SER PROUNISTA: UM ESTUDO SOBRE EXPERIÊNCIA DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO SOB DIFERENTES OLHARES

Marineide de Oliveria Aranha Neto

Mestre em Administração de Empresas

Universidade Presbiteriana Mackenzie.

São Paulo – São Paulo – Brasil

mari.psico@uol.com.br

Darcy Mitiko Mori Hanashiro

Doutora em Administração

Universidade Presbiteriana Mackenzie.

São Paulo – São Paulo – Brasil

darcyhanashiro@gmail.com

RESUMO

O ProUni foi instituído com o propósito de possibilitar o acesso de jovens de baixa renda ao convívio acadêmico e à formação universitária. O objetivo deste artigo é compreender a experiência de inclusão e exclusão de alunos prounistas, a partir de diferentes atores sociais que interagem na vida acadêmica desses alunos. Realizou-se uma pesquisa qualitativa com 18 alunos prounistas e não prounistas e quatro professores do curso de Direito de uma universidade da cidade de São Paulo. As entrevistas foram analisadas mediante técnica de categorização temática. A condição de prounista foi percebida como uma identidade de valor negativo, escamoteada por vários alunos. Além disso, as dissimilaridades percebidas acentuam as barreiras entre os grupos. Enquanto o impedimento de acesso a algumas pessoas, grupos e informações são formas de exclusão, inexistem estratégias de inclusão, quer institucionais, de professores ou de outros alunos, cabendo ao próprio prounista a busca da autoinclusão.

Palavras-chave: Diversidade; Estudantes universitários; Exclusão; Inclusão; Prouni.

BEING A PROUNI STUDENT: A STUDY ON EXPERIENCE OF INCLUSION AND EXCLUSION FROM DIFFERENT VIEWS

ABSTRACT

The ProUni (University Program for All) was established with the purpose of enabling the access of low income youths to academic conviviality and university education. The objective of this article is to understand the experience of inclusion and exclusion of ProUni students, from different social actors who interact in this students' academic environment. A qualitative research was carried out with 18 ProUni and non-ProUni students and four professors from a law school of a private university in the city of São Paulo. The interviews were analyzed under a thematic categorization technique. The ProUni students identity was perceived as conveying a negative value and it was concealed by many of them. In addition, the perceived dissimilarities accentuate the barriers between the students groups. While the difficult access to some people, groups and information is a form of exclusion, there are no inclusion strategies, either from institution, teachers or non ProUni students; therefore, it is up to the ProUni student to seek inclusion himself.

Key-words: Prouni students; Inclusion; Exclusion; Diversity; Higher education students.

1 INTRODUÇÃO

Apesar dos avanços observados nos últimos 20 anos, a desigualdade na educação no Brasil ainda é um dos grandes desafios governamentais (Ipea, 2010). O relatório aponta que persistem fortes diferenciais regionais e pronunciadas desigualdades de raça e cor nos diferentes níveis de ensino. Para enfrentar esse desafio, segundo Jorge Abrahão, diretor de Estudos e Políticas Sociais do Ipea, é necessário combater com políticas afirmativas e promover o crescimento de renda.

Dados acerca do sistema de ensino brasileiro dão uma dimensão das desigualdades existentes na educação do país (Retratos das Desigualdades de Gênero e Raça 2011, 2017). O número de pessoas com acesso ao ensino superior no Brasil tem aumentado e as taxas de analfabetismo vem diminuindo, porém, a redução das desigualdades ocorre de forma lenta. Embora entre 1995 e 2015, a população adulta negra com 12 anos ou mais de estudo tenha passado de 3,3% para 12%, em 1995 os brancos já haviam alcançado esse patamar. Considerado o mesmo período, o tempo de estudo da população branca praticamente dobrou nesses 20 anos, variando de 12,5% para 25,9%.

A inclusão social figura como um dos eixos estratégicos da política educacional do governo brasileiro. Na esfera das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas foi criado o Programa Universidade para Todos (ProUni) com o propósito de possibilitar o acesso de jovens de baixa renda ao convívio acadêmico e à formação universitária, por meio de bolsas integrais ou parciais. Apontado como a política afirmativa de maior impacto social, o ProUni foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, já tendo beneficiado, após onze anos de seu lançamento, mais de 1,9 milhões de estudantes (MEC, 2017).

A partir da implementação do ProUni, amplo debate tem sido promovido em torno da temática e despertado grande interesse do meio acadêmico. Ao atentar para a experiência estudantil dos alunos prounistas, Santos (2011) aponta que a desigualdade social vivida na universidade pelos alunos bolsistas cria o sentimento de inferioridade, que estimula tanto a busca de seus pares quanto a reclusão e a negação de suas origens. Tendo em vista que o ProUni insere, em geral, um grupo social diverso na universidade, a experiência subjetiva dessa inserção e a dinâmica envolvida nas interações sociais podem afetar a vida do aluno prounista.

Visando identificar a produção científica sobre o ProUni, um levantamento bibliográfico foi realizado no banco de teses e dissertações da Capes, no portal da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) nos estratos Qualis A2, B1 e B2, e *Spell -Scientific Periodicals Eletronic Library*, de 2005 a 2017, com o verbete “prouni”. O resultado apontou a produção de 104 dissertações e 30 teses abordando o ProUni como tema central, sendo a maior concentração na área de Educação (49,2%). Na Administração, foram encontradas oito dissertações e duas teses publicadas. Artigos em periódicos foram mais escassos, revelando no SciELO 24 publicações, com predomínio em Educação, enquanto no Spell somente três artigos foram encontrados, sendo apenas um na área de Administração (Saraiva & Nunes, 2011). Uma análise dos objetivos das teses, dissertações e artigos mostrou a carência de pesquisas com foco na experiência de inclusão de alunos prounistas no seu ambiente acadêmico, pois os estudos tendem a abordar predominantemente questões relativas à inserção institucional desses alunos.

O fenômeno da inclusão no ambiente organizacional não reflete um comportamento natural e padrão das pessoas (Hanashiro et al., 2011). Ser incluído em grupos é essencial ao ser humano (Correl & Park, 2005). Experimentar inclusão, no entanto, não é um dado, mas depende parcialmente da correspondência entre nós mesmos e de membros de outros grupos. Em geral, a inclusão é mais facilmente assegurada quando esses membros são similares a nós (Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005). Não obstante a importância da inclusão para os indivíduos, o conceito de inclusão é relativamente novo no campo dos estudos organizacionais. Há mais de dez anos, Roberson (2006) chamava atenção de seu estágio nascente na literatura. No Brasil, começa a despontar uma tênue atenção ao tema (Hanashiro et al., 2011), apesar da crescente diversidade da força de trabalho, mostrada pelos recentes censos do IBGE.

Assim, diante da lacuna apontada e da relevância social do tema, esse artigo tem como objetivo compreender a experiência de inclusão e exclusão de alunos prounistas, a partir de diferentes atores sociais que interagem na vida acadêmica desses alunos.

A pesquisa foi realizada em uma universidade privada da cidade de São Paulo, junto a alunos e professores do curso de Direito.

O artigo está estruturado em quatro tópicos, além desta introdução: a fundamentação teórica, o percurso metodológico, a análise e discussão dos resultados e as considerações finais, incluindo as principais conclusões, contribuições, limitações e sugestões para pesquisas futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A temática concernente ao ProUni vem sendo objeto de estudo em diferentes áreas do conhecimento e vertentes teóricas. Este artigo adota uma lente teórica fundamentada na psicologia social. Este tópico inicia com duas abordagens de identidade social, e a seguir, com intuito de expandir a discussão, apresenta a teoria da distinção ótima. Finaliza com conceitos sobre diversidade e inclusão.

2.1 Teoria da identidade social e da autocategorização

Introduzida por Tajfel (1982), a teoria da identidade social é definida como o conhecimento do indivíduo de saber-se pertencente a certos grupos sociais, bem como o significado emocional e o valor que há, para ele, em ser membro do grupo. A ideia básica da teoria é a de que as categorias sociais às quais pertencemos são determinantes para a formação do nosso autoconceito, prescrevem formas de pensamento e comportamentos e, ao mesmo tempo, fornecem referencial para comparação com outros grupos (Hogg & Terry, 2001).

