento para outras instituições educacionais, uma vez que também fomentam as desigualdades sociais. Para Vieira e Vieira (2014), há um paradoxo, pois:

mesmo reproduzindo as desigualdades sociais, o projeto de capacitação individual obtido via inserção no sistema formal de educação é o mecanismo preferencial para a entrada qualificada no mercado de trabalho e, conseqüentemente, para a mobilidade ascendente (VIEIRA; VIEIRA; 2014; p. 42).

Desse modo, pensar a educação brasileira é relacioná-la à desigualdade social que assola o país desde os seus primórdios e influencia tanto no ensino básico quanto no ensino superior. A título de ilustração, cabe mencionar o artigo de Maria Helena de Souza Patto, intitulado “Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres” (1999), no qual a autora aborda o fato de a imagem negativa ser associada à classe trabalhadora, ou seja, aos pobres, que eram considerados um “vírus poderoso que naturalizava a condição social de uma classe aos olhos de todos e justificava a exploração econômica, a rudeza do aparato repressivo e o exercício oligárquico do poder” (PATTO, 1999, p. 183).

Segundo Patto (1999), essa visão negativa se refletiu, principalmente, na oferta do ensino básico para os pobres. A classe trabalhadora, além de viver em péssimas condições e serem designados por termos pejorativos, sempre foi excluída da educação formal e, conseqüentemente, culpabilizada pelo fracasso escolar, o qual foi explicado ao longo do tempo por teorias racistas, culturais, psicologizantes e patologizantes.

De acordo com Vieira e Vieira (2014), essas desigualdades são significativas também para o ensino superior e alguns fatores contribuem para reafirmar o caráter excludente desse segmento. O primeiro se refere ao fato de a Universidade brasileira ter sido desenvolvida historicamente para formar as elites, configurando-se como “uma Universidade selecionadora e sancionadora de posições de prestígio e autoridade social” (GRIPP, 2014, p.180). O segundo fator se relaciona com a especificidade das relações raciais construídas e reproduzidas no país, uma vez que a crença na democracia racial favoreceu a exclusão e a produção da desigualdade racial, exemplificada pelo fato de a população preta e parda ocupar as piores posições sociais (VIEIRA; VIEIRA; 2014). Assim, confirmando tal pensamento:

indicadores divulgados pelo Ministério da Educação, com base na Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios – PNAD, evidenciam que a dificuldade no acesso ao sistema superior de ensino é uma realidade para todos os grupos raciais. Entre 1999 e 2009, provavelmente como resultado das medidas de inclusão no ensino superior, houve relativo aumento no percentual de concluintes brancos, pretos e pardos, embora ainda se perceba uma acentuada desvantagem para os últimos (VIEIRA; VIEIRA; 2014, p. 44).

Já o terceiro fator se relaciona com o entrecruzamento entre a educação pública, a educação privada e os níveis de formação. No ensino básico (fundamental e médio), as escolas privadas são consideradas melhores do que as públicas, exceto as federais e as estaduais vinculadas às Universidades, e a quantidade de alunos que frequentam a rede pública de ensino é maior se comparada à rede privada. Contudo, no ensino superior essa realidade se inverte, uma vez que o sistema público é visto com superioridade em relação ao privado (VIEIRA; VIEIRA; 2014).

Desse modo, conforme será exposto nos capítulos seguintes, a elitização do ensino superior público advém da forma de aplicação do vestibular e do fato de serem oferecidas poucas vagas em IES públicas, as quais são conquistadas por candidatos pertencentes às classes privilegiadas e brancas e que estudaram em escolas particulares quando estavam no nível básico, o que facilita, então, o ingresso desses indivíduos na graduação, e dificulta o acesso dos pobres.

Assim, vê-se que a educação superior brasileira foi e ainda é marcada pela desigualdade social e pela exclusão da classe trabalhadora.

Assim, é possível constatar a existência de uma estratificação na educação brasileira que impedia – e ainda tenta impedir – o acesso dos pobres ao ensino superior. Por isso, tornam-se necessárias a manutenção e a ampliação das políticas públicas de ações afirmativas, como o FIES, o PROUNI e a Lei de Cotas, uma vez que elas são cruciais para compreender o impacto da inserção da classe trabalhadora ao ensino superior, conferindo à educação um caráter mais inclusivo e democrático (FELICETTI; CABRERA; 2017).

Desse modo, a pesquisa que venho apresentar pretende, de modo geral, destacar a importância das políticas públicas de acesso e de permanência ao nível superior de ensino. Aqui, tem-se como foco os bolsistas do PROUNI que cursam Medicina, a qual teve, por muito tempo, um caráter elitizado, mas que, atualmente, vem passando por um processo de mudança de perfil social, uma vez que a classe trabalhadora está tendo cada vez mais acesso a esse curso de graduação (OLIVEIRA, 2007). Logo, a hipótese consiste no fato de que, embora o programa não garanta a permanência do aluno e seja uma política paliativa, ele é uma forma de permitir que a classe trabalhadora tenha acesso ao nível superior.

Além disso, pretende-se abordar a trajetória dos cursos de medicina no Brasil, bem como o início e sua expansão pelo território. A partir disso, é feito um recorte para o Estado do Rio de Janeiro com o objetivo de demonstrar o processo de interiorização e de privatização do curso. Inclusive, serão expostas também as Diretrizes Curriculares do Curso de Medicina.

Ademais, cabe mencionar que se tem o objetivo também de demonstrar a privatização da educação e a sua relação com a culpabilização dos pobres pelo fracasso escolar, o que, conseqüentemente, tornou necessária a criação de políticas públicas de ações afirmativas, as quais objetivam garantir o acesso e a permanência dos indivíduos no nível superior de ensino.

O tema justifica-se, inicialmente, por inquietações sentidas por mim enquanto aluna do curso de medicina a respeito das dificuldades de acesso e de permanência dos alunos ao curso. Ademais, tal tema é relevante para suscitar reflexões sobre a educação brasileira e o ensino, o qual é o foco deste programa de pós-graduação. Desse modo, acredito que pensar sobre as políticas de acesso e de permanência ao nível superior e que demonstrar os seus aspectos negativos e positivos contribuem para o fortalecimento da democratização desse nível de ensino, a qual garante que pessoas da classe trabalhadora possam mudar suas histórias através da educação e, assim, se inserir no mercado de trabalho.

Aliás, faz-se necessário mencionar que foi utilizada como metodologia a pesquisa de campo, que se concretizou em uma roda de conversa remota, pelo Google Meet, a qual teve o objetivo de obter informações a partir dos indivíduos que estavam sendo estudados, exigindo, então, do pesquisador, uma aproximação com os sujeitos para, assim, compreender suas histórias e conhecer suas experiências. Também foi realizada uma análise de conteúdo (BARDIN, 1977) a partir da transcrição e da exposição das falas dos participantes, que convergiram e, ao mesmo tempo, confrontaram os autores e as ideias trazidas na fundamentação teórica.

Portanto, desejo apresentar no capítulo final o diálogo entre a fundamentação teórica e os resultados obtidos na roda de conversa, que se traduziram de forma humana e política. Conforme Severino afirmou (2000), a escolha da temática já é um ato político, não é neutro, entretanto, não se pretende encontrar respostas prontas, nem repetir ideias veladas pelo sistema capitalista, mas provocar inquietações a respeito da realidade dos cursos de medicina no que se refere aos estudantes que dele fazem parte.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste trabalho contra a doença, começamos não com interações genéticas ou celulares, mas com seres humanos. São eles que tornam a medicina tão complexa e fascinante”
Atul Gawande

3.1. Procedimentos

Com o objetivo de observar fatos e fenômenos que ocorrem nos processos sociais, optamos pela pesquisa de campo, pois “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos” (JOSÉ FILHO, 2006, p. 64), ou seja, para conhecer determinada realidade, é necessário aproximar-se dela.

Segundo Gonsalves (2001), a pesquisa de campo tem o objetivo de “buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto” (GONSALVES, 2001, p. 67), ou seja, o pesquisador precisa ter contato com o espaço ou reunir um conjunto de informações que possam ser documentadas. Para isso, pensou-se em realizar uma roda de conversa virtual, pois possibilitaria “encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes” (SAMAPIO; SANTOS; AGOSTINI; SALVADOR; 2014; p. 1301). Além disso, os sujeitos agem como “atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade” (SAMAPIO; SANTOS; AGOSTINI; SALVADOR; 2014; p. 1301), tendo a fala como uma forma de “expressão de modos de vida” (SAMAPIO; SANTOS; AGOSTINI; SALVADOR; 2014; p. 1301).

Sendo assim, a pesquisa de campo foi realizada a partir de uma roda de conversa (anexo II) que objetivou construir um espaço de diálogo a respeito do tema. Tal encontro ocorreu de forma remota, pelo Google Meet, e dele participaram a mestranda, a orientadora e quatro alunos do curso de Medicina de instituições privadas do interior do Estado do Rio de Janeiro, os quais são bolsistas do PROUNI. Vale ressaltar, inclusive, que a pesquisa realizada foi cadastrada na Plataforma Brasil.

Entretanto, cabe mencionar que os primeiros passos para essa pesquisa condizem à adoção de duas técnicas que auxiliaram na base teórica da dissertação, as quais se entrelaçaram e permitiram a aproximação com a realidade estudada: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa

documental. A pesquisa bibliográfica consistiu na leitura de artigos científicos, monografias, dissertações e livros a fim de promover reflexões a respeito da história da medicina no Brasil e a implantação de políticas públicas de acesso e permanência ao nível superior de ensino. Já a pesquisa documental consistiu na realização da leitura de documentos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de medicina.

Assim, esse estudo envolveu previamente um levantamento bibliográfico que perpassou a elaboração do trabalho, sendo utilizados autores da área educacional, filosófica e política para embasar a história da medicina no Brasil, a criação de políticas públicas de ação afirmativa e a realidade dos estudantes bolsistas do PROUNI. Conforme afirmou Demo (2002), a

pesquisa não é um ato isolado, intermitente, especial, mas atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem. [...] Faz parte do processo de informação, como instrumento essencial para a emancipação (DEMO, 2002, p. 16).

Sendo assim, a fim de alcançar os objetivos pré-estabelecidos, utilizamos uma abordagem qualitativa que permite a compreensão da realidade, uma vez que ela

parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1995, p. 79).

Assim, a pesquisa possui uma fase exploratória essencial para o seu desenvolvimento, uma vez que apresenta a experiência dos indivíduos que dela fizeram parte, seus pensamentos e questionamentos, visando entender o processo pelo qual os fenômenos se desenvolvem sem resolver o problema de imediato, pois, conforme afirma Gil (1999), as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 1999, p.43).

3.2. Participantes

Para a realização da roda de conversa (anexo III), foram convidados quatro estudantes bolsistas do PROUNI do curso de Medicina de uma instituição privada do interior do Estado

do Rio de Janeiro. Também se tentou contato com uma estudante de outra IES, porém não obtivemos retorno. Além disso, houve o contato com uma médica que também foi bolsista do PROUNI em sua época de graduação e ela concordou em participar. Entretanto, apenas os quatro discentes da mesma IES compareceram ao encontro remoto e a médica justificou sua ausência devido a um problema de saúde.

O contato se deu via mensagem de texto pelo WhatsApp, na qual foi explicado o tema da pesquisa e os objetivos da mesma, além de informado que a identidade dos participantes não seria revelada. Foi proposta a roda de conversa remota no Google Meet em virtude de os participantes residirem em locais diferentes e distantes, o que impossibilitaria o encontro presencial, uma vez que todos também alegaram terem horários incompatíveis. Assim, foi combinado um horário em que todos pudessem participar, ou melhor, doar um pouco de seu tempo para contribuir para a pesquisa.

Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo I) e o assinaram, sendo distribuída uma via para cada um e uma cópia ficando sob responsabilidade da mestranda. Todos eram maiores de idade, com a faixa etária variando entre 19 e 25 anos, e moradores do interior do Estado do Rio de Janeiro. Dentre eles, havia três homens e uma mulher, todos solteiros e dependentes financeiramente dos pais e dos familiares.

O link para o acesso à roda de conversa no Google Meet foi criado pela orientadora e enviado para os participantes pela mestranda 24h antes do dia marcado, via mensagem por WhatsApp. O encontro ocorreu no dia 11 de março de 2023, em um sábado de manhã, respeitando o melhor dia e horário de todos os participantes, e durou cerca de 1 hora e 30 minutos, sendo gravado pela orientadora para ser transcrito pela mestranda em um momento posterior. No que diz respeito à gravação, os participantes concordaram oralmente no início da conversa e assinaram o TCLE (anexo I), o qual garantia o anonimato de todos.

3.3. Roda de conversa

A ideia inicial para a pesquisa de campo era a aplicação de um questionário com perguntas pré-definidas, porém percebeu-se que não corresponderia ao objetivo de incentivar que os indivíduos falassem de modo espontâneo sobre suas experiências como estudantes bolsistas no curso de medicina em instituições privadas de ensino superior. Desse modo, em conjunto, a orientadora e a orientanda definiram que seria mais adequado a realização de uma roda de conversa (anexo III), a qual permitiria uma troca de experiência entre todos os

participantes e possibilitaria o aparecimento de assuntos que talvez não tivessem sido delimitados.

Entretanto, cabe mencionar que não foi uma conversa despreziosa, uma vez que havia sob posse da orientadora e orientanda um roteiro de perguntas (anexo II) para serem feitas com os participantes e que tal ação “se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objetos da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada (PÁDUA, 1997, p. 64-65). Dessa forma, é possível considerar que as falas são “representações subjetivas dos participantes” (CHIZZOTTI, 1995, p. 90).

Assim, a conversa iniciou-se com a apresentação da orientadora e da orientanda. Depois os convidados também se apresentaram de modo geral, expondo idade, cidade de residência etc. Após isso, a conversa foi direcionada inicialmente com a seguinte pergunta “O que fez vocês escolherem medicina?”, a qual estava prevista no roteiro e foi o estopim para outros temas, os quais surgiram a partir da própria fala dos participantes, que trouxeram suas experiências próprias e, assim, enriqueceram a pesquisa, já que, segundo Morin (2011), “quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e ideias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo” (MORIN, 2011, p. 29).

Tais assuntos estavam relacionados à condição financeira dos indivíduos, à trajetória escolar, ao tempo de dedicação ao vestibular, aos sonhos, às expectativas, às dificuldades e aos desafios de cursar medicina. Logo, a pergunta final feita para os participantes foi “Qual é o maior desafio de estar fazendo Medicina?”, a qual resultou em respostas diversas, reafirmando a questão da diferença de realidade entre os alunos que têm em comum o fato de serem bolsistas do PROUNI.

Portanto, pode-se afirmar que o objetivo desse encontro remoto foi conhecer uma parte da história os estudantes, suas vivências e suas experiências, bem como o contexto social e econômico em que estão inseridos e, assim, realizar reflexões a respeito das oportunidades de acesso ao Ensino Superior, inclusive no que se refere à importância da existência de políticas de ações afirmativas.

4. A MEDICINA NO BRASIL

Não é o diploma médico, mas a qualidade humana, o decisivo.
Carl Gustav Jung

4.1 Início e expansão dos cursos médicos no Brasil

As primeiras escolas cirúrgicas foram instituídas no Brasil no início do século XIX, em 1808, quando a família real portuguesa chegou ao país. Tais escolas formavam cirurgiões, os quais não eram equiparados aos médicos, uma vez que aquela era uma profissão com um viés mais prático, manual. Com a chegada em Salvador - BA, o príncipe regente D. João criou, em fevereiro do mesmo ano, a Escola de Cirurgia da Bahia (1808), a qual recebeu vários nomes ao longo do tempo, como Academia Médico-Cirúrgica da Bahia (1816), Faculdade de Medicina da Bahia (1832), Faculdade de Medicina e Farmácia da Bahia (1891), Faculdade de Medicina da Bahia (1901), Faculdade de Medicina da Universidade da Bahia (1946) e Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (1965).

A transferência da Corte para o Rio de Janeiro também implicou na fundação, em novembro do mesmo ano, da segunda escola de Medicina do país, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, a qual foi denominada desde 1965 como Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conforme pontuou Amaral (2007), antes do século XIX, a prática médica era realizada a partir da identificação dos sinais vitais dos pacientes, ou seja, tudo o que se podia ouvir, ver ou sentir pelo toque. Já os médicos do século XIX puderam contar com a observação clínica e com o exame físico. Inclusive, em 1816, René Laennec criou o estetoscópio, que era um tubo oco de madeira, marcando o início da instrumentalização (AMARAL, 2007).

Em 1832, as Academias de Medicina e Cirurgia da Bahia e do Rio de Janeiro passaram por um processo de reestruturação, conferindo-lhes o nome de Faculdades de Medicina. Conforme Santos Filho (1980) afirmou, o objetivo era a profissionalização dos médicos a fim de fazer com que a medicina científica fosse reconhecida nacionalmente em detrimento das práticas terapêuticas que eram realizadas por pessoas sem formação (SANTOS FILHO, 1980).

Vale ressaltar que havia diferenças entre os diplomas de cirurgião que eram concedidos aos médicos: cirurgião aprovado e cirurgião formado. O cirurgião aprovado recebia uma carta que permitia sua atuação de forma mais restrita, realizando procedimentos como sangria e cura

de feridas e de fraturas. Já o cirurgião formado precisava repetir os dois últimos anos do mesmo currículo para poder, então, realizar cirurgias e propor tratamentos para as enfermidades na ausência de médicos licenciados pelas universidades europeias (LIMA, 2008).

Em 1832 foi criada uma lei que trouxe as seguintes mudanças: a duração do curso de medicina passou de cinco para seis anos; a idade mínima para ingresso era de 16 anos e os alunos deviam apresentar atestado confirmando a prática de bons costumes e o conhecimento de línguas estrangeiras, como latim, inglês ou francês. Nessa época, o ensino superior de medicina era controlado pela Corte e pelo Parlamento, que realizavam funções como a nomeação de professores e de dirigentes das escolas superiores e a definição dos conteúdos a serem ministrados (AMARAL, 2007).

Em 1879, ocorreu a reforma Leôncio de Carvalho, a qual adotou o princípio de liberdade de ensino e de pesquisa nos níveis primário, secundário e superior. Além disso, ela acabou com o monopólio do poder sobre a organização, a manutenção e o funcionamento das escolas oficiais de ensino superior. Assim, a criação de escolas superiores passou a ser livre, podendo ser de iniciativa particular ou de governos regionais. Inclusive, a lei determinava que as novas escolas podiam requerer equiparação às federais se, pelo menos, 40 alunos egressos obtivessem título nos exames das escolas oficiais – Salvador e Rio de Janeiro – por um período de sete anos consecutivos (VICENTE; NETO, 2019).

Tal reforma foi significativa para as faculdades de Medicina, pois a obrigatoriedade de ministrar somente os conteúdos definidos pela Corte e pelo Parlamento foi extinta, o que permitia, então, a adoção do ensino prático e especializado, o qual era utilizado nas universidades europeias, sobretudo na Faculdade de Medicina de Paris (VICENTE; NETO, 2019).

Nesse contexto, em 1898, a Faculdade de Medicina de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, foi o terceiro curso médico criado no país. Do final do século XIX até os anos 30 do século XX, foram criados cursos de medicina nas regiões Norte (Pará, 1919) e Nordeste (Ceará, 1948; e Pernambuco, 1920). O Sul também ganhou mais um curso, desta vez no Paraná (1912). Ainda neste período foram instituídos mais cursos de medicina na região Sudeste: três no Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, 1912 e 1936; e Niterói, 1926), dois em São Paulo (São Paulo, 1913 e 1933) e um em Minas Gerais (Belo Horizonte, 1911) (BUENO; PIERUCCINI; 2004).

A partir disso, foi estabelecida a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, a qual foi resultado do decreto 8.659 de 05 de abril de 1911. O decreto teve como autor Rivadávia Correa, que era ministro da Justiça e dos Negócios do Interior e do Exterior do

governo Hermes da Fonseca (1910-1914), e ficou conhecido como Reforma Rivadávia Correa. Tal reforma organizou o ensino fundamental e reorganizou o ensino secundário e o superior. Além disso, estabeleceu a autonomia das escolas superiores em relação ao controle do governo federal no que dizia respeito aos aspectos financeiros, didáticos e administrativos; concedeu a organização curricular aos professores; e instituiu os exames vestibulares para ingresso. (AMARAL, 2007, p. 54).

Em 1911, foi criado o Conselho Superior de Ensino (CSE) a fim de acompanhar o ensino e as atividades acadêmicas realizadas nas instituições de nível superior. Após isso, foram criados outros conselhos, como o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na Lei nº 9.131/95), até chegar ao atual Conselho Nacional de Educação-CNE, o qual foi instituído pela Lei 9.131, de 25/11/95, objetivando colaborar para a formulação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação.

Ainda no ano de 1911, foi publicado o Decreto 8.661, aprovando o regulamento para as faculdades de Medicina. Ele preconizava a organização pedagógica, definindo, então, as condições para a matrícula dos alunos, os requisitos para ser docente, as disciplinas a serem estudadas e os requisitos para o exame vestibular. Portanto, pode-se afirmar que essa reforma possibilitou a ampliação das instituições médicas nas regiões Sudeste e Sul do país. Entretanto, por terem regras menos rígidas, a qualidade do ensino passou a ser questionada (AMARAL, 2007, p. 53).

Conforme o país foi se desenvolvendo, a necessidade de modificar e aprimorar o sistema educacional aumentou. Desse modo, outra reforma ocorreu com o decreto 11.530, de 18 de março de 1915, a qual foi intitulada reforma Carlos Maximiliano, homenageando o ministro da justiça. Ela objetivava resguardar a segurança profissional dos alunos das escolas médicas. Além disso, foi exigido que os currículos dos cursos de Medicina fossem idênticos para todas as instituições, sendo o Conselho Superior de Ensino (CSE) legitimado como o órgão responsável pela avaliação e pelo reconhecimento das instituições de ensino superior. Inclusive, outras reformas relacionadas ao curso médico e ao ensino superior ocorreram, como a reforma de João Luiz Alves (decreto 16.782, de 13 de janeiro de 1925) que criou, nas faculdades de

medicina, a cadeira de Medicina Tropical, a qual tinha o objetivo de ensinar a respeito das doenças brasileiras tropicais.

A partir dos anos 30, a influência dos programas de financiamento externos, como os da Fundação Rockefeller, e do ensino médico americano, baseado nas recomendações do Relatório Flexner, influenciaram a estruturação curricular do ensino médico no Brasil, com a inclusão de novas disciplinas, o estímulo à pesquisa, a ampliação do uso de técnicas e a prática realizada em hospital de ensino. Segundo Briani (2003), essas medidas resultaram na criação dos primeiros programas de residência médica: um no Hospital das Clínicas de São Paulo, em 1944; e o outro no Hospital dos Servidores do Estado, no Rio de Janeiro, em 1948 (BRIANI, 2003).

Em 1931, foi instaurado o Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que trouxe algumas alterações, como a autonomia para as universidades elaborarem seus estatutos, a livre-docência, a valorização da cultura científica, a exigência de, no mínimo, três cursos dentre Ciências e Letras, Educação, Engenharia, Direito e Medicina para criar uma Universidade. Entretanto, segundo Amaral (2007), a oficialização não impediu que o Estado mantivesse a centralização da educação.

Ainda nesse contexto, surgiram as entidades médicas, como o primeiro Sindicato Médico, no Rio de Janeiro, em 1927, o Conselho Federal de Medicina (CFM), pelo decreto/lei 7.955, de 13 de setembro de 1945, e a Associação Médica Brasileira (AMB), de 1951. A AMB demonstrava preocupação com a dignidade profissional e a assistência de qualidade à saúde e, em 1953, criou o primeiro código de ética do país. Inclusive, os conselhos regionais de medicina começaram a ser criados a partir de 1957.

Os cursos de medicina em funcionamento eram públicos, mas a década de 50 ficou marcada pelo início do ensino de medicina em instituições privadas no país, tendo quatro cursos criados neste período: a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (em Sorocaba) e a Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais (em Belo Horizonte), ambas em 1951; a Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (em Salvador), em 1952; e a Pontifícia Universidade Católica do Paraná (em Curitiba), em 1957.

De acordo com Bueno e Pieruccini (2004),

Em 1956, o Brasil possuía o total de 24 escolas médicas, das quais 13 foram criadas entre os anos de 1808 e 1948 (140 anos) e 11 entre 1948 e 1956 (8 anos). Do total de 27 cursos, 12 foram criados no Sudeste, nove no Nordeste, cinco no Sul e um no Norte. (BUENO; PIERUCCINI, 2004, p. 14)

Tal expansão preocupou as entidades médicas, o que fez com que a AMB criasse, em 1956, a Comissão de Ensino Médico a fim de avaliar a qualidade e os objetivos deste sistema de ensino. Os resultados do trabalho realizado pela comissão foram apresentados ao presidente Juscelino Kubitschek, e representantes de entidades médicas e de faculdades de medicina do país e professores se reuniram para apresentar sugestões que contribuíssem para a elaboração de um projeto de lei que fosse adequado ao ensino de medicina no Brasil, o qual acabou não sendo implementado (AMARAL, 2006).

No início da década de 1960, o Plano Decenal de Saúde das Américas foi uma iniciativa da política externa americana que fazia parte do programa de ajuda aos países subdesenvolvidos denominado Aliança para o Progresso. Esse plano se referia ao problema da carência de médicos para a América Latina e à introdução do planejamento de recursos humanos, o que acabou influenciando para a expansão do número de escolas médicas. Conforme afirmou Amaral (2002), na mesma época, organismos internacionais, como a Organização Pan-americana de Saúde as fundações Rockefeller e Kellogg, ganharam destaque por se preocuparem com o desenvolvimento da medicina social.

Os governos militares, após 1964, intensificaram a aproximação das faculdades de medicina brasileiras com os organismos internacionais de apoio técnico e de financiamento de projetos no campo da saúde e da educação médica, o que reforçou o conceito de que níveis elevados de educação e saúde eram necessários para que ocorresse o desenvolvimento econômico do país. Assim, surgiram os primeiros acordos de assistência técnica e/ou cooperação financeira, o MEC-USAID, resultado dos convênios que o Ministério da Educação (MEC) firmou com o governo americano, os quais visavam a criação de recursos humanos, a implantação de nova estrutura acadêmica e a organização administrativa a fim de obter maior eficiência e produtividade nas instituições de ensino superior (AMARAL, 2002).

Desse modo, tal processo resultou na concessão de bolsa de estudos, permitindo que grande número de médicos fizesse especialização nos Estados Unidos. Assim, as bases para a reforma universitária brasileira estavam cada vez mais voltadas à privatização do ensino e aos interesses dos setores hegemônicos nacionais e internacionais. A década de 1960 ficou marcada por uma forte expansão da oferta de médicos no Brasil, uma vez que no início desse período existiam 27 cursos de medicina e no final, foram criados 35 novos cursos:

Destes, 25 (71,4%) foram criados após 1964 e 22 (62,8%) estão concentrados no eixo Rio-São Paulo, assim distribuídos: São Paulo 10 (28,6%), Rio de Janeiro seis (17,1%), Minas Gerais quatro (11,4%) e Espírito Santo dois (5,7%). O Nordeste ganhou dois cursos (5,7%), um no Piauí e outro em Sergipe. O Centro-Oeste ganhou três (8,6%),

sendo um em Goiás, um no Distrito Federal e um no Mato Grosso do Sul. O Norte, recebeu somente um (2,8%) no Amazonas. E, o Sul, recebeu sete (20,0%) no Rio Grande do Sul, dois (5,7%) no Paraná e um em Santa Catarina. (BUENO; PIERUCCINI; 2004, p. 16)

No ano de 1965, o Brasil possuía 40.809 médicos para uma população de 80.113.000 habitantes, resultando em uma relação de 1 médico para 1.963 habitantes. Logo, o país precisava de mais médicos para atender a população, o que desencadeou o movimento dos excedentes dos vestibulares. A Junta Militar que governava o país determinou, então, o aumento de matrículas no ensino superior público e privado, seguindo a lógica do mercado e ignorando a qualidade dos cursos oferecidos. Portanto, a expansão dos cursos de medicina que ocorreu nos anos 60 se baseou no crescimento de instituições privadas e no desenvolvimento da prática médica em regiões mais ricas e populosas, como a região Sudeste.

