



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO

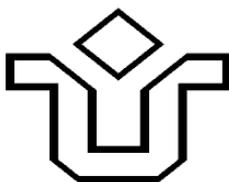
Centro de Ciências Sociais

Mônica Valle de Carvalho

**Tão perto e tão longe dos Jardins de Epicuro: memória social e
violência sutil. Um olhar sobre os alunos de origem popular nas
universidades públicas brasileiras.**

Rio de Janeiro

2016



Mônica Valle de Carvalho

**Tão perto e tão longe dos Jardins de Epicuro: memória social e
violência sutil. Um olhar sobre os alunos de origem popular nas
universidades públicas brasileiras.**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutor em Memória Social. Área de Concentração: Estudos Interdisciplinares em Memória Social. Linha de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias

Rio de Janeiro

2016

Mônica Valle de Carvalho

**Tão perto e tão longe dos Jardins de Epicuro: memória social e violência
sutil. Um olhar sobre os alunos de origem popular nas universidades públicas
brasileiras.**

Exame de Qualificação de Doutorado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Memória Social
como requisito parcial para a obtenção do Título de
Doutor em Memória Social. Área de Concentração:
Estudos Interdisciplinares em Memória Social. Linha
de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Criação.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Francisco Ramos de Farias (Orientador)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof. Dr. Lucas Graeff
Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens
Culturais - Unilassalle.

Prof. Dr. Antônio José Barbosa de Oliveira.
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a Dr.^a. Lobélia da Silva Faceira.
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof.^a. Dr.^a Leila Beatriz Ribeiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof.^a. Dr.^a Giane Moliari Amaral Serra
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO

Rio de Janeiro
Abril de 2016

DEDICATÓRIA

A Claudinho, Lulu e Juju, dedico esse trabalho e todos mais que venha a realizar, as coisas boas que eu faça, sempre serão para vocês.

Em nome de, Eder, Claudio, Verônica, Pedro Paulo, Graci, Marco, Elaine e Vitor reconheço todos os estudantes que me fizeram crescer e aprender sobre a vida. Esse trabalho também é de vocês.

Desconfiai do mais trivial na aparência singela.
Examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

AGRADECIMENTOS

Inicio os agradecimentos com um pensamento de Epicuro de cujos Jardins espero jamais me afastar: “As pessoas felizes lembram o passado com gratidão, alegram-se com o presente e encaram o futuro sem medo.”

Terminar uma jornada com tantas pessoas importantes para agradecer faz a caminhada ter sentido. Tudo que consegui produzir foi resultado da convivência, do carinho e da solidariedade de algumas pessoas. Então agradeço:

Aos grandes amores da minha vida Claudio Serfaty, Luisa Serfaty e Juliana Serfaty. Agradecer a vocês é escrever sobre uma vida inteira de cumplicidade, amor sem medida e do aprendizado de tudo que acredito. Tenho tanto orgulho de partilhar minha existência com vocês, que qualquer coisa que diga ou escreva fica pequena. Para vocês dedico também minha alegria de viver.

Profundamente a minha irmã Nana, que não está aqui fisicamente, mas foi uma grande fonte de inspiração, inclusive sobre a definição mais profunda do que é ser professora. Uma mulher que amava as pessoas e acreditava nelas incondicionalmente. Ela me ensinou a solidariedade como princípio, a enfrentar os preconceitos e a responsabilidade de se ser como é. Ela só não me ensinou como superar sua perda.

Minha mãe, de quem herdei tantas coisas, dentre elas a força da indignação com o que julgamos injusto, equivocado. Sem ela fiquei menos corajosa, mas tento honrar tudo que dela ficou em mim e esse trabalho também representa um pouco isso. Senti um bocado sua falta.

A Gi, minha amiga, minha irmã de tantos anos, agradeço por tantas coisas e mais essa caminhada, que você sempre acompanhou.

Minha fiel amiga guardiã, Claudia Tannus Gurgel, revisora, incansável, uma companheira de trabalho. A lealdade é um atributivo de poucos. Infinitamente obrigada por tudo.

Nilson Alves de Moraes, o muso de todos os libertários e almas livres. Um amigo, uma referência intelectual e afetiva. Um dos poucos telefones que sei de cor, pelas inúmeras vezes em que pedi exílio político e acadêmico.

As amigas e ao amigo da Direção de Assuntos Estudantis: Marco Antonio Paes, Marcia Ribeiro, Wailene Rejan Carvalho, Priscila Rocha Maia, Luciana Cardoso, Lidia Araujo, Macla Ribeiro Nunes, Jessica Oliveira Monterio, Leila Martins Ridrigues. Profissionais tão especiais que se dedicam para fazer com que a permanência dos estudantes, em especial a dos pobres, seja mais respeitosa e afetuosa.

A querida Ludmila Guimarães, uma pessoa íntegra em que tudo que faz, assim como no carinho e solidariedade com que partilha sua sabedoria. Um ombro e tanto.

Ao meu amigo, Jutuca, pela paciência e serenidade com que sempre acolheu minha “intensidade” nos pontos de vista e ao Magnífico Reitor Luiz Pedro San Gil Jutuca por ter acreditado em mim por mais de uma vez diante da Assistência ao Estudante.

Aos amigos da Gestão pelo apoio e crédito

Ao meu querido amigo Ricardo Cardoso, ele sabe dos tantos motivos para cita-lo aqui. Um amigo na e de fé.

A minha amiga Loreine Hermida, Lolo, uma mulher de fibra, com quem sempre aprendo muito, inclusive sobre a pertinência entre discurso e prática.

A todos os colegas do Departamento de Nutrição Aplicada pela colaboração e compreensão.

A todos os professores do Curso de Doutorado em Memória Social por suas contribuições, mando um abraço especial para Jô Gondar, nossa *Matrix* que tem a sabedoria generosa e Diana Pinto um exemplo para todos.

Aos colegas da Pós, em especial ao Diogo, sem ele Freud seria para mim uma abstração inalcançável, André, Glaucia, Fátima, José Mauro.

As queridas Patrícia Quaresma Soares, Aline Chrispim e Fatima Borrete que recebem a gente com tanto carinho e boa vontade na secretaria do Programa.

Hercilia Maria da Silva que tem sempre um sorriso e um café que nos conforta.

A minha mais nova amiga Renata leão, vitória na guerra.

Ao José Luiz Diniz, meu guru espiritual, pessoa que sempre me acolheu e orientou para que nunca faltasse fé na vida e nos orixás.

A todos os estudantes que me ensinaram tanto durante meu percurso profissional.

Quantas teses seriam necessárias para se agradecer a um orientador? Sei que fui afortunada, ao ser exitosa em convencê-lo a me guiar nesse percurso tão denso e por vezes aflitivo. Obrigada Francisco Ramos de Farias, por me dar a mão, com paciência, competência e enorme sabedoria. Você que me ensinou tantas coisas de forma sempre afetuosa, tentando transformar minhas fraquezas em desejo de ir em frente. Um intelectual que conhece a alma humana. Mil vezes obrigada.

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 3.7 - Índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB, segundo o nível de ensino e a dependência administrativa- Brasil 2005/2011.....	32
Tabela 3.15 - Distribuição percentual das pessoas que frequentam estabelecimento de ensino, por nível e rede de ensino frequentado, segundo as grandes regiões, as unidades da federação e as regiões metropolitanas.....	33
Gráfico 3.8 - Distribuição percentual dos estudantes da rede pública e particular no ensino fundamental e médio, segundo os quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> - Brasil 2011.....	34
Tabela 3.16 – Estudantes da rede pública e da rede particular no ensino fundamental, médio e superior, total e respectiva distribuição percentual, segundo os quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> - Brasil- 2011.....	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES - Sindicato Nacional de Docentes

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

BIA - Bolsa de Incentivo Acadêmico

CONEG - Conselho Nacional de Entidades Gerais

CONSUNI - Conselho Superior (UNIRIO)

DRH - Direção de Recursos Humanos

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FONAPRACE - Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MUDES - Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Plano de Reestruturação das Universidades

SISU - Sistema de Seleção Unificada

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO.....	12
1. UNIVERSIDADE E MEMÓRIAS EM CONFLITO.....	28
2. CARTOGRAFIA DA VIOLÊNCIA SUTIL.....	44
2.1 Planos de formas de violência sutil na universidade.....	51
3. RASTROS E VETÍGIOS DA TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE.....	62
3.1 Contextualização e memória da Universidade brasileira.....	76
4. VIOLÊNCIA SUTIL - DISCENTES E DOCENTES: DUAS FACES DA MESMA QUESTÃO.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
ANEXO ADecreto REUNI no. 6096 de 24/4/2007	
ANEXO BDecreto ENEM no. 7.824, de 11/10/2012	
ANEXO CLEI DE COTAS no. 12.711 de 29/8/2012	
ANEXO D.....Decreto PNAES no. 7.234 de 19/7/2010	

RESUMO

DE CARVALHO, Mônica Valle. **Tão perto e tão longe dos Jardins de Epicuro: memória social e violência sutil. Um olhar sobre os alunos de origem popular nas universidades públicas brasileiras.** 2016.f.Tese (Doutorado em Memória Social) - Centro de Ciências Sociais.- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro,2016.

Esse trabalho, fruto da experiência, pretende reconhecer a existência de formas sutis de violência que permeiam as relações sociais e pedagógicas, decorrentes do acesso das classes populares nas universidades públicas brasileiras, compreendendo tanto a memória dessas instituições, quanto a natureza e a forma de implantação das políticas de acesso e, em consequência, refletir sobre o processo de inserção e sobre o ambiente de permanência, do ponto de vista simbólico, desses estudantes, antes quantitativamente pouco representados no âmbito das universidades públicas e historicamente confinados nos cursos de baixo prestígio social. Para tanto, recorreremos à memória de alguns atores sociais que vivenciam o cotidiano na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. No transcorrer do trabalho, no percurso cartográfico de observação dos depoimentos de estudantes e professores da UNIRIO, bem como os reunidos em outros trabalhos e entrevistas, constatamos que as formas sutis de violência atingem os diversos segmentos da comunidade universitária. O desvelamento desse tipo de violência é fundamental para traduzi-la, reconhece-la e transforma-la em energia de renovação no ideário de se compreender a necessidade de reforçarmos os mecanismos de reconhecimento e pertencimento, em especial para os estudantes de origem popular, que nesse momento abrem caminho para aqueles que virão. Uma contribuição aos debates acadêmicos, que esperamos se faça por este trabalho, diz respeito à construção de políticas internas da universidade que permitam desenvolver um olhar mais atento para as condições simbólicas de permanência e afiliação dos estudantes de origem popular, criando novas estratégias de recepção desses jovens ao ambiente universitário.

Palavras-chave: Universidade; Violência Sutil; Estudantes; Origem Popular;

ABSTRACT

DE CARVALHO, Mônica Valle. **So near and so far from the Epicuro's gardens: social memory and subtle violence. Looking after students from popular origins into public brazilian universities**

This work, the result of experience, aims to recognize the existence of subtle forms of violence that permeate the social and pedagogical relations, resulting from the access of students of popular classes into Brazilian public universities, both comprising the memory of these institutions, the nature and form of implementation of access policies and, consequently, reflect on the process of integration and the permanence conditions, from the symbolic point of view, of these students that have been quantitatively underrepresented within public universities and historically confined to low social prestige courses. For that, we turn to the memory of some social actors who had experienced the daily life at the Federal University of the State of Rio de Janeiro. In the course of this work, the cartographical route observation of testimonials from students and teachers of UNIRIO and assembled in other works and interviews, we found that subtle forms of violence affect the various segments of the university community. The unveiling of this kind of violence is fundamental to translate it, recognize it and turn it into energy renewal in ideas to understand and reinforce the mechanisms of recognition and belonging, especially for students of popular origin, that now pave the way for those to come. We hope that this work will contribute to academic debates necessary to the construction of internal policies in order to develop a closer look at the symbolic conditions of permanence and affiliation of students of popular origins, creating new reception strategies of these young students to public universities.

Key words: University; Subtle Violence; Students; Popular Origin

INTRODUÇÃO

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (Larossa, 2002, p. 21)

A experiência que passamos a narrar é a realização do que acima afirmou Larossa (2002), inspirado no conceito de experiência de Benjamin (1993): algo construído coletivamente, compartilhado e em permanente devir. Ela não é cronologia, fato, nem calendário; não se trata de matéria concisa ou provida de precisão, não é informação/notícia. É experiência, dita aqui de forma redundante para marcar sua força. Ela representa um aspecto fundamental da memória, é um fenômeno original, pois articula o que é único, subjetivo e o que se repete; não produz respostas universais e nem homogêneas sobre aquilo que se vê ou se descreve, como um modo de olhar, de se colocar adiante.

Esse trabalho, fruto da experiência, pretende reconhecer a existência de formas sutis de violência que permeiam as relações sociais e pedagógicas, decorrentes do acesso das classes populares nas universidades públicas, compreendendo tanto a memória dessas instituições, quanto a natureza e a forma de implantação das políticas de acesso e, em consequência, refletir sobre o processo de inserção e sobre o ambiente de permanência, do ponto de vista simbólico, desses estudantes, antes quantitativamente pouco representados no âmbito das universidades públicas e historicamente confinados nos cursos de baixo prestígio social. Para tanto, recorreremos à memória de alguns atores sociais que vivenciam o cotidiano na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Aludimos, assim, a uma modalidade de experiência, no sentido de Dubet (1994, p. 94): “maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal”. É assim que podemos falar da experiência no contexto das trocas e negociações sociais, bem como de suas significativas consequências, em termos de uma representação do vivido repleto de ambivalências, contradições, afirmações, negações, imposições e outras tantas formas de expressão da dinâmica afetiva.