A análise das relações interpessoais por meio da teoria da identidade social parte do pressuposto de que indivíduos são motivados a alcançar uma identidade social mais positiva, concepção esta que se estende também para o nível intergrupar, compreendendo que os indivíduos são motivados a pertencer a grupos positivamente avaliados, adotando estratégias comportamentais a fim de mudar sua condição quando percebem a própria identidade como inadequada (Taylor & Moghaddam, 1994).

As categorizações sociais dizem respeito aos processos de categorização de pessoas. Hogg e Abrams (2001) assinalam que, uma vez que classificações são feitas com base nas similaridades e diferenças em relação a quem está categorizando, as pessoas podem ser percebidas como membros da mesma categoria à qual o indivíduo pertence (endogrupo) ou como de uma categoria diferente (exogrupo).

Dentre os pressupostos da teoria da identidade social, o processo sociocognitivo de autoaprimoramento é considerado fundamental para o entendimento das relações intergrupo, pois evidencia que os indivíduos têm necessidade de serem vistos de forma positiva em relação a outros referentes. Isto é feito por meio de comparações, geralmente favorecendo aqueles que pertencem ao endogrupo (Hogg & Terry, 2001).

Competição e conflito são aspectos comuns nas relações intergrupais, pois, ao buscar alcançar posição superior para o endogrupo, comportamentos discriminatórios nos intergrupos são manifestos. Situações de potenciais mudanças sociais expressam a natureza dinâmica da teoria, pois os indivíduos pertencentes aos grupos dominantes desejam e lutam para manter o status de condição comparativamente superior, enquanto os integrantes dos grupos de identidade social menos adequada desejam alcançar alguma mudança de status, a fim de aprimorar a identidade grupal para uma condição superior (Taylor & Moghaddam, 1994).

Mesmo em ambiente ausente de conflitos explícitos ou institucionalizados ou de competição entre grupos, indivíduos tendem a manifestar comportamentos mais favoráveis em relação ao endogrupo. O grupo social provê aos seus membros uma identidade social positiva por meio de

comparação e distinção em relação a outros grupos, acerca de características distintivas que tenham claro valor diferencial.

A teoria da autocategorização, desenvolvida por Turner (Turner et al, 1987), é uma teoria cognitiva do comportamento dos indivíduos no contexto grupal, portanto atenta para as mudanças que ocorrem do nível da identidade pessoal para o social (Taylor & Moghaddam, 1994).

A categorização social é útil e, ao mesmo tempo, necessária. No entanto, embora se constitua um processo cognitivo simples, tem implicações profundas (Aronson, Wilson & Akert, 2002), uma vez que, por meio dela, são despersonalizados tanto os membros do endogrupo quanto os membros do exogrupo, pois perceber o exogrupo como despersonalizado configura-se estereótipo (Hogg & Terry, 2001). Em razão disso, a categorização é considerada prejudicial às relações intergrupo, pois resulta em categorias como “Nós” e “Eles”. Portanto, os seres humanos devem superar as dificuldades distintas de estar junto àqueles que são diferentes (Triandis, 2003). Entretanto, esse é um desafio para sociedades cada vez mais heterogêneas e desiguais onde residem diversas categorias, tais como raça, sexo, religião, classe social, profissão, dentre outras, das quais decorrem as diferentes relações de poder, prestígio e status nas relações entre grupos.

Apesar da importância da teoria da identidade social e da autocategorização para o estudo das relações intergrupais, autores apontam uma limitação dessas lentes teóricas pois deixam de tratar dos motivos que levam as pessoas a um processo de identificação. Este aspecto será abordado por meio da teoria da distinção ótima.

2.2 Teoria da distinção ótima

A teoria da identidade social (Tajfel, 1982) e o subsequente desenvolvimento da teoria da autocategorização (Turner et al, 1987) foram baseadas em processos cognitivos de categorização e acentuação perceptual (Leonardelli, Pickett & Brewer, 2010). Para estes autores, embora a teoria postulasse que a saliência da identidade social tinha consequências motivacionais sob a forma de um esforço para a distinção positiva do grupo (Tajfel & Turner, 1979), um componente motivacional estava ausente da teoria com respeito aos antecedentes da identidade social, aspecto contemplado na teoria da distinção ótima.

O modelo da distinção ótima (Brewer, 1991) postula que os seres humanos são caracterizados por duas necessidades opostas que governam a relação entre o autoconceito e a pertença em grupos sociais. O primeiro, é uma necessidade de assimilação e inclusão, um desejo de pertença que motiva a imersão em grupos sociais. O segundo, é uma necessidade de diferenciação de outros que opera em oposição à necessidade de assimilação e inclusão. À medida que a adesão ao grupo se torna cada vez mais inclusiva, a necessidade de inclusão é satisfeita, mas a necessidade de diferenciação é ativada; inversamente, à medida que a inclusão diminui, a necessidade de diferenciação é reduzida e a necessidade de inclusão é ativada (Leonardelli, Pickett & Brewer, 2010). Portanto, a teoria da distinção ótima de Brewer (1991) argumenta que a composição da identidade social de um indivíduo necessita de um *trade-off* entre a necessidade de assimilação e a necessidade de diferenciação (Brewer, 1991). A premissa básica do modelo distintivo ótimo é que as duas necessidades de identidade (inclusão / assimilação e diferenciação / distinção) são independentes e trabalham em oposição para motivar a identificação do grupo. De acordo com o modelo, os dois motivos opostos produzem uma característica emergente - a capacidade de identificação social com grupos distintivos que satisfazem simultaneamente as duas necessidades (Leonardelli, Pickett & Brewer, 2010).

As teorias da psicologia social aqui abordadas constituem uma base conceitual para compreender as consequências das relações intergrupais típicas de um ambiente de trabalho mais diverso. Neste ambiente, interagem membros de grupos sociais tradicionalmente dominantes e aqueles historicamente sub-representados. A fim de entender essa dinâmica, destacam-se, a seguir, os conceitos de diversidade e de inclusão.

2.3 O que é inclusão?

Diversidade e inclusão são fenômenos interligados e de natureza conceitual diferente. A diversidade pode estar em qualquer atributo humano, especialmente sexo, classe social, raça, etnia, cultura, idade, orientação sexual, estilo de vida e religião (Triandis, 2003). Diversidade pode significar simplesmente *otherness* ou “[...] aquelas qualidades humanas que são diferentes de nossas próprias e do grupo a que pertencemos, e que estão presentes em outros indivíduos e grupos” (Loden & Rosener, 1991, p.18). Ou ainda, a representação de pessoas com diferentes identidades grupais em um sistema social (Cox, 1993). A diversidade está relacionada à composição demográfica de um grupo e à mistura de diferentes atributos (visíveis e menos visíveis). A inclusão, por outro lado, refere-se a um sentimento de pertencimento, de valorização e respeito.

Miller e Katz (2002) consideram que diversidade sem inclusão não funciona, pois somente quando todas as pessoas, com suas similaridades e diferenças reconhecidas, participam das tomadas de decisão e contribuem para a identificação e resolução de problemas será possível que a produtividade individual e coletiva de uma força de trabalho diversa esteja completamente engajada.

A necessidade de pertencimento é uma poderosa base motivacional para o comportamento interpessoal, sendo esta frustrada quando se vivencia uma rejeição ou exclusão social (Shore et al., 2011). Nesta mesma linha, Twenge & Baumeister (2005) declaram que a necessidade de pertencimento é fundamental ao ser humano e pessoas excluídas ou rejeitadas reagem com ódio, ressentimento e retaliação. Portanto, o conceito de inclusão é central para satisfazer a necessidade de pertencimento dos indivíduos.