A década de 70 foi iniciada com 62 cursos de medicina. Diante disso, a AMB enviou o documento *Problemática do Ensino Médico no Brasil* para as autoridades responsáveis, o que resultou na criação, pelo MEC, em 1971, da Comissão de Ensino Médico, que produziu o Documento n.1, reafirmando o documento da AMB e estabelecendo uma portaria ministerial que suspendia a criação de novas escolas médicas. Desse modo, durante 13 anos (de 1971 a 1976 e 1979 a 1987) nenhum curso de medicina recebeu autorização para funcionamento no país.

Segundo Briani (2003),

A comissão fez recomendações visando homogeneizar o processo de formação e conter a expansão desordenada da rede de ensino médico. Reconheceu que o número de escolas estava aquém das exigências do país, mas que o crescimento verificado havia sido demasiado rápido e descontrolado, muitas vezes sem previsão de recursos didáticos e corpo docente. (BRIANI, 2003, p. 56)

Em 1996, a Lei nº 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada e a educação brasileira foi reformulada mais uma vez. A expansão dos cursos passou a exigir do MEC o controle da qualidade do ensino ofertado. Desse modo, o MEC instituiu a avaliação dos cursos por meio do Exame Nacional dos Cursos (Provão), criado pela Lei 9.131/95; e a avaliação das instituições, por meio da Avaliação das Condições de Oferta.

A privatização do ensino médico foi influenciada pelas leis de mercado e pelas políticas socioeconômicas, de saúde e de educação vigentes no país na época, o que contribuiu para a desigualdade da distribuição espaço-temporal dessas escolas. A concentração desses médicos e das vagas de ensino em grandes centros urbanos e em regiões mais desenvolvidas do país pode

ser, então, reconhecida na história da educação médica do país. Entretanto, a má distribuição com concentração urbana e déficits rurais não é característica somente do Brasil, pois quase todos os países sofrem esses desequilíbrios (DAL POZ, 2013; SOUSA et. al. 2015).

Alguns programas de financiamento, como Programa de Crédito Educativo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Portal Único de Acesso ao Ensino Superior (ProUni) acompanharam a privatização do ensino. O Programa de Crédito Educativo foi criado em 1970 e institucionalizado em 1992. Ele realizava empréstimos para alunos das redes pública e privada, contando com o financiamento de várias fontes, como os bancos privados, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), os recursos próprios da Caixa Econômica Federal e do Banco do Brasil. Entretanto, devido à inadimplência dos credores, ele foi desativado no início dos anos 2000.

O FIES foi criado em 1999, no governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministério da Educação e tem o objetivo de financiar até 100% da graduação dos estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação. Já o PROUNI foi instituído em setembro de 2004, durante o governo Lula, e visou criar condições para o acesso de estudantes do ensino público ou bolsistas do ensino privado ao ensino superior privado a partir do oferecimento de bolsas de estudo de diferentes modalidades, como a integral, concedida a brasileiros que não têm diploma de curso superior e que a renda per capita é menor que 1 salário mínimo e meio, e a parcial, que é equivalente a 50% do valor do curso e é concedida também aos brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não ultrapasse o valor de até 3 salários mínimos. Desta forma, boa parte da privatização do ensino médico foi financiada com dinheiro público, o que gerou o endividamento dos estudantes que tinham o Governo Federal como fiador (OLIVEIRA; CARNIELLI, 2010).

No período de 2000 a 2003, que marca o final do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), também houve expansão de escolas médicas no país: 20 novos cursos de medicina receberam autorização de funcionamento do MEC, embora a maioria deles não tenha obtido parecer favorável do Conselho Nacional de Saúde. No governo de FHC, as vagas em escolas médicas foram distribuídas para a região Norte e para o interior dos estados, o que foi intensificado no governo de Lula (2003 a 2010) (BUENO; PIERUCCINI; 2004).

No governo de Lula, foram implantadas novas vagas no interior das regiões Nordeste, Sudeste e Sul. O processo de interiorização foi intensificado no governo Dilma com a criação de novas vagas nas regiões Centro-Oeste e Norte do país. Entretanto, em 2018, o presidente Michel Temer suspendeu a abertura de cursos de medicina por cinco anos, afirmando que a

expansão ocorrida nos anos anteriores já era o suficiente e que o foco deveria ser a qualificação dos cursos já existentes.

Em 2013, foi promulgada a Lei 12.871, do Programa Mais Médicos, a fim de combater as desigualdades regionais na área da saúde. Ela foi estruturada em três eixos: ampliação e reformas educacionais dos cursos de graduação em medicina e residência médica; investimento em infraestrutura da rede de saúde, principalmente das unidades básicas; e fornecimento de médicos em locais vulneráveis. Mesmo prevendo a expansão das escolas médicas, o que ocorreu foi a criação de mais vagas em instituições privadas. Além disso, não houve aumento no preenchimento de vagas nas residências, nem investimento em infraestrutura para melhor atender a população (BRASIL, 2013; FACCHINI et al., 2016).

Já no governo de Jair Bolsonaro, iniciado em 2019 e finalizado em 2023, o MEC liberou a criação de 37 novos cursos de medicina. Inclusive, diversas faculdades privadas abriram um número grande de vagas para transferência, aceitando alunos do exterior, os quais tentaram escapar da prova do Revalida¹. Ainda em 2019, o ex-presidente criou a Lei 13.958, instituindo o Programa Médicos pelo Brasil, no âmbito da atenção primária à saúde no Sistema Único de Saúde (SUS), o qual não foi colocado em prática devido à pandemia. Criado para substituir o Mais Médicos, no final de 2021 foi lançado o primeiro edital de seleção pública para a contratação de profissionais. Somente em abril de 2022, durante cerimônia no Palácio do Planalto, o governo federal anunciou a chegada dos primeiros profissionais contratados por tal programa (VILELA, 2022).

Desse modo, pode-se observar que entre 1808 e 2022, a expansão do ensino médico no Brasil ocorreu, principalmente, desde os governos militares-Sarney e intensificaram-se nos governos FHC e Lula. Entretanto, o pico dessa expansão foi em 2014 com a implementação do Programa Mais Médicos, no governo Dilma, uma vez que entre 2011 e 2018 foram inauguradas mais escolas de ensino médico (119) do que as que foram criadas em 194 (de 1808 a 2002) anos de história do país (114). Inclusive, a tabela a seguir permite observar a maior quantidade de cursos de medicina em instituições privadas:

Tabela 1 – Administração dos cursos de medicina no Brasil

Administração	Quantidade	Porcentagem
Privada	215	59,89%

¹ O Revalida é um exame que tem o objetivo de revalidar o diploma de médicos brasileiros que se formaram em outro país e querem atuar no Brasil e de estrangeiros formados fora do Brasil. O processo avaliativo é realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e dividido em duas etapas eliminatórias, que consistem em provas escritas e prova de habilidades clínicas (BRASIL, 2010).

Federal	77	21,45%
Estadual	36	10,03%
Municipal	20	5,57%
Pública	11	3,06%

Fonte: Escolas Médicas do Brasil.

Segundo o site Escolas Médicas do Brasil, existem, em 2022, 359 cursos de medicina no país, os quais estão distribuídos em regiões. A distribuição dessas escolas médicas ao longo dos diferentes governos definiu o desenho da proporção dessas escolas entre as UFs e as regiões do Brasil. As escolas se concentram nas regiões Sul-Sudeste do país. Veja a tabela a seguir:

Tabela 2 – Distribuição dos cursos de medicina por região

Região	Número de cursos	Porcentagem
Norte	33	9,19%
Nordeste	89	24,79%
Centro-oeste	33	9,19%
Sudeste	145	40,38%
Sul	59	16,43%
Total	359	100%

Fonte: Escolas Médicas do Brasil. Elaboração própria.

Na região sudeste, por exemplo, os Estados de São Paulo e de Minas Gerais concentram a maior proporção das escolas do país, tendo, respectivamente 68 e 49 escolas médicas, contra a menor proporção nos Estados da região norte, como o Amapá e o Acre, que possuem 1 e 3 escolas, respectivamente. Proporcionalmente, o Estado de São Paulo possui mais escolas de medicina do que as Regiões Norte e Centro-Oeste juntas.

Dessa forma, conforme afirmou Amaral (2016), a configuração dos cursos de medicina está associada à política de organização acadêmica, à localização geográfica e ao tipo de administração das instituições. Isso quer dizer, portanto, que o ensino médico brasileiro foi e ainda é diretamente influenciado pela política, pelo governo e pelos modelos econômicos responsáveis pelo desenvolvimento do país (AMARAL, 2016).

Entretanto, é importante pensar a respeito da interiorização dos cursos médicos públicos e privados e da distribuição mais justa entre as regiões e as cidades de diferentes tamanhos populacionais do Brasil. Isso deve estar associado também à melhoria da qualidade da assistência aos usuários do SUS. É necessário, portanto, o ajuste das ações entre os municípios, estados e instituições políticas e de saúde com o objetivo de consolidar a contribuição dos

cursos para as demandas das comunidades em que eles estão inseridos. Assim, poder-se-á reduzir as diferenças regionais de distribuição dos cursos e de vagas.

4.2. A criação dos cursos de medicina no Estado do Rio de Janeiro

A expansão das escolas médicas no Brasil foi e ainda é diretamente influenciada pela política, pelos governantes e pelos modelos econômicos vigentes no país, tendo como características a privatização do ensino médico e a distribuição de escolas entre as regiões mais privilegiadas e ricas. Como mencionado no capítulo anterior, a região Sudeste concentra o maior número de cursos médicos, tendo os Estados de São Paulo e de Minas Gerais como os principais detentores de escolas médicas. Entretanto, a fim de fazer um recorte, será exposto neste capítulo o histórico da criação e o processo de interiorização dos cursos de medicina no Estado do Rio de Janeiro.

Os dados presentes neste capítulo estão disponíveis no sistema eletrônico do Ministério da Educação do Brasil (Cadastro e-Mec de Instituições e Cursos de Educação Superior). O e-MEC é a base de dados oficial de informações relativas às instituições de educação superior e cursos de graduação registrados no Sistema Federal de Controle do Ensino de Graduação (BRASIL, 2018). A partir de tais dados, foi confeccionada a seguinte tabela, na qual é possível visualizar o ano de criação dos cursos, a cidade de origem e a quantidade de vagas autorizadas anualmente:

Tabela 3 – Escolas de medicina criadas no Estado do Rio de Janeiro²

Instituição	Sigla	Ano de criação	Cidade	Categoria administrativa	Vagas anuais
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	1808	Rio de Janeiro	Federal	160
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	1912	Rio de Janeiro	Federal	160
Universidade Federal Fluminense	UFF	1926	Niterói	Federal	160
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	1935	Rio de Janeiro	Estadual	94
Faculdade de Medicina de Petrópolis - Fundação Otacílio Gualberto	FMP	1967	Petrópolis	Privada	150
Faculdade de Medicina de Campos	FMC	1967	Campos dos Goytacazes	Privada	126
Universidade de Vassouras	USS	1968	Vassouras	Privada	68

² Os cursos mais antigos e públicos foram criados antes de serem anexados às Universidades, as quais passaram a incorporá-los a partir de 1965.

Centro Universitário de Volta Redonda	UNIFOA	1968	Volta Redonda	Privada	120
Centro Universitário de Valença	UNIFAA	1968	Valença	Privada	210
Escola de Medicina Souza Marques	EMSM	1970	Rio de Janeiro	Privada	192
Centro Universitário Serra dos Órgãos	UNIFESO	1970	Teresópolis	Privada	144
Universidade Iguazu	UNIG	1976	Nova Iguazu	Privada	100
Universidade Estácio de Sá	UNESA	1997	Rio de Janeiro (Centro)	Privada	240
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	1997	Duque de Caxias	Privada	198
Universidade Iguazu	UNIG	1997	Itaperuna	Privada	60
Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy	UNIGRANRIO	2007	Rio de Janeiro	Privada	110
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	2008	Macaé	Federal	60
Universidade Estácio de Sá	UNESA	2014	Rio de Janeiro (Cittá)	Privada	68
Centro Universitário Redentor	UNIREDENTOR	2015	Itaperuna	Privada	112
Universidade Estácio de Sá	UNESA	2017	Angra dos Reis	Privada	55
Faculdade Metropolitana São Carlos	FAMESC	2017	Bom Jesus do Itabapoana	Privada	20
Suprema Faculdade de Ciências Médicas de Três Rios-RJ	FCM/TR	2018	Três Rios	Privada	50

Fonte: MEC (2022). Elaboração própria

Pode-se perceber, a partir da tabela, que as quatro primeiras instituições de ensino criadas no Estado do Rio de Janeiro foram de administração pública (três federais e uma estadual). Em 1808, foi fundada no Rio de Janeiro, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, a qual passou a ser denominada a partir de 1965 como Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (AMARAL, 2007). Somente após 104 anos, em 1912, foi fundada outra escola de medicina no Estado, a Escola de Medicina e Cirurgia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Já em 1925, Antônio Pedro e Sena Campos, apoiados pelo governador Abreu Sodré, fundaram a “Faculdade Fluminense de Medicina”, que, a princípio, era um estabelecimento particular, mas que depois de mudanças do governo, tornou-se estadual e, por fim, federal. Posteriormente, passou a se chamar Universidade Federal Fluminense (UFF) (MEDICINA UFF). Dez anos após, em 1935, um grupo de médicos pertencentes à Academia Nacional de Medicina, com suporte de alianças políticas, fundou a Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

Dessa época até a década de 60 não foram criados cursos médicos no Estado do Rio de Janeiro. Após 32 anos, em 1967, foram fundados dois cursos médicos privados – a Faculdade de Medicina de Petrópolis e a Faculdade de Medicina de Campos – e, em 1968, criou-se mais três também de iniciativa privada – a Universidade de Vassouras, o Centro Universitário de Volta Redonda e o Centro Universitário de Valença, configurando o surgimento de cinco cursos de medicina em uma década e em cidades vizinhas do Rio de Janeiro, como Petrópolis, Campos dos Goytacazes, Valença, Vassouras e Volta Redonda.

Já na década de 70, apenas três cursos foram criados: a Escola de Medicina Souza Marques, o Centro Universitário Serra dos Órgãos e a Universidade Iguçu. A primeira e a terceira ficam localizadas no Rio de Janeiro e a segunda, em Teresópolis. As três escolas são privadas e já demonstram o aumento do número de vagas em cidades ao redor da metrópole. Na década de 80 não foram criadas escolas médicas no Estado, tendo em vista o contexto da ditadura militar.

Na década de 90 foram implantadas três escolas médicas no Estado, sendo uma no Rio de Janeiro, uma em Duque de Caxias e uma em Itaperuna, cidade localizada no interior do Estado, a qual recebeu uma filial da Universidade Iguçu, que já havia sido fundada em Nova Iguaçu, em 1976. Pode-se notar, inclusive que o número de vagas disponibilizadas para as cidades próximas ao Rio de Janeiro é menor do que as disponibilizadas para o interior. Entretanto, pode-se perceber o início da interiorização do ensino médico no Rio de Janeiro.

Em 2007, a Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy (UNIGRANRIO) expandiu seu campus inicial, que era em Duque de Caxias, criando mais um curso de medicina, o qual localiza-se na cidade do Rio de Janeiro. Já em 2008, foi criado o Instituto de Ciências Médicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na cidade de Macaé, localizada na região nordeste do Estado.

A Universidade Estácio de Sá fundou, em 2014, mais um curso de medicina, o qual também está localizado no Rio de Janeiro. Em 2015, a cidade de Itaperuna recebeu mais um curso de medicina, agora fundado pela Faculdade Redentor, oferecendo 112 vagas, o que configura o dobro da quantidade de vagas oferecidas até então para as cidades menores, configurando, então, o aumento da demanda de oportunidades para ingresso em cursos médicos no interior do Estado.

Já no ano de 2017, duas escolas médicas foram fundadas: uma em Angra dos Reis – Universidade Estácio de Sá – e uma em Bom Jesus do Itabapoana – Faculdade Metropolitana São Carlos. A primeira cidade fica na região sul do Estado, no litoral, e a segunda, na região

noroeste fluminense. Por fim, em 2018, foi criado o curso de medicina na Suprema Faculdade de Ciências Médicas de Três Rios, na cidade de Três Rios.

Se nos atermos às datas de criação dos cursos médicos no interior dispostas na tabela acima, é possível verificar que a sua expansão se intensificou nos governos de Lula e de Dilma-Temer. No governo de Lula, por exemplo, foi criado um curso médico público, de administração federal, em Macaé. Já no governo Dilma-Temer foram criados quatro cursos privados no interior do Estado do Rio de Janeiro.

O Estado do Rio de Janeiro é dividido em 92 municípios, os quais estão distribuídos em oito regiões de Governo, segundo a Lei 1.227/87, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1988/1991: a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ), a Região Noroeste, a Região Norte, a Região das Baixadas Litorâneas, a Região Serrana, a Região Centro-Sul, a Região do Médio Paraíba e a Região da Costa Verde (ACSELRAD, 2011). A partir dessa divisão, pode-se fazer um panorama sobre a distribuição das escolas médicas no Estado do Rio de Janeiro.

Tabela 4 – Distribuição das escolas médicas no Estado do Rio de Janeiro

Região	Número de cursos
Metropolitana	10
Norte Fluminense	2
Noroeste Fluminense	3
Costa Verde	1
Centro-Sul Fluminense	2
Serrana	2
Baixadas Litorâneas	0
Médio Paraíba	2
Total	22

Fonte: MEC (2022). Elaboração própria

A partir da tabela, é possível perceber que há dez escolas médicas na região metropolitana, uma vez que é a região com maior índice populacional do Estado, logo implica possuir mais vagas e cursos de medicina: sete escolas estão localizadas na cidade do Rio de Janeiro, uma em Duque de Caxias, uma em Niterói e uma em Nova Iguaçu. Entretanto, as regiões do interior detêm 12 cursos no total: um em Campos dos Goytacazes e um em Macaé (Norte Fluminense); dois em Itaperuna e um em Bom Jesus do Itabapoana (Noroeste Fluminense); um em Angra dos Reis (Costa Verde); um em Três Rios e um em Vassouras

(Centro-sul); um em Petrópolis e um Teresópolis (Serrana); nenhum na região das Baixadas Litorâneas; e um em Vassouras e um em Valença (Médio Paraíba).

Desse modo, nota-se que, ao longo do tempo, ocorreu um processo de interiorização das escolas médicas no Estado do Rio de Janeiro a partir da autorização do Ministério da Educação em concordância com as diretrizes propostas pelo Programa Mais Médicos para o Brasil (PMMB) e realizados pelo Ministério da Saúde desde 2013. Assim, após análise de dados, percebe-se que a região Noroeste Fluminense é a região do interior do Estado que possui o maior número de cursos de medicina, enquanto a região Costa Verde possui apenas um curso e as regiões da Baixada Litorânea não possuem nenhum curso na área.

4.3. O currículo do curso de medicina

De modo geral, este subcapítulo tem como objetivo apresentar as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina, abordando as competências e as habilidades gerais e específicas que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, os conteúdos curriculares essenciais para o curso e para a atuação profissional, a organização e o currículo pedagógico, e os estágios e as atividades complementares que devem ser realizadas ao longo dos anos destinados à realização da graduação. Assim, percebe-se a importância deste subcapítulo para a reflexão sobre as dificuldades de permanência dos alunos no curso de medicina, as quais serão abordadas nos capítulos seguintes, tendo os aspectos aqui mencionados como base para discussão.

4.3.1. Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Medicina

O MEC (2014) publicou a Resolução nº 3, de junho de 2014, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e outras providências. Como complementação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou uma alteração em 2022 da Resolução CNE/CES nº 3, a partir das diversas manifestações realizadas por médicos paliativistas. As DCNs do Curso de Graduação em Medicina têm o objetivo de estabelecer “os princípios, os fundamentos e as finalidades da formação em Medicina” (BRASIL, 2014).

O capítulo I é composto das diretrizes do curso de Graduação em Medicina e estipula que ele precisa ter carga horária mínima de 7.200 (sete mil e duzentas) horas e prazo mínimo de 6 (seis) anos para sua integralização. Conforme Art. 3º, o graduado em Medicina terá

[...] formação geral, humanista, crítica, reflexiva e ética, com capacidade para atuar nos diferentes níveis de atenção à saúde, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, nos âmbitos individual e coletivo, com responsabilidade social e compromisso com a defesa da cidadania, da dignidade humana, da saúde integral do ser humano e tendo como transversalidade em sua prática, sempre, a determinação social do processo de saúde e doença. (BRASIL, 2014, p. 1).

O artigo 4º delimita as áreas que a formação do graduado em Medicina deverá se desdobrar, sendo elas: atenção à saúde; gestão em saúde; e educação em saúde. Os próximos artigos (5º, 6º e 7º) explicam detalhadamente essas áreas, permitindo-nos afirmar, de forma geral, que o graduado será formado para respeitar as diversidades biológicas, étnico-raciais, e para compreender os princípios, as diretrizes e as políticas do sistema de saúde, participando de ações que promovam o bem-estar da comunidade, bem como se responsabilizar pela própria formação inicial, continuada e em serviço.

Já o capítulo II, artigo 8º, versa sobre as áreas de competência da prática médica, sendo estruturadas nos artigos 9º, 10º e 11, respectivamente: Área de Competência de Atenção à Saúde; Área de Competência de Gestão em Saúde; e Área de Competência de Educação em Saúde. A Área de Competência Atenção à Saúde estrutura-se em duas subáreas: Atenção às Necessidades Individuais de Saúde; e Atenção às Necessidades de Saúde Coletiva, as quais são abordadas no artigo 12. A Atenção às Necessidades Individuais de Saúde compõe-se de duas ações-chave: identificação de necessidades de saúde; e desenvolvimento e avaliação de planos terapêuticos, os quais também são explicadas no artigo 12. Já a Atenção às Necessidades de Saúde Coletiva desdobra-se também em duas ações-chave: investigação de problemas de saúde coletiva; e desenvolvimento e avaliação de projetos de intervenção coletiva, assuntos que são abordados nos artigos 14 e 15.

O artigo 16 abarca a Área de Competência Gestão em Saúde, a qual se estrutura em 2 (duas) ações-chave: Organização do Trabalho em Saúde (artigo 17); e Acompanhamento e Avaliação do Trabalho em Saúde (artigo 18). Já no artigo 19, a Área de Competência de Educação em Saúde estrutura-se em três ações-chave: Identificação de Necessidades de Aprendizagem Individual e Coletiva (artigo 20); Promoção da Construção e Socialização do Conhecimento – artigo 21; e Promoção do Pensamento Científico e Crítico e Apoio à Produção de Novos Conhecimentos (artigo 22) (BRASIL, 2014).

O capítulo III apresenta os conteúdos curriculares e o projeto pedagógico do curso de graduação em medicina. No artigo 23, é posto que os conteúdos fundamentais devem se

relacionar com o processo “saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade” (BRASIL, 2014), e referenciados na realidade epidemiológica e profissional, contemplando:

I - conhecimento das bases moleculares e celulares dos processos normais e alterados, da estrutura e função dos tecidos, órgãos, sistemas e aparelhos, aplicados aos problemas de sua prática e na forma como o médico o utiliza; II - compreensão dos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais, nos níveis individual e coletivo, do processo saúde-doença; III - abordagem do processo saúde-doença do indivíduo e da população, em seus múltiplos aspectos de determinação, ocorrência e intervenção; IV - compreensão e domínio da propedêutica médica: capacidade de realizar história clínica, exame físico, conhecimento fisiopatológico dos sinais e sintomas, capacidade reflexiva e compreensão ética, psicológica e humanística da relação médico-pessoa sob cuidado; V - diagnóstico, prognóstico e conduta terapêutica nas doenças que acometem o ser humano em todas as fases do ciclo biológico, considerando-se os critérios da prevalência, letalidade, potencial de prevenção e importância pedagógica; VI - promoção da saúde e compreensão dos processos fisiológicos dos seres humanos (gestação, nascimento, crescimento e desenvolvimento, envelhecimento e morte), bem como das atividades físicas, desportivas e das relacionadas ao meio social e ambiental; VII - abordagem de temas transversais no currículo que envolvam conhecimentos, vivências e reflexões sistematizadas acerca dos direitos humanos e de pessoas com deficiência, educação ambiental, ensino de Libras (Língua Brasileira de Sinais), educação das relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira e indígena; e VIII - compreensão e domínio das novas tecnologias da comunicação para acesso a base remota de dados e domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira, que seja, preferencialmente, uma língua franca. (BRASIL, 2014, p. 10 e 11)

O artigo 24 menciona o fato da formação em Medicina incluir estágio curricular obrigatório, em regime de internato, tendo carga horária mínima de 35% da carga horária total do curso. O mínimo de 30% (trinta por cento) da carga horária prevista para o internato médico deverá ser desenvolvido na Atenção Básica – voltada para a área da Medicina Geral da Família e da Comunidade – e em Serviço de Urgência e Emergência do Sistema Único De Saúde (SUS), sendo cursado em, no mínimo, dois anos. A preceptoria deverá, inclusive, ser exercida por profissionais da saúde e terá supervisão de docentes da Instituição de Educação Superior (IES). Os 70% da carga horária restante do internato incluirão, necessariamente, atividades práticas e teóricas (inferior a 20%) nas áreas de Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia, Obstetrícia, Pediatria, Saúde Coletiva e Saúde Mental. Os outros parágrafos desse artigo versam sobre as particularidades de atuação do estudante no internato.

O artigo 25 trata da construção do Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Medicina, o qual deverá ser construído coletivamente, contemplando atividades complementares. Além disso, a IES deverá criar mecanismos para aproveitar os conhecimentos adquiridos pelo estudante a partir de estudos e práticas independentes, presenciais ou a distância, “como monitorias, estágios, programas de iniciação científica, programas de extensão, estudos complementares e cursos realizados em áreas afins” (BRASIL, 2014, p. 12).

No artigo 26, afirma-se que o projeto pedagógico do curso deverá considerar o aluno como o sujeito da aprendizagem, tendo o apoio do professor, que será o facilitador e o mediador de todo o processo, visando a formação integral do estudante ao articular ensino e pesquisa. No artigo 27, é posto que o Projeto Pedagógico que orientará o Curso de Graduação em Medicina “deverá contribuir para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas e práticas nacionais e regionais, inseridas nos contextos internacionais e históricos, respeitando o pluralismo de concepções e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, p. 12). Já o artigo 28 delimita que a organização do curso deverá ser definida pelo colegiado, que “indicará sua modalidade e periodicidade” (BRASIL, 2014, p. 12).