Por um lado, a experiência afigura-se, para a humanidade, como uma nuance, aparentemente de cunho propriamente individual (como um espaço de segredo), a ser

conservada em termos de arquivos de memória, podendo ou não ser utilizada prospectivamente. Por outro, em função da dinâmica institucional, é a reabertura a uma prática compartilhada, de forma obrigatória, com nuances subjetivas de outros sujeitos singulares, de modo a produzir uma teia de relações, que podem ser tanto de aperfeiçoamento no universo do processo de socialização, quanto de produção de mecanismos de segregação e de exclusão.

Tomando como fundamento a noção de experiência, vislumbra-se maior autonomia do sujeito, na expressão de suas potencialidades, no contexto das relações sociais, do mesmo modo que vislumbramos igualmente diversas lógicas de ação. Não obstante, é pertinente ressaltar que, em algumas modalidades compartilhadas de experiências, não é possível atestar a autonomia do sujeito, quando esta tem a sua frente uma engrenagem poderosa que funciona automaticamente na manutenção e na preservação de determinados valores; ou seja, é muito comum em determinadas instituições a conservação de práticas visando sustentar valores estabelecidos diante de quaisquer mecanismos que possam representar mudanças em relação a modos de pensar arraigados e defendidos por posturas de natureza ideológica.

Contudo, mesmo em se tratando de atores em condições bastante heterogêneas, que sequer entabulam diálogos, é possível a emergência de propostas que põem em xeque o valor de determinadas ações e que também podem ressignificar o conceito de reconhecimento de um ator em outro, como entendido por Honneth,(2009, p. 255),e que abaixo transcreve-se.

(...) foi cortado teoricamente, em larga medida, o nexos que não raro existe entre o surgimento de movimentos sociais e a experiência moral de desrespeito: os motivos para a rebelião, o protesto e a resistência foram transformados categorialmente em interesses, que devem resultar na distribuição desigual objetiva de oportunidades materiais de vida, sem estar ligados, de alguma maneira, à rede cotidiana das atitudes morais emotivas.

Para evidenciar uma corrente de ações na contramão desse processo, já muito enraizado no imaginário social, torna-se necessário que outras lógicas sejam mudadas e ganhem efetividade, como as práticas desenvolvidas em situações de transformação pela transmissão do saber, que sejam erigidas como suportes para a disjunção entre interesses e valores morais, ou, pelo menos, que possam servir para questionar o alinhamento que coloca

os próprios interesses em primeiro plano, sem que sejam vislumbradas as necessidades de atores sociais com que compartilhamos nossas experiências.

O ator social, objeto deste estudo, é definido por um processo de transformação que decorre da interiorização de valores, crenças, tradições e outros mecanismos, assimilados do contexto social. Isso nos faz pensar a ação do sujeito como realização das normas de um conjunto social integrado em torno de princípios comuns aos atores e sistemas, conforme afirma Setton (2011, p. 179), para quem a dinâmica se dá como abaixo descrito.

(...) experiência incita que se olhe cada sujeito como um intelectual, como um ator capaz de dominar, conscientemente, pelo menos em certa medida, sua relação com o mundo. O ator não é redutível a seus papéis, nem a seus interesses. O sujeito não adere totalmente a nenhum deles. Este tem como articular lógicas de ação, as quais se ligam a cada uma das dimensões de um sistema. O ator é obrigado a combinar lógicas de ação diferentes, e é a dinâmica gerada por essa atividade que constitui sua subjetividade e reflexividade.

Por essa vertente crítica, caberia uma indagação: como utilizar o modelo clássico em experiências dialógicas no processo de socialização, cuja meta é a transformação pela transmissão do saber, e que tem várias lógicas de ação a gerirem um sistema pautado também por lógicas bastante cristalizadas? Não podemos mais, por isso, nos ater aos modelos que explicam a socialização como reprodução social; devemos, sim, questionar a maneira como as instituições pretendem, a todo custo, assegurar um processo de continuidade. É preciso, portanto, esmiuçar o cotidiano em que as experiências e práticas sociais se desenvolvem, para perceber as flutuações presentes em diferentes lógicas de ação que produzem mecanismos de tensão e conflitos.

Deduzimos, então, que a experiência compreende uma rede de relações referida a registros múltiplos que nem sempre são congruentes para o encontro dos atores sociais em termos de interesses, necessidades e valores. Interrogamos espaços institucionais, como a universidade, que parecem não mais enquadrar as novas demandas sociais que emergem do cenário social produzido pelas grandes transformações do século XX. É preciso, então, estar cômico de que o sujeito, como qualquer ator social e do mesmo modo que as instituições, não pode ser representado por ações redutoras a único papel social ou cultural, assim como não se sustenta por uma lógica única.

Pensar sobre experiência nos remete à perspectiva de Foucault (2006), de que ela representa uma ferramenta de análise e uma prática de investigação, não apenas para o

estabelecimento de uma verdade, mas sobre o que ocorre durante o próprio processo de pesquisa, que problematiza o que em nós está inscrito, o que sabemos, o que não sabemos, mas julgávamos ser de nosso conhecimento, ou seja, como nosso objeto nos implica e nos afeta.

Tomar a experiência como ponto de apoio, como indicam Passos e Barros (2012), significa reconhecer a interrelação entre fazer e saber, a possibilidade de realização de uma análise sem falsos distanciamentos e que está submersa na experiência coletiva, em que todo conhecimento está imbricado com valores, desejos e poder. Consideramos, assim, a experiência como uma modalidade de intervenção da qual extraímos as ferramentas para o trabalho de análise e interpretação das situações construídas em situação de campo, como afirmam Passos e Barros (2012, p. 19): “todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc.”.

Para circunscrever melhor nosso objeto, salientamos que não pretendemos realizar avaliações objetivas sobre as políticas públicas de assistência ao estudante ou outras relativas ao incentivo e desenvolvimento do sistema superior de ensino. Reconhecemos nessas ações os agentes catalizadores do fenômeno que pretendemos conhecer, por tanto elas são o pano de fundo e não o foco do presente trabalho.

A recorrência ao termo violência se justifica, nesse contexto, principalmente por seus efeitos deletérios, muitos dos quais irreversíveis, pois, como afirma Sontag (2011, p. 16), “a violência transforma em coisa toda pessoa sujeita a ela (...) a violência pode elevar uma pessoa a ela submetida à condição de herói ou de mártir”. Pode, também, produzir arranjos subjetivos de embotamento, dos quais o resultado mais imediato é, para o sujeito a ela submetido, a construção de representações que traduzem total descrença em si mesmo, por sequer reconhecer a possibilidade de expressão de suas potencialidades.

Acrescentamos que a utilização do termo “formas sutis” para violência, no contexto em questão, deve-se, fundamentalmente, ao fato de que, com raríssimas exceções (por exemplo, o trote), poucos são os registros dos mecanismos de violência que permeiam o contexto das relações sociais e pedagógicas praticados no cotidiano do processo de transmissão do saber nas universidades. Muitas vezes, existem mecanismos de violência naturalizados e justificados com bases em pressupostos puramente ideológicos e também podem ser mascarados em formas condicionantes de explicações racionalizadas por princípios utilizados na manutenção de posturas hegemônicas e discriminadoras e até de resistência.

Para aqueles que, como eu, desenvolvem atividades nos setores de assistência aos estudantes, a convivência com as diversas formas de encobrimentos de conflitos seja entre alunos e professores ou entre discentes e seus pares tem demonstrado a necessidade de observação e reflexão profundas sobre a dinâmica das relações e seus reflexos sobre os processos pedagógicos no ambiente universitário.

Submersa no cotidiano das relações na UNIRIO e instigada por tais questões, buscamos entender como se dão as relações entre a cultura das universidades públicas e nova realidade o acesso de alunos de classes populares, considerando memórias de referências culturais, econômicas, habitacionais na construção do processo de estruturação de arranjos subjetivos. Focaliza-se a importância do diálogo dos atores que se confrontam nesse processo, levando em conta diferenças culturais no contexto da universidade, considerando professores, alunos e outros agentes, objetos de interações constantes nesse espaço instituído.

Partimos do pressuposto de que o universo dos alunos de classes populares, assim como o dos demais atores que compõem as instituições universitárias, transpõe, muitas vezes, o ambiente universitário, edificado sobre tradições e valores que exercem influência no processo de transformação subjetiva desse aluno, tanto para melhor quanto para pior. Contudo, quando essas relações são permeadas por formas sutis de violência, geralmente espera-se o pior em termos do não reconhecimento de potencialidades e limites, e também das particularidades concernentes ao cotidiano das práticas sociais e atividades cotidianas pedagógicas.

Perceber como se entrecruza o universo de atores instituídos na universidade, no caso, professores e alunos provenientes de segmentos sociais considerados não populares com aquele dos alunos de classes sociais populares (em termos de aproximação e distanciamento), torna-se, essencial para se entender a necessidade de construção da memória do processo de relações, o qual se edifica, no âmbito da universidade, em torno da transformação subjetiva pelo saber.

Esperamos potencializar e contribuir com estudos existentes, sobre os aspectos subjetivos relacionados à assistência estudantil, bem como à educação dos alunos de classes populares, que têm acesso às universidades públicas, destacando que muitos desses estudos são produzidos observando a eficácia das políticas públicas como acesso e permanência. Para esta empreitada, valemo-nos do conceito de modalidade sutil de violência para viabilizar a compreensão de aspectos mais subjetivos, como as diversas redes de significado, práticas,

valores e costumes, referentes ao contexto social e escolar, construído e experimentado na universidade por esse contingente de alunos.

Para dar conta deste trabalho, porém, foi necessário trazer à tona as discussões sobre os objetivos da universidade, confrontando-os com a política pública de acesso por meio de cotas e outros mecanismos de inclusão.

O estudo elege a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro- UNIRIO, como referência, no que concerne ao atendimento à Lei de Cotas (12.711/12) e a sua regulamentação pelo Decreto nº 7824, acrescido da Portaria Normativa nº 18 publicados em 15/10/2012. Ambos regulamentam o acesso por cotas, à participação no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7234, de 10 de julho de 2010 e também à participação no Plano de Reestruturação das Universidades (REUNI), regulamentado pelo Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007.

Nossa busca parte do reconhecimento de que a experiência vivida no presente também se relaciona com a dinâmica dos tempos, e recebe suporte da memória, produzindo diversos arranjos subjetivos.

Nesse sentido, nos aproximamos da concepção de memória que norteará as nossas análises: um campo contínuo de lutas e de relações de poder marcado, sobretudo, pela dialética não excludente entre lembrança e esquecimento. Não tomamos essas duas nuances da memória em uma aceção binária, sendo o esquecimento considerado perda e a lembrança, reparação da perda. Em outra forma de dizer, abrimos mão do discurso de perda, para nos pautar na positivação empreendida por Benjamin (1996), no conceito de experiência. Com isso, trazemos para o escopo de nossas análises e interpretações as noções de sentimento, percepção, pertencimento e experiência, no sentido de serem esses os vetores que caracterizam o nosso presente.

Torna-se importante, neste ponto, a compreensão de que a memória não é a mera recuperação de um arquivo do passado, mas diz respeito aos aspectos que também estão no presente; e isso nos inquieta, por percebemos ser esse processo a via de crítica ao nosso tempo. A memória é, também, aquilo que representamos e a realidade na qual estamos inseridos. Ela trata de movimentos, subjetivação, relações de poder, resistência, narrativa de trajetórias e relações que apontam para a construção de uma memória que, como já esperávamos não se dá de forma apaziguada. Há sempre uma dimensão política na memória, tanto em relação àquilo que deve ser esquecido, como ao que é possível ser lembrado, mesmo

considerando a dinâmica dos quadros sociais, propostos por Halbwachs (1994), como vetores-operadores que determinam os mecanismos de construção de lembranças.

Para iniciar o percurso desta pesquisa, faz-se necessário descrever brevemente nosso ponto de partida. A autora do presente trabalho é graduada em Nutrição pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (1985), considerando-se aluna atípica, principalmente para as exigências de universitários que frequentavam cursos da área de saúde, pois era estudante trabalhadora: por circunstâncias familiares, dividia o dia entre o curso de horário integral e meia jornada de trabalho, encerrada depois das dez da noite, em uma grande loja de um *shopping* na Zona Sul do Rio de Janeiro.

Nessa época, eram poucas as bolsas acadêmicas, e não existiam políticas voltadas para estudantes com dificuldades econômicas, possivelmente pelo número extremamente reduzido desses jovens nas universidades públicas. Recordo que na turma que frequentei, nenhum outro estudante desenvolvia atividades laborativas, circunstância que causava certo incômodo aos demais colegas, que se mostravam pouco colaborativos, além de fazerem comparação entre suas notas e as minhas. Estes aspectos, em especial, em um curso com elenco eminentemente feminino, denunciavam que a universidade ainda não estava pronta para uma composição social mais heterogênea, existindo um padrão de aluno bastante idealizado, inclusive entre os próprios discentes.

Uma vez concluído o curso universitário de Nutrição, ingressei, em 1993, como docente do Curso de Nutrição da UNIRIO. Em 200, obtive o título de Mestre em Memória Social, tendo escolhido como tema de dissertação *Memória e identidade dos nutricionistas no Brasil, por intermédio do discurso sobre ética profissional*. A responsabilidade pela formação de outros profissionais, advinda do exercício da docência, impôs a necessidade de reflexões sobre comportamentos inculcados, inscritos e mantidos pela memória social, considerando que a expressão formação suscita uma expectativa que transcende a atuação profissional.

Outro aspecto revelado no referido trabalho foi que a inclinação vocacional, em países como Brasil, muito embora represente, na aparência, uma escolha, em inúmeros casos é preterida em favor da realidade. Entende-se realidade como um conjunto de condições socioeconômicas e culturais, as quais tornam possível aos jovens das diversas camadas sociais optarem por profissões que gozam de maior prestígio social, ou seja, a universidade ao longo do tempo manteve mecanismos de exclusão apoiados em um sistema de mérito a escamotear o aprofundamento das desigualdades em termos de escolha, oportunidades e acesso a outros capitais.