Baseado na teoria da distinção ótima, Shore et al. (2011, p. 1265) definiram inclusão como: “[...] o grau em que um empregado percebe que é um membro estimado do grupo de trabalho, experienciando tratamento que satisfaça suas necessidades de pertencimento e de ser único”. O conceito tem o foco no indivíduo dentro do grupo de trabalho, em razão de evidências sobre a importância do grupo para a experiência de pessoas diversas (diferentes do grupo dominante) nas organizações. Jansen et al. (2014), em relação ao conceito de Shore et al. (2011), propõem que a autenticidade, seja um componente-chave da inclusão no lugar da distinção, do ser percebido como único, pois sentir-se único não garante que o indivíduo possa ser autêntico. Jansen et al. (2014, p. 372) definem autenticidade como “[...] a extensão em que um membro de grupo percebe que é permitido e encorajado pelo grupo a permanecer verdadeiro para si mesmo”.

Diferentes conceitos de inclusão, não somente fundamentados na teoria da distinção ótima, uma abordagem mais recente, são reconhecidos na literatura. Inclusão é descrita como o estado de estar sendo valorizado, respeitado e apoiado (Giovannini, 2004), sentir-se ouvido e tendo voz na tomada de decisões (Mor Barak & Cherin, 1998), sentir-se valorizado e reconhecido como indivíduo e como membro do grupo, com espaço para autenticidade e liberdade de expressão (Berg, 2002) e a obtenção de tratamento igualitário. Ferdman et al. (2009, p.7) consideram que “[...] em um senso mais geral, inclusão envolve tanto sermos completamente nós mesmos quanto permitir que outros sejam completamente eles mesmos, no contexto de engajamento em atividades comuns”. A inclusão ocorre quando o indivíduo é tratado como um *insider* e também é encorajado a manter sua singularidade no grupo de trabalho.

Berg (2002) aponta um dilema existente nas relações intergrupais. Afirma que, frequentemente, indivíduos decidem levar somente uma parte de si mesmos para o ambiente organizacional e para ambientes heterogêneos, excluindo voluntariamente partes da própria identidade por temor às consequências que podem advir de trazer-se integralmente para ambientes nos quais a mensagem transmitida é a de que “somos todos iguais aqui”. A reflexão do autor é de que se faz necessário que indivíduos possam ser encorajados a estar como um todo.

Hanashiro et al (2011) salientam que o fenômeno da inclusão no ambiente organizacional não reflete um comportamento natural e padrão das pessoas. De um lado, à luz do paradigma de atração por similaridade (Byrne, 1971) as pessoas preferem o convívio com indivíduos que lhes são

similares em algum aspecto. Por outro, fatores no ambiente de trabalho, tais como diferentes oportunidades de acesso e clima inóspito, contribuem para a percepção de exclusão (Hayes, 2002). Para o autor, esses fatores, podem ser intencionais e não intencionais, passivos ou ativos. Isso significa que as práticas de inclusão no ambiente organizacional podem ser sutis ou mais explícitas. Além disso, Hanashiro (2016) defende uma dinâmica da in(ex)clusão em que diferentes agentes (empresa, superior, colega e grupo de trabalho) desempenham papel central para criar um ambiente inclusivo ou excludente.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa orientou-se por uma abordagem qualitativa. Creswell (2003) postula que a investigação qualitativa emprega diferentes concepções filosóficas, estratégias de investigação e métodos de coleta, análise e interpretação de dados. O autor sintetizou as principais características da pesquisa qualitativa que capta essas diferentes perspectivas, dentre as quais salientam-se: os pesquisadores tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão que está sendo investigada; os pesquisadores coletam pessoalmente os dados; geralmente coletam múltiplas fontes de dados; a análise de dados é indutiva, criando os pesquisadores padrões, categorias e temas de baixo para cima, organizando os dados em unidades cada vez mais abstratas; atenção para o significado que os participantes dão ao problema ou à questão; com frequência os pesquisadores usam lentes teóricas para enxergar seus estudos; a pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa na qual os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. A pesquisa de campo realizada neste estudo contemplou essas características.

A universidade pesquisada é confessional e filantrópica, localizada na cidade de São Paulo, considerada uma das principais instituições privadas de ensino do país. Foi escolhida de forma intencional, por critério de acessibilidade. No final de 2016, contava com 38 mil alunos predominantemente de classe média e média alta.

A pesquisa empírica foi realizada no âmbito da faculdade de Direito da IES. Como critério de escolha, privilegiou-se um curso considerado imperial na hierarquia interna entre carreiras no Brasil (Vargas, 2010) e que desfruta de elevado prestígio e tradição na IES pesquisada como também na comunidade acadêmica e mercado de trabalho. É um curso renomado pelos altos índices de aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil e o melhor avaliado dos cursos da IES pesquisada (Nota 5 no MEC e 5 estrelas no Guia do Estudante).

É importante ressaltar que a escolha da IES e do curso de Direito foram preponderantes para a existência do fenômeno de pesquisa. Pelas características destacadas da instituição e do curso escolhido, as relações intergrupais presentes na convivência acadêmica entre alunos não-prounistas e beneficiários do ProUni poderiam engendrar conflitos típicos que ocorrem entre grupos dominantes e sub-representados, fenômeno importante para atender ao objetivo de compreender a experiência de inclusão e exclusão de alunos prounistas. É plausível ponderar que se a pesquisa fosse realizada em uma instituição com características similares ao perfil socioeconômico-demográfico do aluno prounista talvez incorresse em viés de seleção, obscurecendo as experiências de exclusão e salientando as de inclusão. Pesquisa realizada por Saraiva e Nunes (2011) revelou que alunos prounistas não tiveram dificuldade de aceitação, em parte, pelo fato de alunos “pagantes” e “não pagantes” serem provenientes de realidades parecidas, principalmente quanto aos aspectos financeiros. De qualquer forma, ambas as situações merecem uma reflexão dos pesquisadores.

A coleta de dados aconteceu em duas fases. Na primeira, dados secundários sobre ingressantes e desistentes do ProUni foram coletados na área de Responsabilidade Social (RS) da IES pesquisada. A evasão dos alunos admitidos é uma questão preocupante. Dentre as principais razões identificadas pela área de RS, destaca-se que, em torno de 34% da desistência ocorreu por solicitação do próprio bolsista e 26% devido a rendimento acadêmico insuficiente. De acordo com os relatórios acessados, desde a implantação do ProUni, a IES pesquisada admitiu mais de 7 mil alunos pelo Programa (em torno de 18,4% do total de alunos). A faculdade de Direito computava

cerca de seis mil alunos, dos quais mais de 500 são alunos prounistas (em torno de 8%). Proporcionalmente, a Faculdade de Direito admitiu menos alunos de ProUni que o total da Instituição, por se tratar de um dos cursos com vestibular mais concorrido. Além do levantamento de dados secundários, foram realizadas entrevistas com dois profissionais da área de RS para entender a gestão do Programa. Ao longo da análise, aspectos do ProUni serão comentados com base nessas entrevistas.

Na segunda fase, foram realizadas entrevistas com 18 alunos, sendo 12 prounistas e seis não prounistas, e quatro professores. Foram contemplados alunos de semestres iniciais (segundo e terceiro) e finais (nono e décimo), a fim de capturar experiências tanto de alunos novatos quanto de alunos que supostamente passaram alguns anos por um processo de socialização acadêmica.

Os alunos foram acessados de três formas. Inicialmente, aos alunos dos semestres alvo foi enviado e-mail convite, por intermédio dos representantes de classe. A estratégia de bola de neve também foi adotada, em que alunos prounistas e não prounistas indicaram outros colegas. Além disso, uma das pesquisadoras visitou, com a devida autorização dos professores, salas de aula para expor a pesquisa. Quatro professores aceitaram ser entrevistados. Eles foram abordados aleatoriamente na secretaria do curso de Direito configurando-se um critério de acessibilidade. As entrevistas foram realizadas em ambientes onde os alunos dificilmente poderiam ser reconhecidos por colegas ou professores, com o intuito de garantir o anonimato e a confidencialidade.