O artigo 29 demarca a forma pela qual deve ser estruturado o curso de Medicina:

I - ter como eixo do desenvolvimento curricular as necessidades de saúde dos indivíduos e das populações identificadas pelo setor saúde; II - utilizar metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos, assegurando a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão; III - incluir dimensões ética e humanística, desenvolvendo, no aluno, atitudes e valores orientados para a cidadania ativa multicultural e para os direitos humanos; IV - promover a integração e a interdisciplinaridade em coerência com o eixo de desenvolvimento curricular, buscando integrar as dimensões biológicas, psicológicas, étnico-raciais, socioeconômicas, culturais, ambientais e educacionais; V - criar oportunidades de aprendizagem, desde o início do curso e ao longo de todo o processo de graduação, tendo as Ciências Humanas e Sociais como eixo transversal na formação de profissional com perfil generalista; VI - inserir o aluno nas redes de serviços de saúde, consideradas como espaço de aprendizagem, desde as séries iniciais e ao longo do curso de Graduação de Medicina, a partir do conceito ampliado de saúde, considerando que todos os cenários que produzem saúde são ambientes relevantes de aprendizagem; VII - utilizar diferentes cenários de ensino-aprendizagem, em especial as unidades de saúde dos três níveis de atenção pertencentes ao SUS, permitindo ao aluno conhecer e vivenciar as políticas de saúde em situações variadas de vida, de organização da prática e do trabalho em equipe multiprofissional; VIII - propiciar a interação ativa do aluno com usuários e profissionais de saúde, desde o início de sua formação, proporcionando-lhe a oportunidade de lidar com problemas reais, assumindo responsabilidades crescentes como agente prestador de cuidados e atenção, compatíveis com seu grau de autonomia, que se consolida, na graduação, com o internato; IX - vincular, por meio da integração ensino-serviço, a formação médico-acadêmica às necessidades sociais da saúde, com ênfase no SUS; X - promover a integração do PPC, a partir da articulação entre teoria e prática, com outras áreas do conhecimento, bem como com as instâncias governamentais, os serviços do SUS, as instituições formadoras e as prestadoras de serviços, de maneira a propiciar uma formação flexível e interprofissional, coadunando problemas reais de saúde da população (BRASIL, 2014, p. 12).

O artigo 30 afirma que a implantação e desenvolvimento das DCNs do curso de Graduação em Medicina deverão receber acompanhamento, monitoramento e avaliação em caráter sequencial e progressivo a fim de realizar ajustes necessários para o seu aperfeiçoamento. A respeito das avaliações dos estudantes, no artigo 31 declara-se que elas deverão ter como base

os conhecimentos, as habilidades e os conteúdos curriculares desenvolvidos. No artigo 32, define-se que o curso deverá utilizar:

metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido. (BRASIL, 2014, p. 13)

No artigo 33, é determinado que o curso deverá constituir o Núcleo Docente Estruturante (NDE), o qual precisará ser “atuante no processo de concepção, consolidação, avaliação e contínua atualização e aprimoramento do Projeto Pedagógico do Curso” (BRASIL, 2014, p. 13). Inclusive, no artigo 34, afirma-se que o curso de Medicina deverá manter o Programa de Formação e Desenvolvimento da Docência em Saúde a fim de valorizar o trabalho docente na graduação, o envolvimento dos professores com o Projeto Pedagógico do curso e o aprimoramento em relação à proposta formativa, e, no artigo 35, desenvolver ou fomentar a participação dos Profissionais da Rede de Saúde em programas de formação e desenvolvimento, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas atividades práticas do SUS e da assistência à população.

No artigo 36 institui-se a avaliação específica do estudante do curso de graduação em Medicina a cada 2 (dois) anos, a partir de instrumentos e métodos que sejam capazes de avaliar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes desses indivíduos. Tal avaliação é de caráter obrigatório, processual, contextual e formativo, e será implantada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para as Instituições de Educação Superior.

O artigo 37 aborda a oferta de vagas nos programas de Residência Médica, as quais deverão ser equivalentes ao número de egressos dos cursos de graduação em Medicina do ano anterior, enquanto nos últimos artigos, ou seja, do artigo 38 ao 41, estipulam-se os prazos para implementação dessas diretrizes curriculares, determinando a data que tal resolução entrou em vigor, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 4, de 9 de novembro de 2001.

No Brasil, as mudanças recomendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Medicina de 2014, com alterações em 2022, encontram resistências e dificuldades para a plena implementação, pois muitas instituições estão habituadas ao ensino médico tradicional, o qual tem como base o relatório Flexner do início do século XX.

Portanto, de modo geral, podem ser observadas algumas dificuldades relacionadas à adoção de novas estratégias educacionais, à urgente integração curricular com o Sistema Único

de Saúde (SUS), à escassa atuação na Atenção Primária à Saúde (APS), à ausência de incentivos para a formação interdisciplinar e interprofissional e à carência de diálogo e alinhamento de ideias e ações entre docentes, coordenadores de curso e gestores do SUS, o que, conseqüentemente, reflete na atuação do médico frente à sociedade.

5. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A RELAÇÃO ENTRE A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO, A CULPABILIZAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA E A CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A prática da medicina é uma arte, não um comércio; um chamado, não um negócio; um chamado em que seu coração será exercitado igualmente com sua cabeça."
William Osler

Neste capítulo serão abordados os processos políticos e econômicos relacionados às mudanças ocorridas na educação superior brasileira, bem como serão explicitadas as políticas públicas de acesso e permanência ao nível superior de ensino, como o PROUNI, o FIES e a Lei de Cotas, com ênfase no bolsista PROUNI do curso de medicina, no impacto do programa nas IES privadas e na vida acadêmica do estudante, expondo os desafios e as dificuldades enfrentadas ao cursar medicina.

Além disso, serão expostas as contribuições de Maria Helena de Souza Patto e de outros autores, como Bordieu e Passeron, a respeito da culpabilização dos alunos pobres quanto aos problemas relacionados à aprendizagem, bem como as teorias que fortaleceram tal pensamento e corroboraram para dificultar o acesso desses indivíduos à educação formal.

5.1. A privatização do ensino superior e a criação de políticas públicas de acesso e permanência

De acordo com Andriola e Filho (2020), questões relacionadas ao acesso, à permanência e à qualidade da educação preocupam as nações soberanas, democráticas, inclusivas, emancipadoras e desenvolvidas nas artes, nas ciências e nas tecnologias. Desse modo, focar na Educação Superior é, então, uma estratégia para gerar riqueza, fortalecer as identidades culturais e desenvolver uma nova sociedade (ANDRIOLA; FILHO; 2020).

Durante muitos anos, o acesso à educação superior no Brasil ocorria por meio do Vestibular, que era uma prova aplicada aos alunos que desejavam ingressar em Universidades. Ele foi criado em 1911, pela Lei 8.659 (BRASIL, 1911), e foi utilizado como a única forma de seleção das IES, dificultando o acesso das pessoas oriundas da classe trabalhadora a esse nível de educação, uma vez que eram aprovados os candidatos que obtinham maior nota, os quais

provavelmente frequentavam as melhores escolas de Educação Básica e pertenciam a famílias com poder aquisitivo elevado, ou seja, pessoas que faziam parte da elite brasileira. Assim, o Vestibular demonstrava possuir um caráter excludente, o qual também pode ser elucidado pelo fato de cada instituição realizar o seu próprio processo seletivo a partir de provas diferentes, além de cobrar taxas de inscrição com alto valor. Ademais, as datas das provas muitas vezes coincidiam, o que dificultava o deslocamento dos candidatos até os locais em que os exames seriam aplicados (UNIT, 2020).

Com o avançar do tempo, mudanças no cenário político e social brasileiro ocorreram, o que permitiu novas formas de pensar a educação e investir nela. Desse modo, a prova de Vestibular passou a ser questionada e foi substituída pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O ENEM foi criado em 1998 a fim de avaliar o desempenho dos estudantes que estavam concluindo o ensino médio no Brasil, entretanto, a partir de 2004, a prova passou a ser uma ferramenta para ingresso no ensino superior. Já em 2010, o ENEM foi incluído no Sistema de Seleção Unificada (SISU), se tornando a porta de entrada para as instituições públicas e privadas do país (MEC, 2010).

Desse modo, a partir da criação do ENEM, surgiram estratégias e formas de admissão diferentes: as políticas de ações afirmativas (FELICETTI; CABRERA; 2017), como o PROUNI, o FIES e a Lei de Cotas. As políticas públicas de ações afirmativas, as quais podem ser definidas como “uma política pública que tenta reverter as políticas históricas de exclusão das mulheres e das minorias no ensino superior e de emprego” (CASHMORE, 2003, p. 31), tornaram o ingresso ao ensino superior mais acessível.

As políticas de ações afirmativas pretendiam democratizar a forma de acesso à Educação Superior e, para isso, as vagas para as IES públicas e privadas, que já eram oferecidas na categoria de ampla concorrência, também passaram a ser disponibilizadas pelos programas do governo (FELICETTI; CABRERA; 2017). Dentre eles, pode-se destacar a Lei de Cotas para estudantes “oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos” (MEC, 2012), a qual é aplicada em IES públicas; e o FIES e o PROUNI, os quais são políticas que possibilitam a inclusão de estudantes em IES privadas a partir da concessão de financiamento estudantil e bolsas, respectivamente.

Para que se possa compreender essas políticas afirmativas e seus impactos, convém abordar os contextos econômicos nos quais elas estão inseridas. Conforme Haas e Pardo (2017), a política econômica do Brasil nos anos 60 e 70 desempenhou, então, um papel importante no financiamento da educação superior privada ao garantir a atividade das IES privadas com

incentivos fiscais, o que foi corroborado pela Lei Nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (BRASIL, 1996), já dando indícios da futura privatização deste nível de ensino (HAAS; PARDO; 2017).

Conforme afirmou Sampaio (2011), a expansão do setor privado, no início dos anos 1970, foi incentivada pela “pressão de diversos segmentos da sociedade brasileira, que se tornava cada vez mais urbana e industrializada” (SAMPAIO, 2011, p. 21). Desse modo, a formação superior passava a fazer parte do projeto de ascensão social de boa parte da população e “a iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil” (SAMPAIO, 2011, p. 29).

A década de 80 passou por uma crise econômica devido ao aumento das taxas de juros internacionais, o qual foi causado pelas crises do petróleo em 1973 e em 1979 (HAAS; PARDO; 2017). Para Durham (2003), a década de 80 foi um período de crise econômica e de transição para a política, mas, para o ensino superior, foi uma época de estagnação (DURHAM, 2003). Nos anos 90, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foi adotada uma política econômica baseada no ajuste fiscal e na implantação da reforma do Estado a fim de reverter a crise que persistia desde os anos 80. Tal política criticava o Estado intervencionista e acreditava que diminuir sua atuação no que se refere às políticas sociais faria com que o país voltasse a se desenvolver economicamente.

De acordo com Dourado (2011), foi na década de 90 que ocorreu, de fato, a consolidação da privatização da educação superior, a qual foi concretizada a partir da “diversificação e diferenciação institucional nesse nível de ensino, num cenário marcado pela reforma do Estado – ancorada na perspectiva de minimização do papel do Estado diante das políticas públicas” (DOURADO, 2011, p. 56).

Ainda na década de 90, Luiz Carlos Bresser Pereira, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) na época, propôs uma reforma estatal e apresentou um Plano Diretor, o qual previa mudanças na organização e na gestão do Estado brasileiro. Estas mudanças pretendiam alterar o papel do Estado, o qual não seria mais responsável pelo desenvolvimento econômico e social por meio da produção de bens e de serviços, mas deveria exercer o papel de regulador desse desenvolvimento. Para isso, conforme afirmaram Haas e Pardo (2017), seria necessária a transferência das atividades que pudessem ser controladas pelo mercado para o setor privado e “a privatização e a constituição do setor público, não estatal, seriam os grandes instrumentos de execução desses serviços” (HAAS, PARDO, 2017, p. 721).

O incentivo à abertura de mais IES privadas teve como suporte as políticas neoliberais que surgiram a partir da década de 90, uma vez que o governo buscou se adequar às normas do

Banco Mundial, o qual lançou, em 1996, um documento intitulado “Prioridades e Estratégia para a Educação”, que ratificava as propostas apresentadas na Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia em 1990, as quais foram incorporadas na pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996 (INSFRAN, 2017, p. 192). A proposta básica da Conferência Mundial de Educação para Todos era revitalizar as ações dos governos a fim de proporcionar a educação para todos, garantindo os direitos dos cidadãos e, conseqüentemente, combatendo o crescimento do analfabetismo (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990). Assim, consolidou-se o financiamento da educação privada, ocasionando no sucateamento das IES públicas.

Dessa forma, a educação superior foi reduzida à condição de mercadoria e diagnosticada como espaço a ser assumido pelo mercado (SGUISSARDI, 2006). De modo geral, a adoção desse modelo político nos anos 90 contribuiu para a diversificação da educação superior. O Censo do Ensino Superior mostrou que, em 1996, havia 922 IES no Brasil e que, em 2005, esse número aumentou, totalizando 2.169 instituições, as quais foram divididas em Universidades (176), em Centros Universitários (114), em Faculdades Integradas (117), em Faculdades/Escolas/Institutos (1.574) e em Centros Federais de Educação Tecnológica e Faculdades de Tecnologia (184) (HAAS, PARDO, 2017, p. 721).

Consoante Haas e Pardo (2017), ocorreu uma ampliação na oferta de vagas pelas IES privadas, o que desencadeou no aumento do número de vagas ociosas, o qual pode ser associado à impossibilidade da população de arcar com o valor das mensalidades cobradas por essas instituições. Santos (2016) afirma, inclusive, que o setor privado foi apoiado por legislações, dentre elas:

a Lei n. 10.260/2001, que cria o Fundo de financiamento Estudantil (FIES); o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concede autonomia aos centros universitários; o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamenta a educação a distância (EaD); e a Medida Provisória n. 213 de 2004, transformada em Lei n. 11.096/2005 que instituiu o Programa Universidade Para Todos – ProUni (SANTOS, 2016, p. 56).

Conforme citado anteriormente como um exemplo de política de ação afirmativa, o FIES é um programa vinculado ao Ministério da Educação e destinado à “concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores, na modalidade presencial ou a distância, não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria” (BRASIL, 2001). Logo, ele é um programa que visa financiar os estudos dos alunos que não podem arcar com as mensalidades das IES privadas, fortalecendo, conseqüentemente, a privatização do ensino superior.

Entretanto, o FIES possui alguns critérios, como: possuir renda familiar de 3 a 5 salários mínimos por pessoa, o que varia de acordo com o tipo de financiamento pretendido; ter realizado o ENEM a partir de 2010; e apresentar pontuação mínima de 450 pontos na soma das provas objetivas do ENEM (Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias) e pontuação maior que zero na Redação. Desse modo, embora o programa tivesse e ainda tenha o objetivo de permitir o acesso das pessoas pertencentes à classe trabalhadora ao ensino superior, seus critérios acabam cerceando tal possibilidade.

Nos anos 2000, mais precisamente em 2002, os segmentos populares acreditavam que a candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva iniciaria uma nova fase política no país, se recuperando do governo anterior. Entretanto, as medidas adotadas por Lula no seu primeiro mandato apenas davam continuidade ao governo de Fernando Henrique Cardoso, pois consistiam no ajuste fiscal e no pagamento da dívida brasileira (HAAS; PARDO; 2017).

No primeiro mandato do governo de Lula (2003-2006), foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para debater a respeito da educação superior. O GTI tinha como objetivo regulamentar a relação entre o Estado e as Instituições de Educação Superior públicas e privadas. O GTI, inclusive, criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), por meio da Medida Provisória nº 213/2004 (BRASIL, 2004), o qual foi implementado no governo de Lula, em 2005, pela Lei Federal nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005).

O PROUNI tem a finalidade de conceder bolsas de estudos, integrais e parciais, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, matriculados em cursos de graduação de instituições privadas. Além disso, ele também oferece bolsas para alunos autodeclarados negros, indígenas e pessoas com deficiência, e disponibiliza vagas para a formação de professores que atuam no ensino básico da rede pública (BRASIL, 2022). Desse modo, pode-se pontuar que esse programa se vinculou ao projeto de democratização do acesso à educação superior no governo de Luís Inácio Lula da Silva.

Ademais, cabe mencionar que a partir dos anos 2000, as universidades públicas foram pressionadas por movimentos sociais e, assim, iniciaram a implantação de sistemas de reserva de vagas. Desse modo, a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001, foi considerada um marco para implantação de políticas de ações afirmativas no país (CARDOSO, 2008), uma vez que apresentava a ideia de que seus países membros deveriam adotar medidas

que revertessem as desigualdades produzidas por discriminações de qualquer tipo (SANTOS, 2012, p. 771).

De acordo com Filho e Cunha (2014), no que se refere à educação, o Movimento Negro pressionou o governo para que fossem adotadas medidas nos sistemas de ensino a fim de superar o racismo. Mediante reivindicações, pode-se citar como exemplo a aprovação da Lei nº 10.639/03, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu no currículo oficial das escolas de educação básica os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e indígena. Paralelamente, as políticas de reserva de vagas nas universidades também se fortaleceram, resultando na aprovação da Lei nº 12.711 ou Lei de Cotas, em agosto de 2012, a qual determina que as instituições federais de educação superior reservem, no mínimo, 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (FILHO, CUNHA, 2014). A concessão de cotas foi aprovada inicialmente no Estado do Rio de Janeiro, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (ALERG, 2001) para, depois, ser aderida pelas instituições federais (FELICETTI; MOROSINI; 2017).

As políticas de ações afirmativas são imprescindíveis uma vez que têm como objetivo possibilitar a igualdade de condições para os pobres, garantindo, assim, os direitos sociais desses indivíduos. Sendo assim, também se torna necessária a adoção de políticas universalistas na educação superior a fim de favorecer a democratização do acesso da população.

De acordo com Silva, Teixeira e Costa (2021), as ações afirmativas implementadas no Brasil a partir dos anos 2000

buscam ampliar o acesso ao retorno da educação a grupos socioeconômicos minoritários. Isto é, objetiva-se permitir que tais grupos tenham acesso à educação superior e, conseqüentemente, alcancem uma melhor formação, de modo que possam adquirir maiores remunerações. Em síntese, espera-se com essas ações reverter tendências históricas de discriminação, as quais conferem posição de desvantagem no mercado de trabalho aos grupos que se encontram em situação socioeconômica desfavorável devido à baixa qualificação (SILVA, TEIXEIRA; COSTA; 2021; p. 140).

Conforme apontam Filho e Cunha (2014), a taxa de escolarização no nível superior do Brasil é baixa se comparada a de outros países, demonstrando a necessidade de ampliar o ensino superior público para atender a maioria dos jovens. Os autores ainda afirmam que “é necessária a expansão do sistema para que 33% dos jovens brasileiros com idade entre 18 e 24 anos tenham acesso à educação superior até 2024, cumprindo o que está previsto pelo Plano Decenal de Educação (2014-2024), aprovado no Congresso Nacional” (FILHO; CUNHA; 2014; p. 10).

Portanto, os programas de reserva de vagas (Lei de Cotas), concessão de bolsas (PROUNI) e financiamento estudantil (FIES) visam diminuir as desigualdades de acesso à universidade dos indivíduos pertencentes a grupos marginalizados, como negros, indígenas, alunos oriundos de escolas públicas e de baixa renda. Tais programas contemplam políticas de promoção que objetivam a igualdade, perspectiva que se enquadra nos direitos humanos. Logo, é imprescindível pensar a respeito da implementação de políticas de ações afirmativas a fim de fortalecer o princípio da equidade. Por isso, no próximo subcapítulo serão abordados aspectos a respeito do PROUNI e de seu papel como política de ação afirmativa, uma vez que ele foi selecionado como objeto de estudo.

5.2. O Programa Universidade Para Todos (PROUNI)

O Programa Universidade Para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, a qual passou por algumas alterações a partir da Lei nº 14.350, de 25 de maio de 2022. O PROUNI é um Programa do governo federal brasileiro, sob gestão do Ministério da Educação (MEC) e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2022).

De modo geral, alguns requisitos precisam ser cumpridos pelos alunos para que a bolsa do PROUNI seja mantida, como, por exemplo, a aprovação acadêmica em, no mínimo, 75% das disciplinas cursadas em cada semestre. Se o aproveitamento do aluno não for suficiente, ele deverá apresentar uma justificativa, a qual será analisada pelo coordenador do PROUNI e pelos professores responsáveis pela disciplina, podendo ser autorizada a continuidade da concessão. Os bolsistas integrais não pagam pela disciplina que será cursada pela segunda vez; já os bolsistas parciais pagam o percentual proporcional não coberto pela bolsa concedida (FELICETTI; MOROSINI; 2017).

No que se refere à suspensão do usufruto da bolsa, o próprio aluno poderá realizar tal solicitação. Conforme afirmaram Felicetti e Morosini (2011),

A suspensão não pode ultrapassar três semestres, neste caso encerra-se a bolsa. Este poderá também ocorrer quando não for efetivada a matrícula; por solicitação escrita do bolsista; pelo cancelamento da matrícula; pela evasão; pelo insuficiente rendimento; pelo esgotamento do prazo máximo de conclusão; pela mudança de condição socioeconômica; por falsidade de informação ou inidoneidade de

documentos apresentados pelo bolsista e pelo término do curso (FELICETTI, MOROSINI, 2017, p. 5).

De acordo com o Art. 1º, §§ 1º e 2º, da Lei 11.096, a bolsa integral deverá ser concedida a brasileiros cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio). Já para as bolsas parciais de 50% ou de 25%, a renda familiar mensal per capita não deve exceder ao valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação. O § 6º proíbe a acumulação de bolsas de estudos vinculadas ao PROUNI, a concessão de bolsa de estudo vinculada ao PROUNI para estudante que está matriculado em instituição pública e gratuita de ensino superior ou ao aluno em curso, turno, local de oferta e instituição privada de ensino superior distintos com contrato de financiamento por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa de Financiamento Estudantil (BRASIL, 2001).

Conforme o Artigo 2º da mesma Lei, a bolsa será destinada ao estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública, ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ou que tenham cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista integral da respectiva instituição, ou cursado parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em instituição privada, na condição de bolsista parcial da respectiva instituição ou sem a condição de bolsista; ao estudante portador de deficiência, nos termos da lei; ao professor da rede pública de ensino nos cursos de licenciatura, de normal superior e de pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei (BRASIL, 2022).

Ainda no que se refere ao art. 2º, cabe mencionar os parágrafos 1º, 2º e 3º, os quais normatizam, respectivamente, a sequência de classificação referente ao disposto nos incisos I e III deste artigo; a manutenção da bolsa de estudo pelo beneficiário, no que tange à atualização semestral, suspensão, transferência e encerramento; e a transferência de bolsa de estudo pelo beneficiário, a qual dependerá da disponibilidade de vagas na Instituição pretendida e da carga horária já cursada pelo estudante, a qual deverá ser menor que 75% (BRASIL, 2022).

O Art. 3º define que, para ser beneficiado pelo Prouni, o estudante será pré-selecionado a partir dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, na etapa final, será selecionado pela instituição privada de ensino superior, a qual poderá também realizar processo seletivo próprio. Cabe mencionar, inclusive, que para se candidatar ao processo seletivo do PROUNI, o aluno precisará ter, no mínimo, 450 pontos na média das cinco provas aplicadas,

equivalendo a 40% de acertos em Linguagens, Matemática e suas Tecnologias, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Redação. Além disso, os candidatos precisam ter nota superior a zero na prova de Redação.

O Art. 4º prevê que todos os alunos da instituição, inclusive os alunos PROUNI, estarão igualmente regidos pelas mesmas normas e regulamentos internos da instituição. O Art. 5º afirma que a IES privada, com ou sem fins lucrativos, poderá aderir ao programa mediante assinatura de termo de adesão, devendo oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes pagantes e matriculados ao final do período letivo anterior. Já o Art. 6º define que a instituição, a cada processo seletivo, deverá oferecer bolsas de estudo na proporção necessária para estabelecer a proporção mencionada no Art. 5º sempre que a evasão dos estudantes beneficiados apresentar discrepância em relação à evasão dos demais estudantes matriculados (BRASIL, 2022).

Já o Art. 7º aborda as obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior no termo de adesão ao PROUNI e, ainda, prevê a concessão de bolsas de estudo à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de pessoas com deficiência; indivíduos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos; e estudantes egressos dos serviços de acolhimento institucional e familiar ou neles acolhidos.

No Art. 8º, é definido que a instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS), instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS), instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

O Art. 9º aborda as penalidades que as instituições estão sujeitas no caso de descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão, que são: o restabelecimento do número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente, a suspensão da participação em até três processos seletivos regulares do PROUNI e a desvinculação do PROUNI, quando ocorrer reincidência de falta grave anteriormente comunicada à instituição privada de ensino superior, conforme estabelecido em regulamento, sem prejudicar os estudantes beneficiados e sem onerar o poder público. O Art. 10º informa que a instituição de ensino superior (ainda que atue no ensino básico ou em área distinta da educação) só será considerada entidade beneficente de

assistência social se oferecer uma bolsa de estudo integral para estudante de graduação ou sequencial de formação específica, sem diploma de curso superior.

O Art. 11-A aborda a seleção de estudantes beneficiados com bolsas integrais e bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento), tendo como base as regras previstas no art. 3º. Enquanto o Art. 12 compreende que as instituições que aderirem ao PROUNI ou adotarem suas regras de seleção poderão considerar como bolsistas do programa os indivíduos que trabalham na própria instituição e seus dependentes, os quais serão bolsistas em decorrência de convenção coletiva ou de acordo trabalhista, até o limite de 10% (dez por cento) das bolsas PROUNI concedidas.

Conforme prevê o Art. 13, as pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, sem fins lucrativo, que adotaram as regras dispostas no art. 11 desta Lei e que optarem por transformar sua natureza jurídica em sociedade de fins econômicos, passarão a pagar a quota patronal para a previdência social de forma gradual, durante o prazo de cinco anos, na razão de 20% (vinte por cento) do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas.

Segundo o Art. 14, as instituições de direito privado que aderirem ao PROUNI na forma do art. 5º desta Lei ou adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei terão prioridade na distribuição dos recursos do Fundo Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). O Art. 15 reafirma que será exigido de todas as IES aderentes ao PROUNI, a partir de 2006, o Cadastro Informativo dos créditos não quitados de órgãos e entidades federais e outras providências, disposto no art. 6º da Lei nº 10.522, de 19 de julho de 2002.

Já o Art. 16 aborda o processo de deferimento do termo de adesão pelo Ministério da Educação, nos termos do art. 5º desta Lei, o qual será instruído com a estimativa da renúncia fiscal. Enquanto o Art. 17 foi vetado. De acordo com o Art. 18, o Poder Executivo ficará encarregado de dar ampla publicidade dos resultados do Programa. No Art. 19., os termos de adesão firmados durante a vigência da Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, ficam validados pelo prazo neles especificado, observado o disposto art. 5º desta Lei. O Art. 20 define que o Poder Executivo regulamentará o disposto nesta Lei.

O Art. 21 informa que os incisos I, II e VII do caput do art. 3º da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, passam a vigorar da seguinte maneira:

"Art. 3º [...]

I - possuir idade mínima de 14 (quatorze) anos para a obtenção das Bolsas Atleta Nacional, Atleta Internacional Olímpico e Paraolímpico, e possuir idade mínima de 12 (doze) anos para a obtenção da Bolsa-Atleta Estudantil;

- II - estar vinculado a alguma entidade de prática desportiva, exceto os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil;
[...]
- VII - estar regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, exclusivamente para os atletas que pleitearem a Bolsa-Atleta Estudantil." (BRASIL, 2022)

O Anexo I da Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, do art. 22, passou a vigorar com a alteração constante do mesmo, o qual determina a bolsa-atleta, na categoria atleta estudantil, no valor de R\$ 300,00. Por fim, o último artigo referente às leis do PROUNI é o Art. 23, o qual define que esta lei entrou em vigor na data de sua publicação, ou seja, no dia 13 de janeiro de 2005.

5.3. PROUNI: vantagem para quem?

Conforme mencionado no capítulo anterior, O PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2022). Desse modo, pode-se pensar a respeito da eficiência da implantação deste programa tanto para as IES que o aderiram quanto para os alunos beneficiados.