Além da mobilização para o tema, em decorrência das reflexões na dissertação de Mestrado, outro aspecto decisivo para a realização da presente pesquisa se apoia na minha experiência posterior, no setor de desenvolvimento e implantação do projeto de Assistência ao Estudante da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Desde 2004 vivencio o desafio de contribuir para formulação e gestão de políticas internas voltadas aos discentes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esse percurso exigiu mais reflexões e leitura sobre o campo, e o estabelecimento de um olhar crítico sobre as políticas e os cenários dessa nova composição social nas universidades.

Vale ressaltar que em 2012, quando ingressei no Curso de Doutorado em Memória Social, ainda estávamos bastante esperançosos com a expansão da universidade advinda do REUNI, cujas dificuldades objetivas de implantação foram representadas na metáfora “dores do crescimento”. Os conflitos latentes externos e no interior da universidade, mesmo que pouco nítidos, já se mostravam aos olhos atentos dos que acompanhavam a rotina dos estudantes das camadas mais pobres da população, um prelúdio do futuro, a exemplo a questão envolvendo a política de cotas que ainda não tinha sido implantada em seu patamar máximo de cinquenta por cento das vagas disponíveis para todos os cursos.

O primeiro contato com a assistência ao estudante se deu quando, em novembro de 2003, recebi um convite da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da UNIRIO para participar da Coordenação da Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, organizada pelo Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), com apoio da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

Em 2003, a UNIRIO não empreendia ações claras ou sistematizadas para tal questão. Não havia nenhum setor específico para desenvolver esse tema, não participando até essa data do FONAPRACE, fundado em 1998. Realizar a pesquisa significava um esforço para conhecer o que outras universidades desenvolviam e, principalmente, tomar ciência da realidade e do perfil dos estudantes da UNIRIO.

O exercício da docência e a consulta a algumas fontes, a exemplo de Araujo (2007), nos fizeram conhecer as demandas nacionais e históricas do Movimento Estudantil em relação a temas preciosos, como: moradia, restaurante universitário, o aumento do quantitativo de bolsas, a democratização do acesso, dentre outras. No entanto, as reivindicações internas não encontravam com quem dialogar ou quem realizasse alguma interface junto à Administração

central de nossa universidade. Era nítido que as lideranças estudantis da UNIRIO já manifestavam pautas e desejos, mas não possuíam *locus* na Administração, onde fosse possível canalizar as ações, o que pode ser observado a partir da assunção de assento no Conselho Superior da UNIRIO (CONSUNI), e de um contato maior com o corpo discente de vários cursos, por intermédio de suas representações.

Aliado à ausência dessa estrutura, a UNIRIO guarda a memória de sua constituição em escolas isoladas, ratificada pela existência de *campi* espalhados em alguns bairros como: centro da cidade, Tijuca, Botafogo e Urca. Este último, com o maior número de estudantes. Ou seja, é uma universidade cuja força de reivindicação se encontrava pulverizada, e a maioria discente localizada basicamente na zona sul do Rio de Janeiro. Essa realidade espacial e geográfica certamente alimentou o imaginário sobre o perfil de estudantes que a compunha.

Em novembro de 2004, a Reitoria à época propôs, e o Conselho Universitário homologa a criação da Coordenação de Assuntos Comunitários e Estudantis, que foi lotada na Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários. (Resolução 2575 de 25/10/2004)

Iniciamos essa jornada interna sem registros¹, documentos ou memórias e encontramos intenções e silêncios. Apesar de termos ultrapassado a barreira da vontade política, esse tema ainda não representava uma matriz, não possuía identidade na Instituição e nem na própria Extensão, que tem como missão interagir com as forças externas à universidade.

Outro aspecto que merece ser lembrado é que ainda nesta época não havia uma política pública federal instituída. Apesar disto, muitas instituições como a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense, a Universidade Federal da Bahia e outras, como demonstra Silveira (2012), por iniciativas próprias, desenvolverem ações voltadas para assistência de estudantes pobres.

Diante de tamanho do desafio, iniciamos uma série de encontros e de reuniões para pensar perspectivas, dividir sonhos, desejos e nos preparar para a disputa por recursos e, até mesmo sem eles, podermos realizar ações de assistência estudantil.

Desenvolvemos, então, junto às representações estudantis, projetos de recepção de ingressantes, para tentar inseri-los de forma mais integradora na vida universitária,

¹ Aqui nos referimos à ausência de documentos que comprovassem iniciativas de assistência aos estudantes por parte da UNIRIO.

oportunizando o encontro de estudantes dos diversos cursos, e acolhendo-os e ouvindo a cultura e a bagagem social de suas trajetórias.

Seguimos buscando caminhos e envidando esforços para implementar ações mais efetivas, mesmo sem orçamento, estabelecemos parcerias internas, a exemplo da Direção de Recursos Humanos (DRH). Dentro desse espírito colaborativo, em maio 2005 foi instituído pela Reitoria um grupo de trabalho (Portaria N 258 de 18/05/2005), composto pela coordenadora de Assuntos Comunitários e Estudantis e membros do Departamento de Recursos Humanos, para realizar um estudo de avaliação de um conjunto de bolsas oferecidas pela UNIRIO, sob supervisão desse departamento, por intermédio da Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social – MUDES [instituição de direito privado, sem fins lucrativos, que recebia recursos da UNIRIO para realizar programas de estágios remunerados, com jovens, menores ou maiores de idade.].

Durante o processo de avaliação das referidas bolsas pelo grupo de trabalho, que resultou em relatório entregue à Reitoria, pudemos constatar que praticamente não eram utilizadas pelos estudantes de nossa universidade, e que os jovens contemplados com elas realizavam tarefas administrativas, não um programa de estágio. Vislumbramos, então, ser essa uma fonte de recursos que deveria ser deslocada para atendimento da demanda interna.

As bolsas exclusivas para estudantes universitários em vulnerabilidade social faziam parte de um projeto já desenvolvido em outras universidades, e em cada uma delas recebia diferentes nomenclaturas, por exemplo, na Universidade Federal do Amazonas era “Bolsa Trabalho” (Portaria Nº 387/2007/UFAM). Em nossa universidade recebeu o nome de Bolsa Permanência até 2014, sendo atualmente denominada Bolsa de Incentivo Acadêmico (BIA). Para nós, àquela época entre final de 2004 e início de 2005, representava uma ação que viabilizava aos estudantes dos segmentos sociais menos favorecidos uma alternativa ao trabalho precoce e a conclusão de seus cursos com qualidade acadêmica.

Elaboramos um Projeto com ideário, justificativa, resultados da avaliação do programa MUDES de estágio, minuta de edital com regras, valores e fomos, inicialmente, surpreendidos com a grande resistência da comunidade universitária. Muitos docentes e técnicos afirmavam que a universidade iria “parar”, pois o enorme déficit de servidores não suportaria a ausência dos antigos estagiários; outros consideravam que o relevante seria aumentar o quantitativo de Bolsas de Iniciação Científica e Pesquisa, mantido padrões de mérito tradicionais. Durante diversas conversas com professores, percebemos inúmeras manifestações de resistência.

Somente depois de algumas sessões de apresentação ao Conselho Superior UNIRIO (CONSUNI), conseguimos, em 2006, efetivamente implantar esse projeto, com cinquenta e seis bolsas. (Ata da 266^a Sessão do Conselho de Ensino e Pesquisa e 335^a Sessão do Conselho Universitário)

Desde o início, o Projeto previa contrapartida por parte do estudante beneficiário de até doze horas semanais em atividades com supervisão, ou seja, a exigência de um orientador, e tanto a atividade quanto o orientador eram escolhas do estudante.

Esse sistema, hoje internalizado e até certo modo valorizado por docentes e técnicos, causou, inicialmente, bastante desconforto na comunidade acadêmica, pois não era mais o professor que criava critérios e mecanismos apoiados em antigos parâmetros de mérito, mas, sim, o estudante, que escolhia o projeto e o docente ou técnico em algumas áreas. Os discentes, de forma geral, foram compreendendo a relevância dessa ação para sua formação, buscando atividades de cunho claramente acadêmico e se afastando daquelas caracteristicamente administrativas.

Não foram poucas as vezes que na Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis recebemos telefonemas de vários setores da universidade solicitando bolsistas para trabalhos administrativos, apoio em secretarias escolares ou outras funções administrativas. E todas as vezes que explicávamos que o projeto objetivava contribuir para a formação acadêmica do discente, que a escolha pertencia ao estudante e não a nós, observávamos reprovação, ora por um discurso mais direto, ora pelo silêncio resultante da resposta.

Vivenciamos, também, a dificuldade de alguns estudantes de se inserir nos projetos e de conseguir orientadores para desenvolverem atividades de pesquisa, ensino e extensão. Em alguns momentos foi necessária nossa interlocução, explicitando a natureza da bolsa, sua importância para formação desses discentes, a oportunidade de os orientadores ampliarem seu quantitativo de colaboradores e, assim, lentamente, fomos juntos com os estudantes, conquistando espaços e reconhecimento.

Organizamos mostras dos trabalhos por eles realizados, mas muitos ainda relatavam discriminação quando comparados aos bolsistas de outras modalidades. Alguns bolsistas por vezes nos procuravam, pedindo a mudança de projeto e orientador, por perceberem que as tarefas a eles destinadas não eram compatíveis com o ideário da política estudantil e por se sentirem constrangidos em relação a bolsistas de outras modalidades, que se colocavam em posição distinta, apoiados em uma ideia de mérito já instituída.

Alguns orientadores relatavam certo desinteresse e resistência por parte dos bolsistas na realização de tarefas pertinentes, por esses estudantes julgarem incorreta a necessidade de contrapartida de qualquer natureza em relação a essa modalidade de bolsa.

A experiência e a escuta atenciosa desses relatos apontavam que as insatisfações não eram tratadas em conflito explícito entre as partes, mas de forma velada, que se manifestavam por intermédio da indiferença, tanto por parte dos professores, quanto dos estudantes. Os primeiros diante da possibilidade da não valorização do conhecimento transmitido; os últimos, por se sentirem desconsiderados em seus outros saberes.

Outra pista que nos levou à busca da compreensão desse fenômeno foi o aumento de casos atendidos pelo Núcleo de Apoio Psicossocial da Direção de Assuntos Estudantis, conforme o depoimento seguinte do psicólogo da equipe, Marco Antônio Paes:

Tenho notado, como profissional da UNIRIO desde 2009, um aumento significativo no número de atendimentos e relatos de queixa principal relacionados a sintomas depressivos. Como psicólogo lotado na Direção de Assuntos Estudantis, lido frequentemente com discentes em risco social, a maioria dos indivíduos em vulnerabilidade social que sofrem de depressão, por exemplo, continua em risco e doente. Na verdade, a tendência é o recrudescimento de ambas as condições com a passagem do tempo. Em outras palavras e mais diretamente, quanto mais tempo pobres e doentes, mais intensas tornam-se tais condições.

Estas características são mais claramente compreendidas na medida em que se percebe que é relativamente simples detectar quando o sofrimento se instala na classe média: a vida, na maior parte do tempo estável e satisfatória, começa a dar sinais de que algo não vai bem. Familiares e amigos se preocupam e se aproximam. Toda uma rede sócio-afetiva inicia interações visando o restabelecimento do equilíbrio emocional do sujeito afetado. No entanto, se o deprimido está nos degraus mais baixos da escala social, os sinais e sintomas não são visíveis: a vida, quase o tempo todo sofrível, é muito semelhante a alguns aspectos vivenciados nos espectros depressivos.

Além disso, há uma visão estereotipada e preconceituosa (oriunda de todos os segmentos sociais) que considera depressão como "doença de rico", que "pobre tem que trabalhar, não tem tempo pra pensar em depressão".

Sem dúvida, o estar nesse lugar diferente, em inúmeros aspectos, quase confirma subjetivamente os referidos estigmas.

O estudante, além de sentir-se um estranho no ninho, acaba tendo contato com um estrato social que secularmente ocupa esse espaço. Como é uma via de mão dupla, ambas as camadas trocam expectativas e acabam interagindo de forma a corroborar os próprios "pré-conceitos". Ele acaba construindo a seguinte crença: "Já não pertenço a esse universo. Sou um 'invasor'. Logo, nem meu sofrimento é meu."

Procuramos introduzir um conjunto de pistas com o objetivo de contextualizar nossas buscas sobre os reflexos da nova configuração social nas universidades federais, considerando que o conhecimento oferece as inúmeras chances de redução das desigualdades. Mas essa nova configuração social perturba estruturas, matrizes de comportamento e imaginários e necessita de intervenções que ultrapassem apoios materiais ou somente a proteção estatal.

A Metodologia para realização do estudo de cunho qualitativo se apoia no método da cartografia e da Pesquisa-Ação. Desse modo, imbuídos do instrumental metodológico construído na e pela situação, esperamos produzir interpretações sobre nossos questionamentos, bem como suscitar também questões para outras investigações a respeito desse complexo tema.

Destacamos que um objeto a ser cartografado, não é fechado ou organizado, vai se desvelando, como algo que emerge sobre a superfície. Como nos ensinam Deleuze e Guatari (1996, p.21) trata-se de um objeto sempre inconcluso “conectável, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”

Esse caminho será percorrido nas buscas bibliográficas, em documentos produzidos pela UNIRIO, outros órgãos e instâncias e nas narrativas as quais tivemos acesso por intermédio de depoimentos nos quais docentes e discentes eram instados a discutir a existência de modos sutis de operação da violência. Destacamos que os estudantes foram convidados a participar durante a Segunda Reunião com Bolsistas da modalidade de Incentivo Acadêmico de 2014, atividade que faz parte da política de assistência ao estudante em vulnerabilidade social. Portanto os dois alunos que se propuseram a participar, atendem ao perfil dos estudantes alvo do presente trabalho.