As entrevistas (22) foram orientadas por roteiros semiestruturados, ajustados para cada grupo pesquisado. Com duração média de 45 minutos, as entrevistas foram gravadas e literalmente transcritas. O *corpus* resultante foi analisado pela técnica de análise de conteúdo na perspectiva qualitativa, inspirado em Bardin (2007), adotando núcleos de sentido como unidade de registro. A técnica contemplou conteúdos manifestos (descrição dos dados) e conteúdos latentes (interpretação dos dados). Procedeu-se uma categorização progressiva, organizando os dados em unidades cada vez mais abstratas. As categorias emergiram dos dados por um processo de derivação contínua de categorização. Este processo gerou quatro categorias de análise (Figura 1).

Sub-categorias	Categorias Finais
Identificação	Quem eles dizem que são
Identidade Social	
Perfil do prounista sob a ótica dos mesmos	Nós e Eles
Perfil do prounista sob a ótica dos não prounistas	
Perfil do não prounista sob a ótica dos mesmos	
Perfil do não prounista sob a ótica dos prounistas	
Vivências de Exclusão	Experiência de Exclusão
Estratégias de Exclusão - Institucionais	
Estratégias de Exclusão - Pessoais	
Estratégias de Exclusão - Outros alunos	
Percepção do Ambiente	
Os Agentes	
Vivências de Inclusão	Experiência de Inclusão
Estratégias de Inclusão - Institucionais	
Estratégias de Inclusão - Pessoais	
Estratégias de Inclusão - Outros alunos	
Percepção do Ambiente	
Os Agentes	

Figura 1 – Subcategorias e categorias de análises

Fonte: Elaborado pelas autoras

Os sujeitos da pesquisa foram identificados com códigos: Px (aluno Prounista, variando de 1 a 12); NPx (aluno não-Prounista, variando de 1 a 6) e PROx (professor, variando de 1-4).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procurou-se selecionar alunos com perfil diversificado. Dos 18 alunos entrevistados, 12 entraram pelo ProUni, 10 são mulheres, com idade média de 22 anos (exclui-se um respondente de 46 anos por estar fora da faixa etária geral de alunos), 10 são de semestres finais e 8 de iniciais, 10 estudavam no período matutino e 8 no noturno, 15 se declararam brancos e três pardos, destes um é aluno não-prounista. Essa homogeneidade racial reflete o perfil de alunos da IES pesquisada. Dos quatro professores, dois são homens, e um deles declarou-se negro.

4.1 Quem eles dizem que são

A IES pesquisada possui tradição e reconhecimento pela qualidade de seu ensino. Na concepção de Carvalho (2006), a obtenção de uma bolsa do ProUni em instituições privadas de qualidade é uma oportunidade concedida para poucos alunos, para os quais haverá chances reais de ascensão profissional e, conseqüentemente, social.

A análise do perfil dos respondentes aponta que os alunos prounistas entrevistados diferem do grupo de não-prounistas, principalmente no histórico familiar e formação. Os pais possuem nível de escolaridade fundamental, desempenham atividades profissionais que não exigem qualificação formal e desfrutam de condições socioeconômicas restritas e, em sua maioria, estudaram em escolas públicas ou em escola particular com bolsa, distinguindo-se do perfil social predominante entre alunos não-prounistas da instituição. Cabe observar que acentuadas diferenças entre prounistas e não-prounistas podem trazer implicações negativas para as interações entre eles, uma vez que a percepção de similaridade é um fator importante nas relações intergrupais, e o status igual entre grupos possibilita que contatos sejam mais bem-sucedidos (Triandis, 2003).

A aluna P05 afirma que “[...] no começo tinha o maior receio de falar que eu era bolsista [...] daí eu fui perdendo esse medo”. De acordo com a percepção de NP03 essa omissão da identidade ocorre porque eles “[...] não têm confiança, porque se ela não se sente inserida naquele ambiente, ela não vai falar, pois é como falar que eu sou pobre”. Da mesma forma, PROF 04 diz achar que “[...] eles têm um pouco de receio de qual pode ser a reação diante dessa revelação de que são prounistas”. As falas dos entrevistados refletem primeiramente uma preocupação desses alunos em serem identificados e de dar a conhecer sua condição de prounista, provavelmente em razão de acreditarem possuir atributos percebidos como discrepantes ao que se considera perfil do aluno da IES pesquisada; em decorrência dessas diferenças, temem ser vistos como pessoas diminuídas e cair em descrédito. Assim, em sendo conhecidos os aspectos que os distinguem, virem ocupar a condição de desacreditados e, em decorrência disto, serem discriminados, uma vez que a crença de que essas características distintivas tornam essas pessoas inferiores, interfere no tipo de atitude dos não-prounistas em relação a eles (Goffman, 1988). No grupo de alunos entrevistados, principalmente nos semestres iniciais, existem temores, relacionados com a convivência e a reação do grupo de alunos não-prounistas da IES pesquisada, e em relação aos tratamentos e a revelação da identidade de prounista.

Historicamente, a educação superior no Brasil esteve destinada à formação das elites, e as camadas menos favorecidas da população foram negligenciadas (Oliveira, 2004). Portanto, a concessão de acesso a uma IES como a IES pesquisada revela as distâncias sociais existentes, fazendo emergir nesses alunos um temor das implicações que podem advir do convívio social durante o curso. Com diferentes expressões, todas revestidas de um mesmo sentido de esquivas, as falas denotam uma omissão voluntária de partes da própria identidade (Berg, 2002). Os prounistas externam o temor de serem rotulados, e se esforçam para acobertar uma identidade percebida como menos positiva frente ao meio, conforme evidenciado por P01, ao afirmar que “[...] essas pessoas

(algumas de sua sala) não sabem que a gente é bolsista (do ProUni). A partir do momento que elas souberem, elas não vão tratar tão bem... Isso eu não tenho dúvidas”.

A motivação dos indivíduos está direcionada para o alcance de uma identidade social mais positiva (Taylor & Moghaddam, 1994). Quando a própria identidade é percebida como inadequada, estratégias comportamentais são adotadas visando mudar a condição existente. Das falas dos alunos entrevistados, pôde-se depreender uma hierarquia de identidades sociais: a condição de cotista (mais negativa), de prounista, de bolsista e de “IESzista” (tratamento dispensado ao aluno que estuda na universidade pesquisada), a mais positiva. Embora cientes de que o ProUni é um tipo de cota, mas por ser hierarquicamente de menor *status*, não é uma identidade acessada. Uma justificativa depreendida é que o termo cotista se apresenta associado a ideia de cotas raciais que, não raro, são alvo de preconceitos explícitos de grupo de alunos. A condição de prounista, embora em muitos casos seja também evitada, é eventualmente usada. P01 declara: “Eu falo que eu sou bolsista, não que eu sou prounista. Se você falar que você é bolsista pode até ter preconceito, mas é muito menor do que se você falar que é prounista. Se você falar que é prounista já tem um certo preconceito, sim”. Bolsista, que é uma condição mais genérica, dado que existem vários tipos de bolsas, torna-se a identidade mais assumida por aqueles que preferem não se identificar como do ProUni.

De acordo com os entrevistados da área de RS, dentro da IES pesquisada, existem várias categorias de alunos bolsistas. Existe bolsa por participação na Atlética (concedidas a alunos que integrem equipes esportivas e representam a instituição em competições), bolsa filantropia, bolsa para funcionários e para filhos de funcionários, dentre outras. Por fim, constata-se que alguns alunos omitem durante toda a graduação a identidade de prounista, assumindo a identidade de “IESzista”, não como uma expressão de pertencimento, o que seria adequado, mas como meio de omitir a condição de bolsista do Programa, nitidamente um exogrupo e, como tal, recipiente de estereótipos por parte do endogrupo, como prediz a teoria da autocategorização (Turner et al, 1987).