No Art. 8º desta Lei, fica determinado que a instituição que aderiu ao PROUNI está isenta dos seguintes impostos e contribuições, totalizados em quatro: Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

Segundo Carvalho (2006), as instituições mais beneficiadas são aquelas com fins lucrativos uma vez que ficaram isentas, a partir da adesão ao PROUNI, do recolhimento dos impostos federais mencionados no parágrafo anterior. A renúncia fiscal se tornou, então, um mecanismo viável para amenizar o problema das IES privadas com relação ao preenchimento de vagas ociosas (CARVALHO, 2006).

De acordo com Sguissardi (2006), o programa fortalece as IES privadas “comerciais de ensino” (SGUISSARDI, 2006, p. 1.046), já que a transferência de recursos públicos para o setor privado ocorre na forma de isenção fiscal, resultando em um maior benefício para as instituições privadas com fins lucrativos. Pode-se destacar, também, o fato de que essas instituições

pressionaram veementemente a tramitação do Projeto de Lei no Congresso a fim de que suas exigências fossem atendidas (SGUISSARDI, 2006).

Mancebo (2004) afirma que o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições de educação superior privadas para o PROUNI, com bolsas de estudo, possibilitará a elevação do número de matrículas. Segundo a autora, com relação ao Programa, “deve-se insistir no seu aspecto privatizante, também, porque ele delega responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo” (MANCEBO, 2004, p. 853).

Os dados estatísticos do Censo 2021 podem ratificar a afirmação de Mancebo (2004) ao demonstrarem a expansão das IES privadas. De um total de 2.574 instituições de educação superior no Brasil, 2.261 são privadas, o que permitiu contabilizar 16.237.583 de vagas novas oferecidas, enquanto 313 são instituições públicas, totalizando 646.844 novas vagas. Em suma, a rede privada ofertou 96,4% do total de vagas em cursos de graduação em 2021; já a rede pública correspondeu a 3,6% das vagas ofertadas pelas IES. No que se refere às vagas remanescentes, 97,0% foram ofertadas por IES da rede privada, dentre as quais apenas 8,6% foram ocupadas (INEP, 2022).

Desse modo, segundo Almeida (2017), o PROUNI foi e ainda é uma forma de minimizar os custos operacionais e as despesas fixas da IES privadas: “A troca de bolsas de estudo do PROUNI por isenções fiscais ajudou as instituições com fins lucrativos a sobreviverem em um quadro de grave crise iniciado nos 1990 e 2000 (ALMEIDA, 2017, p. 109).

Haas e Pardo (2017), no artigo intitulado “Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada”, realizam cálculos para fazer uma comparação entre a isenção fiscal de uma IES privada aderente ao PROUNI e os investimentos em bolsas de estudos dessa IES. Os autores concluíram que de 2008 até 2010, o valor total da isenção foi de R\$ 1.214.323. Já o investimento feito pela IES em bolsas de estudos do PROUNI foi de R\$ 286.462,99, valor este que a IES deixou de receber com pagamento de mensalidades dos alunos beneficiados do programa no período estipulado. Os dados apresentados demonstram que, mesmo sem obter lucro de 2008 até 2010, a IES foi beneficiada pela isenção fiscal ao deixar de recolher aos cofres públicos o valor de R\$ 1.214.323. Entretanto, a IES investiu em bolsas de estudos relacionadas ao PROUNI o valor de R\$ 286.462,99, representando um ganho de R\$ 927.860,00 (HAAS; PARDO; 2017).

Segundo Oliveira (2007), o PROUNI ressalta ganhos para o mercado ao destacar sua dimensão privada, a qual é percebida a partir dos benefícios que o programa proporciona para

as IES privadas com fins lucrativos a partir da isenção fiscal, promovendo a expansão do setor (OLIVEIRA, 2007). Segundo Chaves (2015), a renúncia fiscal do PROUNI, relacionada aos recursos do FIES, “tem beneficiado as instituições do setor privado que se expandem a cada ano, tornando o Brasil, o segundo país mais privatizado da América Latina (só perdendo para o Chile)” (CHAVES, 2015, p. 438). Logo, o PROUNI é uma transferência indireta de recursos públicos para o setor privado (CARVALHO, 2006).

Desse modo, o programa promove uma política de acesso à educação superior a partir da transferência de recursos públicos para entidades privadas e da isenção dos tributos federais, o que, conseqüentemente, aumenta a oferta privada da educação superior em detrimento da criação de novas vagas nas Universidades públicas, configurando, então, a privatização da educação superior (CARVALHO, 2006a, 2006b; SGUISSARDI, 2006; MANCEBO, 2004; CHAVES, 2015).

Oliveira (2007) afirma também que o PROUNI traduz conquistas sociais ao evidenciar sua dimensão pública, uma vez que prevê transparência de procedimentos e critérios eletrônicos, os quais são estabelecidos previamente e envolvem aspectos sociais, o que pode ser exemplificado pelo fato de a maioria dos bolsistas serem de escolas públicas e pelo aumento de negros e pardos na educação superior (OLIVEIRA, 2007).

Os artigos 1º e 2º da Lei 11.096 regulamentam, de forma geral, que a bolsa de estudo do PROUNI será destinada a estudantes que cursaram o ensino médio completo ou parcial em escola da rede pública ou em instituição privada na condição de bolsista integral, portadores de deficiência e professores da rede pública de ensino nos cursos de licenciatura, de normal superior e de pedagogia (BRASIL, 2022), possibilitando maior acesso da população ao ensino superior, mesmo que em instituição privada.

No que tange ao acesso ao Ensino Superior, o PROUNI exerce seu papel, entretanto, há falhas, uma vez que não possui políticas de permanência estudantil para os bolsistas, como alimentação com preço acessível, transporte universitário, bolsas de trabalho, materiais didáticos necessários, entre outros. Tal fato culmina na dificuldade de os alunos se manterem nos cursos de graduação, principalmente em instituições privadas (VASCONCELOS, 2010). Como consequência, há vagas ociosas no programa, entretanto, conforme apontou Patrocino e Guimarães, “há alunos para ocupar as vagas do PROUNI, o que não há é uma educação pública que possibilite o melhor desempenho desses estudantes no Enem” (PATROCINO, GUIMARÃES, 2022).

Cabe mencionar que o governo federal, por meio da Portaria MEC nº 569 de 23/02/2006, a qual foi revogada pela Portaria normativa nº 19, de 14 de setembro de 2011, concede uma bolsa mensal para os estudantes bolsistas do PROUNI que estão matriculados em cursos integrais e que têm mais de 6 horas/aulas/diárias, com o valor de R\$ 400,00, a fim de auxiliar na permanência do estudante na IES (PROUNI, 2008). Entretanto, embora seja uma forma de auxiliar o aluno financeiramente, não pode ser considerada suficiente tendo em vista que não supre os gastos que o discente tem com as necessidades básicas ao longo da graduação em uma IES privada.

Sendo assim, pode-se reconhecer a importância do PROUNI para o acesso ao ensino superior, entretanto ele não é a solução para o problema do acesso ou da permanência dos estudantes nas Universidades, também não é o responsável direto pela solução da iniquidade de acesso no nível superior (FELICETTI, CABRERA, 2017). O fato é que ele possibilita que alunos oriundos do ensino público, negros, indígenas, pessoas com deficiência física e outros tenham acesso ao ensino superior. Ademais, no subcapítulo 5.4, intitulado “O fracasso escolar e a culpabilização dos pobres no Brasil”, serão apresentados os pensamentos de Maria Helena de Souza Patto a respeito da culpabilização dos alunos pertencentes à classe trabalhadora no que se refere às dificuldades de aprendizagem, o que interferindo no acesso desses indivíduos à educação formal.

Inclusive, no subcapítulo 5.5, intitulado “A importância das políticas públicas de acesso e permanência para evitar a elitização do ensino superior”, será apresentada a situação do PROUNI durante o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), uma vez que o ex-presidente da república tentou, a partir da Medida Provisória (MP) 1075/2021, ampliar o acesso de alunos não bolsistas de escolas particulares ao programa, gerando um processo de reelitização da educação superior no Brasil.

Portanto, é possível concluir que o PROUNI necessita de acompanhamento a fim de que possa perceber as mudanças geradas por ele ou não na sociedade como um todo para, assim, ele poder ser aprimorado e, então, atender às necessidades dos alunos. Desse modo, será possível identificar se o programa está cumprindo o seu objetivo principal e se os estudantes estão alcançando a igualdade de oportunidades de desenvolvimento social e intelectual.

5.4. O fracasso escolar e a culpabilização dos pobres no Brasil

O fracasso escolar tem sido amplamente estudado no campo educacional nas últimas décadas. Inclusive, para abordar tal fenômeno, que está relacionado à escola pública, é necessário contextualizá-lo e historicizá-lo, uma vez que as taxas de evasão e de repetência escolar são altas e persistem há algumas décadas. Assim, o fracasso escolar pode ser definido a partir de vários fenômenos educacionais, sendo eles: reprovações, baixo rendimento, distorção idade-série/ano e dificuldades de aprendizagem, evasão etc. (ZAGO, 2010).

De acordo com Forgiarini e Silva (2007), o fracasso escolar se originou quando a maioria da população urbana, a qual era constituída pela classe trabalhadora, teve acesso à escola pública e gratuita. Tal pensamento, para os autores, é injusto e precisa ser superado. Para isso, ações já foram e têm sido desenvolvidas nas escolas públicas para garantir a formação de cidadãos capazes de transformar a sociedade em que vivem, porém não houve eficácia até o momento, uma vez que tal fenômeno assola boa parte dos indivíduos que ingressam no sistema educacional público do país (FORGIARINI; SILVA; 2007).

Além disso, o fracasso escolar tem gerado diversos problemas nas escolas, como indisciplina dos alunos, descrença dos alunos e dos pais no que se refere à instituição, desânimo dos docentes frente ao ensino de qualidade que deveriam oferecer. Sendo assim, torna-se necessário realizar uma breve análise a respeito de tal assunto a fim de compreender como o fracasso escolar se materializou ao longo da história do Brasil para, assim, promover uma reflexão sobre a educação no território brasileiro (FORGIARINI; SILVA; 2007). Para isso, será abordado o livro “A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia”, lançado pela primeira vez em 1990, de autoria de Maria Helena de Souza Patto.

O livro causou impacto nas discussões sobre o fracasso escolar e foi referência para os estudiosos da educação, para psicólogos, professores etc. Na obra, Patto (1999) demonstra sua insatisfação com os altos índices de reprovação e de evasão escolar no nível básico e público de ensino e com as explicações baseadas em preconceitos e estereótipos fornecidas pela literatura da época para explicar as causas do fracasso escolar nesse nível de educação. Assim, a autora defende basicamente que culpabilizar o sujeito ou o contexto sociocultural no qual ele está inserido pelo insucesso na escola é uma forma de se apoiar em ideologias que legitimam as desigualdades causadas pelo capitalismo no âmbito social.

A obra de Patto (1999) é dividida em duas partes: a primeira parte consiste em uma revisão crítica da literatura sobre o fracasso escolar, na qual identifica-se os ideais teóricos

utilizados para justificar as causas desse fenômeno em escolas de ensino público do primeiro grau; já na segunda a autora analisa os dados coletados em uma pesquisa de campo com alunos de escolas públicas em diferentes espaços, como a escola, as ruas do bairro e as residências dos indivíduos.

Desse modo, na primeira parte, ao pesquisar as origens históricas do fracasso escolar, Patto (1999) expõe o fato de as explicações estarem relacionadas ao modo capitalista e, conseqüentemente, demarcadas pelo preconceito, o que influenciava na dominação que as famílias menos abastadas sofriam. A autora percebe, então, que as teorias europeias ganham espaço no Brasil, citando como exemplo a Teoria das Raças, que naturaliza as desigualdades sociais ao definir os povos miscigenados, ou seja, os colonizados como seres inferiores e, conseqüentemente, incapazes de aprender. Tal visão foi corroborada por Sílvio Romero que, além de considerar os ameríndios atrasados e de natureza selvagem, propôs o branqueamento gradual da população a partir de migrações, o que resultaria no progresso do país (PATTO, 1999).

Nesse cenário, explicar as desigualdades de uma sociedade capitalista acabou se tornando foco também da Sociologia e da Psicologia. O surgimento da Escola Nova apontava os métodos como causa das dificuldades de aprendizagem, criticando, então, a escola tradicional. O escolanovismo propiciou, portanto, o reconhecimento do psicológico da criança, do seu processo de aprendizagem e das formas de desenvolver as potencialidades. Logo, os programas e métodos educacionais deveriam ser baseados na observação do indivíduo e de suas capacidades, não seguindo, assim, os critérios externos (FORGIARINI; SILVA; 2007). Conforme afirma Patto (1999), a "pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem étnica e social" (PATTO, 1999, p. 63), ou seja,

à medida que a psicologia se constitui como ciência experimental e diferencial, o movimento escolanovista passou de seu objetivo inicial de construir uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie, à ênfase na importância de afiná-la com as potencialidades dos educandos (PATTO, 1999, p.87).

Patto (1999) afirma também que, a partir dos anos 30, a psicologia passou a adotar o diagnóstico e o tratamento dos desvios psíquicos como forma de justificar o fracasso escolar ou para "tentar impedi-lo por meio de programas psicológicos preventivos, baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil" (FORGIARINI;

SILVA; 2007; p. 7). Desse modo, surgiu a explicação psicologizante das dificuldades de aprendizagem, a qual gerou distorções nas ideologias dos escolanovistas:

De um lado, enfraqueceu a ideia revolucionária e enriquecedora de levar em conta, no planejamento educacional, as especificidades do processo de desenvolvimento infantil enquanto procedimento fundamental ao aprimoramento do processo de ensino, substituindo pela ênfase em procedimentos psicométricos e deslocando novamente a explicação do fracasso para o aprendiz e suas supostas deficiências; de outro, o ideário escolanovista foi apropriado no que tinha de mais técnico, em detrimento da dimensão de luta pela ampliação e democratização da rede de ensino fundamental (PATTO, 1999, p.88)

As visões psicologizantes que circulavam nesse período conviviam com as teorias racistas oriundas da colonização. De acordo com Forgiarini e Silva (2007), no período imperial, uma antropologia filosófica evolucionista confirmava a inferioridade das raças não brancas, o que os tornavam submissos aos brancos. Isso colaborou para a criação da imagem negativa do homem tropical, brasileiro, mestiço:

Mesmo com a abolição da escravatura (1888) e com o advento da República, continuou-se a proclamar esta inferioridade, só que, naquele momento, para justificar o lugar subalterno, mas livre, que índios, negros e mestiços passaram a ocupar na nova estrutura social, caracterizando a denominada inferioridade racial do brasileiro. (FORGIARINI; SILVA; 2007; p. 7).

Durante o período da Primeira República, os intelectuais acreditavam que uma nação repleta de mestiços era uma nação composta por criminosos, expressando uma preocupação com a delinquência social do povo brasileiro. Como exemplo dessa visão, em 1925, o Dr. Esposel, professor de neuro-psiquiatria da Faculdade de Medicina e de Higiene na Escola Normal do Rio de Janeiro, pregava a profilaxia “das psiconeuroses ou mesmo do nervosismo sem rótulo, de distúrbios elementares do sistema nervoso (...) que podem gerar paixões, crimes, ideias extremistas, reivindicatórias ou revolucionárias” (ESPOSEL, 1925, p. 105 *apud* PATTO, 1999, p. 185). Conforme afirma Patto (1999),

Desse ponto de vista, o povo adoecia e infringia as leis não porque submetido à mais completa miséria, e o ativista político rebelava-se não porque a injustiça fosse real e revoltante, mas porque povo e rebeldes eram feitos de raças inferiores predispostas à doença física e mental, ao crime e à insubordinação. (PATTO, 1999, p. 185)

Dialogando com a Teoria das Raças citada anteriormente, a Psicologia Científica propôs a Teoria da Hereditariedade da Inteligência, na qual os negros e os pobres eram considerados inferiores aos outros. No Brasil, nessa época, existia forte preconceito com o negro, com o

mestiço e com o índio – eles eram considerados inferiores e selvagens. Inclusive, é a partir de testes de inteligência que a Psicologia Científica explica as diferenças individuais, consolidando, assim, a ideia de que os mais capazes ocupam posições de prestígio na sociedade. Assim, apenas o mérito e o esforço pessoal seriam os parâmetros utilizados para a seleção educacional e social (DE JESUS, 2016).

Cabe ressaltar que a Psicologia Educacional se formou sob influência médica no Brasil, uma vez que os primeiros cursos de Psicologia foram ofertados pelas faculdades de medicina, nos quais os médicos eram os professores. As pesquisas giravam em torno do branqueamento progressivo dos negros. Segundo Patto (1999), o médico e psicólogo Arthur Ramos, utilizando de instrumentos conceituais da psicanálise, introduziu no país um novo conceito de cultura: a psicologia da cultura brasileira, a qual defende que o brasileiro possui um “inconsciente primitivo” e, portanto, uma cultura “ainda eivada de defeitos, próprios das culturas ainda na infância” (PATTO, 1999).

Para Patto (1999), até a década de 70 relacionava-se o fracasso escolar às características biológicas, psicológicas e sociais dos alunos. Porém, os psicólogos educacionais, de formação psicanalítica, psiconeurológica ou cognitivista perderam de vista a dimensão pedagógica do processo (FORGIARINI; SILVA; 2007; p. 8). Assim, ainda durante os anos 70 tentou-se superar tal discurso oferecendo lugar à Teoria do Déficit ou Carência Cultural.

A Teoria do Déficit ou Carência Cultural, segundo Patto (1999), consiste no pensamento de que o aluno pertencente às chamadas classes baixas – classe trabalhadora – não é capaz de se desenvolver ou competir de maneira igual com os alunos das classes privilegiadas devido à carência do meio sociocultural em que vivem, resultando em dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar. A autora enumera três causas para as dificuldades de aprendizagem das crianças das classes populares tendo como base a análise de tal teoria: “as condições de vida da criança, a falta de adequação da escola pública para trabalhar com esses alunos e, ainda em relação à figura do professor, destaca a ausência de sensibilidade e de conhecimentos da realidade vivida pelos alunos devido à distância cultural existente entre eles” (DE JESUS, 2016, p. 16).

Outra ideologia recorrente foi pautada no Darwinismo Social, que postula que a seletividade natural escolhe os mais aptos, permitindo o aparecimento do mito das aptidões individuais. Além disso, utilizavam os fatores genéticos e as teorias médicas (higiene mental-correção dos desvios) para explicar a evasão e a reprovação escolar. Em todas elas, pode-se observar que as crianças pobres são consideradas o centro dos problemas, pois ou fazem parte

de uma família que não lhes as incentiva e não lhes oferece cultura suficiente para o bom aprendizado, ou possuem patologias que as impedem de aprender. Para Patto (2015), “no período de quase um século, portanto, mudam as palavras, permanece uma explicação: as crianças pobres não conseguem aprender na escola por conta de suas deficiências sejam elas de natureza biológica, psíquica ou cultural” (PATTO, 2015, p. 159).

Além disso, de acordo com Forgiarini e Silva (2007), ainda na década de 70, havia a teoria do sistema de ensino de Bourdieu e Passeron (teoria crítico-reprodutivista), a qual

introduziu a possibilidade de se pensar o papel da escola no âmbito de uma concepção crítica de sociedade. Mais especificamente, forneceu as ferramentas conceituais para o exame das instituições sociais enquanto lugares nos quais se exercem a dominação cultural, a ideologização a serviço da reprodução das relações de produção. (FORGIARINI; SILVA; 2007; p. 9)

Logo, a escola seria o local de veiculação de conteúdos imbuídos da ideologia e da linguagem da classe dominante, o que faria do sistema educacional um instrumento fortalecedor dos privilégios educacionais e profissionais dos indivíduos que possuem poder econômico. Assim, os educadores e os pesquisadores da área da educação, por estarem sob influência da Teoria da Carência Cultural, reproduziram a noção de escola como aparelho ideológico do Estado.

Ao longo dos anos 70, a explicação para o fracasso escolar começou a assumir uma nova visão. Forgiarini e Silva (2007) afirmam que o

que diferenciou a pesquisa do fracasso escolar foi à investigação crescente da participação do próprio sistema escolar na produção do fracasso, através da atenção ao que se convencionou chamar de fatores intra-escolares e suas relações com a seletividade social operada na escola, privilegiando a investigação de aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar. (FORGIARINI; SILVA; 2007; p. 9)

Desse modo, o ano de 1977 foi um marco para essa mudança com o surgimento de uma nova visão da escola, a qual era determinada por fatores sociais e econômicos de modo geral, porém possuía autonomia para agir na sociedade. Assim, os conhecimentos e as habilidades transmitidas pela escola passaram a ser vistos como instrumentos capazes de fomentar a luta do povo pelos seus interesses e direitos (FORGIARINI; SILVA; 2007).

Segundo Patto (1999), pode-se perceber avanços e retrocessos na história da explicação do fracasso escolar até os anos 90, pois a pesquisa a respeito da escola e do ensino foi se modificando, porém, a opinião a respeito dos alunos continuou a mesma da década de 70

(PATTO, 1999). Isso decorre do fato de muitos pesquisadores brasileiros estudarem as dificuldades de aprendizagem baseando-se em uma visão de mundo dominante, sustentada por ideologias que surgiram com as sociedades industriais capitalistas da época (FORGIARINI; SILVA; 2007).

De acordo com Sousa, Nobrega e Freitas (2019), a fim de contribuir criticamente para o entendimento do fracasso escolar, “Patto adota como pressupostos epistemológicos: o materialismo histórico dialético (Carl Marx) e o conceito sociológico de vida cotidiana (Agnes Heller)” (SOUSA; NOBREGA; FREITAS; 2019; p. 249). A partir disso, a autora demonstra que as relações de poder, as quais também estão presentes nos espaços escolares, influenciavam intimamente nas práticas pedagógicas. Dessa forma, ela consegue desconstruir os preconceitos e as ideologias que desqualificam o processo educativo e culpam o sujeito e a sua história de vida pelo fracasso escolar. Sendo assim, ela “aborda o fenômeno como uma construção histórica e social” (SOUSA; NOBREGA; FREITAS; 2019; p. 249).

Portanto, Patto (1999) afirma que é necessário questionar o discurso que culpabiliza o aluno ou a sua família pelo fracasso escolar, pois há determinantes institucionais e sociais que influenciam muito mais na produção desse cenário do que os problemas emocionais, orgânicos, mentais. Assim, ela pretende romper com essas teorias que perpassaram pela história da educação, as quais se referem às visões psicologizantes, à carência cultural e às dificuldades de aprendizagem.

Após tal reflexão crítica a respeito das teorias que tentam justificar o fracasso escolar, Patto (1999) realizou uma pesquisa de campo consistindo no acompanhamento de quatro crianças repetentes (Ângela, Augusto, Nailton e Humberto) para analisar o cotidiano escolar (em uma escola pública) e os espaços pelos quais tais crianças circulavam, como o próprio lar, o bairro etc., identificando, assim, os discursos ideológicos e estigmatizados que afetavam o processo de ensino-aprendizagem desses indivíduos.

Para Carvalho (2011),

O trabalho de Patto, ao mergulhar no cotidiano de uma escola pública da periferia de uma metrópole, faz emergir a peculiaridade do diálogo de uma cultura escolar – objetivada em mentalidades, discursos, atitudes, regulamentações e procedimentos disciplinares, avaliativos etc. – com uma totalidade social específica. Ao optar pela captação dessa cotidianidade das relações numa instituição escolar e em seu entorno social, Patto faz emergir as esperanças, os preconceitos, os dramas e sonhos de professores, alunos, pais, coordenadores pedagógicos e diretores que nas páginas de sua obra não são tratados como “números”, “estruturas” ou “objetos”, mas como sujeitos cuja voz, os gestos, os desenhos nos guiam por entre os labirintos obscuros do cotidiano escolar (CARVALHO, 2011, p. 572).

De acordo com Patto (1999), as relações de poder e dominação eram presentes no espaço escolar, representando uma hierarquização que era a base das relações entre a diretoria da escola, a equipe pedagógica, os professores e os alunos. A autora deu voz à história de vida dessas crianças e, no que se refere ao fracasso escolar, ela percebeu que a culpabilização recaía no aluno e na sua família, que foram convencidos de que o problema da dificuldade de aprendizagem era causado somente por eles. Isso pôde ser observado, inclusive, na fala da Sr.^a Cícera, mãe de Ângela - aluna da escola onde ocorreu o estudo: “não sei se ela é muito esperta, não sei se tem boa memória” (PATTO, 2015, p. 314).

A autora constatou que as próprias professoras discriminavam e patologizavam as crianças com o hábito de fazer comentários maldosos sobre os alunos, com foco em suas vulnerabilidades, o que confirmou, portanto, a alienação docente e a ocorrência de “violências simbólicas, físicas e verbais” nas salas de aula (SOUSA; NOBREGA; FREITAS; 2019; p. 250).

Ademais, nos laudos psicológicos são elaboradas descrições pseudo-científicas que apontam o nível de inteligência dos alunos, ou seja, é científico, porém a partir de tal leitura não é possível compreender quem é realmente esse sujeito e quais são suas dificuldades no processo de escolarização. O laudo expõe as dificuldades afetivas de uma pessoa, os seus medos e as suas inseguranças, entretanto não nos informa sobre o que ela sabe ou não fazer relacionado aos saberes do currículo escolar, “nem quais seriam suas alegadas dificuldades de aprendizagem nesse âmbito específico, tampouco o que foi feito no sentido de levá-la à superação dos problemas detectados, seus medos e inseguranças” (CARVALHO, 2011, p. 572). Logo, esses laudos contribuem para o processo de legitimação da individualização do fracasso escolar, ocultando as verdadeiras raízes históricas e sociais.

Portanto, a partir da reflexão sobre as teorias que justificam o fracasso escolar e da pesquisa em campo, Patto (1999) formulou algumas conclusões para finalizar a segunda parte do seu livro: 1) a escola é considerada inadequada devido à sua má qualidade e à descrença com que os profissionais veem os alunos, o que é consequência da desvalorização social dos seus usuários; 2) o fracasso da escola pública de ensino fundamental resulta de um sistema educacional que gera obstáculos para a realização de seus objetivos; 3) o fracasso escolar é legitimado por um discurso científico que naturaliza esse processo; 4) a rebeldia deve pulsar no corpo da escola, uma vez que ela é o lugar adequado para a ação da subjetividade frente aos mecanismos que tendem a camuflar os conflitos (PATTO, 1999). Desse modo, Patto (1999) descortina a violência institucional das escolas em relação às populações menos abastadas e não brancas, uma vez que elas estabelecem padrões de aprendizagem e comportamento e

culpabilizam os alunos por não se adequarem, corroborando para o fortalecimento da exclusão e da desigualdade social desses indivíduos.

5.5. Importância das políticas públicas de acesso e de permanência para evitar a elitização do ensino superior

A fim de dialogar com os pensamentos de Patto (1999) sobre o fracasso escolar e sobre a situação dos pobres em relação à educação, os quais sempre foram excluídos da educação de qualidade e sofreram – e ainda sofrem – preconceitos, este capítulo tem o objetivo de demonstrar a importância da manutenção e da ampliação das políticas públicas de acesso e permanência dos alunos bolsistas do PROUNI na educação superior privada para diminuir o iminente risco de reelitização de tal nível de ensino.