Em relação aos docentes esses também foram convidados na Reunião de Orientadores de Bolsistas de Incentivo Acadêmico, dois se propuseram a participar.

Recorremos também aos arquivos que ao longo do tempo construímos em nossa memória e que são resultados de atendimentos a estudantes, professores e técnicos administrativos. Colocações feitas pelos três segmentos em reuniões e em situações formais, que se mostraram valiosos instrumentos de contato com o objeto.

Para efeito das análises teóricas propostas, esta tese terá a seguinte configuração, apresentada por capítulos:

No primeiro capítulo, denominado Universidade Memórias em Conflito, serão abordadas questões que ampliam elementos presentes na introdução, no ideário de

compreender melhor alguns aspectos pertinentes aos conflitos e imaginários que dão suporte para a implantação das formas veladas de violência nas universidades públicas, em consequência da chegada em quantidade significativa de estudantes das camadas populares.

O segundo capítulo centra-se em um traçado acerca de um entrecruzamento de acepções a respeito da Cartografia da Violência Sutil, em função da qual dialogaremos com vários interlocutores e percorreremos várias noções, expressões e modos de operação da violência, ou, como afirma Maffesoli (1987), de violências, para enfim construir uma percepção sobre a violência sutil, presente no contexto das ações sociais e pedagógicas que ocorrem, com bastante frequência, nas universidades que têm no seu contingente uma heterogeneidade marcante e evidenciada.

O terceiro capítulo, intitulado Rastros e Vestígios da Trajetória da Universidade, representa um conciso percurso retratando a trajetória da Universidade, considerando ter essa instituição suas origens externas a si própria e a cultura brasileira. Pretende-se, sobretudo, conhecê-la em sua criação, nas diversas transformações ao longo dos tempos, bem como seu processo de emergência institucional no Brasil.

Espera-se demonstrar como esta instituição se evidencia como caminho para a compreensão acerca do processo de produção de subjetividades e de memórias. Para tanto, recorreremos aos pensadores do campo para aprofundar determinadas questões relacionadas ao processo de criação da Universidade e sua finalidade técnica e política, destacando especialmente o cenário brasileiro. Pretendemos construir a memória dessa instituição, considerando-a tanto como um espaço instituinte, (isto é, funcionando na produção de arranjos subjetivos), quanto a partir de seus agentes instituídos ao longo de um percurso histórico, pois dispomos de fatos que falam por si.

A realização desse percurso também nos oportunizará trazer temas como meritocracia e lutas sociais (dentre elas as do movimento estudantil e suas articulações), ao lado das consequências sociais produzidas em decorrência da criação da universidade, especialmente no Brasil. Teríamos, por assim dizer, uma rica oportunidade de esmiuçar uma realidade que, até bem recentemente, era considerada inquestionável em função de seus agentes instituídos, dada a posição de destaque social ocupada pela universidade no rol das instituições brasileiras.

No quarto capítulo denominado Violência Sutil - Discentes e Docentes: Duas Faces da Mesma Questão, abordaremos a afiliação dos discentes de origem popular no ensino superior. Para tanto, apresentaremos considerações sobre o estudante de origem popular, seguindo um

olhar crítico, na tentativa de realizar uma espécie de circunscrição acerca da identificação desse estudante, considerando as diversas abordagens de origem, algumas experiências, e a produção de subjetividades. Daremos especial atenção às definições de Coulon (2008), apresentando também alguns depoimentos de discentes no contexto, enfatizando a relação entre afiliação e violência sutil.

Por fim, apresentaremos as nossas considerações, não em teor conclusivo, e, sim, com aberturas para deslindar as sendas obscuras que se entremeiam em um terreno tão próximo e tão distante ao mesmo tempo: o acesso à universidade de alunos provenientes de classes populares.

Sabemos, sobretudo, que não esgotaremos a questão em sua complexidade, mas teremos certeza de que daremos um passo importante no esclarecimento de uma realidade que clama por ser identificada e operacionalizada, em um cenário que prima pela acessibilidade e inclusão, como políticas que visam a minimizar as desigualdades sociais tão pregnantes em nosso país desde, praticamente, os primórdios de sua colonização.

Notas:

[1] Dentro das políticas públicas acima citadas destacamos algumas direcionadas as universidades federais, instituições que são o cenário desse estudo, são elas: A Lei de Cotas (12.711/12) e sua regulamentação pelo Decreto nº 7824 e pela Portaria Normativa nº 18 publicados em 15/10/2012. De acordo com a nova lei, as instituições deverão ofertar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica. Destas 50%, a metade deverá se destinar aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita; e a outra metade, a autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Também entre os 50% de vagas de ampla concorrência deverão ser reservadas vagas para as cotas raciais.

Exame Nacional de Ensino Medio (ENEM) que “a partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Foram implementadas mudanças no Exame que contribuem para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para a mobilidade acadêmica e para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Respeitando a autonomia das universidades, a utilização dos resultados do Enem para acesso ao ensino superior pode ocorrer como fase única de seleção ou combinado com seus processos seletivos próprios. O ENEM também dá acesso a outros programas oferecidos pelo Governo Federal , mas como dizem respeito ao ensino superior privado não serão aqui mencionados.

Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007 que institui o programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, estabelece suas diretrizes e a forma de liberação dos recursos financeiros, parte integrante deste instrumento independentemente de transcrição que apresentava como seu primeiro princípio o aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas, dentre outros.

Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, para as universidades federais, sendo este reafirmado por meio do Decreto nº 7234, de 10 de julho de 2010. A partir do ano de 2008, as instituições federais passaram a ser contempladas com recursos específicos para implementar as ações de assistência estudantil, devendo ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso a universidade, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

1 UNIVERSIDADE E MEMÓRIAS EM CONFLITO.

Sempre muito evidenciado nas instituições escolares, principalmente, nas escolas de periferias das grandes cidades e de outros espaços, onde o Estado praticamente se ausenta de suas responsabilidades na aplicação de determinadas políticas públicas, o tema da violência é um objeto constante nos estudos acadêmicos, mas tratá-lo como marca na Universidade, ainda merece muitas e múltiplas reflexões.

Inicialmente, é preciso tornar claro que apesar de apresentarmos um posicionamento crítico das universidades e instituições de forma geral, não pretendemos demonizá-las, nem apagar suas positivities, reconhecendo os esforços de organização e processos de aprendizados coletivos ancorados institucionalmente.

Não é possível desconsiderar o papel social das universidades, seus imaginários e o que delas se espera, como forma de lidar com tensões e conflitos, ou, como nos enuncia Farias (2010, p. 43) sobre a feição mais literal da violência, que é o crime: “significações culturais tornam alguns crimes mais atrativos”. Se transpusermos essa máxima para as demais expressões da violência, é possível pensar que existem formas mais compensadoras de procedimentos violentos, as quais são, muitas vezes, objeto de grande incentivo no contexto social; quando isso não acontece, tais formas são naturalizadas e justificadas como ações nas quais determinados agentes sociais são responsabilizados, pelo simples fato de pertencerem a uma dada camada da população.

Referimo-nos, a esse respeito, às situações em que o Estado deveria ter uma atuação eficiente na aplicação de políticas públicas de assistência social, educação e saúde de qualidade, mas que, diante de sua própria negligência, induz o sujeito a pensar que ele deveria ter agido de outra maneira para evitar determinadas ações que se configuram no contexto da violência, por exemplo, a alegação de que a violência nas escolas reflete uma falha de transmissão dos princípios educativos pela família, instância frequentemente responsabilizada.

Mesmo considerando que a proposição da expressão *sutil*, para adjetivar uma modalidade de violência, sugira um modo de operação da violência, apresentaremos em capítulo posterior à construção dessa noção que, também por exercício da sutileza, se diferencia da violência simbólica, já descrita por Bourdieu (2004). Muitas formas sutis de ações servem, algumas vezes, de combustível para atos violentos e irrompem em violência

mais explícita e potente, a exemplo do fato ocorrido na UNIRIO e noticiado na coluna de Ancelmo Gois, no Jornal O Globo, (2015, 01/05/, p.8), como transcrito abaixo:

Calma, gente!

Uma aluna de Biblioteconomia da UniRio, terça passada, sacou uma arma de choque para um professor dentro da sala de aula.

A discussão teria começado quando um professor xingou de “piranha” uma colega de trabalho. A aluna puxou a arma, e a turma saiu correndo.

Segue...

Os estudantes dizem que não é a primeira vez que esta aluna entra armada na universidade.

Nossa hipótese para a existência desse fenômeno se baseia na compreensão de que essa forma em rede mais velada de operação da violência apresenta significações sociais que a tornam mais aceita. Não se trata, contudo, da internalização ou da incorporação de valores hegemônicos, mas de uma estratégia que demarca subliminarmente, sem rupturas, lugares de poder e de resistência. Ou seja, há formação de um tecido nas relações sociais, que tenta manter um imaginário que se vê esgarçado por uma nova ordem social.

Na perspectiva de Arendt (2010), a violência extrema é aquilo que desagrega, que impõe um silêncio coletivo, na tentativa de substituir a multiplicidade de vozes. Ela representa o não discurso, o que a torna pouco interessante para universidade, que tem na produção discursiva um dos principais dispositivos, na concepção foucaultiana, para exercer dominância. A violência da barbárie implica em rupturas e só ocorre quando o poder amparado pelo coletivo se extingue, por isso ela não é aceita e nem apropriada ao ambiente universitário, que não quer romper e, sim, conformar. Como sabemos, toda violência, por ser instrumental, produz seus efeitos. Desse modo, resta-nos entender de quais instrumentos se valem os agentes instituídos nas universidades na aplicação dessas modalidades de violência. Serão os instrumentos perpassados por formas discursivas e naturalizados no contexto das práticas pedagógicas? Questão delicada, mas que não podemos deixar de trazê-la à baila, nem que seja para o convite à reflexão.

A busca de pistas e de manifestações dessa forma de violência, em um espaço de teorizadas práticas sociais de cunho pedagógico, implica em saber que nos depararemos com referências que refletem o jogo do saber/poder e com modos capilares e sutis de operação, não somente da violência, mas das estratégias que lhe dão alicerce em sua diversidade, subjetividade e encobrimentos.

Nesse momento faz-se necessário recuperar o objeto do trabalho em sua integralidade: não se pretende interrogar a universidade de forma estrutural, mas iluminar esse fenômeno como resultado de um conjunto de ações de acesso e permanência, voltadas para estudantes pobres em maior quantidade e em cursos que a desigualdade os impedia de frequentar, devido à perpetuação de mecanismos explícitos de controle do acesso e de segregação social. Tais mecanismos perpetuam a visão de que pessoas de um dado segmento social somente poderão ter acesso a alguns espaços instituídos e não a outros.

Estudos realizados por Amaral (1998) e Braga et al (2001), ou seja, anteriores à implantação mais efetiva de políticas afirmativas e de assistência ao estudante, já demonstravam que no ensino superior, principalmente nas instituições públicas, era possível observar uma clara relação entre o segmento social do candidato e o curso no qual conseguia ingressar, muitas vezes bem distante daquele por ele buscado. Havia determinados cursos a que os alunos de origem popular dificilmente tinham acesso, mesmo tendo aspirando a eles. Ou quando os cursavam, não conseguiam se manter em função do ônus financeiro necessário para o cumprimento das atividades, como nos cursos de Medicina, Odontologia, Arquitetura, para mencionar apenas alguns. Os dados indicam que, de forma geral, os estudantes originários de famílias da camada média/alta conseguiam inserção nos cursos reconhecidos como de maior prestígio e/ou imperiais (Medicina, Direito, Engenharias, que dão acesso às carreiras mais valorizadas socialmente, com renda média maior no mercado), enquanto os originários de famílias com baixo poder aquisitivo, em sua maioria, optavam por cursos de menor perspectiva social.

Destacamos que, certamente antes da implantação de políticas específicas para os segmentos sociais menos favorecidos e divergindo dos autores citados, consideramos que não se tratava, antes, de um mecanismo de opção por determinadas carreiras, nem uma questão de gosto ou vocação; tratava-se, sim, de um assujeitamento, em vista da impossibilidade de competir em determinado modelo de mérito. Devemos ponderar, contudo, se o que antes existia poderia ser, também, encarado como um sistema de reserva de vagas para estudantes portadores de capital social, cultural e financeiro, que – achava-se - deveriam ocupar determinados espaços na universidade e na sociedade.

Não teríamos, nessa maneira de proceder, um claro mecanismo de cunho seletivo, em termos malthusianos? Quer dizer, a própria organização funciona, de forma bem azeitada, para pôr em práticas ações de exclusão, por meio de poderosos mecanismos de segregação de classes sociais. Sendo assim, o destino seria traçado em função de um perfil de classe social

economicamente determinante para o acesso a determinados cursos universitários. Isso pode ser exemplarmente ilustrado e ratificado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2012) sobre os níveis fundamentais do ensino e pelo pensamento de Braga et al (2001, p. 141):

(...) Ou seja, os jovens de classes menos favorecidas cada vez mais compreendem o grau de dificuldade que têm para lograr aprovação em Medicina e dirigem sua demanda para outros Cursos da área biológica, em especial Enfermagem e Ciências Biológicas, nos quais a sua chance de sucesso é bem maior [...] Já em relação ao Curso de Direito, parte desses estudantes ainda mantem uma esperança de estudar na UFMG. Como vimos para 99% deles essa esperança não passa de uma ilusão.