Determinantes para a formação do nosso autoconceito de quem somos, as categorias sociais às quais pertencemos prescrevem formas de pensamento e comportamentos e, ao mesmo tempo, fornecem referencial para comparação com outros grupos (Tajfel, 1982). Assim, as diferenças sociais entre prounistas e não-prounistas e o receio de que o dar-se a conhecer como aluno prounista traga consequências negativas para si, influenciam a decisão de como e se a identidade é revelada ou mantida encoberta.

De modo semelhante, pesquisa de Souza (2011) já havia constatado a hesitação e temor dos alunos prounistas, relatando o que chamou de manifestação de autodefesa, ou autoproteção, uma vez que os alunos por ele pesquisados também optavam por não revelar a identidade de bolsista do ProUni, expressando “vergonha” em o ser. Em seu trabalho, o autor observou que tal comportamento era mais comum no período inicial do curso, alterando-se ao longo dos semestres, mas isso não ocorria com todos os bolsistas. Nessa pesquisa, verifica-se que as evidências de esquiva são provenientes de alunos dos semestres iniciais, mas não são utilizadas por todos eles, o que sugere um padrão similar ao constatado por Souza (2011). Dos alunos em final de curso, metade afirma que todos sabem que são prounistas porque eles mesmos falam, enquanto dois deles só o fazem para amigos mais próximos. Um deles não o faz, porque considera que isso seja “indiferente” para as outras pessoas. Embora em número menor, alguns alunos que se posicionam e assumem a condição de prounistas, não demonstrando qualquer dificuldade ou constrangimento, afirmam revelar de forma natural e voluntária.

Pôde-se observar que, de alguma forma, os alunos prounistas sentem-se receosos em relação aos não prounistas. Entretanto, na relação com alguns professores não existe necessidade de “proteção da identidade”. Com prazer, com orgulho pessoal, por se sentirem à vontade com os professores e até com a intenção de obter benefícios pessoais, não há reservas desses alunos em revelar-se para os professores entrevistados.

A reserva em relação aos alunos não prounistas pode ser justificada nos argumentos de Taylor e Moghaddam (1994), que sustentam a existência de forças em conflito entre esses grupos,

pois indivíduos pertencentes aos grupos dominantes desejam e lutam para manter o status de condição comparativamente superior, enquanto os integrantes dos grupos de identidade social de valor menos positivo desejam alcançar alguma mudança de status, a fim de aprimorar a identidade grupal para condição superior.

4.2 Nós e Eles

Esta categoria discute as percepções dos alunos prounistas e não-prounistas acerca das diferenças de seus grupos de pertença, dos estereótipos que possuem de seus exogrupos e a percepção dos professores entrevistados sobre ambos. Uma vez que o foco desse estudo é a experiência acadêmica dos bolsistas do ProUni, os alunos prounistas são considerados “Nós”, enquanto os alunos não-prounistas são “Eles”. Considera-se relevante discutir as categorizações que prounistas e não-prounistas fazem uns dos outros, uma vez que os comportamentos dos grupos se embasam nelas (Hogg & Terry, 2001).

A autoimagem descrita pelos alunos prounistas volta-se especialmente para o desempenho, aspecto para o qual consideram possuir características distintivamente mais positivas. Embora considerem ter “[...] direitos diferentes”, e trilhar um “[...] caminho mais difícil”, desejam “[...] aproveitar ao máximo o curso para se destacarem”, sendo “garra” e “seriedade” importantes características por eles destacadas.

A percepção dos alunos não-prounistas em relação ao perfil do aluno prounista encontra considerável convergência com essa autoimagem. Há reconhecimento por parte desse grupo de que, embora “culturalmente menos” preparados, realmente “[...] são ótimos alunos”, destacando quão “[...] batalhadores e empenhados” os percebem; consideram que “[...] são dedicados” e que “[...] a luta dos mesmos (sic) é maior”.

O perfil do aluno prounista é descrito pelos entrevistados como proveniente de classe social inferior, com menor bagagem cultural e base escolar, vestimentas mais simples e comportamento contido, que querem mudar a condição atual, precisam trabalhar e correm atrás de um futuro melhor. Já o perfil do aluno “IESzista” é referido como pertencente a uma classe social mais alta, maior bagagem cultural e base escolar, vestimentas melhores, sustentado pelos pais, com futuro certo, que não precisa trabalhar, quer manter as coisas como estão e é contra políticas públicas. Descrições da autoimagem dos alunos prounistas, similaridades, denominadores comuns entre grupos, bem como os aspectos que os distinguem foram comparados, indicando maiores dissimilaridades percebidas, o que acentua as barreiras entre os grupos de pertença “Nós” e “Eles”. Por conseguinte, essas diferenças intergrupais podem deixar de satisfazer a necessidade de assimilação e inclusão dos alunos prounistas, uma necessidade intrínseca aos seres humanos (Brewer, 1991).

Triandis et al.(1994) ressaltam que emoções positivas elevam a probabilidade de interação e intimidade entre pessoas e grupos, o que aumenta a percepção de similaridade, de forma a criar um ciclo de “autorreforço causal”, que em casos de dissimilaridades trazem consequências inversas, gerando condições de distanciamento. A percepção de que os alunos prounistas mantêm certa reserva e distância em suas interações é consenso entre os três grupos entrevistados. De si mesmos, os prounistas dizem que são “[...] mais na deles (P12)”, “[...] nem todos se expressam (P07)”, “[...] se apropriam menos do espaço (P12)”; percepção endossada pelos alunos não-prounistas quando dizem que são “[...] introvertidos, não se soltam, não se expõem, acuados com as diferenças sociais (NP04)”, opinião ratificada pelos professores que percebem um “[...] comportamento mais contido, reservado (PROF 03)”. NP04 faz uma projeção, considerando a implicação desse comportamento mais retraído para um ambiente organizacional quando diz que, ao final do curso, percebe que estes se apropriam mais do espaço, “[...] só que dentro do feudo deles. Só que isso é ruim porque, se ele tiver essa dificuldade às vezes num ambiente profissional mais amplo, com muita gente, às vezes ele pode sofrer resistência dentro desse ambiente”. A inclusão pode ser vista como uma função da disposição do grupo para incluir os indivíduos (Ellemers & Jetten, 2013). Por esta ótica, a

percepção de inclusão de não-prounistas depende não apenas dos esforços desses alunos, mas a inclusão depende da boa vontade do endogrupo, os não-prounistas. À luz da teoria da identidade social é possível depreender que os prounistas necessitam manter sua autoimagem positiva e, para isso, não há interesse em incluir os não-prounistas, vistos como membros do exogrupo. Os indivíduos são motivados a pertencer a grupos positivamente avaliados, adotando estratégias comportamentais a fim de mudar sua condição quando percebem a própria identidade como inadequada (Taylor & Moghaddam, 1994), esforço este empreendido pelos alunos prounistas, mas que nem sempre logram êxito.

As diferenças visíveis ou invisíveis percebidas entre grupos, podem trazer consequências negativas ou positivas para eles. As dimensões secundárias de diversidade (Loden & Rosener, 1991) existentes entre prounistas e não-prounistas referem-se principalmente ao *background* cultural, à classe social e às experiências pessoais. Uma vez que a diferença de classe social, fator mais enfaticamente apontado pelos alunos prounistas, priva esses alunos de oportunidades de viagens, de engajamento em atividades sociais com outros alunos, reduz a possibilidade de acesso aos mesmos bens de consumo e de frequentar os mesmos ambientes sociais, ocorre significativa redução dos denominadores comuns entre os dois grupos de alunos. Considerando a lógica do contato social de Allport e do pressuposto de que, havendo uma maior interação entre pessoas ou grupos, também ocorreria um aumento da atração entre eles, a conexão e a compreensão entre as pessoas (Allport, 1979; Mannix & Neale, 2005), a condição de diverso implica uma menor interação social, estabelece fronteiras entre grupos, demarcando o “Nós” e o “Eles”, abrindo condições para a exclusão.