Partindo do pressuposto de que a educação é um direito fundamental (BRASIL, 1988), torna-se necessário refletir a respeito das condições de acesso e de permanência na Educação Superior, uma vez que estudantes das camadas populares precisaram e ainda precisam enfrentar processos seletivos concorridos e excludentes para ingressarem nas vagas disponibilizadas pelas universidades públicas e privadas, bem como dificuldades de permanência relacionadas aos custos de deslocamento, moradia etc., o que, conseqüentemente, contribui para limitar o acesso a este nível de ensino e elitizá-lo. De acordo com Costa e Ferreira (2017), tais condições “acentuam o processo de desigual distribuição dos bens educacionais, assim como vêm impor exigências ao estudante, seja das camadas populares ou não, os quais podem vir a ser impedidos de ingressar e, principalmente, concluir a formação no curso superior” (COSTA; FERREIRA; 2017; p. 142).

De acordo com Maciel, Lima e Gimenez (2016), a educação “representa um campo de lutas e conquistas sociais, pois a principal característica do ensino no Brasil foi marcada pela permanência do elitismo e da seletividade, principalmente no que se refere ao campo da educação superior” (MACIEL; LIMA; GIMENEZ; 2016; p. 763). Tal pensamento é ratificado por Rosa (2014) ao afirmar que a “taxa de escolarização dos indivíduos brasileiros, considerando todas as etnias, relaciona-se diretamente com as condições financeiras” (ROSA, 2014, p. 242). Ou seja: as condições econômicas dos indivíduos interferem na sua possibilidade de acesso à Universidade, a qual foi pensada e ocupada pela elite, reafirmando, então, a desigualdade social presente na educação brasileira desde os seus primórdios, revelada no

preconceito em diversas esferas da sociedade contra os grupos discriminados, como negros, indígenas e estudantes egressos do ensino público e de baixa renda.

Consoante a jornalista Christine Vanstreels (2014),

Historicamente, ainda, sabe-se que determinados grupos étnicos têm dificuldades em ingressar e permanecer na educação superior, onde são largamente sub-representados pretos, pardos e indígenas. Tal se dá por razões históricas, relacionadas ao nascimento e desenvolvimento do Brasil. Para que estes estudantes tenham acesso às universidades, é preciso que se construam políticas públicas específicas (VANSTREELS, 2014, p. 24).

Bourdieu e Passeron (1982), em “A Reprodução: elementos para uma teoria do ensino”, expuseram a ideia da existência de um modelo de ensino baseado na reprodução das desigualdades da sociedade, no qual a escola tinha como base a reprodução de estigmas e a dominação dos indivíduos. De acordo com Valle (2022), “nas sociedades contemporâneas a reprodução da ordem social e a persistência de desigualdades e injustiças são promovidas, essencialmente, pelas estratégias escolares” (VALLE, 2022, p. 3). Logo, “a cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons” (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 92).

Dialogando com essa realidade, Maria Helena Souza Patto (1999), em “Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres”, afirma que na época da República foi disseminada uma imagem negativa a respeito da classe trabalhadora, ou seja, dos pobres, dos negros, dos índios e dos mestiços. A pobreza passou a significar sujeira, “que significava doença, que significava degradação, que significava imoralidade, que significava subversão” (PATTO, 1999, p. 184). Assim, consideravam que tais pessoas eram culpadas por sua situação social, física e psicológica, o que as tornavam, inclusive, incapazes de aprender, nutrindo um preconceito que se estendeu para o ambiente educacional, fortalecendo as desigualdades.

Desse modo, ignorando as mazelas vividas pelos indivíduos de baixa renda e o cenário capitalista excludente da época, os estudiosos do final século XIX e início do século XX, pertencentes à classe dominante, buscaram explicações para as dificuldades enfrentadas por essas pessoas em relação ao aprendizado e as excluíram da educação básica formal, culminando na ideia de que o nível superior não deveria, nem poderia ser ocupado por essa parcela da população. Essa visão foi fortalecida pela baixa qualidade do ensino básico oferecido, o qual dificultava o acesso dos pobres ao nível mais elevado de educação, uma vez que precisavam

disputar as vagas com os ricos, que estudaram em escolas de qualidade. Assim, as universidades eram compostas pela classe privilegiada e, conseqüentemente, o ensino superior passou a ser elitizado, o que perdurou até os dias atuais. Entretanto, já se percebe a necessidade e a relevância da implantação de medidas de democratização da educação.

Diante de tal cenário e conforme mencionado no subcapítulo 5.1, nas últimas décadas foram criadas políticas de ações afirmativas que visam o acesso e a permanência dos estudantes de baixa renda na Educação Superior, como o FIES (1999), que consiste em crédito estudantil, o PROUNI (2004), que é um programa de concessão de bolsa de estudos, e a Lei de Cotas (2012), que determinou inicialmente que 50% das vagas das universidades públicas devem ser destinadas a alunos oriundos de escolas públicas, a estudantes cuja família ganhava até 1,5 salário mínimo, a indivíduos que se declaravam pretos, pardos ou indígenas e, a partir de 2017, a pessoas com deficiência (PcD).

Tais políticas, segundo Jaccoud e Beghin (2002), tem o objetivo de “garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social” (JACCOUD; BEGHIN; 2022; p. 67), ou seja, permitiram e permitem maior acesso da classe popular ao nível superior de ensino público e privado, inclusive em cursos concorridos e elitizados, como Medicina, Direito e Engenharia, os quais, antes, eram “o lugar de alunos brancos e filhos da classe média ou da classe alta” (FONSECA, 2018, p. 303).

O PROUNI, em 2014, por exemplo, ofereceu mais de 300 mil bolsas, alcançando o maior número anual de bolsas concedidas desde sua criação, que ocorreu em 2004. O FIES, também em 2014, teve mais de 660 mil financiamentos contratados. Ainda a respeito do PROUNI, que é o objeto de estudo, desde o início do programa até 2014 foram concedidas 1,46 milhões de bolsas, sendo 70% integrais (BRASIL, 2014). Ademais, está previsto pelo MEC que em 2023 o programa irá ofertar 288.112 bolsas, sendo 209.758 integrais e 78.354 parciais (SOUSA, 2023). Esses números indicam, portanto, o aumento do acesso de jovens vulneráveis socialmente ao nível superior³.

Desse modo, pode-se perceber que as políticas de acesso e permanência sugerem uma diminuição da elitização do Ensino Superior, uma vez que a democratização demonstra aumento no número de pobres, negros e indígenas nos cursos de graduação (PIOVESAN, 2005).

³ No subcapítulo 4.3, intitulado “Prouni: vantagem para quem?”, são expostos dados do Censo da Educação Superior de 2021. Já neste subcapítulo, há dados disponibilizados pelo Ministério da Educação e da Cultura, os quais compreendem o período entre 2003 e 2014, e notícia do site Brasil Escola, de 2023. Nota-se, portanto, que são fontes fidedignas com informações diferentes a respeito das bolsas disponibilizadas pelo PROUNI.

Antes, nas universidades brasileiras, as salas de aula eram compostas por alunos da classe alta, mas isso começou a mudar a partir dos anos 2000. De acordo com Evanildo da Silveira (2022), Dilvo Ristoff, professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), afirma que “a presença cada vez maior de estudantes pobres no campus brasileiro se deve a todo um conjunto de políticas de inclusão adotadas nos governos Lula e Dilma” (SILVEIRA, 2022).⁴

De acordo com Ribeiro e Guzzo (2017), o PROUNI cumpre o papel que prometeu desempenhar, porém há falha nas políticas relacionadas à permanência estudantil para os bolsistas. Isso faz com que esses indivíduos passem por dificuldades durante o período de graduação, principalmente pelos altos custos de se manterem nas instituições de ensino privadas (VASCONCELOS, 2010). Assim, as autoras citadas trazem, em seu artigo “Consciência de Estudantes Prounistas sobre sua inserção no Ensino Superior”, a visão desses alunos “a partir da concepção que eles têm de sua inserção no Ensino Superior, frente à conjuntura em que vivem” (RIBEIRO; GUZZO; 2017; p. 422), bem como o papel da Psicologia como forma de auxílio para enfrentar as dificuldades presentes no ambiente universitário.

Ribeiro e Guzzo (2017) utilizaram como técnica para busca de dados os diários de campo de reuniões presenciais e etnografia virtual, sistematizando, assim, as seguintes categorias para análise em relação à vivência dos alunos bolsistas do PROUNI: assistência e permanência estudantil, comprovação de renda, organização do grupo, preconceito, visão do PROUNI e solidariedade entre prounistas. A categoria visão do PROUNI está ligada à categoria assistência e permanência estudantil, nas quais os alunos entrevistados possuem a mesma opinião: elogiam o PROUNI, mas o consideram um programa social paliativo porque não apresenta assistência estudantil suficiente. Conclui-se, então, que se o MEC não aprimorar as políticas de permanência, as taxas de evasão dos alunos prounistas continuarão crescendo e “o PROUNI continuará não sendo o programa ‘modificador de realidades’ que o governo brasileiro prega” (RIBEIRO; GUZZO; 2017; p. 425).

De acordo com estudantes, a “educação é um direito seu” (RIBEIRO; GUZZO; 2017; p. 425) e não é uma “uma caridade do governo, pois isso é uma tentativa de corrigir uma falha por não ter uma vaga em uma universidade pública que também seria gratuita” (RIBEIRO; GUZZO; 2017; p. 425), confirmando a consciência dos alunos dos seus direitos à educação de qualidade independente da classe social a qual pertencem. Assim, entende-se que o programa cumpriu seu propósito ao conferir acesso ao Ensino Superior, conforme apresentado por Costa

⁴ Silveira é um jornalista e a fala de Ristoff pode ser encontrada em uma entrevista disponibilizada no site da Revista Questão de Ciência.

(2008), porém ele não contempla todas as dimensões concernentes à questão da permanência do estudante (RIBEIRO; GUZZO; 2017).

As autoras pontuam também que a falta de conhecimento a respeito do PROUNI pelos estudantes é um fator que dificultou a organização desse grupo de alunos, interferindo nas conquistas que eles poderiam obter em relação à vida acadêmica. Para elas, “se os estudantes tivessem um maior conhecimento sobre o Programa, como ele funciona, o real motivo que foi criado, como foi, e é implantado, os deveres e direitos (como a bolsa permanência) poderiam ter um avanço nas buscas por permanência” (RIBEIRO; GUZZO; 2017; p. 425). Logo, visando tal conhecimento, os ingressantes recebem um material esclarecedor sobre o PROUNI, os dados da IES, a bolsa permanência, entre outros assuntos.

No que se refere à vivência dos bolsistas e suas subjetividades diante dela, as autoras tocaram no assunto que tange ao preconceito, o qual tem relação com o fato de os estudantes serem pobres e, conseqüentemente, não possuírem condições financeiras para se manterem na Universidade privada (RIBEIRO; GUZZO; 2017). Para Vasconcelos (2010), dificuldades como alimentação e xérox caras são fatores importantes que deveriam ser pensados pelas IES para garantirem a assistência e a permanência dos alunos prounistas. Logo, os relatos dos discentes se complementaram ao afirmarem a existência de discriminação e preconceito dentro da Universidade tanto por parte dos outros estudantes quanto por parte dos professores, o que confirma o pensamento de Patto (1999) a respeito da visão negativa criada a respeito da classe trabalhadora, a qual perdura até os dias atuais.

Entretanto, a título de conhecimento, segundo o MEC (BRASIL, 2014), foram realizados estudos comparativos a respeito do desempenho dos bolsistas PROUNI no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nos anos de 2006, 2007 e 2008, os quais demonstraram que os prounistas obtiveram resultados satisfatórios e superiores aos dos demais estudantes. Inclusive, o Ministério da Educação solicitou ao Ibope uma pesquisa com a primeira turma de formandos, a qual revelou que 80% dos estudantes formados já haviam conseguido entrar no mercado de trabalho, sendo que 61% atuavam na área em que se formaram. Logo, esses dados, além de demonstrarem a democratização do ensino superior, promovem a inclusão social dessa parcela da população que há anos havia sido excluída da educação formal (BRASIL, 2014).

Após tais reflexões, é possível reforçar e concluir, então, que as ações afirmativas no Brasil têm a função de contribuir para o acesso dos grupos que se encontram em desvantagem social ao nível superior de ensino, o que contribui para o desenvolvimento da sociedade de

forma geral. Entretanto, devido à Medida Provisória (MP) 1075/2021, que altera as leis 11.096/05 e 11.128/05 que regem o PROUNI, o programa pode acabar fortalecendo a elitização do ensino superior ao ampliar sua inscrição para estudantes de escolas particulares que não possuíam bolsas para concorrer a bolsas de 50% ou 100% em Universidades privadas, o que, segundo Ana Paula Bimbati⁵, para João Marcelo Borges, pesquisador do DGPE (Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais), da FGV (Fundação Getúlio Vargas), “relativiza o objetivo específico do programa, que era a expansão de um público específico no ensino superior: estudantes vulneráveis” (BIMBATI, 2022).

Bimbati (2022) afirma que, para Inês Barbosa de Oliveira⁶, professora de pós-graduação em educação Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), essa alteração é uma forma de deturpar os objetivos do programa e uma “tentativa de o Estado se desresponsabilizar do acesso da população mais pobre ao ensino superior” (BIMBATI, 2022), reforçando, então, o interesse de elitizar tal nível de ensino, voltando às origens históricas de impedimento do acesso dos pobres à educação formal.

O governo federal justificou que tal ação foi necessária devido à ociosidade de vagas, enquanto Wagner Vilas Boas de Souza, secretário de ensino superior do Ministério da Educação, considerou urgente o acesso à Universidade de estudantes de escolas particulares que “também” se enquadram nos critérios de renda familiar *per capita* do Prouni de até R\$ 3.300,00, o que demonstrou o desconhecimento do governo de Jair Bolsonaro sobre a verdadeira intenção das políticas públicas de acesso e permanência como o PROUNI (PATROCINO; GUIMARÃES; 2022). Inclusive, dois Ministros da Educação do governo de Bolsonaro ratificaram tais justificativas: Ricardo Vélez, em 2019, afirmou que as universidades deviam “ficar reservadas para uma elite intelectual”; e Milton Ribeiro, em 2021, afirmou que “as universidades deveriam ser para poucos” (BIMBATI, 2022).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, mais de 80% dos estudantes do ensino fundamental e do ensino médio estão matriculados em escolas públicas. Desse modo, há alunos para ocupar as vagas ociosas do PROUNI, mas não há uma educação pública que possibilite o melhor desempenho desses estudantes no ENEM, dificultando, então, seu acesso ao nível superior. Confirmando tal ideia, o presidente Lula (2022) postulou que:

⁵ As falas de João Marcelo Borges estão disponíveis em uma reportagem realizada por Ana Paula Bimbati, a qual se encontra no site UOL Educação.

⁶ As falas de Inês Barbosa também estão disponíveis no site da UOL Educação, em uma reportagem de Ana Paula Bimbati.

Quando o pobre termina o ensino médio, ele quer ir para a universidade. Como ele estudou numa escola de menor poder de ensino, ele quase que não consegue passar numa federal. Quem passa numa federal é o rico, que estudou o ensino fundamental numa escola particular, pagando 3 mil, 4 mil reais de mensalidade (LULA, 2022).

Segundo Bimbati (2022), para resolver o problema da ociosidade das vagas, especialistas ligados à educação afirmam que seriam adequadas outras medidas, como “a diminuição da nota de corte, já que a pandemia pode ter impactado o nível dos estudos. A procura pelos cursos também pode ser outro motivo de as vagas ficarem em aberto” (BIMBATI, 2022). A jornalista afirma que, de acordo com João Marcelo Borges, o ideal seria melhorar o PROUNI, visando a permanência do estudante na universidade (BIMBATI, 2022).⁷

Portanto, o PROUNI precisa estar em constante análise pelo Ministério da Educação a fim de perceber seus impactos na sociedade e aprimorá-lo, visando à democratização da educação ao corresponder às necessidades educacionais dos alunos pertencentes a grupos menos favorecidos. Desse modo, será possível identificar se o programa está cumprindo o seu objetivo principal, que é garantir o acesso e a permanência dos bolsistas, os quais deverão alcançar a equidade no desenvolvimento intelectual e social, objetivando superar as desigualdades sociais e culturais vivenciadas na história do país ao longo do tempo, as quais foram representadas por um histórico de exclusão da classe trabalhadora aos direitos fundamentais que configuram o papel de cidadão.

⁷ As falas de João Marcelo Borges estão disponíveis em uma reportagem realizada por Ana Paula Bimbati, a qual se encontra no site UOL Educação.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Resultados da roda de conversa

Acreditar na Medicina seria uma suprema loucura se não acreditar nela não fosse uma loucura maior ainda, pois desse acumular de erros, com o tempo, resultam algumas verdades."
Marcel Proust

Este capítulo tem como objetivo principal apresentar a história dos quatro participantes da roda de conversa (anexo III), que foi dividida em quatro subcapítulos, inspirado na obra de Maria Helena Souza Patto (1999), quando a autora apresenta quatro histórias de (re)provação escolar de crianças da classe trabalhadora multirrepetentes e culpabilizadas pelas suas dificuldades escolares. Também serão expostas informações a respeito de suas vidas e de suas experiências como bolsistas do PROUNI cursando Medicina, três ainda no ciclo básico e um no internato, em uma Instituição de Ensino Superior privada, mantendo a identidade resguardada ao conferir nomes fictícios (Bernardo, Cecília, Leandro e Yan) a eles. Ademais, as próprias falas estão transcritas de modo contextualizado no capítulo a fim de valorizar o lugar de fala de cada um. Por fim, há um subcapítulo final comparando as histórias, no qual se destacam as semelhanças e as diferenças entre as histórias apresentadas.

6.1.1. Bernardo

Bernardo tem 22 anos, estuda em outra cidade e é natural de Campos dos Goytacazes (RJ), onde reside sua família. O pai dele é técnico em informática enquanto a mãe é professora da rede pública de ensino. Ele possui três irmãos, sendo uma irmã mais velha, que já trabalha, e dois irmãos mais novos, os quais são dependentes dos pais, assim como ele.

O participante estudou em escola pública a vida inteira e afirmou que sentiu uma defasagem de conteúdos devido ao fato de muitos professores faltarem às aulas durante sua formação. Por isso, segundo Bernardo, “depois que eu me formei, tive que correr atrás dessas matérias perdidas que caíram no ENEM. Eu estudei cerca de um ano e meio ou dois anos para conseguir passar. Fiz um cursinho aqui na minha cidade, era um pré-vestibular particular”⁸.

⁸ As frases que estão entre aspas neste capítulo se referem às falas dos participantes da roda de conversa.

Bernardo fez curso técnico na área de engenharia e não tinha muito contato com pessoas que tinham o desejo de fazer medicina, mas ele “não via a projeção do mercado de trabalho muito boa nessa área”, então resolveu mudar para a área da saúde, dizendo considerar a “medicina uma profissão muito bonita, salvar vidas”. Também afirmou que obteve apoio dos pais ao escolher tal curso, justificando acreditar que “é o sonho de todo pai ver o filho médico”.

Bernardo também ressaltou o papel dos rituais de ingresso, uma vez que ele não participou do trote e do acolhimento inicial porque ingressou depois das aulas terem iniciado:

Eu também acho que uma dificuldade grande de entrar depois é a questão da integração na turma porque você perde um tempo ali, você chega e a turma já está integrada, já foram a festas juntos, aí você chega depois 100 e fica meio perdido assim. A nossa turma acolheu muito bem, mas eu não acredito que seja assim em todo lugar.

Conforme dito anteriormente, Bernardo precisou se mudar de sua cidade natal para poder estudar Medicina, pois foi onde conseguiu a bolsa do PROUNI. Logo, seus pais e seus familiares precisaram se organizar para ajudá-lo financeiramente. Embora receba uma bolsa auxílio, a mesma não é suficiente para arcar com todos os custos. De acordo com suas palavras, “a bolsa só ajuda no aluguel e na luz. O resto dos gastos eu tenho que estar recorrendo. Pego um pouquinho de cada familiar, que vai ajudando, aí consigo me manter, graças a Deus”.

Quando foi questionado a respeito do maior desafio em estar cursando medicina, Bernardo respondeu que:

é gratificante ver que está todo mundo te apoiando, todo mundo da família querendo te ajudar. Mas é ruim você ver que, talvez, por eles estarem te apoiando tanto, sobre menos para eles fazerem alguma coisa em casa. A renda de todo mundo fica muito mais baixa para se dar ao luxo de sair, viajar. Então é uma coisa que me deixa preocupado, mas também com vontade de formar e depois, futuramente, poder ser grato e oferecer mais.

6.1.2. Cecília

A participante Cecília tem 24 anos e reside na mesma cidade em que cursa medicina. Sua mãe é empregada doméstica e seu pai é auxiliar de serviços gerais. Ela possui uma irmã e um irmão mais velhos, os quais são independentes financeiramente.

Cecília sempre estudou em escola pública e passou cinco anos se dedicando aos estudos para conseguir a vaga do PROUNI em medicina. Ela fez pré-vestibular social ofertado pelo consórcio CEDERJ quando estava no último ano do Ensino Médio e, depois de se formar na escola, iniciou um curso pré-vestibular particular na cidade em que mora, onde percebeu que o

ensino que havia recebido na escola pública era defasado se comparado ao ensino das escolas particulares.

No que se refere ao incentivo familiar, Cecília disse que seus pais sempre a apoiaram, mas “algumas pessoas da minha família, por me ver abdicando de tanta coisa, tantos anos estudando, falavam ‘tenta outra coisa, outro curso’, mas eu sempre quis medicina. E com o apoio dos meus pais, eu consegui. Não desisti”. Nota-se, então, que o apoio dos pais foi crucial para ela continuar buscando o seu sonho.

Já no que se relaciona à bolsa auxílio do PROUNI, Cecília também a recebe. Entretanto, por residir na mesma cidade em que estuda, não sente tantas dificuldades financeiras, pois mora com seus pais e acaba não tendo os mesmos gastos que as pessoas que vêm de fora. Entretanto, ela tem a consciência de que o valor recebido não é suficiente para todos, uma vez que os gastos são cada vez maiores.

6.1.3. Leandro

Leandro tem 23 anos e reside com sua família na mesma cidade em que faz faculdade. Seu pai é aposentado e a sua mãe é autônoma. Ele é filho único, pois seus dois irmãos faleceram há anos.

Ele estudou em colégio público durante toda a sua vida e também considerou o ensino estadual defasado uma vez que passou por um período de greve enquanto cursava o último ano do Ensino Médio. Por esse motivo, teve dificuldades no acesso ao curso de medicina e, por isso, resolveu fazer curso pré-vestibular particular na mesma cidade em que reside, tendo se dedicado por três anos até passar no vestibular e adquirir a bolsa de 50% do PROUNI, conferindo a ele, inclusive, desconto na mensalidade da faculdade. Entretanto, Leandro não recebe bolsa auxílio.

No que se refere ao apoio familiar, o rapaz afirmou que sempre foi encorajado por seus pais, pois, já que eles não tiveram acesso ao nível superior, desejavam que o filho tivesse uma realidade diferente. Para Leandro, medicina “sempre foi uma opção e a única opção” e o fato de haver faculdade privada em sua cidade oferecendo o curso desejado contribuiu para que ele se inscrevesse, uma vez que sair de sua casa para ir para outra cidade cursar uma faculdade federal seria inviável devido às condições financeiras de sua família e também devido ao fato de não se sentir seguro em deixar seus pais sozinhos.

Em contrapartida, Leandro afirma ter tido certo preconceito em relação a cursar medicina na faculdade particular de sua cidade, pois pensava que a instituição não ofereceria

os recursos necessários para uma boa graduação, como uma estrutura adequada. Entretanto, ele se surpreendeu com o ensino oferecido pela faculdade e com a qualidade profissional dos professores, além de acreditar que

quem faz a faculdade são os alunos. A gente depende da educação do professor para ensinar, mas a gente tem que correr atrás também. Mas acredito que o ensino tem sido muito bom, temos professores muito qualificados. E eu me surpreendi porque não esperava um ensino desse nível.

6.1.4. Yan

O participante Yan tem 18 anos, é natural de Natividade (RJ) e não reside na mesma cidade em que faz faculdade. Logo, precisou se mudar para fazer a graduação em medicina. O pai é funcionário público de um consórcio de saúde e a mãe é professora em uma escola privada. Yan possui uma irmã mais nova que, assim como ele, também depende financeiramente dos pais.

Yan iniciou a roda de conversa afirmando que existem muitas dificuldades para conseguir a bolsa do PROUNI, uma vez que o processo é mais complexo que o convencional, pois disputa a vaga com pessoas do Brasil inteiro. Mesmo com políticas de ações afirmativas, o estudante também destacou o tempo de dedicação para alcançar tal objetivo que é cursar medicina. Logo, há sacrifícios antes, durante e depois do ENEM:

O tempo que a gente tem que despende da nossa vida para fazer essa prova, que exige um conhecimento maior, exige muito mais da gente, é muito grande. Você passa 1 ano, 2 anos, depende da pessoa, tem gente que passa até mais, coisa de 5, 6, 7 anos. Você passa sua vida inteira só para fazer aquilo.

Ademais, Yan explicou que, além dessas dificuldades, há a mudança de cidade e o convívio com colegas de turma que têm situação financeira diferente da sua. Assim, ele também desvela as renúncias e restrições cotidianas pessoais e familiares para ingressar na faculdade: “Aí depois de passar por toda essa dificuldade, deixar de sair, deixar de fazer várias coisas para entrar na faculdade, você ainda tem que passar por dificuldades como mudar de cidade e ter um gasto muito grande, conviver com pessoas com situação financeira muito diferente da sua”.

Para Yan, muitas pessoas não conseguem entender as dificuldades que ele passa, pois há uma “alienação de algumas pessoas que acreditam que todo mundo vivencia a mesma situação que elas”. Como exemplo, ele cita a questão da formatura, a qual possui um valor alto, afirmando que as pessoas questionam se todos podem pagar pelo evento e não compreendem a dificuldade financeira de quem não pode assumir esse gasto extra. Ademais, Yan recebe bolsa

auxílio, porém não considera o valor suficiente uma vez que precisa arcar com os custos de aluguel, luz e água. Desse modo, ele recorre aos familiares, os quais contribuem financeiramente para mantê-lo estudando em outra cidade.

Conforme dito anteriormente, a mãe de Yan é professora em escola particular na sua cidade de origem, o que garantiu que ele pudesse estudar na mesma sendo bolsista integral, conferindo o direito de concorrer à vaga do PROUNI. Para ele, “o ensino particular é muito bom”, mas, mesmo assim, ele fez um curso online quando estava no Ensino Médio e conseguiu ingressar na faculdade privada pelo PROUNI no ano posterior.

No que se refere ao apoio familiar, Yan sempre foi incentivado por todos os seus familiares, que diziam que ele tinha “que fazer medicina”, pois era bom aluno e tirava boas notas na escola. Durante um tempo, ele estava decidido a fazer engenharia, porém um ano antes de terminar o Ensino Médio, ele mudou de ideia talvez com o desejo de fazer uma reparação do que aconteceu com o seu avô:

Ele era como se fosse um pai para mim. Ele sempre ia no hospital, via os internos e falava que queria que eu fizesse medicina, que era o sonho dele. Aí isso reacendeu o meu amor pela medicina. Ele morreu por erro médico também, então me deu vontade de entrar, fazer diferente, salvar pessoas para que não aconteça com elas a mesma coisa que aconteceu com o meu avô.

Ao ser questionado sobre seu maior desafio, Yan afirma que é a questão financeira de sua família, pois manter duas casas não é uma situação simples para pessoas que fazem parte da classe trabalhadora como os seus pais. Para ele, o curso de medicina é complexo e tem uma carga horária extensa, porém “não é a ciência mais difícil”, ou seja, ele acredita que se a pessoa se dedicar, conseguirá ter um bom desempenho durante a graduação.