Os reflexos sobre o comportamento de procura pelos cursos apresentados nesse estudo de Braga et al (2001) ratificam os questionamentos que realizamos acima, sobre a forma obscura com que as instituições de ensino superior públicas estabelecem os lugares que podem ser ocupados por esses jovens e dessa forma representam um valioso instrumento de reflexão sobre as marcas simbólicas das desigualdades sociais. À medida que os resultados demonstram que 99% dos jovens pobres introjetam, ou como nomeia o texto “reconhecem” não ter condições de ingressar nos cursos que historicamente detém maior prestígio social, decretam a impossibilidade, inclusive, de “ter esperança” de ascender, eximem a responsabilidade do sistema de ensino sobre a exclusão uma vez que os pobres nem tentam, assim seriam eles próprios os responsáveis por essa situação.

Esse quadro reflete uma situação em que a sociedade que exige determinados níveis de capacitação e de conhecimento para a inserção no nível superior de ensino e conseqüentemente no mercado de trabalho, estabelece um ideário que mantém uma reserva de mercado que acaba por servir à lógica dominante, diferenciando por critérios sociais a quem é franqueado o trabalho intelectual e quem deve se manter em atividades menos relevantes no processo produtivo.

Nesse sentido, se considerarmos que a formação acadêmica é a principal via de conquista de liberdade e igualdade de oportunidade a todos os cidadãos independentemente de classe social, negar, por meio de subterfúgios esse acesso representa uma das formas mais cruéis de impedimento do processo de transformação social e de redução efetiva das desigualdades.

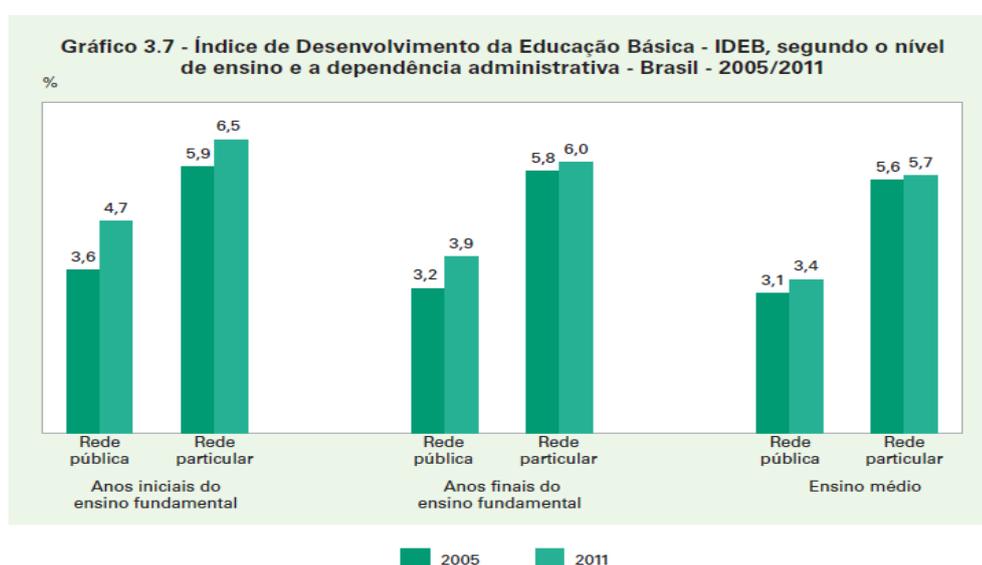
Observamos nesse processo reflexivo que uma das estratégias de perpetuação dessa realidade reside na diferença de qualidade entre o ensino público e o ensino privado nos níveis

fundamentais de ensino em especial no ensino médio, como demonstram os dados abaixo sistematizados pelo IBGE. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

Segundo levantamento do IBGE (2012 p.121) sobre condições de vida e indicadores sociais constata-se que:

(...) os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2011 confirmam a desigualdade de desempenho entre os alunos, dependendo da rede de ensino cursada (Gráfico 3.7 e Tabela 3.14). Este índice, para as redes pública e particular, respectivamente, assumiu os seguintes valores: 4,7 e 6,5, nos anos iniciais do ensino fundamental; 3,9 e 6,0, nos anos finais do ensino fundamental; e 3,4 e 5,7, no ensino médio. O maior incremento de desempenho ocorreu para os alunos do 5º ano (antiga 4ª série) da rede pública, apesar de esse resultado ainda estar muito aquém daquele alcançado pela rede particular.

Ainda segundo dados do Instituto, (IBGE, 2012, p. 122), a rede particular atende 13% dos estudantes, tanto do ensino fundamental quanto do médio, enquanto a grande maioria é atendida pela rede pública (Tabela 3.15). O perfil desses estudantes das redes pública e particular expõe a dualidade já mencionada do sistema educacional brasileiro. No caso do ensino médio, essa desigualdade é ainda mais acentuada, pois, entre os estudantes que frequentavam a rede pública de ensino médio, apenas 8,6% pertenciam ao quinto mais rico (Gráfico 3.8 e Tabela 3.16). Por outro lado, mais da metade dos estudantes da rede particular de ensino médio fazem parte dos 20% mais ricos da distribuição de rendimento total das famílias.



Fonte: Índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB: resultados e metas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2012. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: out. 2012.

Nota: Os anos iniciais do ensino fundamental correspondem ao período do 1º ao 5º; os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º.

Tabela 3.15 - Distribuição percentual das pessoas que frequentam estabelecimento de ensino, por nível e rede de ensino frequentado, segundo as Grandes Regiões, as Unidades da Federação e as Regiões Metropolitanas - 2011

Grandes Regiões, Unidades da Federação e Regiões Metropolitanas	Distribuição percentual das pessoas que frequentam estabelecimento de ensino, por nível e rede de ensino frequentados (%)					
	Fundamental (1)		Médio (1)		Superior (2)	
	Pública	Particular	Pública	Particular	Pública	Particular
Brasil	87,0	13,0	87,0	13,0	25,2	74,8
Norte	92,7	7,3	93,0	7,0	32,4	67,6
Rondônia	94,6	5,4	95,2	4,8	22,3	77,7
Acre	96,2	3,8	95,3	4,7	32,2	67,8
Amazonas	92,9	7,1	94,5	5,5	33,7	66,3
Roraima	94,2	5,8	91,8	8,2	47,2	52,8
Pará	91,6	8,4	91,4	8,6	31,7	68,3
Região Metropolitana de Belém	76,9	23,1	82,5	17,5	82,7	17,3
Amapá	94,7	5,3	94,3	5,7	25,4	74,6
Tocantins	92,3	7,7	94,3	5,7	34,0	66,0
Nordeste	86,3	13,7	88,4	11,6	35,2	64,8
Maranhão	93,9	6,1	91,4	8,6	30,4	69,6
Piauí	89,9	10,1	91,2	8,8	44,6	55,4
Ceará	85,2	14,8	88,5	11,5	40,3	59,7
Região Metropolitana de Fortaleza	75,4	24,6	79,2	20,8	33,9	66,1
Rio Grande do Norte	83,9	16,1	87,8	12,2	39,5	60,5
Paraíba	82,0	18,0	77,3	22,7	42,9	57,1
Pernambuco	81,8	18,2	85,0	15,0	32,2	67,8
Região Metropolitana de Recife	68,7	31,3	77,7	22,3	28,2	71,8
Alagoas	90,0	10,0	89,7	10,3	42,5	57,5
Sergipe	80,7	19,3	83,4	16,6	40,7	59,3
Bahia	86,1	13,9	91,5	8,5	26,3	73,7
Região Metropolitana de Salvador	70,2	29,8	86,3	13,7	17,6	82,4
Sudeste	85,1	14,9	84,8	15,2	19,1	80,9
Minas Gerais	91,2	8,8	88,1	11,9	24,9	75,1
Região Metropolitana de Belo Horizonte	85,2	14,8	82,7	17,3	13,8	86,2
Espírito Santo	87,8	12,2	89,0	11,0	15,7	84,3
Rio de Janeiro	78,0	22,0	79,1	20,9	26,8	73,2
Região Metropolitana do Rio de Janeiro	74,8	25,2	78,5	21,5	28,2	71,8
São Paulo	84,8	15,2	85,0	15,0	14,3	85,7
Região Metropolitana de São Paulo	84,4	15,6	84,5	15,5	13,1	86,9
Sul	90,6	9,4	86,5	13,5	24,9	75,1
Paraná	90,0	10,0	86,1	13,9	35,0	65,0
Região Metropolitana de Curitiba	87,4	12,6	83,5	16,5	26,0	74,0
Santa Catarina	90,1	9,9	83,5	16,5	19,2	80,8
Rio Grande do Sul	91,6	8,4	88,3	11,7	18,4	81,6
Região Metropolitana de Porto Alegre	87,2	12,8	83,3	16,7	16,2	83,8
Centro-Oeste	85,4	14,6	86,4	13,6	24,4	75,6
Mato Grosso do Sul	89,3	10,7	85,2	14,8	26,4	73,6
Mato Grosso	91,6	8,4	91,6	8,4	26,9	73,1
Goiás	84,6	15,4	88,0	12,0	26,4	73,6
Distrito Federal	75,1	24,9	76,6	23,4	18,4	81,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

(1) Exclusiva educação de jovens e adultos ou supletivo. (2) Exclusiva mestrado e doutorado.

Privada 5,6 5,6 5,6 5,7 5,7 5,8 6,0 6,3 6,7 6,8 7,0

Estadual 3,0 3,2 3,4 3,4 3,2 3,3 3,6 3,9 4,4 4,6 4,9

Fonte: Índice de desenvolvimento da educação básica - IDEB: estatísticas. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2012. <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/divulgacao-brasil-2011.xls>. Acesso em: out. 2012.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2011.

Tabela 3.16 - Estudantes da rede pública e da rede particular no ensino fundamental, médio e superior, total e respectiva distribuição percentual, segundo os quintos de rendimento mensal familiar *per capita* - Brasil - 2011

Quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>	Estudantes					
	Ensino fundamental		Ensino médio		Ensino superior	
	Rede pública	Rede particular	Rede pública	Rede particular	Rede pública	Rede particular
	Números absolutos (1 000 pessoas) (1)					
Total	26 169	3 731	7 196	1 017	1 469	4 304
	Distribuição percentual (%)					
1º quintil	38,0	6,4	22,4	3,8	7,1	3,5
2º quintil	28,3	13,3	26,7	7,5	10,2	6,6
3º quintil	18,2	16,0	23,1	13,4	16,4	13,5
4º quintil	11,0	21,7	19,2	22,0	25,3	28,1
5º quintil	4,5	42,6	8,6	53,2	41,0	48,3

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2011.

(1) Excluídas as pessoas em famílias sem rendimentos, sem declaração de rendimentos, pensionistas, empregados domésticos e parentes do empregado doméstico.

Estes dados refletem a "exclusão" progressiva efetivada pelo sistema educacional na medida em que a maioria da população fica sem alternativas para ingressar em uma IES pública. O ensino público de base, precarizado, não consegue municiar o aluno para que ele concorra, em condições semelhantes nos processos seletivos de ingresso, com os jovens que tiveram acesso ao sistema privado. Esses, contam com uma estrutura moderna, em que não faltam professores e mecanismos para transpor dificuldades, sem contar com todo arcabouço familiar, de saúde e acesso aos bens culturais que compõem uma possibilidade distinta para o ingresso no ensino superior.

Considerando os dados de indicadores sociais, a memória e a estrutura de poder apresentadas no estudo Braga et al (2001) e a nova configuração das universidades públicas, em especial as da esfera federal, torna-se *mister*, conhecer a universidade em movimento na constituição de uma memória em formação, levando em conta as mudanças que vêm ocorrendo no corpo discente e docente, a rede que está formando um tecido repleto de tensões, que clama por mudanças e, ao mesmo tempo, luta para se manter a mesma. Como nos diz Buarque (1994, p. 150) “o que está em jogo nos próximos anos não é apenas fazer funcionar a universidade, mas ter a consciência da necessidade de sua constante invenção”.

Mas reinventar uma matriz de comportamento, um imaginário, requer movimento e a violência operada de modo sutil pode indicar uma pista, um rastro de todos os processos de resistência, tanto para aqueles que lutam e se beneficiam das mudanças, quanto para os que com ela se assustam ou para os que negam como ideal de ensino no nível superior, pois, conforme depreendemos do pensamento de Muchembled (2012, p. 8) “nobres ou plebeus, poderosos ou fracos, todos os homens são educados no ambiente de uma cultura da violência”. Devemos alertar para um sentido de violência, neste pensamento: ela é considerada um fenômeno que faz parte da vida, ou seja, quase todos os seres vivos são movidos por condutas predatórias e, uma vez ameaçados, atacam para se defenderem ou protegerem a prole.

Certamente, não é essa a condição de violência que pode ser pensada em relação ao homem, pelo fato de ser ele, entre os seres vivos, o único que tortura, avilta e mata os membros de sua própria espécie por puro prazer. Contudo, convém não esquecer que existem situações nas quais a violência pode ser considerada legítima e/ou obrigatória, conforme se observa em ações empreendidas para escapar da vergonha, da humilhação. Ceder diante de um ofensor e/ou ser objeto de difamação é uma situação bastante aviltante, do ponto de vista moral, tanto para aquele que é vítima quanto para quem lhe é próximo. Muitas vezes, para evitar situações que apresentam esse desfecho, o homem vê-se obrigado a reagir de forma

violenta, mesmo sem aparentemente desejar fazê-lo. Eis uma questão delicada sobre a violência, que exige aprofundamento, dados seus possíveis desdobramentos e justificativas racionais, mas que se distancia do escopo deste trabalho.

Tomando a questão da violência em estrita relação com o foco deste estudo, alinhamo-nos com o senso comum ou com os resultados apresentados por pesquisadores, como Sousa Santos (2005), Buarque (1994), Fávero (2006): as universidades representam um centro de geração de saber, instituição produtora de conhecimento e com personalidade histórica, que se manteve a serviço de determinados dogmas e interesses, e voltada para o atendimento de uma determinada camada da sociedade. Ao mesmo tempo reconhece seu papel de contribuir para transformações sociais e delas participar.