4.3 Experiência de exclusão

A experiência de inclusão ou exclusão do indivíduo se dá mediante trocas nos ambientes sociais, de forma que, em ambientes não receptíveis, os indivíduos podem ser tolhidos da liberdade de expressão e da possibilidade de autenticidade (Berg, 2002), fundamentais para um sentimento de pertença real.

Professores e alunos entrevistados relatam a falta de ações institucionais visando interações entre grupos diversos e promotoras de inclusão. O que existe de fato é uma inserção desses alunos da IES pesquisada, de forma que cada um age por seus próprios valores, não havendo uma atenção da instituição para a promoção de um ambiente inclusivo, sendo, dessa forma, garantido ao aluno prounista somente o estar fisicamente na instituição. A formação de grupos de trabalhos, de acordo com PROF 01, é a forma na qual a exclusão mais se manifesta, pois “[...] eles chegam um mês depois, eles não têm grupos, aí eles formam grupos entre eles, e você começa a ter um processo de exclusão que é feito pelas circunstâncias”. Para uma aluna prounista (P11), quando o professor intervém e solicita a entrada nos grupos existentes “[...] você é colocada num grupo, pior ainda, porque é um grupo fechado e as pessoas não estão nem aí para você”. O tratamento recebido não satisfaz a necessidade de pertencimento ou distintividade positiva descrito por Shore et al. (2011), pois a mensagem que fica é de que o aluno está no grupo, mas não é do grupo, podendo a rejeição vivenciada incorrer em ressentimento e retaliação, de modo a ampliar ao invés de encurtar as distâncias (Twenge & Baumeister, 2005).

O relato de PROF 01 de que “[...] uma representante passou um semestre inteiro e não cadastrou o e-mail de nenhum aluno do ProUni” constitui-se uma outra forma de exclusão verificada, uma vez que, de acordo com Mor Barak (2005), o conceito de inclusão-exclusão está relacionado com a participação do indivíduo tanto em processos formais, como o acesso a informações e a canais de tomada de decisões, quanto dos processos informais, como participação em atividades e encontros (Mor Barak, 2005).

As condições socioeconômicas díspares criam barreiras e exclusão financeira, sendo que, por vezes, os alunos prounistas são omitidos de convites para encontros informais, porque os alunos não-prounistas presumem que não terão condições de participar. Mas, na percepção dos professores

entrevistados, as “situações agressivas” não se dão só em relação a condições financeiras, mas ocorre de serem discriminados e não aceitos nos grupos de trabalhos por não falarem inglês. As falas indicam que três dimensões de diversidade – a condição social, a qualificação pessoal e o *background* cultural – são apontadas como características distintivas entre os grupos de alunos e, em razão dessas diferenças percebidas, ocorrem as situações de exclusão. Anhaia (2012) também observou que ser aluno ProUni é motivo de discriminação no curso de Direito pesquisado. Em contraste com os achados desta pesquisa e de Anhaia (2012), Saraiva e Nunes (2011, p. 957) concluíram que “[...] a inserção de estudantes oriundos do ensino público na instituição de ensino superior particular observada e sua interação com outros grupos sociais não são marcadas pela exclusão, como seria de se esperar em um contexto de “pagantes” e “não pagantes””. Pode-se inferir que as características das instituições pesquisadas e do curso podem influenciar na experiência de inclusão ou exclusão.

Em síntese, a carência de práticas institucionais, comportamentos de exclusão de colegas não-prounistas e características socioeconômicas dos prounistas favorecem um ambiente propenso à exclusão destes últimos. No entanto, as entrevistas evidenciaram que a dinâmica da exclusão convive, paradoxalmente, com experiências de inclusão de alunos prounistas.

4.4 Experiência de inclusão

Conforme depoimento de alunos e profissionais da área de RS, não há nenhuma estratégia de inclusão institucional na IES pesquisada. Existem iniciativas eventuais de alguns professores, tais como a de postergar a formação dos grupos de trabalhos para quando as salas já estiverem completas e a utilização da plataforma institucional Moodle para veiculação de informações. Essas iniciativas prestam-se a minimizar as práticas de exclusão que costumam ocorrer no momento de formação de grupos de trabalho e na comunicação com a classe. Neste último caso, evitando a omissão de alunos prounistas das listas de e-mail. Os resultados alcançados nessa pesquisa ratificam a conclusão do trabalho de Krames (2010), apontando que o compromisso social das instituições que aderem ao Programa precisa ser traduzido em ações concretas de acolhimento, orientação e acompanhamento aos alunos bolsistas, o que não pôde ser constatado na IES pesquisada.

Para cada indivíduo, a experiência da inclusão no espaço acadêmico é singular. Cada alegria ou temor é vivenciado de acordo com a subjetividade própria de cada um e em resposta à objetividade das pessoas e do meio social. Buscando identificar estratégias de inclusão utilizadas pelos alunos não-prounistas, verifica-se que essas são incomuns. Dos 22 entrevistados, houve apenas um relato em que uma ação inclusiva foi voluntariamente praticada por um grupo de alunas a fim de ajudar os prounistas recém-chegados, munindo-os de informações e materiais.

Ferdman (2014) volta especial atenção para a experiência psicológica de inclusão e para a responsabilidade do indivíduo em conseguir incluir-se. O autor assinala que a autoinclusão pode reduzir os resultados negativos e aumentar os resultados positivos para o indivíduo, trazendo benefícios tanto para ele quanto para a instituição.

Os resultados revelam comportamentos de autoinclusão dos alunos prounistas, manifestados por meio de práticas fora de classe, tais como atividades sociais, grupos de estudos, monitorias, Atlético, Centro Acadêmico, iniciação científica, entre outras. Participar dessas atividades, configura-se como uma estratégia proativa desses alunos para expandir suas redes de contatos. Da análise dos dados depreende-se uma associação entre características pessoais do aluno e iniciativas de autoinclusão. Todos os alunos que se autodefiniram como mais expansivos envolvem-se em atividades extraclasse e, de igual modo, os que se consideram retraídos restringem as atividades acadêmicas à sala de aula.

Ferdman et al. (2009) consideram a experiência de inclusão como a percepção dos indivíduos de quão aceitos, respeitados, suportados, valorizados, engajados e autênticos se sentem em seus ambientes, tanto como indivíduos quanto como membros de um grupo particular de identidade. Expressões utilizadas por alunos prounistas evidenciam que alguns deles vivenciam uma

experiência de inclusão no ambiente acadêmico da IES pesquisada. Liberdade para expor opiniões, ser querida por todos e falar com todos, ser valorizada pelos amigos que saem para comemorar o aniversário, são destacados como experiência de inclusão. Ainda que poucos relatem essas vivências, elas são relevantes como manifestações antecedentes de comportamentos inclusivos e expressam engajamento, pré-condições para a experiência de inclusão (Miller & Katz, 2002).

Alcançar o objetivo de incluir socialmente, de incluir também no sentido de proporcionar ao aluno um senso psicológico de pertencimento, a partir do qual possa dizer de si mesmo que é “IESzista”, porque não existem diferenças de tratamento dentro da IES pesquisada seria o ideal. A percepção de que alguns desses alunos conseguem trazer parte de si mesmos para esse ambiente no qual diferem do perfil social predominante apresenta-se como uma perspectiva positiva, embora aparentemente parte do mérito esteja no próprio aluno e não no ambiente. A percepção de inclusão como um fenômeno que satisfaz as necessidades de pertencimento e de autenticidade (Jansen et al, 2014) de prounistas, ainda é uma realidade pouco vivenciada pela maioria desses alunos. Com base na teoria da distinção ótima, Brewer (1991) argumenta que a motivação para identificação do grupo necessita de um *trade-off* entre a necessidade de assimilação e de diferenciação. Os dados da pesquisa evidenciam que parte substancial dos alunos prounistas entrevistados não tem sua necessidade de pertencimento e de distinção satisfeitas no ambiente acadêmico em que foram inseridos.