6.1.5. Entrelaçamento de histórias

De acordo com o que foi exposto acima e de dados presentes na roda de conversa, é possível pontuar semelhanças e diferenças nas histórias dos participantes. Dos quatro participantes, três são oriundos de escolas públicas, alegando perceber a defasagem no ensino gratuito e a necessidade de realizar um curso preparatório particular para ingressar no curso de medicina, uma vez que é o mais concorrido no Brasil, inclusive na modalidade bolsista do PROUNI. Entretanto, um participante é oriundo de escola particular e afirma que teve um ensino de qualidade, porém também fez curso preparatório porque, para conseguir a bolsa, necessitava de mais conhecimentos.

A respeito do apoio familiar, todos os participantes afirmaram recebê-lo. No que se refere à residência dos participantes, percebe-se que dois estudantes residem na cidade em que fazem a faculdade, ou seja, moram com os pais, enquanto os outros dois são de cidades distintas e precisaram se mudar para cursar medicina, o que causou um aumento nas despesas de suas famílias, uma vez que precisam arcar duplamente com aluguel, luz, água, entre outras contas. Desse modo, as pessoas que são de outra cidade alegam ter maiores dificuldades financeiras já que precisaram se adaptar a uma nova realidade ao morarem em outra cidade sozinhos, dependendo, conseqüentemente, da ajuda financeira de outros familiares. Já em relação à bolsa auxílio, três dos quatro participantes a recebem. Entretanto, um estudante não é contemplado porque possui apenas 50% do PROUNI.

No que tange ao conhecimento a respeito do PROUNI, três participantes tinham pleno conhecimento sobre a existência e o funcionamento do programa, principalmente por terem escutado falar sobre ele nos cursinhos que fizeram. O participante que não sabia sobre a existência do PROUNI teve acesso à informação quando se inscreveu no SISU e não conseguiu nota suficiente para uma faculdade federal. Desse modo, pode-se postular que “se os estudantes tivessem um maior conhecimento sobre o Programa, como ele funciona, o real motivo que foi criado, como foi, e é implantado, os deveres e direitos (como a Bolsa Permanência) poderiam ter um avanço nas buscas por permanência” (RIBEIRO; GUZZO; 2017, p. 425).

Todos os participantes cursam medicina na mesma IES privada e demonstraram estarem satisfeitos com o curso, pois o mesmo possui boa estrutura física, com laboratórios e biblioteca novos, e um corpo docente qualificado: “a gente tem professores muito bons”. Portanto, para eles, “a faculdade oferece muitos meios para você chegar ao objetivo final, que é ser um bom médico”.

Ao serem questionados sobre a relação que possuem com os colegas de turma e se sofreram preconceito por serem bolsistas, todos negaram ter passado por essa situação, alegando terem sido bem recebidos pelos colegas mesmo tendo chegado depois do semestre ter iniciado. De acordo com Cecília, “eu entrei atrasada porque passei na 2ª chamada e a turma me acolheu super bem, não teve nenhum tipo de preconceito”, e com Yan, “eu também nunca senti nenhum tipo de preconceito apesar de que a turma não vive a mesma realidade, mas ninguém nunca teve preconceito”. Entretanto, Yan considera que algumas pessoas não entendem as dificuldades passadas pelos alunos que são de outras cidades e têm gastos extras, e por isso não podem arcar muitas vezes com gastos supérfluos, como uma festa de formatura cara.

Também foi questionado se em algum momento do internato os alunos recebem alguma remuneração, sendo a resposta negativa, ou seja, durante o período de internato o estudante recebe conhecimento prático para atuar como médico. Ademais, questionou-se sobre fazer residência/especialização após a formatura e todos os participantes demonstraram interesse em se especializar, uma vez que, segundo Yan, “hoje em dia, se você não se especializar, você não consegue ser influente ou ser bom na área”. Entretanto, os participantes ainda não estão decididos sobre qual área seguir, uma vez que estão no início da graduação, conforme apontou Bernardo: “também estou muito aberto para as experiências que a gente vai vivenciar. Estamos muito no começo. Deixei para escolher mais a frente porque se você escolhe agora no começo, você fecha os novos horizontes de vivências que vai ter durante o curso”.

Objetivando finalizar a roda de conversa, foi feita a pergunta a respeito do maior desafio dos participantes em estarem cursando medicina em uma IES privada e as respostas divergiram. Leandro afirmou que o maior desafio é o próprio curso em si, devido às dificuldades das matérias, que são extensas, e a quantidade de provas que os alunos fazem semestralmente. Já Bernardo e Yan consideraram a questão financeira o maior desafio a ser superado, pois precisam recorrer aos seus familiares para se manterem em outra cidade. Tal percepção remete ao pensamento de que o programa cumpre o seu propósito, entretanto não abrange a permanência, nem garante a formação do estudante (RIBEIRO; GUZZO; 2017).

Por fim, a orientadora fez o seguinte questionamento aos estudantes: “O que vocês acharam sobre essa conversa?”. Todos os participantes relataram estarem satisfeitos em participar de uma roda de conversa versando sobre a realidade dos bolsistas PROUNI, uma vez que nunca haviam se reunido com esse intuito, permitindo retomar o conceito de “consciência para si”, proposto por Iasi (2011) e abordado por Ribeiro e Guzzo (2017), o qual significa consciência de classe ou revolucionária, permitindo o sujeito refletir sobre questões políticas, econômicas e morais em prol da emancipação (RIBEIRO; GUZZO; 2017). Além disso, eles agradeceram pela oportunidade de trocar ideias sobre o tema:

Eu queria agradecer pela oportunidade da gente, do lugar de fala, de oferecer um trabalho voltado a um público mais pobre, que necessita de mais, para poder mostrar uma outra realidade da sociedade. Muito interessante o que vocês estão fazendo, queria agradecer a vocês.

Portanto, foi possível perceber que, embora os participantes da roda de conversa tenham realidades e histórias distintas, eles possuem em comum o benefício do PROUNI, que garante o acesso desses indivíduos ao nível superior e à realização de um sonho deles mesmos e de suas

famílias, que vislumbram, então, a possibilidade de uma mudança na vida dessas pessoas. Assim, apesar de não garantir a permanência e a formação dos estudantes no curso de medicina, o PROUNI está contribuindo para a atenuação da elitização deste curso, uma vez que filhos de pessoas da classe trabalhadora estão tendo acesso ao nível superior de ensino graças à implantação de políticas públicas em educação.

6.2 Discussão

“O PROUNI transforma a vida das pessoas. Eu me incluo nisso. Para mim, ele foi um divisor de águas. Pensei: será que estou sonhando? Estou me matriculando em curso superior. A minha vida mudou completamente porque os meus pais não tinham a menor condição de pagar uma faculdade para mim. Foi algo que mudou a minha vida. Se hoje tenho emprego, estabilidade e independência, foi graças ao PROUNI”.⁹

O objetivo desta dissertação, conforme mencionado na introdução, é refletir de forma geral sobre as políticas de acesso e permanência, especialmente o PROUNI, e associá-las ao curso de medicina, o qual ainda tem um caráter elitizado. Temos a hipótese de que, embora o programa não garanta a permanência do aluno e seja uma política paliativa, ele permite o acesso da classe menos favorecida ao nível superior. Desse modo, o desenvolvimento desta pesquisa passou por etapas, as quais permitiram encontrar resultados que corroboram a hipótese levantada, ressaltando alguns aspectos importantes a respeito do tema estudado.

Assim, após a revisão de literatura sobre os temas pertinentes ao estudo, foi realizada uma roda de conversa com quatro alunos bolsistas do PROUNI, os quais cursam medicina em uma IES privada. A partir desse momento de partilha entre os participantes, elementos foram ressaltados e podem contribuir para a reflexão, uma vez que há semelhanças e diferenças nas histórias de vida dos estudantes e, conseqüentemente, nas respostas obtidas, as quais serão abordadas nos próximos parágrafos.

Inicialmente, foi solicitado que os participantes se apresentassem e contassem um pouco da sua trajetória até chegar ao curso de medicina, como o tempo de dedicação aos estudos e sobre como é estar cursando medicina em uma faculdade particular. Um deles afirmou que passou por dificuldades para ingressar, pois o processo seletivo do PROUNI é mais difícil que o convencional, uma vez que disputa vagas com pessoas do Brasil inteiro. Além disso, ele

⁹ Essa fala foi proferida por uma engenheira ex-bolsista do PROUNI. Ela não fez parte da pesquisa, porém consideramos relevante trazer a experiência dela como epígrafe para este capítulo.

pontuou que despendeu um bom tempo se dedicando ao ENEM e, principalmente, ao PROUNI, pois este “exige um conhecimento maior, exige muito mais da gente. Você passa 1 ano, 2 anos, depende da pessoa, tem gente que passa até mais, coisa de 5, 6, 7 anos. Você passa sua vida inteira só para fazer aquilo” (YAN, 18 anos, 2023).

Quando perguntado, por exemplo, se os participantes fizeram o Ensino Médio em escolas públicas ou particulares, três deles responderam ter estudado em escola pública. Além disso, os alunos afirmaram que notavam uma defasagem no ensino da rede pública e que também passaram por greves, o que dificultou a aprendizagem e, conseqüentemente o desempenho no vestibular. Isso pode ser confirmado, inclusive, pelo pensamento de Vieira e Vieira (2014) de que “temos uma quantidade de alunos quatro vezes maior frequentando a rede pública de ensino, em uma superioridade de vagas que não é acompanhada por uma superioridade na qualidade” (VIEIRA; VIEIRA; 2014; p. 45). Em contrapartida, um aluno afirmou ter sido bolsista em uma escola particular devido ao fato de sua mãe ministrar aulas na instituição, o que o tornou apto a concorrer a uma vaga no PROUNI, já que cumpria um dos pré-requisitos. Este, por exemplo, alegou ter recebido um ensino de qualidade na escola privada que estudou.

Uma estudante contou, inclusive, que passou cinco anos se dedicando para conseguir a bolsa de estudo pelo PROUNI e parentes diziam para ela desistir, pois ela estava deixando de aproveitar a vida para estudar e, mesmo assim, ela decidiu continuar buscando seu sonho. Todos os estudantes da roda de conversa fizeram cursos pré-vestibulares (presencial, remoto, público e privado), objetivando ingressar em uma Universidade pública ou em uma IES privada por meio do PROUNI. Isso permite retomar o fato de serem oferecidas poucas vagas em IES públicas, as quais são conquistadas por candidatos pertencentes às classes privilegiadas e brancas e que estudaram em escolas particulares quando estavam no nível básico, o que facilita, então, o ingresso desses indivíduos na graduação e, conseqüentemente, dificulta o acesso dos pobres (CARVALHO, 2006a, 2006b; SGUISSARDI, 2006; MANCEBO, 2004; CHAVES, 2015) a esse nível de ensino. Assim, vê-se que a educação superior brasileira foi e ainda é marcada pela desigualdade social e pela exclusão da classe trabalhadora (VALLE, 2022). Aliás, é possível estender tal pensamento ao curso de medicina, o qual também ainda tem um caráter elitizante, mas que está em processo de mudança.

Questionou-se também se os estudantes tiveram o apoio de suas famílias durante os anos de dedicação ao estudo, obtendo-se a resposta positiva de todos. De acordo com participantes, os familiares acreditavam no potencial deles, bem como tinham o sonho de ter um filho ou

parente médico. Ademais, dois estudantes afirmaram que os pais não possuíam nível superior e, por isso, desejavam um futuro diferente para eles; enquanto dois alegaram ter pais com nível superior completo, e que, por isso, também os incentivavam a estudar para ingressarem em uma faculdade.

Ao serem questionados sobre as dificuldades que enfrentam ao cursar medicina, os estudantes mostraram opiniões diferentes. Dois bolsistas estudam na mesma cidade em que moram e alegaram maiores dificuldades em relação à carga horária do curso, que é integral, aos conteúdos extensos e à quantidade de provas durante os semestres: “é um curso que requer muito da gente, é muito puxada a grade” (LEANDRO, 23 anos, 2023). Isso dialoga com o fato de as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2014) do curso de medicina dificultarem a permanência dos estudantes na graduação, uma vez que estes precisam dedicar praticamente todo o seu tempo ao curso e, por isso, também não conseguem trabalhar para se manterem estudando.

Já os outros dois participantes moram em cidades distintas e afirmaram que a maior dificuldade enfrentada é a questão financeira, uma vez que os gastos de suas famílias acabaram aumentando por eles precisarem mudar de cidade, o que nos remete ao pensamento de Ribeiro e Guzzo (2017) de que o PROUNI cumpre o seu propósito, entretanto não abrange todos os aspectos necessários à permanência, nem garante a formação do estudante (RIBEIRO; GUZZO, 2017). Conforme afirmou Yan (2023), participante da pesquisa:

A questão financeira é mais gritante do que o desafio de você se manter na carga horária porque, querendo ou não, se você não trabalha e consegue ir na faculdade todos os dias, ter seus estudos todos em dia, você consegue se manter na faculdade. A medicina é um curso com grande carga horária, mas não é a ciência mais difícil. Agora o aspecto financeiro, para mim, é o mais gritante porque são muitas coisas. Uma família mantendo duas casas. Eu, por exemplo, preciso do dinheiro da minha mãe e da minha avó para me ajudar. Até para quem não é PROUNI, que paga ou está financiando provavelmente é mais puxado (YAN, 18 anos, 2023).

Ademais, tal fato também ratifica a ideia de o curso de medicina ter um caráter elitizante pela história de sua expansão no país, que foi marcada pela localização geográfica dos cursos nas capitais, fazendo com que os indivíduos se deslocassem (AMARAL, 2016). Entretanto, os participantes da roda de conversa estudam em uma faculdade localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro, permitindo, então, retomar a ideia de que ocorreu uma maior interiorização dos cursos de medicina no setor privado a partir de 2003, com o governo de Lula (BUENO; PIERUCCINI; 2004).

Aliás, também foi trazida aos participantes a questão da convivência com pessoas com situação financeira diferente da deles, pois “é um cenário muito diferente do que você passa, principalmente no PROUNI, que são pessoas de baixa renda” (YAN, 18 anos, 2023). Perguntou-se, também, a respeito da relação que possuem com os colegas de turma e se sofreram preconceito por serem bolsistas. Todos os quatro participantes negaram ter passado por isso e afirmaram terem boa relação com colegas de turma. Entretanto, foi citado por um aluno o fato de sua turma almejar uma formatura luxuosa e ele não poder arcar com os custos da mesma, sendo, então, incompreendido pelos colegas:

“Nossa, mas só isso, você não pode pagar?”. Não, eu não posso pagar. Existem algumas alienações de pessoas na sala porque elas só conviveram durante a vida toda delas com pessoas do mesmo nível social, então algumas situações elas não entendem, não sabem o que é dificuldade financeira (YAN, 18 anos, 2023).

Além disso, cabe mencionar que os alunos prounistas iniciam o semestre nas faculdades particulares depois que as aulas já começaram, conforme afirmou a aluna Cecília: “eu entrei atrasada porque passei na 2ª chamada e a turma me acolheu super bem, não teve nenhum tipo de preconceito” (CECÍLIA, 25 anos, 2023). Embora não faça parte da experiência dos quatro alunos participantes da roda de conversa, muitos alunos bolsistas são prejudicados por iniciarem as aulas depois porque acabam perdendo o conteúdo que já foi passado, bem como precisam lidar com professores que não se mostram dispostos a colaborar.

Desse modo, o fato destes alunos prounistas chegarem na faculdade depois das aulas terem iniciado nos permite retomar, inclusive, o pensamento de Patto (1999) a respeito da culpabilização dos pobres não brancos pelas dificuldades de aprendizagem, uma vez que isso recai sobre as suas vulnerabilidades, as quais podem ser ratificadas pelos próprios professores por meio de violências simbólicas e verbais na sala de aula (SOUSA; NOBREGA; FREITAS; 2019; p. 250).

Questionados sobre a bolsa do PROUNI, três dos quatro estudantes alegaram recebê-la, retomando a ideia de que não podem trabalhar uma vez que o curso é integral. Para eles, a bolsa é uma ajuda para os gastos externos à faculdade, entretanto, ela não supre todas as necessidades, principalmente dos alunos que são oriundos de outra cidade: “Ainda bem que a gente tem a sorte de ainda ter a possibilidade de ter bolsa do PROUNI, mas são várias as dificuldades que a gente passa” (YAN, 18 anos, 2023).

Também foi questionado se eles conheciam outras pessoas que desejavam fazer medicina ou que tinham passado no vestibular. As respostas foram diferentes: um aluno disse

que conhecia duas pessoas que passaram em uma Universidade federal; dois estudantes afirmaram que conheciam uma pessoa que passou no PROUNI; e um participante disse que não conhecia ninguém que havia passado em medicina.

Ademais, como já tínhamos conhecimento prévio sobre onde os estudantes cursam medicina, perguntou-se a opinião deles a respeito da instituição privada que estudam. Todos demonstraram estarem satisfeitos com o curso, pois o mesmo possui boa estrutura física, com laboratórios e biblioteca novos, além de um corpo docente qualificado: “a gente tem professores muito bons” (LEANDRO, 23 anos, 2023).

Inclusive, um estudante afirmou ter tido um pré-conceito com a instituição, pois quando ingressou na mesma, ela ainda estava em processo de construção e organização da estrutura física, porém se surpreendeu com o fato de os professores serem de excelência. Pode-se postular, então, que talvez o pré-conceito desse estudante com a instituição privada seja oriundo do fato de que, segundo Vieira e Vieira (2014), o ensino superior público tem maior qualidade de ensino se comparado ao privado (VIEIRA; VIEIRA; 2014). Tal afirmação pode ser confirmada pelo ranking realizado pelo ENADE em 2020, o qual listou as dez melhores faculdades de medicina do Brasil, tendo seis faculdades públicas (federais e estaduais) para quatro instituições particulares (SANAR MED, 2022).

Tal participante também acredita que os alunos que ingressaram depois dele estão tendo contato com professores mais qualificados e estão usufruindo de uma estrutura mais adequada e completa, uma vez que “a faculdade a cada dia vem crescendo, buscando formas de melhorar o ensino” (LEANDRO, 23 anos, 2023). Portanto, retomando a fala de outro aluno, “a faculdade oferece muitos meios para você chegar ao objetivo final, que é ser um bom médico” (YAN, 18 anos, 2023).

A partir disso, questionou-se se os participantes pretendem realizar uma residência ou uma especialização após se formarem, obtendo resposta positiva de todos: “Hoje em dia, se você não se especializar, você não consegue ser influente ou ser bom na área” (YAN, 18 anos, 2023). Porém, apenas um aluno se mostrou decidido sobre qual especialização fazer, pois já está no internato (que corresponde aos últimos dois anos de graduação) e, conseqüentemente, teve contato com as especialidades, o que facilitou sua decisão. Os outros afirmaram estarem abertos a experiências diferentes e que vão tomar essa decisão quando estiverem no internato, demonstrando interesse em dar continuidade aos estudos.

Indagou-se sobre como os participantes souberam do PROUNI e de seu funcionamento, e três participantes disseram conhecer o programa porque os professores dos cursos pré-

vestibulares que eles fizeram haviam explicado a respeito dele. Entretanto, um aluno contou que não sabia que existia o PROUNI e que só teve conhecimento sobre ele quando se inscreveu no SISU e não conseguiu nota suficiente para uma faculdade pública. Tal situação retoma a ideia de Ribeiro e Guzzo (2017) de que os estudantes teriam um avanço nas buscas por permanência nos cursos superiores se soubessem com exatidão a origem e os benefícios do programa (RIBEIRO; GUZZO; 2017).

Desse modo, pode-se pensar que talvez esse desconhecimento seja reflexo de um processo de exclusão sofrido pela classe trabalhadora em vários âmbitos, inclusive no que se refere ao sistema educacional. Tal pensamento foi trazido por Patto (1999), que demonstrou em seus estudos que a classe trabalhadora, além de ser vinculada a uma imagem negativa na época da república, também era excluída da educação formal e era culpabilizada pelas dificuldades de aprendizagem, o que acabou sendo estendido para acesso ao nível superior de ensino, que sempre teve as elites como principal público.

A última questão levantada foi a seguinte: “O que vocês acharam sobre essa conversa?”. Todos os participantes relataram grande satisfação em participar de uma roda de conversa sobre a realidade dos bolsistas PROUNI, uma vez que nunca haviam se reunido com esse intuito: “A gente, pessoal do PROUNI, nunca tinha se reunido para conversar e falar das realidades. A gente vê que é muito parecido” (BERNARDO, 22 anos, 2023).

Os participantes ressaltaram o fato de estarem tendo oportunidade de ocuparem seu lugar de fala e agradeceram por estarem mostrando a realidade de quem é oriundo da classe trabalhadora, o que nos permite retomar, então, o conceito de “consciência para si”, proposto por Iasi (2011) e abordado por Ribeiro e Guzzo (2017), uma vez que os estudantes puderam refletir sobre questões políticas, econômicas e morais (RIBEIRO; GUZZO; 2017), bem como reconheceram a importância do PROUNI para as suas vidas.

Desse modo, diante de tais respostas e reflexões, é possível compreender que o PROUNI, embora fortaleça a ideia de que a educação é uma mercadoria¹⁰ (SGUISSARD, 2006) e não garanta a permanência do aluno na Universidade (RIBEIRO; GUZZO; 2017), possibilita que os alunos oriundos do ensino público, negros, indígenas, pessoas com deficiência física e indivíduos vulneráveis socialmente tenham acesso ao ensino superior gratuito e, futuramente, tenham a chance de se inserir no mercado de trabalho e competir de forma igual, reduzindo a desigualdade social e a exclusão dos pobres. Assim,

¹⁰ O autor defende que o PROUNI fortalece a ideia de que as faculdades privadas sejam instituições comerciais de ensino, uma vez que transferência de recursos públicos para o setor privado ocorre na forma de isenção fiscal, resultando em um maior benefício para tais instituições.

construir políticas públicas focais que visam proporcionar o acesso à educação superior para estes públicos específicos e ter um recorte de cotas sociais é muito importante para alcançar igualdade de oportunidade a todos, além de desnudar o mito da igualdade e da democracia racial em todos os setores da sociedade ao deixar nítido o que esta parte da população brasileira vem enfrentando ao longo da história (PATROCINO; GUIMARÃES; 2022).

Enquanto as vagas das Universidades públicas não são ampliadas, já que o processo de expansão das mesmas parou de ser fomentado desde o *impeachment* sofrido pela ex-presidente Dilma (FONSECA, 2018), o MEC precisa aprimorar as políticas de permanência para evitar que as taxas de evasão dos alunos prounistas aumentem devido ao fato dessas pessoas não conseguirem se manter na graduação, bem como garantir que o PROUNI seja um programa voltado diretamente para os indivíduos pertencentes à classe trabalhadora e que não contribua para um processo de reelitização do ensino superior, o qual foi almejado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro durante seu governo (BIMBATI, 2022).

Mesmo que a educação superior ainda seja elitizada, manter e investir nas políticas públicas de acesso e permanência é uma necessidade para a população e para o desenvolvimento do país. Inclusive, espera-se que essas políticas venham a ser modificadas em prol dos indivíduos que realmente necessitam, principalmente agora no atual governo do presidente Lula, que tem um olhar mais caloroso e atento para a educação. Assim, o PROUNI poderá continuar sendo, temporariamente, o caminho para as pessoas provenientes da classe trabalhadora poderem mudar as suas histórias através do conhecimento.

Portanto, consideramos importante abordar as políticas públicas de acesso e permanência ao nível superior a fim de demonstrar que existem aspectos negativos e positivos para a população, uma vez que podem ser uma forma de mudar a vida de diversos estudantes. De um modo geral, a análise realizada a partir da roda de conversa remota foi crucial para mostrar a realidade desses estudantes de medicina bolsistas do PROUNI, nos permitindo perceber que, embora seja um curso tradicionalmente elitizado, o perfil dos alunos está mudando, mesmo que lentamente. Logo, a pesquisa nos permite promover reflexões críticas a respeito do tema, podendo contribuir para o desenvolvimento no âmbito educacional do país.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A primeira qualificação para um médico é a esperança.”
James Little*

O presente trabalho é fruto da necessidade de refletir a respeito da importância das políticas públicas de acesso e permanência, principalmente no PROUNI, no curso de medicina. A hipótese inicial é de que o programa favorece o acesso da classe trabalhadora ao nível superior, mesmo que não garanta a permanência dos alunos nesse nível de ensino.

Ao longo de toda a dissertação, privilegamos apresentar discussões que questionassem a eficácia das políticas públicas de acesso e permanência e, para isso, nos baseamos em uma bibliografia a respeito do tema e na análise de informações dispostas em uma roda de conversa realizada com quatro alunos de medicina bolsistas do PROUNI de uma faculdade localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, conforme apontado anteriormente, diversos elementos foram ressaltados e puderam contribuir para a reflexão, uma vez que os estudantes compartilharam suas experiências. A partir de tais elementos, acreditamos ter desenvolvido uma pesquisa inédita, relevante e que se dispõe a ser mais uma forma de contribuir para a luta pelo acesso e pela permanência de estudantes oriundos da classe trabalhadora ao nível superior de ensino do país.

Diante de todas as reflexões que surgiram, tentamos ressaltar a importância de garantir à classe trabalhadora o acesso ao nível superior, ratificando que as desigualdades sociais e raciais não podem e não devem ser normalizadas em pleno século XXI e que a exclusão vivida por esses indivíduos é, ainda, resquício de uma perspectiva histórica capitalista de culpabilização dos sujeitos.

Ademais, consideramos fundamental que sejam produzidos mais textos científicos e acadêmicos sobre o tema, uma vez que tivemos certa dificuldade de encontrar produções que nos servissem como embasamento para a discussão. Cabe mencionar também que, embora já houvesse um contato prévio da orientanda com os participantes, a troca de experiência que ocorreu na roda de conversa remota permitiu uma maior aproximação e um conhecimento mais profundo a respeito das vivências de cada um, o que resultou em um olhar diferenciado para cada participante, enriquecendo, conseqüentemente, a pesquisa.

Acreditamos que o conhecimento é o caminho para a mudança de pensamento e, conseqüentemente, para a mudança de atitudes. Sendo assim, trazer reflexões a respeito da diferença de oportunidades das classes sociais em relação ao acesso ao nível superior e, mais

que isso, revelar as origens dessa desigualdade social e cultural, é uma forma de buscar que ela se dissolva ou que, pelo menos, mais pessoas tenham consciência de que ela precisa ser desfeita, pois a educação é, sim, um direito de todos. Estender tal pensamento ao curso de medicina, que sempre foi elitizado, é também uma forma de reconhecer, aceitar e valorizar o fato de que pessoas oriundas da classe trabalhadora estão contribuindo para a mudança desse cenário elitista.

Logo, finalizamos esta pesquisa realçando o pensamento de Dias Sobrinho (2018) a respeito da educação superior, que, assim como nós, acredita que ela tem uma função transformadora:

“A esperança dá sentido à educação e anima os desejos e lutas por um futuro melhor. Alimentada pela esperança, a educação é um instrumento que pode conferir substância aos sonhos, dar sentido ao princípio da libertação humana, instituir o homem em sua busca natural de superação das indigências existenciais e sociais e dos anseios de ampliação da liberdade. Alicerça a formação moral e o desenvolvimento intelectual e social. Fornece as bases cognitivas, ético-morais, políticas e estéticas para a inserção e a participação consciente do indivíduo numa comunidade de comunicação e ação, numa cultura de tradições, disputas e consolidação de valores que identificam e constituem uma determinada formação societária. Enfim, ainda que jamais de modo plenamente satisfatório, ao fluir da história, pela educação o homem vem se capacitando a instituir o conhecimento e os saberes produzidos no processo civilizatório de superação da visão mágica da vida (DIAS SOBRINHO, 2018, p. 737)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACSELRAD, Vitor. Municípios em dados. 2011. Disponível em: <http://www.fazenda.rj.gov.br/sefaz/content/conn/UCMServer/uuid/dDocName%3AWCC197714>. Acesso em: 14 de jul. de 2022.