A existência de alunos de classe populares nas universidades públicas não é um processo ou situação nova. Ao contrário, esta presença motivou diversos estudos acadêmicos e suscitou debates ideológicos e institucionais. Em especial eram estudados a frequência, os tipos de cursos e as condições em que estes estudantes desenvolviam seus cursos. A ideia do desempenho acadêmico ou de sua incapacidade era constante. (Braga et al, 2001).

Entretanto, há uma novidade no cotidiano das universidades públicas: nos últimos oito anos foram planejadas e implementadas políticas de redução das desigualdades sociais e de inclusão de diferentes grupos sociais. Dentro do escopo dessas ações a presença de alunos das classes populares nas universidades públicas transformou-se em política de Estado e foram desenvolvidas diferentes estratégias para inseri-los em um determinado ambiente e em um conjunto de relações. Não obstante, caberia levantar uma preocupação que há muito nos inquieta: as universidades públicas, com a aplicação das políticas de quotas para alunos de classes populares, podem estar a serviço de uma inclusão excludente ou, até mesmo, de uma forma alienada de inclusão que teria como parâmetro o submetimento. Não devemos, porém, considerar apenas a vertente negativa do submetimento, pois se, por um lado, esse termo sugere o processo de sujeição, por outro nos faz pensar da condição de tornar-se sujeito em decorrências das formas de resistência que são erigidas diante do poder.

Como enuncia Butler (2001, p.12) o sujeito como efeito do poder, também se apresenta como condição de possibilidade, de devir. Em outros termos, equivale a dizer que o sujeito é produzido pelo poder e ao mesmo tempo o cunha e que o atrito é fundamental para questionar uma cultura dominante.

Estamos acostumbrados a concebir el poder como algo que ejerce presión sobre el sujeto desde fuera, algo que subordina, coloca por debajo y relega a

un orden inferior. Esta es ciertamente una descripción adecuada de una parte de las operaciones del poder. Pero si, siguiendo a Foucault, entendemos el poder como algo que también forma al sujeto, que le proporciona la misma condición de su existencia y la trayectoria de su deseo, entonces el poder no es solamente algo a lo que nos oponemos, sino también, de manera muy marcada, algo de lo que dependemos para nuestra existencia y que abrigamos y preservamos en los seres que somos.

Contudo, sería esperar muito dos alunos oriundos de classes populares reações de resistência em relação à violência a que se encontram submetidos quando do ingresso nas universidades públicas por um sistema que sinaliza e legitima uma diferença social?

Teríamos que especular muito para refletir sobre essa questão, uma vez que o sistema de quotas pode representar um tipo de interpelação para sujeitos oriundos de classes populares, na produção de um esquema que funciona em dois níveis: em um, o sujeito é interpelado e faz parte do cenário universitário; em outro, o sujeito aceita os termos desse processo de convocação e se submete. Em consequência disso, desaparecem seus questionamentos, pela aceitação de uma condição apresentada como processo de transformação social em nome de igualdade de condições.

Esse contexto demonstra marcas derivadas de longos e persistentes processos de subalternização nas universidades, que estão aparentemente bem assimilados criando micropolíticas de violência que capturam certas vidas, esclarecendo que o que muitas vezes é nomeado como diferença é na maioria das vezes desigualdade.

Por esse motivo, a presença de alunos das classes populares numa instituição histórica e discursivamente comprometida com a revisão das condições de vida e de existência das classes populares revela estar tal instituição pouco acostumada à sua presença.

Os relatos de estudantes que participaram de um estudo de Pontes (2001), realizado da Universidade Federal de Minas Gerais, assim como os daqueles beneficiados pelas políticas de assistência da UNIRIO sobre a forma como se veem inseridos nessa instituição, assim como os relatos dos professores diante de uma nova constituição social mais heterogênea do corpo discente, nos implica, indicando estarmos trabalhando com identidades forjadas no campo do discurso, com a análise de um evento a partir da memória da instituição, das suas práticas e suas vivências.

Na medida em que, essas falas são trazidas espontaneamente pelos diversos atores da comunidade universitária, indicam que esse compartilhamento de ideias e percepções, nos levou a adquirir esse conhecimento e nos colocou com a experiência e não sobre ela, para

acompanhá-la e aprender com ela, percebendo que outras vozes e questões se colocam que não só a do pesquisador.

Em nossa busca bibliográfica, percebemos existir preocupação no meio acadêmico em conhecer quais estudantes ingressam nas universidades públicas (em especial aquelas ligadas ao sistema federal de ensino superior) e qual sua origem, mas ainda não localizamos sistematizados os discursos e as percepções dos outros agentes institucionais: professores e técnicos, vozes fundamentais na investigação das relações sociais e simbólicas, de identidades, no cotidiano institucional e na prática pedagógica.

Esperamos com este estudo contribuir com algumas reflexões, em um momento em que as universidades públicas e repensam e buscam reafirmar sua identidade. Para tanto, articulam um rearranjo de suas forças conservadoras e progressistas, reconhecendo a urgência de reconfiguração de um panorama recorrente do ciclo pobreza, evasão, abandono escolar nos diversos níveis. Nas palavras de Buarque (1994, p. 93): “a universidade tem que ser um agente da definição de modernidade como símbolo do futuro desejado para a utopia nacional” e, não, continuar assumindo modelos importados e não identificados com nossa realidade social.

Em nossa experiência cotidiana - referimo-nos, nesse momento, à experiência como construção cartográfica – observamos, nas diversas oportunidades de diálogo, discursos recorrentes por parte desses estudantes, demonstrando que eles se sentem desqualificados, não reconhecidos como universitários. Em nossas leituras sobre o tema encontramos o depoimento bastante elucidativo e esclarecedor de um bolsista que fez parte de um projeto de assistência estudantil da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no qual fica patente o efeito de um processo discriminatório, assumido em certo sentido pelo próprio sujeito:

Até o quarto período [...] eu não havia procurado muitas formas de me inserir nos espaços de produção de saber na universidade, tais como bolsas de iniciação científica, extensão etc. [...] não sentia mesmo vontade de participar dos processos de seleção que apareciam, pois todos estabeleciam um perfil de candidato que eu sentia que não era o meu. (Memorial de bolsista do Conexões de Saberes na UFMG) Mayorga e Souza (2012, p. 272).

O desânimo e o desmerecimento podem ser considerados a reprodução de valores de um dado segmento social, forçosamente internalizados e apresentados como normas a serem seguidas. Ou seja, traça um perfil que, direta ou indiretamente, expressa sinais de exclusão:

deixa de fora alguns sujeitos que não se alinham àquilo que é idealizado como condição para assumir determinados espaços no contexto universitário, em termos da realização de um curso superior.

Observamos, também, no discurso dos professores, que eles se ressentem do despreparo dos discentes, em especial no uso formal da língua (tanto na fala quanto na escrita); destacam, ainda, o desinteresse e até um comportamento inadequado por parte dos estudantes. Transcrevemos, a seguir, a opinião de um docente da Universidade Federal de Brasília (UNB) em um site:

Assim sendo, o medo de que o ensino superior pioraria é justificável. Aqueles que participaram do programa desde 1997 já têm idade para prestar o vestibular e usar as cotas para oriundos da escola pública. Esses alunos que passaram de ano apenas para maquiar as estatísticas do governo não estão preparados para receber uma educação superior. E não estão preparados não só porque receberam uma aprovação mentirosa durante toda a sua vida, mas sim porque não estão capacitados para acompanhar o ritmo de uma universidade pública de qualidade. Dessa maneira, vai acontecer o mesmo: aqueles que não conseguirem dançar conforme a música serão reprovados, desestimulados e desistirão da faculdade. Se a universidade resolver se adequar ao nível de seus novos alunos, então o nível de seus formandos cairá².

Vê-se claramente que a ferramenta poderosa que justifica a violência na modalidade sutil é o medo, que serve para embasar inúmeras posturas nacionalizadoras, que visam à manutenção de um *status quo* nostálgico em termos de condição de adequabilidade. Ou seja, determinados sujeitos teriam que se contorcer para se adequarem aos espaços e práticas universitárias, e, não, a universidade engendrar um processo de reflexão na produção de práticas de acolhimento e de formação dos diferentes, do ponto de vista econômico. Em referência a um estudo desenvolvido em Londrina por Santos e Siman (2008, p. 99). Observa-se uma pista sobre uma das causas para que, muitas vezes, posições contrárias a políticas de inclusão sejam encobertas, veladas e transferidas para preocupações somente no âmbito do mérito e do preparo.

Nesse debate, a questão assume uma conotação divisora entre esquerda e direita. É comum que quem defende a cota racial se julgue de esquerda e diga que os outros são de direita. Quem ousa se colocar contra a cota racial, defende-se como pode para afastar de si o jargão de direita e pior ainda, o de racista.

² Site: <http://vestibular.brasilecola.com/cotas/contras.htm>. Acesso: 24 Mar 2015.

Considerando a estrutura universitária e o grau de questões sociais que temos que enfrentar, pode-se observar que as adversidades vivenciadas por esses jovens não se circunscrevem apenas às questões materiais, mas também àquelas de cunho simbólico, estruturantes das identidades e das memórias (como as já referenciadas) do lugar que, historicamente, esses estudantes deveriam ocupar na instituição. Como enuncia Mayorga e Sousa (2012, p. 273):

Em alguns relatos podemos perceber o choque cultural produzido após a entrada no ensino superior. Fica claro que o ambiente universitário é constituído por lógicas, pessoas e padrões diferentes das referências que esses estudantes trazem em sua trajetória, suas culturas e saberes são fortemente desvalorizados nesse contexto e o tão esperado ingresso na universidade dá lugar a novos desafios referentes à permanência e inserção na universidade. É importante destacar que os desafios nesse momento não se restringem aos aspectos relativos exclusivamente à diferença de classe, mas a um escopo de marcação de diferenças que passam pela raça, gênero e história de vida. A limitação da utilização do conceito de classe já foi identificada como um problema nos estudos sobre as desigualdades escolares, campo em que o economicismo, criticado por Bourdieu (2001), reduzia a multidimensionalidade do campo social às questões econômicas. Surgem também diferenças e preconceitos fundamentados na origem periférica, no modo de falar e na diferença de cor/raça.

A citação de Mayorga et Souza, aborda outra questão relevante: quando a condição socioeconômica é agregada a posicionamentos e ideologias, orientação sexual e religião, os confrontos e os desconfortos se intensificam. Tais tensões não se restringem à relação professor/aluno; existem, também, entre estudantes com trajetórias sociais distintas e os demais atores da comunidade universitária.

A Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Social de Estudantes das Universidades Federais, aplicada pelo Fórum de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), realizada pela Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), em 2010, e elaborada para descrever como se configura o corpo discente das universidades federais brasileiras. Esta pesquisa revela que 25% dos discentes registram terem sofrido assédio moral, mas esses resultados não localizam os atores sociais em confronto, porque, segundo Muchembeld (2012, p. 33):

(...) multiforme, a violência jamais se encontra inteiramente concentrada nos documentos repressivos, inclusive em nossa época. Suas manifestações mais leves, como as injúrias e ameaças destinadas aterrorizar um interlocutor, os

golpes que não deixam marcas, ou, ainda mais, a brutalidade entre membros de uma mesma família, escapam, geralmente, do registro.

Se compreendemos bem, esse conceito de assédio, nem sempre é muito claro ao refletir a intensidade e os modos de operação da violência. É possível considerar a existência de formas sutis de violência que podem estar localizadas nas relações entre professores e estudantes e entre estudantes, apontando para inexistência de vítimas e algozes em categorias já preestabelecidas.

Tida como *locus* de formação das elites, (Fávero, 2006), as universidades mantêm essa memória, que guarda uma expectativa em relação aos estudantes. Conforme apontam Santos (2005) e Buarque (1994) em seus estudos sobre as universidades, permanece no ideário dos docentes da comunidade universitária o pressuposto de que os estudantes que ingressam nas universidades públicas deveriam possuir uma erudição prévia, ou seja, a incorporação da cultura hegemônica, o que implica na forma de estar no mundo, seu gosto, seu comportamento.

Reconhecemos ser imperativo de incluir/inserir estes jovens no cotidiano universitário. A questão é que quanto mais buscamos compreender os processos de inclusão social, mais nos deparamos com a inexorável realidade, de que para qualquer inclusão, há uma exclusão implícita, independente das ideologias, dos juízos críticos e das escolhas que as balizem, constituindo um campo permanente de tensões e de disputas.

Um aspecto relevante para a análise desse campo de forças e confrontos diz respeito às formas de ingresso nas universidades públicas. Considerando a enorme demanda de jovens de diversas origens sociais que buscam ingressar no ensino superior público, sem a correspondente oferta de vagas, que se mostra muito aquém, assim como a impossibilidade de acesso universal historicamente substituído por um modelo de meritocracia, baseado na produção de alta cultura para um determinado segmento social (SANTOS, 2005).

Quando se instituem políticas que interferem nessa matriz de comportamento para o acesso às universidades, por intermédio da reserva de vagas sem o mesmo padrão de mérito, e se investe recursos financeiros para a permanência desses jovens, várias são as estratégias, das camadas sociais mais favorecidas, para resistir ao estabelecido por lei. Isto nos alerta, para que não os percamos de vista, que processos de exclusão já constituídos fora da universidade ganham força quando deslocamos essas reflexões da ideia de esforço pessoal para o âmbito coletivo, como se o processo de inserção ocorresse de forma exitosa apenas por condições individuais.