Para Davidson e Ferdman (2001), valorizar a diversidade e as diferenças requer que políticas, estruturas e normas de comportamento sejam alinhadas de tal forma que os membros da comunidade se sintam respeitados e incluídos, porém assinalam que a verdadeira inclusão extrapola essa compreensão. Os dados obtidos evidenciam que nem a primeira condição é satisfeita, uma vez que, inexistindo uma política de gestão da diversidade, não se cumpre ao menos os requisitos de alinhamento. Os autores defendem que um pensamento de diversidade requer que a organização enfatize ao *mainstream* que o objetivo não é que eles deixem de ocupar tal posição, mas que esse espaço possa ser ampliado de forma a beneficiar a todos e que se busque construir um espaço no qual todos se encaixem. O ProUni pode ser pensado por essa ótica, uma vez que não são suprimidas vagas dos outros alunos. Porém, parte do *mainstream* aparentemente considera que estão em uma disputa pela vaga e pelo espaço social, conforme apontado por Taylor e Moghaddam (1994). A ausência de políticas e ações alinhadas com o objetivo de valorizar a diversidade, faz longo o caminho a ser percorrido pela IES estudada, até alcançar o objetivo de possibilitar ao aluno prounista extrapolar a condição de *estar*, para alcançar o status de *ser* um “IESzista” e ter um sentimento de pertencimento. Uma vez que o fenômeno da inclusão não reflete um comportamento natural e padrão das pessoas (Hanashiro et al., 2011), faz-se necessário um maior comprometimento institucional, dos alunos não-prounistas e forte engajamento dos professores, a fim de criar uma cultura inclusiva.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dinâmica das salas de aula evidencia que categorizações são feitas, e que essas ocorrem com base em similaridades percebidas, dando origem aos endogrupos e exogrupos. A existência e o reconhecimento desses grupos podem se constituir o primeiro passo para o preconceito e a discriminação. De acordo com a percepção dos entrevistados, condições socioeconômicas, *background* e cultura/qualificação pessoal são características determinantes para a aceitação nos grupos. Os relatos evidenciam que existem categorias determinando as fronteiras intergrupais e estabelecendo as características distintivas de pertença ao grupo, no qual aqueles que são diversos aos critérios estabelecidos não são aceitos. Portanto, ser prounista constitui uma dimensão de diversidade, pois traz implicações para as relações destes com os outros alunos “IESzistas”.

Devido à necessidade própria dos indivíduos de serem vistos de forma positiva em relação a outros relevantes, comparações sociais são feitas, geralmente favorecendo aqueles que pertencem ao endogrupo (Hogg & Terry, 2001). Decorrente de comparações, a condição de prounista é

percebida como uma identidade de valor negativo, por isso esses alunos buscam alcançar uma identidade que seja distinta, ao tempo em que os alunos não-prounistas desejam e lutam para manter o status de condição comparativamente superior. A omissão da identidade é uma estratégia adotada por alguns alunos prounistas, por todo o período da formação, a fim de conseguirem ser aceitos e incluídos.

A inclusão envolve a possibilidade de que, na interação com outras pessoas, o indivíduo possa ser completamente ele mesmo, permitindo aos outros serem também eles mesmos no contexto de engajamento em atividades comuns (Ferdman et al., 2009). Porém, os dados evidenciam que a identidade de prounista é escamoteada por vários alunos, por considerarem que os alunos não-prounistas “[...] não os tratariam tão bem assim[...]” se a revelassem. Alguns se veem impedidos de acesso a algumas pessoas e grupos, impossibilitados de um engajamento em atividades corriqueiras como grupos de trabalho, de convívio e de atividades sociais. Apenas uma pessoa entrevistada expressou sua percepção de ser inclusa quando diz que se sente uma IESzista, sem fazer distinção entre a condição de prounista e dos outros alunos da IES pesquisada. Depreende-se que os alunos prounistas, em sua maioria, estão estudando numa instituição de primeira linha, porém não se sentem um “IESzista”, revelando um sentimento de não pertencimento, de uma inclusão não plena e de não ser um *insider* (Shore et al., 2011) dentro da própria instituição onde estuda.

Uma vez que a necessidade de pertencimento é fundamental para o ser humano e constitui-se uma poderosa base motivacional para o comportamento interpessoal (Mor Barak, 2005), quando o indivíduo vivencia uma experiência de exclusão ou rejeição e ela é frustrada, este passa a reagir com ódio, ressentimento e retaliação (Twenge & Baumeister, 2005). Ao perceber, por parte do grupo, a inexistência de comportamentos inclusivos o aluno prounista fica impedido de vivenciar uma experiência subjetiva de inclusão, sendo por isso afetado em sua autoestima, o que pode comprometer seu desempenho. Constata-se que, tanto para que haja uma experiência subjetiva de inclusão que possibilite a esses alunos um senso psicológico de pertencimento ao ambiente acadêmico da IES pesquisada quanto para que ocorra uma inclusão social que permita ao prounista desfrutar de uma universidade que é para todos, na qual a inclusão é regra e não exceção, há um longo caminho a ser percorrido. Atuar nas relações intergrupais (alunos prounistas, não-prounistas e professores), visando a redução de estereótipo do grupo de minoria e as práticas cotidianas discriminatórias promovidas pelo grupo dominante poderia reduzir o preconceito e permitir um avanço na inclusão, não apenas no nível individual. À luz da teoria da distinção ótima, a maioria dos alunos prounistas não tem suas necessidades de pertencimento e nem de distinção satisfeitas, aspectos essenciais para a identificação grupal.

A pesquisa realizada, apesar de relevante, apresenta limitações. Uma delas é o fato da pesquisa restringir-se ao curso de Direito. Ademais, as características da IES pesquisada e do curso de Direito podem ter influenciado os resultados, notoriamente reveladores de experiências de exclusão dos alunos prounistas. Acredita-se também que o e-mail convite enviado a todos os alunos possa ter sido atendido predominantemente por aqueles que possuíam alguma identificação com o tema ou com os alunos prounistas. Ressalta-se que os resultados dessa pesquisa são específicos ao contexto estudado, sem possibilidade de generalização para outras IESs.

Acredita-se que esse artigo contribui para a literatura ao aprofundar a compreensão do fenômeno da inclusão, à luz dos diferentes atores sociais, estes pouco contemplados na literatura. Na concepção de uma dinâmica de in(exclusão) abordada por Hanashiro (2016), os agentes desenvolvem práticas e criam ambiente inclusivos ou excludentes. De fato, alunos não-prounistas e professores são agentes que desempenham esse papel. Um aspecto inusual revelado neste artigo é o próprio aluno prounista como agente da sua inclusão, a fim de conviver em um ambiente predominantemente excludente. Este resultado avança a literatura de inclusão, tanto na abordagem de Hanashiro (2016) como de Ferdman et al. (2009). A pesquisa também amplia a compreensão do fenômeno de inclusão em um ambiente acadêmico estudantil, presumivelmente menos influenciado por questões de poder, status, limitação de recursos, fatores que potencialmente alimentam o processo de exclusão no ambiente corporativo.

Uma contribuição prática da pesquisa é promover uma reflexão acerca do papel de cada ator social, alunos, professores e gestores, para a construção de espaços de convivência mais inclusivos em uma sociedade cada vez mais heterogênea, tanto via iniciativas individuais como institucionais. Miller e Katz (2002) nos faz lembrar que diversidade sem inclusão não funciona, ou seja, a inserção via o ProUni amplia a diversidade, mas não garante a efetiva inclusão dos beneficiários do programa, deixando de usufruir as vantagens de um campus mais heterogêneo. Neste sentido, a IES pesquisada desempenha um papel relevante, ainda a ser construído na discussão com todos os agentes, levando em consideração sua visão sobre o ProUni: é realmente um programa voltado para inclusão social?

Como relevância social, esta pesquisa contribui para estimular o desenvolvimento de ações e medidas para que o direito ao acesso a uma educação de qualidade possa deixar de ser percebido como uma mera inserção física, mas sim uma inclusão, e que esses alunos possam ser notados e tratados como sujeitos com direito legítimo de acesso e pertencimento à IES pesquisada. O resultado dessa inclusão poderia contribuir para a redução de evasão, permanência mais qualificada desses alunos em prol de uma formação intelectual e social plena.