A HISTÓRIA do vestibular: entenda porque no Brasil é assim. **UNIT**, Aracaju, 05 de nov. de 2022. Disponível em: <https://www.unit.br/blog/a-historia-do-vestibular-entenda-porque-no-brasil-e-> assim#:~:text=As%20provas%20englobavam%20quest%C3%B5es%20de,espec%C3%ADficos%20do%20curso%20em%20quest%C3%A3o. Acesso em: 10 de mai. de 2022.

ALMEIDA, Wilson M. de. Prouni sob balanço: avanços e limites à luz de experiências estudantis na cidade de São Paulo: o negócio da educação a aventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho D'água, 2017.

ALERG. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, 2001. LEI Nº 3708, DE 09 DE NOVEMBRO DE 2001. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo2.htm> Acesso em: 12 de abr. de 2023.

AMARAL, Jorge Luiz do. CINAEM: Avaliação e transformação das escolas médicas (Uma experiência brasileira nos anos 90, na ordenação de recursos humanos para o SUS. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://revistaccs.escs.edu.br/index.php/comunicacaoemcienciasdasaude/article/view/1009>. Acesso em: 12 de jul. de 2022.

_____. Duzentos anos do ensino de medicina no Brasil. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://portal.cfm.org.br/images/stories/biblioteca/duzentos%20anos%20de%20medicina%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

_____. O exame terminal salvaguarda a Medicina. Revista da Associação Paulista de Medicina, São Paulo, v. 682, p.16- 17, out. 2016.

ANDRIOLA, Wagner B.; FILHO, José L. Barrozo. Avaliação de Políticas Públicas para a Educação Superior: o caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, Sorocaba, SP, v. 25, n. 03, p. 594-621, nov. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/yF8fSy9jbSG78hFspPdNkcL/?lang=pt>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 1977.

BIMBATI, Ana Paula. Sob Bolsonaro, novo PROUNI aumenta risco de elitização do Ensino Superior. **UOL Educação**, 28 de mai. de 2022. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2022/05/28/sob-bolsonaro-prouni-aumenta-risco-de-elitizacao-do-ensino-superior.htm#:~:text=A%20amplia%C3%A7%C3%A3o%20do%20Prouni%20para,reservadas%20para%20uma%20elite%20intelectual%22>. Acesso em: 28 de mai. de 2023.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. Os herdeiros: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

_____. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRIANI, Maria Cristina. História e construção social do currículo na educação médica: a trajetória do curso de medicina da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2003. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000296052> . Acesso em: 27 de mar. de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL (1911). Decreto nº. 8.659 de 5 de abril de 1911. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%208.659%2C%20DE%205%20DE%20ABRIL%20DE,usando%20da%20autoriza%C3%A7%C3%A3o%20concedida%20pelo%20art.%203%C2%BA%2C%20n> . Acesso em: 15 de mar. de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2021: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15172compilado.htm. Acesso em 15 de mar. de 2023.

BRASIL. Lei Nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 15 de mar. de 2023.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm#:~:text=LEI%20No%2010.260%2C%20DE%2012%20DE%20JULHO%20DE%202001.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Superior%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

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 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm Acesso em: 15 de mar. de 2023.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

BRASIL. Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112871.htm. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

BRASIL. Medida Provisória nº. 1.075/2021, de 06 de dezembro de 2021. Altera a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e a Lei nº 11.128, de 28 de junho de 2005, para dispor sobre o Programa Universidade para Todos 2004. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-1.075-de-6-de-dezembro-de-2021-365043279>. Acesso em: 30 de mai. de 2023.

BRASIL. Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/20138-ces-2014>. Acesso em: 20 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal da Educação. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados. (e-MEC): 2018. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 de ago. De 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Revalida. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35119>. Acesso em: 01 de mai. de 2023.

BUENO, Ronaldo da R. Loures; PIERUCCINI, Maria Cristina. Abertura de escolas de medicina no Brasil. Relatório de um cenário sombrio, 2004. Disponível em: https://portal.cfm.org.br/bb_publicacoes/abertura-das-escolas-de-medicina-no-brasil-relatorio-de-um-cenario-sombrio/. Acesso em: 17 de jul. de 2022.

CARDOSO, Claudete Batista. Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. Brasília, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Brasília. Brasília, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/1891>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

CARVALHO, Cristina Helena A. de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. ANPED, Caxambu/MG, 2005. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/28/GT11-532--Int.rtf>. Acesso em: 12 de abr. de 2023.

_____. O PROUNI no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. Educação & Sociedade, Campinas/SP, v. 27, n. 96 Especial, p. 979-1000, out. 2006a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PWLcgtgCgvYP9tXx6NPfsHf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 03 de mar. de 2023.

_____. Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. Política de Educação Superior nº. 11. 2006b. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politica-para-o-ensino-superior-no-brasil-1995-2006-ruptura-e-continuidade-nas>. Acesso em: 03 de mar. de 2023.

_____. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. Diálogo Educacional, Curitiba/PR, v. 7, n. 21, p.83-101, maio/ago. 2007. Disponível em:

<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?ddl=1041&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 03 de mar. de 2023.

CARVALHO, Cristina Helena A. de; LOPREATO, Francisco L. C. Finanças públicas, Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 718-740, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/QGLW7hDRpV4jXfgV8h8pFsf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 04 de mar. de 2023.

CARVALHO, José Sérgio F. de. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP*, 2011, 22 (3), 569-578. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305123741009.pdf>. Acesso em: 03 de mar. de 2023.

CASHMORE, Ellis et al. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CHARLES, Cristophe; VERGER, Jacques. *História das universidades*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

CHAVES, Vera L. Jacob. Política de financiamento e a expansão da educação superior no Brasil: o público e o privado em questão. *Educação Temática Digital*, Campinas/SP, v. 17, n. 2, p. 427-441, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635212>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

CHAVES, Vera L. Jacob; REIS, Luiz F.; GUIMARÃES, André R. Dívida pública e financiamento da educação superior no Brasil. *Acta Scientiarum Education*, Maringá Paraná, v. 40, p. 5, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37668>. Acesso em: 24 de abril de 2023.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1995.

COSTA, Danielle Dias; FERREIRA, Norma-Iracema Barros. O PROUNI na educação superior brasileira: indicadores de acesso e permanência. *Avaliação (Campinas)*, v. 22, n. 1, p. 141-163, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/q7HhxxZ9MYWXYGS7CjYYPfs/?format=pdf&lang=pt#:~:text=indicadores%20de%20acesso%20e%20perman%C3%Aancia,-Danielle%20Dias%20da&text=O%20custo%20daluno%20foi%20em,das%20res-tri%C3%A7%C3%B5es%20econ%C3%B4micas%20dos%20estudantes>. Acesso em: 18 de abril de 2023.

DAL POZ, Mario R. A crise da força de trabalho em saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 10, p. 1.924-1.926, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/F5vfm6dCsVbm9qfngypZ54t/?lang=pt>. Acesso em: 18 de abril de 2023.

DE DOMENICO, E. B. L.; IDE, C. A. C. Estratégias apontadas pelos docentes para o desenvolvimento das competências nos diferentes níveis de formação superior em enfermagem. *Ver. Bras. Enfermagem*, Brasília, v. 58, n. 5, p. 509-512, set/out 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/D7P3MzcmrGHVXvcnjny98Fk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2023.

DE JESUS, Tatiane D. Silva de. A produção do fracasso escolar: apontamentos acerca do erro e resiliência no contexto educacional. XVI Semana de Educação; VI Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2016. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/ARTIGO/APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/A%20PRODUCAO%20DO%20FRACASSO%20ESCOLAR%20APONTAMENTOS%20ACERCA%20DO%20ERRO%20E%20RESILIENCIA%20NO%20CONTEXTO%20EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 01 de mai. de 2023.

DEMO, P. Pesquisa: princípio científico e educativo. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DEZ melhores faculdades de medicina do Brasil. Sanar Med, 19 de abr. de 2022. Disponível em: <https://www.sanarmed.com/dez-melhores-faculdades-de-medicina-do-brasil-sanarflix>. Acesso em 30 de mai. de 2023.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade em tempos de precarização e incertezas. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 23, n. 3, p. 736-753, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772018000300736&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 mar. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. RBPAAE, Goiânia/GO, v. 27, n.1, p. 53-65, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19967> . Acesso em: 15 de mar. de 2023.

DURHAM, Eunice R. O ensino superior no Brasil: público e privado. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo - NUPES, mar. 2003. Disponível em: <https://sites.usp.br/nupps/wp-content/uploads/sites/762/2020/12/dt0303.pdf>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

ESCOLAS médicas do Brasil. Disponível em: <https://www.escolasmedicas.com.br/index.php>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

FACCHINI, Luiz A. O Programa Mais Médicos: análises e perspectivas. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 9, p. 2.652, set. 2016. Disponível: <https://www.scielo.br/j/csc/a/mTRTfFHxWC9shgNmHgPMSdq/?lang=pt>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 871-893, nov. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/YBtpNM9Wdxqf8V7pcPVjkGq/?lang=pt#:~:text=Houve%20rela%C3%A7%C3%A3o%20estatisticamente%20significativa%20entre,da%20fam%C3%ADlia%20a%20graduarem%20Dse>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

FELICETTI, Vera Lucia; COSTA MOROSINI, M. (2017). Ações Afirmativas: O PROUNI na Educação Superior Brasileira. Congressos CLABES. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1230>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

FELICETTI, Vera Lucia; ROSSONI, J.C., & gomes, K.A. (2012). PROUNI: análise de Teses do banco de dados da CAPES (2007 – 2011). Anais do II CLABES – Segunda Conferencia Latinoamericana sobre El Abandono en La Educación Superior. Disponível em: <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/955>. Acesso em: 20 de mai. de 2023.

FILHO, Penildon Silva; CUNHA, Eudes Oliveira. Políticas De Ações Afirmativas Na Educação Superior Do Brasil: Reflexões Na Perspectiva Dos Direitos Humanos. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal. Disponível em: https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/PenildonSilvaFilho_GT2_Integral.pdf. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

FILHOS de pobres precisam ter as mesmas oportunidades que os ricos para estudar, diz Lula. Lula, 2022. Disponível em: <https://lula.com.br/filhos-de-pobres-precisam-ter-as-mesmas-oportunidades-que-os-ricos-para-estudar-diz-lula/>. Acesso em: 28 de mai. de 2023.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Democracia e acesso à universidade no Brasil: um balanço da história recente (1995-2017). Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 299-307, set./out. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bFjBQtWgLnWsQXVNWtBCVZc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

FORGIARINI, Solange A. Bianchini; SILVA; João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. Paraná: Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação – A formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica: 35 anos do Curso de Pedagogia, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>. Acesso em: 03 de mai. de 2023.

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de mai. de 2023.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2000.

GONSALVES, E.P. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Alínea, 2001

GRIPP, G.. Políticas educacionais e as políticas de currículo no ensino superior. In: BARBOSA, M.L. Ensino Superior: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

HAAS, Celia Maria; PARDO, Rosangela da Silva. Programa Universidade para Todos (PROUNI): efeitos financeiros em uma instituição de educação superior privada. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), Sorocaba, SP, v. 22, n. 03, p. 718-740, nov. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/aval/a/QGLW7hDRpV4jXfgV8h8pFsf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

HISTÓRIA. Medicina UFF. Disponível em: https://medicina.uff.br/?page_id=449. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

INSFRAN, Fernanda F. Nogueira. A formação de professores em um contexto neoliberal: como resistir? In: *Conversas transversalizantes entre psicologia política, social, comunitária e institucional com os campos da educação, saúde e direitos* (volume 7). Curitiba: Editora CRV, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2021. Brasília: MEC, 2022.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília, DF: IPEA, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9164>. Acesso em: 28 mai. 2023.

JOSÉ FILHO, Pe. M. A. Pesquisa: contornos no processo educativo. In: JOSÉ FILHO, Pe. M; DALBÉRIO, O. *Desafios da pesquisa*. Franca: Unesp, FHDSS, p.63-75, 2006.

LIMA, Silvio C. de Souza. Nascimento da medicina brasileira. *Ciência Hoje*, 2008. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/nascimento-da-medicina-brasileira/>. Acesso em: 29 de mai. de 2023.

MACIEL, Carina; LIMA, Elizeth; GIMENEZ, Felipe. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Brasília, DF, v. 32, n. 3, p. 759-781, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpa/article/view/68574>. Acesso em: 10 de mai. de 2023

MACHADO, Maria Helena (Coord.). *Os médicos no Brasil: um retrato da realidade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996.

MANCEBO, Deise. *Universidade para todos: a privatização em questão*. Pro-Posições, Campinas, v. 15, n. 3, p. 75-90, set./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643795>. Acesso em: 03 de mar. de 2023.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e a república*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, v. 4.

OLIVEIRA, Neilton Araújo de. *Ensino médico no Brasil: desafios e prioridades, no contexto do SUS — um estudo a partir de seis estados brasileiros*. 2007. Tese (doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) — Instituto Oswaldo Cruz. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/43258>. Acesso em: 04 de mar. de 2023.

OLIVEIRA, Zenaide R. B. B.; CARNIELLI, Beatrice L. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES): visão dos estudantes. *Jornal de Políticas Educacionais*, Paraná, v. 4, n. 7, p. 35-40, 2010. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n7_4.pdf. Acesso em: 18 de mar. de 2023.

PÁDUA, E.M.M. Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática. São Paulo: Papirus, 1997.

PATROCINO, Kauanne; GUIMARÃES, Tatiane. Ações afirmativas em risco: o desmonte do PROUNI e a elitização do ENEM. Disponível em: <https://www.gazetavargasfgv.com/post/a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas-em-risco-o-desmonte-do-prouni-e-a-elitiza%C3%A7%C3%A3o-do-enem>. Acesso em: 20 de mai. de 2023.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

_____. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. Estudos avançados, 13 (35), 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/vfdbdpstqSj3P9gLWcFRs7g/>. Acesso em: 15 de mai. de 2023.

PINHEIRO, S.S.; WEBER, C. Fracasso escolar: o que as pesquisas recentes indicam acerca de suas causas? IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em educação da região sul. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 2 de mai. de 2023.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/3bz9Ddq8YpxP87fXnhMZcJS/#:~:text=As%20a%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas%20constituem%20medidas,e%20raciais%2C%20entre%20outros%20grupos>. Acesso em: 8 de mai. de 2023.

RIBEIRO, F. M.; GUZZO, R. S. L. (2017). Consciência de estudantes prounistas sobre sua inserção no ensino superior. Psicologia: Ciência e Profissão, 37(2), 418-431. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/xq75nDG5z3KGptcKLDPDWBd/?lang=pt>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v. 12, n. 1, p. 240-257, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/31219/16813>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Márcia; SALVADOR, Anarita de Souza. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. Interface 18 (suppl 2), jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNND/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Revista Ensino Superior Unicamp, Campinas, ano 2, n. 4, p. 28-43, jul. 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.

SCHWARTZMAN, J. O financiamento das instituições de ensino superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Ed.). A educação superior no Brasil. Brasília: Capes, 2002. Disponível em:

<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>. Acesso em: 29 de jan. de 2023.

SANTOS, Clarissa Tagliari. Ações afirmativas no ensino superior: análise do perfil socioeconômico e da experiência universitária de bolsistas do ProUni na PUC-Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 93, n. 235, p. 770-790, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/s4zHXBHRqqfyL5KGpL4Ccj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

SANTOS, Fabiana Bessen. *A educação profissional e o desenvolvimento da indústria no Brasil*. Florianópolis: Cerfead, 2016.

SANTOS FILHO, Lycurgo de Castro. *História geral da medicina brasileira*. São Paulo: Ed. USP; Hucitec, 1980, v. 2.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. Expansão e financiamento da educação superior privada em Minas Gerais. *Anais do XXIV Seminário Nacional UNIVERSITAS/BR*, 2016. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_1/1-005.pdf. Acesso em: 04 de abr. de 2023.

SCHEFFER, M. et al. *Demografia Médica no Brasil 2023*. São Paulo, SP: FMUSP, AMB, 2023. 344 p. ISBN: 978-65-00-60986-8. Disponível em: https://amb.org.br/wp-content/uploads/2023/02/DemografiaMedica2023_8fev-1.pdf. Acesso em: 24 de mai. de 2023.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2000

SGUISSARDI, Valdemar. A reforma universitária no Brasil 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 27, n. 96, p. 1021- 1056, out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PsCdVc87JdsF6KDX7LhGq6H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de ago. de 2012.

SILVA, C. S. *As relações interpessoais e o processo de ensino e de aprendizagem para o profissional enfermeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE). 2011. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/bitstream/tede/836/1/Dissertacao%20Celia_31_08_2011.pdf. Acesso em: 27 de ago. de 2022.

SILVA FILHO, P.; CUNHA, Eudes Oliveira. Políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior do Brasil: reflexões na perspectiva dos direitos humanos. In: VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste e Encontro Estadual de Políticas e Administração da Educação, 2014, Salvador/Bahia. VIII Seminário Regional de Política e Administração da Educação no Nordeste - ANAIS. SALVADOR: ANPAE, 2014. v. 21. Disponível em: http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/politicas_de_acoes_afirmativas_na_educacao_superior_do_brasil_anpae-nordeste.pdf. Acesso em: 03 de abr. de 2023.

SILVA, Gersione Dionizio; TEIXEIRA, Evandro Camargos; COSTA, Lorena Vieira. Efeito das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro. *Pesquisa e planejamento econômico (PPE)*, v. 51, n. 1, abr. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11687>. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

SILVEIRA, Evanildo da. A nova elitização do ensino superior. *Revista Questão de Ciência*, 01 de jun. de 2022. Disponível em: <https://www.revistaquestaoodeciencia.com.br/questao-de-fato/2022/06/01/nova-elitizacao-do-ensino-superior>. Acesso em: 10 de mai. de 2023.

SOUSA, Kairon P. de Araújo; NOBREGA, Jefferson Machado; FREITAS, Renata Miranda de. Compreendendo o fracasso escolar como uma produção histórica e social. *Rev. Nufen: Phenom. Interd.* Belém, 11(1), 246-251, jan. – abr., 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912019000100016. Acesso em: 03 de mai. de 2023.

SOUSA, Miguel. ProUni 2023: programa irá ofertar mais de 288 mil bolsas de estudo. *Brasil Escola*, 24 de fev. de 2023. Disponível em: [https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/prouni-2023-programa-ira-ofertar-mais-de-288-mil-bolsas-de-estudo/354231.html#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%A9%20o%20estado,com%2058.832%20mil%20ao%20todo.&text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,Mi nist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC\)](https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/prouni-2023-programa-ira-ofertar-mais-de-288-mil-bolsas-de-estudo/354231.html#:~:text=S%C3%A3o%20Paulo%20%C3%A9%20o%20estado,com%2058.832%20mil%20ao%20todo.&text=O%20Programa%20Universidade%20para%20Todos,Mi nist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC).). Acesso em: 26 de mai. de 2023.

TARDIF, F. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. *Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 2005.

UNESCO. DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

VALLE, I. R. (2022). A reprodução de Bordieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. *Educação e Pesquisa*, 48, e244296. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hMZqk7tS7JMvRcTt3nhK47y/>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

VANSTREELS, C. A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192. Acesso em: 28 de mai. de 2023.

VASCONCELOS, N. B. (2010). Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. *Ensino em Revista*, 2(3), 399-411. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361/6598>. Acesso em: 12 de mai. de 2023.

VICENTE, João P. Aparecido NETO, Wenceslau Gonçalves. Estratificação estamental pela via da educação: reflexões a partir da reforma Leônicio de Carvalho. *Cadernos da Fucamp*, v.18, n.33, p.43-61, 2019. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1702#:~:text=A%20Reforma%20Le%C3%B4ncio%20de%20Carvalho,condi%C3%A7%C3%B5es%20de%20moralidade%20e%20higiene>. Acesso em: 25 de ago. de 2022.

VIEIRA, Andréa L. da Costa; VIEIRA, José Jairo. O cenário de ação afirmativa e a desconstrução da elitização no Ensino Superior: notas para uma agenda de ação. *O Social em Questão*, Ano XVII, nº 32, 2014. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_2_Vieira_Vieira_WEB.pdf. Acesso em: 05 de mai. de 2023.

VILELA, Pedro Rafael. Governo anuncia contratações do programa médicos pelo brasil. Agência Brasil, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2022-04/governo-anuncia-contratacoes-do-programa-medicos-pelo-brasil>. Acesso em: 25 de ago. de 2022.

ZABALZA, M.A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. O Fracasso no contexto da relação família-escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. *Revista Luso-Brasileira*, ano 2, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDFXXvmi>. Acesso em: 20 de abr. de 2023.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em colaborar com a pesquisa intitulada “Acesso e permanência de bolsistas Prouni no curso de medicina”, a qual está sendo desenvolvida por Gabriella Assis do Nascimento, aluna de mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Federal Fluminense.

Fui informado (a) que a pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Dr.^a Fernanda Fochi Nogueira Insfran, com quem poderei entrar em contato a qualquer momento que julgar necessário através do e-mail fernanda_insfran@id.uff.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus, e com a finalidade exclusiva de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa. Fui informado (a) a respeito dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo que, em linhas gerais, é pensar a trajetória dos alunos bolsistas do ProUni que cursam/cursaram Medicina.

Também foi esclarecido que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde. As informações obtidas na pesquisa serão analisadas e utilizadas, mas a minha identidade não será divulgada em hipótese alguma, uma vez que o anonimato dos participantes é garantido.

Sendo assim, minha colaboração se fará por meio de uma roda de conversa com a pesquisadora, com a orientadora e com outros participantes. Tal encontro acontecerá de forma remota, pelo Google Meet, e será gravado a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e por sua orientadora.

Fui ainda informado (a) que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, seja antes ou depois da roda de conversa e da coleta de dados, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Santo Antônio de Pádua, ____ de _____ de 2023.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da orientadora:  _____

ANEXO II – ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA A RODA DE CONVERSA

- O que te fez escolher medicina?
- Sabendo que o vestibular para Medicina é o mais concorrido atualmente, como foi a sua preparação?
- Você tentou vestibular para as universidades públicas antes de se inscrever no ProUni? (faculdades privadas)
- Como você soube da existência do ProUni? Na sua escola era falado?
- Como é estudar medicina em uma faculdade privada?
- Você nota alguma diferença de tratamento dos professores com alunos pagantes e com você, que é ProUni?
- Você nota alguma diferença de tratamento dos colegas de turma em relação a você?
- Você mora na cidade em que está fazendo faculdade? Se não, como está sendo a sua adaptação?
- A bolsa-auxílio que você recebe é suficiente para arcar com os seus gastos?
- Você já trabalhou? Trabalha?
- Como você avalia o ensino da medicina na sua faculdade? É o que você esperava?
- Você considera de qualidade o ensino que está recebendo? Por quê?
- Qual está sendo/foi o seu maior desafio como estudante de medicina?
- Quais são as suas expectativas de trabalho?
- Qual especialidade você deseja fazer?
- Como é ser médico já formado?
- Você colocou em prática tudo que aprendeu?

ANEXO III – TRANSCRIÇÃO RODA DE CONVERSA - 11/03/2023

FERNANDA: Se apresenta; pergunta se passei o termo de consentimento; pede autorização para gravação e todos concordam.

GABRIELLA: Agradece a participação de todos.

FERNANDA: A gente quer uma troca de experiência para saber a trajetória de vocês. Vocês podem começar se apresentando se quiserem. Essas informações não vão aparecer identificando ninguém. Apenas informações gerais, como quantas pessoas participaram, que você são estudantes de medicina – não colocaremos qual é a instituição. Fiquem à vontade para se apresentarem como quiserem. Por que escolheram medicina? Como está sendo essa trajetória? As dificuldades. Coisas nesse sentido que nos interessa saber como trajetória como estudante. Se alguém quiser começar falando...

GABRIELLA: É uma coisa bem livre. O que fez vocês escolherem medicina? Quanto tempo vocês passaram estudando? Como é estar fazendo medicina em uma faculdade privada? Coisas desse tipo. Quem gostaria de começar? Estou sentindo que o Yan quer começar.

YAN: Não queria, não, mas posso começar. Meu nome é Yan. Então, as dificuldades são muitas na real, porque primeiro tem o processo que você passa que é muito mais difícil que o processo convencional. Não é só fazer uma prova e disputar com 100 pessoas. É fazer uma prova e disputar com o Brasil inteiro. Além disso, o tempo que a gente tem que despende da nossa vida para fazer essa prova, que exige um conhecimento maior, exige muito mais da gente, é muito grande. Você passa 1 ano, 2 anos, depende da pessoa, tem gente que passa até mais, coisa de 5, 6, 7 anos. Você passa sua vida inteira só para fazer aquilo. Aí depois de passar por toda essa dificuldade, deixar de sair, deixar de fazer várias coisas para entrar na faculdade, você ainda tem que passar por dificuldades como mudar de cidade e ter um gasto muito grande, conviver com pessoas com situação financeira muito diferente da sua. Então, é um cenário muito diferente do que você passa, principalmente no PROUNI, que são pessoas de baixa renda. Tem gente que é da mesma cidade que faz faculdade, mas, eu, por exemplo, tenho uma dificuldade do caramba. Ainda bem que a gente tem a sorte de ainda ter a possibilidade de ter bolsa do PROUNI, mas são várias as dificuldades que a gente passa.

FERNANDA: Você sente que os professores entendem essas dificuldades porque, assim, uma das coisas que a gente levantou de informação é que os alunos que entram via PROUNI normalmente chegam com o semestre já começado. Primeiro período você chega e o semestre já começou para os alunos que não são bolsistas PROUNI e, muitas vezes, você tem que correr atrás muito mais, pegar o que já foi dado. Então, assim, tem uma compreensão por parte dos professores, tem uma ajuda para que esses alunos permaneçam? Vocês conhecem pessoas que desistiram sendo bolsistas PROUNI por conta de dificuldades? Como é isso? Não sei se mais alguém quer falar ou se o Yan quer responder.

BERNARDO: Minha experiência com essa parte foi boa. A maioria dos professores foi muito compreensiva em relação a dobrar a nota e a entender que a gente não pegou a matéria. Mas temos alguns professores que fizeram a gente passar apertado de pegar toda a matéria anterior, mesmo sem ter tido aula, e estudar tudo para fazer as provas. Eu também acho que uma dificuldade grande de entrar depois é a questão da integração na turma porque você perde um tempo ali, você chega e a turma já está integrada, já foram a festas juntos, aí você chega depois

e fica meio perdido assim. A nossa turma acolheu muito bem, mas eu não acredito que seja assim em todo lugar.

FERNANDA: Mais alguém quer comentar?

LEANDRO: Vou só fazer um adendo também porque eu tive uma experiência um pouco diferente. Eu não entrei depois, eu passei pelo vestibular normal/tradicional da faculdade na época e depois quando abriu o processo do PROUNI eu já estava lá dentro e consegui a bolsa. Não tive essa dificuldade de entrar depois, de integração, de perder matéria e tudo mais.

GABRIELLA: Sobre a preparação de vocês. Vocês se prepararam por um bom tempo ou fizeram cursos? Estudaram em colégio particular ou público? Fizeram cursos privados para poder se preparar ou foram direto do EM?

CECÍLIA: Eu sempre estudei em escola pública e fiquei 5 anos estudando para poder conseguir a minha vaga em medicina. No meu 3º ano, fiz cursinho pré-vestibular social ofertado pelo CEDERJ e, depois, em 2017, eu comecei a fazer cursinho particular aqui da minha cidade e, para mim, foi um choque porque o meu ensino não foi tão bom e, quando eu cheguei, senti que estava muito defasada. Fiquei 3 anos fazendo cursinho presencial na minha cidade e 2 anos estudando em casa. Aí foi onde consegui adquirir muito mais conhecimento para poder conseguir a minha vaga.