A esse respeito vale situar uma opinião do deputado federal Jair Bolsonaro, que na reportagem de Rodrigues (2014), para a revista Caros Amigos foi bastante categórico e enfático: “eu não entraria em um avião pilotado por um cotista nem aceitaria ser operado por um médico cotista”. É importante ressaltar que 2014 foi um ano de eleição e, curiosamente, este deputado teve votação expressiva no Estado do Rio de Janeiro. Tal modo de pensar é reflexo do pensamento de uma elite defensora da existência de classes sociais que não deveriam ter acesso a determinados espaços socialmente instituídos ou, caso o acesso aconteça, o resultado não seria bom, conforme aponta Mayorga e Souza (2007, p.10):

(...) ao longo da história do Brasil, os estudantes pobres e negros foram sendo retratados, já que o fracasso escolar era e ainda é em grande medida compreendido como algo que se refere exclusivamente ao aluno, desviando, dessa maneira, os olhares e as avaliações sobre as relações na escola, o ambiente escolar e o contexto social. Explicações de cunho racista e médico, que enfatizam problemas físicos, sensoriais, intelectuais, neurológicos, emocionais e de ajustamento, baseadas na teoria da carência cultural: tudo isso ajudará a construir olhares sobre estudantes pobres e negros como aqueles cujas dificuldades vivenciadas em suas trajetórias escolares teriam como única explicação eles mesmos e suas características e "carências" individuais.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que os critérios que articulam as escolhas sobre quem ou de que forma inserir/incluir definem que mudanças se deseja operar, que discursos e que vozes serão consideradas.

Esta reflexão representa um caminho para a observação sobre as formas de adesão das universidades aos projetos de assistência aos estudantes e as constantes armadilhas impostas para esvaziar o conteúdo simbólico de tais políticas, esvaziando as referências à cidadania e à formação acadêmica.

Com o intuito de explicitar que este trabalho refuta a visão da existência de perpetradores e de vítimas em papéis fixos, é fundamental não desconsiderar que nesse caminho, como nos apresenta Demo (2000), instaura-se, para muitos discentes, a cultura do Estado como a única instância de provimento de benefícios. Tal fato esvazia o sentido de cidadania, se considerarmos a expectativa e as reivindicações de alguns estudantes de determinadas alas do movimento estudantil sobre o atendimento de todas as suas necessidades, restrita aos moldes assistencialistas, secundarizando a luta e o papel de entes da

sociedade civil e, até mesmo, o compromisso com a qualidade da formação, uma vez ser esse atributo inerente ao trabalho intelectual, em especial nas universidades.

Para exemplificar sobre o que acima refletimos, nos remeteremos ao período entre junho e outubro de 2015, quando muitas universidades federais, cada uma há seu tempo, deflagraram greves. Nessa oportunidade, os representantes do movimento estudantil, em especial dos Diretórios Centrais de Estudantes, anunciaram adesão ao movimento grevista. Nas inúmeras manifestações discentes algumas palavras de ordem eram sempre pronunciadas: - **Aula não! queremos moradia e bandeirão!** (grifo nosso). Considerando que a adesão de docentes se deu com divisão da categoria, pois muitos professores temiam prejuízos acadêmicos, essas palavras assumiram um significado simbólico muito importante para os docentes, revelando que o conhecimento não é a prioridade para esses estudantes, que passam a se relacionar com a universidade revelando certo desprezo, com aquilo que representa para os professores a essência de seus ofícios. Dessa vez, foram os professores que vivenciaram o sentimento de abandono e da indiferença em relação a todos os esforços para manter um determinado padrão e conhecimento.

É nesse ambiente de memórias em conflito, de uma nova conformação social da universidade, que aparentemente vivencia uma integração cultural, mas permanece encoberta por desintegração social, que nos propusemos falar de subjetividades, de relações e de violência, em um modo de operação pouco claro, assim como são pouco iluminados os processos antes descritos.

2 CARTOGRAFIA DA VIOLÊNCIA SUTIL.

Um aspecto fundamental para as análises propostas neste trabalho é a necessidade de esclarecer o que nomeamos como violência e suas múltiplas faces: noção plural que pode ser exercida de modo evidente, velado e até oculto, mas não necessariamente menos avassaladoras, como propõe Maffesoli (1987).

Podemos perceber que a violência se polissemiza e não dispõe de um discurso único, o contexto de sua existência revela-se em conjunturas, mas o que permanece é a violência como uma construção histórica que influencia as relações sociais e simbólicas e que em alguns momentos arrefece-se ou acirra-se, mostra-se ou escamoteia-se, delineando elementos valiosos para a elaboração da noção de violência sutil.

Contudo, com enuncia Balibar (1996), é possível observar em uma dialética da violência, que dentro de sua polissemia e disputa por legitimidade, existem dimensões retrospectivas e preventivas que a legitimam como contra violência, ou seja, a violência é a própria forma de eliminá-la e até mesmo nela reside o poder de definir o que é ou não é violento, em outras palavras, o que nomeamos violência, conflito, destruição, seja no âmbito público ou privado, seus limites de demarcação não são visíveis ou reconhecidos senão na forma retrospectiva da contra violência.

De natureza polissêmica, devendo ser considerada tanto no seu caráter estruturante quanto em sua forma destrutiva, a violência, segundo Farias (2012, p110), assume algumas modalidades:

(...) a violência originária, violência necessária, violência justificada, violência reativa: essas são algumas formas com as quais nos defrontamos quando nos debruçamos na reflexão acerca da violência e, mais precisamente, quando buscamos entender o motivo da presença da violência no homem .(...)

Ainda segundo o Farias (2012, p.107), “a violência é imanente à condição humana e está inscrita em uma memória que remonta à ancestralidade”, ou seja a violência habita e constrói a memória. Essa reflexão é relevante para a compreensão das violências na atualidade, pois embora sejam manifestações que podem ocorrer em qualquer camada social, suas formas de operação delimitam relações de dominação em diferentes modos e intensidades.

Certamente, antes de qualquer prosseguimento na circunscrição da forma sutil de violência, devemos sinalizar que existe uma forma de violência que faz parte da sobrevivência conforme observamos nos animais. Trata-se de violência, pois sabemos que entre o predador - que busca alimento - e a presa não existe nenhum acordo tácito, ou seja, há uma imposição de papel decorrente da dominação pela violência. Contudo, o que dizer quando estamos diante de modalidades de violência em relação às quais a sobrevivência não está em jogo, como acontece em muitas das ações humanas? É assim que somos e nesse momento convocamos a refletir sobre a dimensão da crueldade, paixão enlouquecida que se entremeia nas virtudes do homem.

A ideia de violência sutil é um aparente paradoxo, ou alguma imagem, que pode emergir de análises centradas em Foucault (1979). Nenhuma violência é literalmente sutil, contínua, desinteressada e imune às resistências, mas, assim como o poder, se capilariza, torna-se imperceptível. Longe das formas espetacularizadas, ela atinge diferentes pessoas e se manifesta por diferentes formas tanto em quem sofre quanto em quem a pratica.

Pensar a existência de violência sutil, em especial nas universidades, locais que, de forma mítica, abrigam o livre pensamento e a diversidade, implica em questionar e aprofundar um debate que caracteriza e que enfatiza o papel das relações sociais, supostamente afetuosas/amistosas que marcariam a sociedade brasileira, desqualificando as resistências e as estratégias que desconsideram esta possibilidade/modelo.

Enveredando por essa vertente, poderíamos pensar que a postura de agentes socializadores no âmbito das universidades públicas, que advogam pela manutenção, nos dias atuais, de determinados padrões ideologicamente construídos e considerados válidos para um dado segmento social, reveste-se em uma modalidade sutil de violência, como uma espécie de cegueira ante as circunstâncias que devem ser encaradas a partir da construção de outra ferramenta de compreensão. Tem-se nisso, uma forma de apagamento que decreta a negação de determinadas ações como inadequadas e malsucedidas. Desse modo, conforme pontua Rossi (2010, p. 32):

(...) o apagar não tem a ver só com a possibilidade de rever, a transitoriedade, o crescimento, a inserção de verdades parciais em teorias mais articuladas e mais amplas. Apagar tem a ver com esconder, ocultar, despistar, confundir os vestígios, afastar da verdade, destruir a verdade.

Provavelmente o apagar nas posturas e nas interpretações de docentes e discentes contrários ao acesso às universidades públicas de alunos de classes populares consiste no impedimento da circulação de novas ideias para, assim, continuar produzindo balizas limitadoras das ações consideradas indesejáveis. Essas classes populares, por serem oriundas de segmentos da população socialmente vistos como quem deve permanecer sem voz e sem visibilidade, confinadas ao conformismo e ao silêncio, ficam também sem a garantia de assistência de políticas públicas. Contudo, esse afrontamento representa um descompasso com o discurso produzido nos trabalhos acadêmicos e a convivência cotidiana com a conquista desses espaços por parte dos jovens das camadas populares.

De certo modo, está em jogo, nesse tipo de empreitada, um poderoso mecanismo que consiste na coerção ao esquecimento, perfilando ortodoxias que coartam a fluidez do pensamento, fixando-o em imagem enrijecida pela desconfiança de que existem pessoas que querem retirar outras de uma suposta zona de conforto, vislumbrada em aspectos de natureza puramente ideológica. A título de ilustração vale um exemplo: a difusão de um suposto perigo da convivência da heterogeneidade nas universidades públicas, decorrente do acesso de alunos de classes populares. É assim que se perpetua, no imaginário social, a representação do homem com qualidades entendida na acepção de homem cordial.

Desde a constituição do “homem cordial” na sociedade brasileira o estereótipo está consolidado. Essa ideia que traz ou transfere para o plano pessoal as relações sociais de dominação e controle demonstra a existência de traços de continuidade histórica na nossa sociedade e facilita a crença numa solução de conciliação e consenso das tensões estruturais. (IANNI, 2002).

Dentro do contexto acima apresentado, é oportuno observar uma interpretação realizada por Chauí (2003), a respeito da violência brasileira. A autora destaca a existência de um “mito da não-violência” que se reflete na representação de um povo alegre, solidário, livre de preconceitos raciais, graças a sua natural miscigenação, que não possui questões sexistas e que não discrimina diferenças sociais. Chauí classifica esse conjunto de representações simbólicas como mito, uma vez que se encontram cristalizadas e não são percebidas como crenças, mas como expressão da realidade, gerando um falso apaziguamento e naturalizando a violência cometida diante das desigualdades, enraizando uma memória que reproduz a ordem instituída e frustra perspectivas de resistência e esse modelo de relação não é diferente nas instituições educadoras em todos os níveis.

Considerando que tanto estudantes quanto professores partem da compreensão da universidade para entender a sociedade, faz-se necessário refletir sobre alguns pontos que compõem a tessitura do tema, tais como: um breve histórico da universidade no Brasil, que será realizado em outro capítulo, não para uma análise linear (em termos cronológicos), mas para reconhecer sua constituição como *lócus* da discussão sobre a sociedade, naquilo que se reproduz e no que deve ser transformado, como a universidade se organiza em estruturas autoritárias e seus princípios de ordem e poder. (instituições e ideologias, sistema político e realidade cultural).

A Universidade é, portanto, é reconhecida neste estudo como lugar da memória, na concepção de Nora (1993, p. 21): espaços concretos e simbólicos que apresentam as imbricações entre passado e presente, onde a memória se fixou e produz sentidos e se faz reconhecer. Nas palavras do autor, (...) “mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar da memória se a imaginação o investe de aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for um objeto ritual”.

Não obstante é fundamental termos em mente que utilizaremos o conceito com alguma restrição, pois não somos partidários de que os lugares de memória sejam, como na proposta de Nora, a compensação pela perda dos meios de memória. Caso seguissemos essa linha, teríamos que considerar a universidade como lugar de memória, a partir de um argumento conservador que dispensa os deslocamentos e ritmos temporais num marco de referência puramente binário. Nossa compreensão acerca do que seja universidade ultrapassa a concepção de lugar de memória que não está, necessariamente, ligada a um discurso de perda para, desse modo, açambarcar “o deslocamento fundamental nas estruturas de sentimento, experiência e percepção que se expande e se contrai simultaneamente”, conforme sinaliza Huyssen (2004, p. 29).

Obviamente somos cômicos de que o cenário que se afigurou no final do século passado e que afetou diretamente as universidades teve repercussão direta no remodelamento das coordenadas de espaço e de tempo estruturadoras dos nossos arranjos subjetivos. Quer dizer, a nova ordem mundial submete o homem a determinados tipos de pressão porque situações que eram mantidas veladas ou abafadas não mais o são, em razão do marcante progresso científico/tecnológico e do instrumental produzido, no século XX. Desse modo, os vetores estruturantes da experiência humana, longe de serem imutáveis, sofreram modulações e decorrem de transformações históricas. Poderíamos interpretar o lamento calcado na

memória de um passado melhor e a expectativa de alunos padronizados por agentes instituídos nas universidades públicas, como a recusa ou mesma a cegueira diante de evidências que saltam aos olhos no cenário de transformações sociais que o homem conheceu no alvorecer do século XXI. Não seriam essas expectativas meras idealizações, que não passam de sonhos, ao invés de aspectos da realidade, mas que são mantidos em termos de exigência?

Trabalharemos com elementos que estruturam e delineiam a Memória Social: espaços, relações de poder e discursos, não buscando uma espécie de reconciliação com um passado de ouro, vislumbrado em termos de estabilidade e permanência, mas, sim, na direção da existência de fluxos em constante movimento, visando garantir a construção de um passado em um tempo presente que seja de utilidade para gerenciar as ações a serem inventadas e dar conta desse novo cenário. É pertinente, portanto, trazer para reflexão a exortação de Rossi (2010, p. 23) para quem “o mundo em que vivemos há muito tempo está cheio de lugares nos quais estão presentes imagens que têm a função de trazer alguma coisa à memória”. Contudo advertimos que a memória tem não só uma estreita relação com o passado, mas também com a própria persistência daquilo que o homem entende por futuro.