Para uma futura agenda de pesquisa, recomenda-se realizar um estudo comparativo entre diferentes cursos, pesquisar a trajetória de carreira de alunos prounistas egressos da IES pesquisada, a fim de analisar a inclusão desses alunos no mercado de trabalho e sua evolução profissional, por meio da técnica história de vida ou narrativas.

REFERÊNCIAS

Allport, G. W. (1979) *The nature of prejudice*. (25. ed.) Nova York: Basic Books.

Anhaia, B. C. (2012). Políticas públicas e sociais para a equidade: um estudo sobre o programa universidade para todos. *Cadernos Gestão Pública e Cidadania*, 17(60).

Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2002) Preconceito – Causas e curas. In: Aronson, E., Akert, R. M., Wilson, T. D. *Psicologia social*. (3. ed.) Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos, 291-320.

Bardin, L. (2007) *Análise de conteúdo*. (3. ed.) Lisboa: Edições 70.

Berg, D. (2002) Bringing one's self to work: a jew reflects. *The journal of applied behavioral science*, 38(4), 397-415.

Brewer, M. B. (1991) The social self: on being the same and different at the same time. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 17(5), 475–482.

Byrne, D. (1971) *The attraction paradigm*. Academic Press: New York.

Carvalho, C. H. A. (2006) O ProUni no Governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação & Sociedade*, 27(96) – Especial, 979-1000.

Correl, J., Park, B. (2005) A model of the ingroup as a social resource. *Personality and Social Psychology Review*, 9(4), 341–359.

Cox Jr, T. (1993) *Cultural diversity in organizations: theory, research & practice*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

- Creswell, J. W. (2003) *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Davidson, M., & Ferdman, B. (2001) Diversity and inclusion: what difference does it make? *The Industrial-Organizational Psychologist*, 39(2), 36-38.
- Ellemers, N., & Jetten, J. (2013) The many ways to be marginal in a group. *Personality and Social Psychology Review*, 17(1), 3–21.
- Ferdman, B. et al. (2009) Inclusive behavior and the experience of inclusion. *Annual Meeting of the Academy of Management*, Chicago, August 11.
- Ferdman, B. M. (2014) The practice of inclusion in diverse organizations. In: *Diversity at work: the practice of inclusion*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. p. 3–54.
- Giovannini, M. (2004) What gets measured gets done: achieving results through diversity and inclusion. *Journal for Quality and Participation*, 27(4), 21–27.
- Goffman, E. (1988) *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. (4. ed.) Rio de Janeiro: LTC.
- Hayes, B. C. (2002) *Creating inclusive organizations: its meaning and measurement*. 2002. [...] Tese (Doutorado em Filosofia). Old Dominion University.
- Hanashiro, D. M. M., et al. (2011) Medindo inclusão no ambiente organizacional: uma visão “emic” da escala de comportamento inclusivo. In: *EnAnpad*, 35, Rio de Janeiro.
- Hanashiro, D. M. M. (2016) A dinâmica da in(ex)clusão no ambiente organizacional. In: Saeta, B.R.P., Ferreira, J.M.C. (Orgs). *A diversidade humana e o contexto laboral*. São Paulo: Editora Mackenzie.
- Hogg, M. A., & Abrams, D. (2001) *Social identifications: a social psychology of intergroup relations and group processes*. (7. ed.) Philadelphia: Routledge, 19.
- Hogg, M. A., & Terry, D. J. (2001) Social identity theory and organizational processes. In: *Social identity process in organizational contexts*. Philadelphia: Psychology Press, 1–12.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2010). Pnad 2009 - Primeiras análises: Situação da educação brasileira - avanços e problemas. *Comunicados do Ipea*, (66).
- Jansen, W. S. et al. (2014). Inclusion: conceptualization and measurement. *European Journal of Social Psychology*, 44(4), 370–385.
- Krames, I. P. (2010) *Na trilha do Prouni: implantação, acompanhamento e perspectivas em uma instituição de ensino superior de Santa Catarina*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Kristof-Brown, A., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005) Consequences of individual’s fit at work: A meta-analysis of person–job, person–organization, person–group, and person–supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281–342.

- Leonardelli, G. J., Pickett, C. L., & Brewer, M. B. (2010) Optimal distinctiveness theory: A framework for social identity, social cognition, and intergroup relations. In: Zanna, M. P., Olson, J. M. (Eds.). *Advances in experimental social psychology*. San Diego, CA: Elsevier, 63–113.
- Loden, M., & Rosener, J. (1991) *Workforce america: managing employee diversity as a vital resource*. USA: McGraw-Hill.
- Mannix, E., & Neale, M. A. (2005) What differences make a difference? The promise and reality of diverse teams in organizations. *Psychological Science in the Public Interest*, 6(2), 31–55.
- MEC(2017). *Programa Universidade Para Todos*. (2017). Recuperado em 20 jan.2017, de: <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>.
- Miller, F. A., & Katz, J. H. (2002) *The inclusion breakthrough - Unleashing the real power of diversity*. Berrett-Koehler Publishers, San Francisco.
- Mor Barak, M. (2005) E. *Managing diversity: toward a globally inclusive workplace*. Sage Publications, 121–139.
- Mor Barak, M. E., & Cherin, D. A. (1998) A tool to expand organizational understanding of workforce diversity: exploring a measure of inclusion-exclusion. *Administration in Social Work*, 22(1), 47–64.
- Oliveira, M. (2004) As origens da educação no Brasil: da hegemonia católica às primeiras tentativas de organização do ensino. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, 12(45), 945–957.
- Retrato das desigualdades de gênero e raça. (2011) *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. (4ª Edição), Brasília.
- Retrato das desigualdades de gênero e raça – 1995 a 2015. (2017) *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*. Brasília.
- Roberson, Q. M. (2006) Disentangling the meanings of diversity and inclusion in organizations. *Group & Organization Management*, 31(2), 212-236, april.
- Santos, N. M. C. (2011) *Educação e ProUni: política de inclusão social na perspectiva transdisciplinar*. 2011. 221 p. Tese (Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Saraiva, L. A. S., & Nunes, A. D. S. (2011) A efetividade de programas sociais de acesso à educação superior: o caso do ProUni. *RAP–Revista de Administração Pública*, 45(4), 941–964.
- Shore, L. M. et al. (2011) Inclusion and diversity in work groups: a review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289, 28 out.
- Souza, L. E. R. A. (2011) *O Prouni como política pública de ação afirmativa: uma análise do impacto sociocultural na trajetória de egressos, oriundos das camadas populares, do ProUni da PUC-MG*. 2011; 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Tajfel, H. (1982) Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 1–39.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979) An integrative theory of intergroup conflict. In Austin, W., & Worchel, S. (Eds.). *Social psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson, 33–47.

Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. (1994) A five-stage model of intergroup relation – tokenism as a potent form of discrimination. In: Taylor, D. M., & Moghaddam, F. M. *Theories of Intergroup Relations*. Westport: Praeger Publishers, 139-157.

Triandis, H. C. (2003) The future of workforce diversity in international organisations: a commentary. *Applied Psychology*, 52(3), 486-495, Jul.

Triandis, H. C. et al. (1994) Workplace diversity. In: Triandis, H. C. et al (Eds). *Handbook of industrial and organizational psychology*, (2ª Edição), 4. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 769–827.

Turner, J. C. et al. (1987) *Rediscovering the social group: self-categorization theory*. Oxford, UK: Blackwell.

Twenge, J. M., & Baumeister, R. F. (2005) Social exclusion increases aggression and self-defeating behavior while reducing intelligent thought and prosocial behavior. In: Abrams, D., Hogg, M.A., & Marques, J.M. *The social psychology of inclusion and exclusion*. New York: Psychology Press.

Vargas, H. M. (2010) Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. *Estudos de Sociologia, Araraquara*, 15(28), 107-124.

Data da submissão: 15/05/2017

Data de aceite: 05/07/2017