GABRIELLA: Interessante, Cecília. Não sabia. Leandro. Você estuda na cidade em que você mora?

LEANDRO: Sim. Até comungo da mesma realidade da Cecília. A gente fez pré-vestibular juntos e estudou na mesma escola, mas em turmas diferentes. Eu estudei toda a vida em escola pública e a gente até pegou um período de greve no estado no nosso último ano de Ensino Médio, então ficou muito defasado o nosso ensino no estado por conta dessa greve que teve no último ano. Nos outros já não tinha greve, mas já estava bem defasada a educação nessa época. Eu cheguei também a fazer o pré-vestibular social e depois entrei nesse pré-vestibular particular aqui da nossa cidade. Até fazia com a Cecília, mas o tempo foi um pouco menor que o dela, eu fiquei 3 anos tentando e consegui passar no vestibular.

YAN: Vou falar um pouquinho porque a minha realidade é bem diferente. Eu vim de colégio particular porque a minha mãe é professora, então eu conseguia ter bolsa. Contrapondo ao ensino público, o ensino particular é muito bom, mas, mesmo assim, eu fiz um cursinho online ao longo do ano e consegui passar vindo do Ensino Médio mesmo.

GABRIELLA: O bom é que são realidades diferentes, processos diferentes, né. E o Bernardo?

BERNARDO: Eu também era de rede pública e senti essa defasagem teórica, tive muita falta de professores durante a minha formação. Então, depois que eu me formei, tive que correr atrás dessas matérias perdidas que caíram no ENEM. Eu estudei 1 ano e meio, 2 anos para conseguir passar. Fiz um cursinho aqui de Campos, pré-vestibular particular também.

GABRIELLA: Vocês recebem bolsa do PROUNI? Bolsa auxílio.

CECÍLIA, BERNARDO E YAN: Sim.

LEANDRO: Não recebo porque a minha é 50%, parcial. Em vez de me darem a bolsa, me dão 10% de desconto em cima da bolsa parcial.

GABRIELLA: Como vocês têm PROUNI, vocês precisam manter a nota na média, podem perder alguma matéria ou várias matérias? Tem pré-requisitos?

YAN: Sim. A gente precisa manter uma aprovação de 75%. Se a gente faz 12 matérias, só pode perder até 3. Não tem nota específica, nem nada. Tem que ter aprovação de 75% das matérias só.

FERNANDA: Estava ouvindo vocês e fiquei pensando muito no que o Yan falou no começo que, antes mesmo de encarar a medicina, que é um curso puxado, vão passar alguns anos, terão que abrir mão de certas coisas, diversão, estar com a família, os amigos, porque é um curso pesado. No caso de vocês, isso começou bem antes, né, foram alguns anos de preparação para conseguir fazer uma boa prova do ENEM para ter média e conseguir a bolsa do PROUNI. Quando vocês fizeram o ENEM, o objetivo era também tentar Universidade pública, né? Acabou que com a média que vocês obtiveram, vocês conseguiram a vaga pelo PROUNI na universidade privada. Vocês conhecem alguém que conseguiu entrar na federal ou estadual e comentam diferenças com relação à carga horária, a dificuldades, a professores? Fiquei pensando nisso. A gente não quis contactar ninguém de faculdade pública porque o nosso objetivo era o PROUNI, mas ficamos pensando nessas dificuldades, nessas renúncias que vocês estão sendo obrigados a ter para alcançar este objetivo, que é estar no curso e se manter nele. Não sei se alguém quer comentar alguma coisa...

BERNARDO: Eu não tenho esse contato com ninguém que passou na federal.

YAN: Eu só conheço duas pessoas que passaram na federal de medicina. Uma pessoa eu conheci há pouco tempo e a outra acabou de passar, então não tenho muito essa noção.

GABRIELLA: No caso, na turma de vocês na escola, vocês lembram que tinham pessoas querendo (medicina)? Ou no cursinho tinham várias pessoas querendo medicina? Sabem se alguma delas conseguiu PROUNI também? Ou não tem essa lembrança?

CECÍLIA: Na minha turma do cursinho tinha também uma pessoa que queria e conseguiu PROUNI.

LEANDRO: Eu só lembro da Cecília que conseguiu PROUNI, mais ninguém.

YAN: Na minha escola, por ser particular, a maioria não tinha bolsa e todo mundo queria federal, todo mundo queria federal. A maioria queria medicina, alguns não. Só eu consegui PROUNI e teve uma outra pessoa que conseguiu uma federal de engenharia. Só isso. O resto, a maioria, não conseguiu.

BERNARDO: Na minha escola ninguém tinha o desejo de medicina. Absolutamente ninguém. Eu fazia curso técnico, então o pessoal tinha mais a visão de engenharia, já sair do técnico empregado. No cursinho tinha um pessoal querendo medicina, mas ninguém conseguiu não.

FERNANDA: Já trabalhei com pré-vestibular popular e eram poucas as pessoas que tinham o desejo pela medicina muito em função de não se sentirem capazes. Já existia PROUNI nesta época, foi bem no início quando foi lançado o PROUNI, tem quase 20 anos, e eram muito

poucas pessoas que tinham o desejo de fazer medicina porque, mesmo com a possibilidade de conseguir uma bolsa 100% ou 50% numa universidade privada, eles e elas não se sentiam capazes. Vocês foram encorajados pela família a tentar medicina? É um desejo antigo? Como é isso para vocês? O porquê da medicina?

LEANDRO: No meu caso, sempre fui encorajado pela família. Meus pais não têm tanto estudo, mas como sou filho único (tenho 2 irmãos mortos), eles sempre quiseram que eu fosse, corresse atrás. Sempre foi uma opção e a única opção que eu queria era medicina. Se fosse, principalmente, na minha cidade seria melhor por esse fato de ter 2 irmãos mortos. Sair de casa seria mais um peso para os meus pais. Então eles sempre incentivaram isso e sempre queriam algo mais perto em vez de federal, que é mais distante daqui da minha cidade.

CECÍLIA: Meus pais também sempre me apoiaram. Algumas pessoas da minha família, por me ver abdicando de tanta coisa, tantos anos estudando, falavam “tenta outra coisa, outro curso”, mas eu sempre quis medicina. E com o apoio dos meus pais, eu consegui. Não desisti.

YAN: No meu caso, minha mãe sempre me apoiou, meus avós sempre me apoiaram. Falavam: “você tem que fazer medicina, você se dá muito bem na escola e tudo mais”. Sempre me incentivaram muito. Durante um período da minha vida, eu quis engenharia, troquei a medicina. Falei: “quero engenharia, é a área que gosto e tal”. Aí um ano antes de entrar na faculdade, ocorreu que meu avô morreu, ele era como se fosse um pai para mim. Ele sempre ia no hospital, via os internos e falava que queria que eu fizesse medicina, que era o sonho dele. Aí isso meio que reacendeu o meu amor pela medicina. Ele morreu por erro médico também, então me deu vontade de entrar, fazer diferente, salvar pessoas para que não aconteça com elas a mesma coisa que aconteceu com ele.

BERNARDO: No meu caso eu também mudei de área. Cheguei a fazer 1 ano de engenharia de automação, só que eu não via a projeção do mercado de trabalho muito boa nessa área. Então mudei para área da saúde. Acho medicina uma profissão muito bonita, salvar vidas. Sobre a questão dos pais, tive muito apoio. Acho que é o sonho de todo pai ver o filho médico.

GABRIELLA: No caso, quando vocês estavam estudando para tentar medicina, como a Fernanda falou, vocês provavelmente tentaram para faculdade pública também. Como vocês ficaram sabendo do PROUNI? Vocês já sabiam? Viram na internet? Alguém falou com vocês? Ou vocês não sabiam, não tinham ideia e do nada alguém deu a dica? Como foi isso? Descobrir que vocês poderiam tentar entrar com o PROUNI?

BERNARDO: Eu não tinha ideia nenhuma do PROUNI, nem do FIES. Tanto que minha preparação era focada em federal. Eu achava que a única oportunidade que eu teria era a federal. Então foi mais depois da inscrição para a federal (SISU) que eu vi que tinha outra possibilidade e reacendeu a esperança. Não tinha conseguido nota no SISU para um lugar próximo. Aí fiquei sabendo e me inscrevi.

YAN: Eu já sabia antes porque meus pais já tinham comentado comigo. Apesar de eu ter tentado sempre federal, sabia da existência do programa.

CECÍLIA: Eu também já sabia da existência do programa, ainda mais no cursinho que os professores sempre comentavam desses programas de bolsa.

LEANDRO: Eu também já sabia da existência dele já porque vestibulando sempre procura essas coisas e vai tentando achar uma forma de ingressar.

GABRIELLA: Vocês são da mesma faculdade que eu. Queria saber o que vocês acham do ensino? Lembrando que não vou citar nome da faculdade, nem de vocês no trabalho. Como vocês avaliam o ensino na faculdade? É o que vocês esperavam?

LEANDRO: Então, como sou da cidade, eu tinha um pré-conceito antes de entrar na faculdade. Eu sou do 9º período (3ª turma), a faculdade não tinha nem piso no chão ainda e, assim, a gente ficava questionando: “será que o ensino é bom? Como é o laboratório? será que atende a gente?”. Eu fui muito surpreendido com o ensino da faculdade, com a qualidade dos professores e acredito que vocês que entraram um pouco depois de mim já tenham pegado um ensino muito mais qualificado, com professores (alguns) melhores (saíram uns e entraram outros). Eu vejo que a faculdade a cada dia vem crescendo, buscando formas de melhorar o ensino, óbvio que tem umas ressalvas, uns professores que a gente tem como exemplo de não seguir na profissão, a gente sabe que existe, mas, em suma, de modo geral, acredito que o ensino seja de qualidade. Inclusive a gente conseguiu nota máxima pelo MEC. Como na escola, quem faz a faculdade são os alunos, a gente depende da educação do professor para ensinar, mas a gente tem que correr atrás também. Mas acredito que o ensino tem sido muito bom, temos professores muito qualificados. E eu me surpreendi porque não esperava um ensino desse nível. Conversando com uns amigos de outras faculdades particulares da região, eles até comentam que o nosso ensino acaba sendo um pouco melhor que o deles. Como a gente é uma faculdade menor e menos reconhecida, está começando a expandir agora, eles não tinham essa visão sobre a gente em comparação com a deles, que já vem a mais tempo e já estão há mais tempo aí na estrada.

GABRIELLA: Alguém mais gostaria de falar?

YAN: Eu gosto muito da estrutura da faculdade. Ela oferece biblioteca, tudo. A faculdade oferece muitos meios para você chegar ao objetivo final, que é ser um bom médico. E desde sempre na minha vida pensei que você não pode depender de outras pessoas para poder chegar ao conhecimento. A gente tem professores muito bons, mas também tem professores que a gente não gosta, não se identifica, não que eles sejam professores ruins, às vezes só não se dão bem com você. A faculdade oferece outros meios para que você chegue no ponto final, então eu gosto da faculdade.

FERNANDA: Eu fiquei pensando sobre talvez falar um pouco sobre a relação com os demais colegas. Se vocês, por serem bolsistas, em algum momento sentiram dificuldades na relação com os outros colegas, já sentiram algum tipo de preconceito? É mesmo uma dúvida mesmo. [cortou o áudio]. Já tivemos momentos em que isso era uma questão com os cotistas, os alunos que entravam por ações afirmativas passaram por algumas situações de preconceito, hoje menos porque a gente já está avançado nessa discussão, mas logo no início era uma coisa mais difícil. Vocês tiveram essa experiência? Passaram por alguma coisa assim?

CECÍLIA: No meu caso, eu não senti isso. Eu entrei atrasada porque passei na 2ª chamada e a turma me acolheu super bem, não teve nenhum tipo de preconceito.

LEANDRO: Eu também nunca tive isso. A minha turma sempre foi “de boa”.

YAN: Eu também nunca senti nenhum tipo de preconceito apesar de que a turma não vive a mesma realidade, mas ninguém nunca teve preconceito.

BERNARDO: Eu também não senti isso em momento nenhum. A turma sempre me integrou muito bem, nunca tive que passar por nada disso, não.

FERNANDA: Yan, quando você fala que são realidades diferentes, você sente que, no seu caso - você vem de outra cidade, teve que se adaptar, morar em outra cidade -, você sente que talvez algumas pessoas não entendam essas dificuldades e talvez dificultem um pouco? Não estou falando de colegas e professores especificamente, mas do contexto de maneira geral. Você sente que talvez as pessoas não entendam muito essas dificuldades?

YAN: Ah, com certeza. Acredito que há uma alienação de algumas pessoas que acreditam que todo mundo vivencia a mesma situação que elas. Vou dar um exemplo básico: festa de formatura - tem pessoas que acreditam que todos da sala podem pagar R\$500, R\$600 por mês para uma festa de formatura, não é assim. Entendeu? “Nossa, mas só isso, você não pode pagar?”. Não, eu não posso pagar. Existem algumas alienações de pessoas na sala porque elas só conviveram durante a vida toda delas com pessoas do mesmo nível social, então algumas situações elas não entendem, não sabem o que é dificuldade financeira.

FERNANDA: Essa questão da formatura é um problema em todos os lugares. Eu tenho uma amiga que hoje já tem 10, 12 ou mais anos de formada como médica pela UFRJ e eu lembro de ter acompanhado de perto que ela fazia palha italiana para vender na faculdade para poder arrecadar dinheiro para participar da festa de formatura. As colegas zombavam dela por causa disso. Na faculdade de medicina da UFRJ tinha muito aluno que chegava de carrão e, assim, não tinha muita empatia. Acho que é um pouco isso que o Yan está falando de viver numa realidade, numa bolha de classe média alta ou classe alta, e que R\$500 reais não é nada e acha que qualquer pessoa que está ali no mesmo espaço teria as mesmas condições de pagar isso por mês para uma formatura. Mas, enfim, é interessante isso que você está falando que me remeteu a essa situação dessa minha amiga de muitos anos atrás. Ela viveu isso durante a graduação, justamente por ser uma pessoa que veio da classe trabalhadora. O pai dela, na época, estava desempregado, uma situação bem difícil para ela. Apesar de estar fazendo uma universidade pública, existe todo um custo também de se manter estudando medicina sem ter como trabalhar. No caso do Leandro ele já está no final da faculdade... Como são esses estágios que vocês têm que fazer? No caso não é a residência ainda? Sou leiga nesse assunto.

LEANDRO: É o internato.

FERNANDA: Vocês recebem alguma remuneração? Ou nada?

LEANDRO: Nada, a gente não ganha nada. Só dor de cabeça.

FERNANDA: Dor de cabeça, aprendizado porque a medicina precisa dessa prática. Porque nos outros cursos, quando a gente tem essa parte de estágio, dependendo do curso, você consegue estágios remunerados e até bem remunerados. Pessoal da engenharia, da computação, da economia, da administração, normalmente conseguem estágios em empresas grandes e têm uma remuneração razoável, mas, enfim, na medicina nunca acontece isso.

GABRIELLA: Até no meu caso... Quando fiz Letras, eu tinha estágio, fazia estágio e recebia para isso. Mas na medicina simplesmente não tem. A gente vai fazer internato e sair dali. No caso do estágio que eu fiz, já sai trabalhando na empresa. Na medicina já é diferente, você termina e aí, o que vai ser? Onde vou trabalhar? É uma coisa que eu fiquei pensando aqui.

FERNANDA: É, mas acho que a gente vive num país que tem [cortou o áudio]. Acho que comentei que a gente tem carência de médicos em determinadas regiões e, inclusive, estamos vivendo um momento de reorganização da saúde pública. Você comentou que você sai sem saber se vai conseguir um emprego. Muito do que atrai, para além de um sonho que as famílias e as pessoas acalentam de ser médico, de uma vocação, acho que também tem a questão de ser uma profissão que dificilmente você vai ficar desempregado porque, de fato, a gente precisa bastante de médicos em todos os lugares, mas em algumas regiões em especial. A região noroeste é uma região que tem uma carência, principalmente, na saúde pública. Leandro já escolheu uma área, já pensa o que pretende seguir como residência ou especialização?

LEANDRO: Já. Tenho algo em mente sim. Eu gosto de reumatologia.

GABRIELLA: Interessante. Você pretende fazer residência fora? Não sei se tem aqui perto. Em Itaperuna acho que não tem.

LEANDRO: Aqui perto não tem, mas como é pré-requisito fazer clínica médica, eu penso em fazer em Itaperuna que tem, e depois ir para fora para fazer a residência de reumatologia.

FERNANDA: Interessante isso que você está falando porque você terminando a graduação, você já encarar uma residência em clínica médica para poder estar no mercado, começar a trabalhar, enfim, aí depois buscar o que você de fato quer. Acho que também acaba sendo uma necessidade dos estudantes de medicina que vem de uma situação, que não são das elites, que não são de classe média alta e classe alta, que não podem passar mais anos sem trabalhar, só estudando e se especializando, o que não é o caso da grande maioria.

GABRIELLA: Alguém mais já pensou em uma especialidade? Se quer fazer residência? Às vezes a pessoa não tem interesse em fazer residência, às vezes quer fazer pós.

YAN: Acho que a gente tem, mas é muito vago. No ciclo clínico a gente não tem muito contato com as especialidades. Eu gosto de cardiologia e neurologia por enquanto.

GABRIELLA: No caso você tem desejo de fazer uma residência?

YAN: Com certeza. Hoje em dia, se você não se especializar, você não consegue ser influente ou ser bom na área.

FERNANDA: Mais alguém quer comentar isso? Tenho outra questão que lembrei agora.

BERNARDO: Também estou muito aberto para as experiências que a gente vai vivenciar. Estamos muito no comecinho. Deixei para escolher mais a frente porque se você escolhe agora no começo, você fecha os novos horizontes de vivências que vai ter durante o curso.

FERNANDA: Lembrei de uma questão. A gente passou por essa conversa, mas acabei perdendo. Os três que recebem bolsa auxílio... fiquei pensando que é uma questão para nós que nos preocupamos com a permanência porque são duas questões quando a gente pensa no ensino superior: uma é o acesso - que ainda não é muito facilitado, principalmente para quem vem da escola pública, pra quem tem defasagens como vocês comentaram de ter perdido disciplinas por conta de greves e situações que fragilizam o ensino médio. E aí fiquei pensando na questão da permanência. Se essas bolsas que vocês recebem são suficientes para vocês se manterem ou

se vocês precisam recorrer a outro tipo de recurso, ajuda da família ou trabalho? Não sei se algum de vocês trabalha...

YAN: Não é suficiente não, com certeza não. A gente recebe do governo R\$700. Se for colocar na ponta do lápis, aluguel, luz e água, não tem como você viver. Precisa recorrer a ajuda da família. Eu recorro a ajuda da minha família. Mas tem gente que pode trabalhar, não sei como é a realidade de cada um.

BERNARDO: No meu caso também a bolsa só ajuda no aluguel e na luz. O resto dos gastos eu tenho que estar recorrendo. Pego um pouquinho de cada familiar, que vai ajudando, aí consigo me manter, graças a Deus.

CECÍLIA: Como eu moro aqui na cidade mesmo, eu não tenho esses gastos que os meninos têm de aluguel, mas, mesmo assim, ainda é um valor que a gente sabe que muita gente precisa de muito mais do que eles pagam para gente, mas no meu caso ainda está dando pra manter.

FERNANDA: Essa questão que vem junto com as mudanças nas políticas públicas de educação de criação do SISU, PROUNI, FIES, isso facilitou parcialmente que as pessoas pudessem se deslocar também. Há vinte anos não tinha vestibular unificado e hoje você faz o ENEM e, dependendo da nota que você alcançar, você consegue, pode se inscrever em outro estado e região. Tem gente que sai da região Norte e vai para o Centro-oeste ou para o Sudeste e vice-versa. Mas tem toda essa questão que impacta muito a permanência. E aí eu falo tanto das universidades públicas quanto das privadas, que é a condição, o que o governo deveria dar para as pessoas se manterem sem recorrer à ajuda da família. Porque é pesado mesmo. Fiquei pensando nisso que o Bernardo falou, que o sonho é tão grande da família toda, que todo mundo que pode - isso acontece com a Gabi também -, todo mundo está ali ajudando para que ele consiga permanecer no curso, se manter na cidade porque, de fato, R\$700 não dá. Ajuda, mas não é suficiente para quem precisa sair da sua cidade, da casa da família e ficar morando sozinho para estudar. Quer comentar algo, Gabi ou alguém?

GABRIELLA: Só concordando com isso que você falou mesmo porque é uma ajuda coletiva. A gente vai pedindo ajuda a todos que nos apoiam para gente conseguir realizar esse sonho da medicina. Eu queria levantar uma questão para saber de vocês porque todo mundo tem desafios, dificuldades. Qual o maior desafio de vocês? Ou qual é ou qual foi o maior desafio de estar fazendo medicina/de ser um estudante de medicina? O que é mais gritante para vocês, que vocês pensam: “nossa, eu passo por isso, mas estou aqui firme e forte”?

LEANDRO: Eu acredito que o maior desafio é fazer medicina, né? Porque é um curso que requer muito da gente, é muito puxada a grade. No internato a gente não tem prova/semana de prova mais, é um simulado no final do semestre só. A gente se via muito desesperado nessas semanas de prova para dar conta de tudo e eu acho que, na minha visão, a maior dificuldade é essa carga horária e a dedicação que a gente tem que ter em tempo a mais para conseguir alcançar nossos objetivos dentro do curso.

GABRIELLA: Alguém mais quer falar?

YAN: Eu acho que a questão financeira é mais gritante do que o desafio de você se manter na carga horária porque, querendo ou não, se você não trabalha e consegue ir na faculdade todos os dias, ter seu estudo todos os dias, você consegue se manter na faculdade. A medicina é um curso com grande carga horária, mas não é a ciência mais difícil. Agora o aspecto financeiro,

para mim, é o mais gritante porque são muitas coisas. Uma família mantendo duas casas. Eu, por exemplo, preciso do dinheiro da minha mãe e da minha avó para me ajudar. Até para quem não é PROUNI, que paga ou está financiando, provavelmente é mais puxado.

BERNARDO: Concordo com o Yan porque, assim, é muito ruim você ver... É gratificante ver que está todo mundo te apoiando, todo mundo da família querendo te ajudar. Mas é ruim você ver que, talvez, por eles estarem te apoiando tanto, sobre menos para eles fazerem alguma coisa em casa. A renda de todo mundo fica muito mais baixa para se dar o luxo de sair, viajar, então é uma coisa que me deixa preocupado, mas também com vontade de formar e depois, futuramente, poder ser grato e oferecer mais.

GABRIELLA: Muito bom. Que bonito, Bernardo. Muito legal a sua fala.

FERNANDA: Eu também fiquei emocionada aqui.

GABRIELLA: Fernanda, quer falar mais alguma coisa?

FERNANDA: Tem mais algo que você queira falar? Estamos chegando na 1 horinha. Vocês querem comentar mais alguma coisa? O que vocês acharam da conversa da gente?

BERNARDO: Achei muito legal a conversa. A gente, pessoal do PROUNI, nunca tinha se reunido pra conversar e falar das realidades. A gente vê que é muito parecido. A gente nunca tinha se reunido para conversar assim. Muito legal.

YAN: Eu queria agradecer pela oportunidade da gente, do lugar de fala, de oferecer um trabalho voltado a um público mais pobre, que necessita de mais, para poder mostrar uma outra realidade da sociedade. Muito interessante o que vocês estão fazendo, queria agradecer a vocês.

CECÍLIA: Foi realmente muito interessante conhecer a realidade dos meninos. Do Leandro eu conhecia um pouco porque estudei com ele. Foi muito legal. Obrigada pela oportunidade.

LEANDRO: Gostei muito dessa troca também porque é muito interessante a gente trocar essas ideias e ver a realidade de cada um e ver também que não é a mesma realidade que a nossa. Então foi muito interessante essa troca de experiências.

FERNANDA: Muito bom. Acho que ajuda muito. Para nós pesquisadoras também. Sou psicóloga, trabalho com pesquisa qualitativa há mais de 20 anos e, para mim, é isso. Antes as rodas eram presenciais, então era contato físico com as pessoas, mas hoje a gente tem, por questões pós pandemia, isso acabou se tornando realidade até porque viabiliza. Talvez conseguir reunir tão rapidamente vocês seria mais difícil. Não que isso não possa acontecer, posso ir conhecer todo mundo. A Gabi já conhece.

GABRIELLA: Vai sim, Fernanda, você fica lá em casa, vai gostar.

FERNANDA: Conheço a cidade que vocês fazem faculdade porque tive orientanda do mestrado, anterior à Gabi, e é do IFF. Ela é professora do IFF. A gente fez também uma roda presencial, com mães de alunos do IFF que tinham diagnóstico e laudo, alunos com necessidades educacionais especiais. O trabalho dela foi de educação inclusiva. Foi muito legal. Estou sempre metida nas rodas dos meus orientandos porque eu gosto de gente. Gosto de ouvir histórias, coisa de psicóloga fofoqueira, que gosta de conhecer a vida das pessoas. Eu acho muito bom porque

é sempre crescimento, a gente sempre aprende muito, então queria muito agradecer a participação de vocês, essa doação de tempo para a gente. Podem ter certeza que a gente quer realmente, com essa pesquisa, jogar luz numa discussão que não aparece muito, que está um pouco invisibilizada. A Gabi fez uma pesquisa prévia para a parte da fundamentação, da revisão bibliográfica da dissertação dela e a gente não tem praticamente pesquisas sobre o PROUNI, principalmente na medicina. Não existe. Fica aquela ideia que paira na sociedade de que a medicina é só para rico, que é um curso elitizado, então acho que é muito importante poder ouvir outras realidades para poder mostrar também que tem pessoas que se esforçam com a ajuda da família e de muitas pessoas próximas pra que o sonho se torne realidade. Muito legal e muito bonito ouvir vocês também.

GABRIELLA: Complementando a Fernanda, agradeço também a vocês - Cecília, Bernardo, Yan, Leandro - muito obrigada mesmo por vocês disponibilizarem um tempo na vida de vocês num sábado de manhã para participar dessa conversa e contribuir para minha pesquisa. Foi muito gratificante, fiquei muito feliz de conversar com vocês, de ouvir um pouco da história de cada um. Acabei descobrindo coisas que não sabia, que não fazia ideia sobre vocês, sobre a realidade de cada pessoa, e fiquei emocionada com algumas falas. Foi muito legal, muito bom para mim. Agradeço imensamente.

YAN: A gente que agradece, Gabi. Foi um prazer estar aqui com vocês hoje. Muito obrigado mesmo.

LEANDRO: Obrigado, Gabi, pelo convite. A gente que fica agradecido de participar dessa troca.

BERNARDO: Obrigado. Parabéns pelo tema, é muito legal.

CECÍLIA: Obrigada, Gabi. É um tema muito relevante que precisa ser mais divulgado também.

FERNANDA: Assim que tivermos o trabalho fechado, a Gabi vai passar pra vocês verem o que a gente registrou da conversa e tal. O que foi colocado na pesquisa dela. Isso tudo a gente passa para vocês. E, quem sabe, vou conhecer todo mundo. MUITÍSSIMO obrigada. Bom final de semana para vocês.

GABRIELLA: Quero agradecer a você também, Fernanda, por disponibilizar seu tempo em um sábado de manhã ensolarado no Rio de Janeiro para me ajudar na pesquisa.

FERNANDA: É o meu trabalho. Faz parte. Bom dia. Bom final de semana. Até breve. Tchau.

TODOS SE DESPEDIRAM.