De acordo com essa perspectiva, é possível refletir que os significados atribuídos ao passado não são fixos, sendo permanentemente construídos, ou seja, a memória é produzida por diversas representações do passado articuladas por relações de poder de forma conflitual e seletiva que fornecem um quadro de referências para interpretar o mundo.

Destacamos que, ao evocar a memória, também se apresenta o esquecimento, uma vez que o embate entre o que lembrar e o que esquecer não é um processo natural mediado pela passagem do tempo. No presente estudo, considerando os diferentes modelos e processos históricos pelos quais passaram as universidades, esse afrontamento se anuncia bastante revelador, considerando a interpretação de Gondar (2000, p.37-38), para quem:

(...) não devemos esquecer que a constituição de uma memória impõem operações de segregação, e que a manutenção e o exercício dessa memória exige que se mantenha a exclusão – sob a forma de recalçamento, dissimulação, interdição, repressão ou censura – daquilo que põe em xeque a imagem ou representação de si mesmo que se tenta preservar. Ou seja, a própria sociedade deseja ocultar tudo aquilo que pode revelar seus paradoxos, suas falhas, enfim, tudo aquilo que poderia comprometer a imagem – a ficção – que ela pretende fornecer sobre si mesma ...

A concepção apresentada por Gondar sobre as questões que medeiam o jogo lembrar e esquecer, mostrar e ocultar remete à compreensão de um aspecto central para o desenvolvimento dessa proposta de trabalho. Obrigatoriamente, teremos que iluminar um tema bastante recorrente nas pesquisas acadêmicas: a questão do preconceito diretamente relacionada à estigmatização que, conflui, de forma direta, para a segregação. Mas, dessa vez não discutiremos este tema como algo externo; será preciso reconhecê-lo e dissipar a cortina de fumaça ideológica que o mantém escondido no interior das universidades. Segundo DaMatta (1986, p. 28-29):

(...) Desse modo, o nosso preconceito será mais contextualizado e sofisticado que o norte-americano, é a dificuldade de combater o nosso preconceito, que em certo sentido tem, pelo fato de ser variável, enorme e vantajosa invisibilidade. Na realidade, acabamos por desenvolver o preconceito de ter preconceito, conforme disse Florestan Fernandes numa frase lapidar.

Esta afirmativa traz à tona um debate bastante presente no meio acadêmico sobre os temas relativos à inclusão e à democratização do acesso, uma vez que o ensino superior se estrutura na ideologia do mérito, que subordina noções de igualdade, mas atualmente, depara-se com políticas educacionais que promovem o ingresso nos níveis escolares avançados sem o alicerce de uma formação consistente, ou pelo menos, bem distantes das expectativas das universidades.

Em sua dissertação sobre as marcas da inclusão marginal de estudantes das classes populares na rede de ensino superior privada, Kalmus (2010, p. 16) expõe perspectivas que podem ser transpostas para a realidade das universidades públicas no que se refere à trajetória desses estudantes:

(...) Além disso, apresentam indícios das formas de subjetivação que essa realidade objetiva possibilita- destacamos aqui o conformismo, o mal-estar e o sentimento de incapacidade. São situações que apontam para um campo da pesquisa ainda pouco explorado, sobretudo quando se trata do ensino superior: as novas formas de fracasso escolar, as novas práticas que o produzem, as repercussões subjetivas e o sofrimento psíquico dele decorrente, as formas de submissão e de resistência encontrada.

Entretanto, a dinâmica universitária implica em permanente confrontação entre a instituição, cerrada operacionalmente em torno de si mesma e o espaço cultural que fora dela se produz, provocando desestabilizações. A cultura, na perspectiva de Bourdieu (1979), que

representa um conjunto de práticas sociais, que se encontram em permanente luta simbólica para imposição de seus valores, produzida para além dos muros, sob a forma de capital cultural não institucionalizado, desafia a universidade em sua tendência à repetição do instituído. Essa recusa à mudança, que defende a perpetuação dos valores, coloca-se em conflito, lança-se ao dissenso. (ANDRADE, et al, 2002).

Essa nova conjuntura exige outra pactuação social e transformação no processo de produção conhecimentos nas universidades e é a memória social que permite um diálogo da conjuntura, com os modelos relacionais colocados e as representações sociais ou discursivas praticadas por seus atores. Contudo na perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975), os indivíduos apresentam uma matriz de comportamento, gosto e pensamento, a partir de sua posição social. Segundo os autores, essa estrutura permite o controle por parte das classes dominantes dos significados culturais, no sentido de manter uma ordem social estabelecida, mas os espaços marcados pela desigualdade são estruturados por meio da interdiscursividade e impossibilidade de univocidade, surgindo a violência como estratégia da memória em nome dessa ordem hegemônica.

Enfim, compreendemos que nosso objeto de estudo encontra na memória social um valioso suporte teórico metodológico, à medida que, como na visão de Bosi (2003, p.16) “a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto”, mas também se move, nos acordos sociais, que tem no discurso um mecanismo de exteriorização e a sua capacidade de produzir o novo.

Portanto, trata-se de um esforço em observar relações de força, tentando dar visibilidade a uma rede e buscar encontrar na dinâmica do espaço temporal e no curso dos conflitos, de que forma se pode produzir novas estratégias e ferramentas de convivência e deslocamento subjetivos, que não produzam padecimento psíquico e social e permitam uma permanência qualificada desses jovens do ponto de vista simbólico e que se busque uma nova dinâmica intersocial que viabilize que a universidade cumpra sua missão instaurando novas dinâmicas acadêmicas institucionalmente positivas e inclusivas com qualidade.

Contudo, urge reconhecer que o que muitas vezes parece uma luta travada no passado, na verdade é uma luta contínua. As lutas pela memória são batalhas de longo prazo, que não terminam, pois o que está em disputa é também o porvir, o futuro e a violência se apresenta como força de reivindicação de transformação da memória.

2.1 Planos de formas de violência sutil na universidade.

(...) a violência não é uma propriedade exclusiva de certos actos, distribuindo-se entre actos e seus contextos, entre atividade e inatividade. O mesmo acto pode aparecer como violento segundo seu contexto; por vezes, um sorriso educado pode ser mais violento do que uma explosão brutal.(Zizek, 2009, p.185).

A construção da noção de violência sutil que ora pretendemos desenvolver, não poderia ocorrer sem que percorrêssemos um caminho cartográfico sobre ela e seus contextos como preconiza Zizek, ou como sugere denominar Maffesoli (1987), sobre as violências. É necessário desconfiar de uma acepção geral da violência, em decorrência das múltiplas interpretações, que tornam esse conceito à prova de maniqueísmos. A violência é um fenômeno polifônico, constante em todos os momentos marcantes da civilização, mas também nos fatos do cotidiano, naquilo que parece minúsculo na escala da história, considerando os mecanismos sociais e institucionais nos quais ela se estabelece.

Essa reflexão necessita de explorações referentes ao tema, esquadrinhando articulações possíveis, entre diversas perspectivas teóricas que orientam esse percurso, buscando os debates e preocupações que traçam um esboço da violência em seus modos de operação finos, sutis, capilares, com intuito de dar visibilidade às enunciações, relações de poder que tanto podem assujeitar quanto propiciar formas de resistência, como postula Martuccelli (1999, p.163).

É preciso então prestar mais atenção à pluralidade das formas de violência e, sobretudo às diferentes maneiras de aceitá-las. As análises empíricas deveriam permitir que se chegasse a diferenciar as suas formas e o grau de tolerância de que elas gozam em função do grau de pertinência ao mundo da informação.

Os estudos sobre a violência adquiriram grande relevância, em especial na última década, envolvendo diversos campos do saber e profissionais tais como: psicanalistas, cientistas sociais, pedagogos, especialistas em segurança, juristas dentre outros. As referências e reflexões teóricas bastante difusas apontam para a emergência do tema e para a necessidade de encontrar caminhos para sua compreensão.

Observamos que muitos estudos estão voltados para a compreensão dos significados das práticas ditas violentas e suas implicações individuais e coletivas que ensejam a criação de medos sociais, Os indivíduos sentem-se ameaçados por riscos econômicos como o desemprego, tecnológicos como as catástrofes nucleares, novas doenças, como se estar em risco fosse uma marca consubstancial da modernidade.

No Brasil, o “boom” dos crimes violentos, ocorrido a partir da década de 1980, intensifica a produção acadêmica sobre o tema revelando o forte impacto social que a violência exerce no cotidiano, por se tratar de um fenômeno de difícil compreensão, algo inapreensível e desorganizador. (CALDEIRA, 2000).

Grande parcela da produção de conhecimento sobre violência se apoia na busca das convergências e divergências em relação ao poder (Zaluar e Leal, 2001). O grande divisor semântico e teórico entre violência e o poder surge por intermédio da obra de Hannah Arendt, que apresenta uma resposta à experiência do Holocausto e a outros episódios considerados como análogos em termos de brutalidade, na Rússia stalinista, na China maoísta e em outras ditaduras. Arendt (2010) desconstrói a ideia de violência como forma de exercício do poder, considerando que antagonicamente a violência tem um caráter instrumental e é sempre uma reação ao enfraquecimento do poder; é o agir sem argumentar.

Observamos, no percurso da construção de referências teóricas, autores que divergem da concepção “arendtiana” apontando a violência como excesso do poder (Tavares, 1995), ou como ruptura nas relações de alteridade e dos laços sociais (CASTEL, 1998).

Recorrendo a uma análise histórica da violência é preciso considerar a leitura sobre sua importância na correlação mais ou menos direta com estados de dominação social e reconhecê-la como um recurso coletivo pertinente aos atores dominados, estabelecendo um caráter utilitário e nesse sentido como revela Martuccelli (1999, p.159).

No final das contas, durante muito tempo, e em muitos países, até mesmo em situações atuais na América Latina, a violência esteve estreitamente ligada à obtenção de reformas sociais ou à transformação dos regimes políticos ilegítimos. Não esqueçamos também que, no registro da modernidade, esse paradigma foi com frequência a única matriz no seio da qual a violência era dotada de uma significação positiva.

Contudo, não podemos observá-la apenas do ponto de vista utilitário e organizador, pois há na violência, também algo inaceitável, que gera sofrimento e desestruturação, existem

matizes em que se opera a violência em que se demarca aquilo que não será aceito por nenhum tipo de vontade geral ou consciência coletiva.

No caso do presente estudo, esse fenômeno pode ser a via de criação para a conformação de uma nova memória para universidade, mas também pode interromper trajetórias pessoais, deixando marcas irrecuperáveis e até mesmo reafirmando a impossibilidade de pertencimento de estudantes de segmentos sociais diferentes.

Destacamos que a violência, diante de tantas possibilidades interpretativas está longe de ser uma noção ou pensamento prontos, o que é possível afirmar, como o fez Maffesoli (1987), é que se trata de uma estrutura constante do fenômeno humano, revela a vida de relação das pessoas consigo, com os demais, ou seja, a vida em sociedade, que está em todos os lugares e se manifesta em diversas modulações, inclusive de forma minúscula. Implica em reconhecer que não se trata de algo somente externo ou impingido com que temos que nos defrontar cotidianamente e que alicerça a regulação social. Em articulação com a memória social, mobiliza, confronta e produz significados considerando os diferentes atores que falam dos seus lugares e pelos seus lugares. Nessa acepção, a violência não está somente em atos criminosos ou nas armas de fogo, mas também em imagens e discursos que a convocam e a perpetuam por intermédio da memória.

Para melhor compreensão é necessário observar a violência em seus vários modos de operação e intensidades; apreender que ela representa esse fator estruturante, que ocorre no confronto de valores, organizando as relações de poder, de inclusão e exclusão, reafirmando a impossibilidade de negação das diferenças e a permanente disputa que dá suporte as relações sociais.

Dessa forma, torna-se impossível desconsiderar as consequências da exclusão social e econômica como caminhos de inserção das diversas formas de violência, resultando em uma espécie de ruptura dos laços sociais, que se revela nas instituições ditas socializadoras, que vivenciam certa impotência na tentativa de controle social e se encontram em crises recorrentes e ao mesmo tempo se utilizam dela para manutenção de sua estrutura. (TAVARES, 2004.).

Por isso é preciso dilatar os elementos de reflexão, levando em consideração às formas contrastadas de vivenciar e também de exposição à violência em nossa sociedade, ainda tão desigual, reconhecendo que nem todos os indivíduos vivenciam essa experiência com o mesmo nível de materialidade, podendo acarretar percepção menos nítidas de reconhecimento da violência como tal.

Contudo, para além de uma visão tradicional, não seria correto acreditar no simplismo da existência de uma divisão social em que parte procede de forma violenta e outra de forma cordial, civilizada. O que ocorre é a existência de uma versão pública midiática da violência e outra de cunho privado, microsocial que no cotidiano não se deixa revelar como violência, em especial nas universidades cuja representação dominante se assenta no modelo de comportamento que valoriza o autocontrole, como consequência do acumulo de capital cultural o que alimenta formas menos visíveis de violência.

A universidade como lâmina do tecido social é formada tanto por espaços compostos por relações mais disciplinares, formais, normalizadoras, como por espaços de resistência e em meio a essa diversidade e heterogeneidade de origem social mais significativa numericamente de seu corpo, percebemos a necessidade de refletir sobre as estratégias utilizadas nos mecanismos de exclusão como formas sutis de coerção que sustentam relações desiguais, incluindo as próprias ameaças de violência.

Nesse trajeto percebemos, também, a necessidade de iluminar as diferenças impostas pelas condições socioeconômicas e culturais no ambiente universitário, a partir da violência operada de forma sutil, por intermédio da Memória como método de produção de conhecimento e por se constituir em um campo polissêmico, que revela diversas vozes e discursos.

Diante do exposto a violência figura como objeto em permanente construção e suas várias funções sociais remetem a necessidade de manter os conceitos próximos à experiência, seja quando se revela nas ações cotidianas, seja quando invisível mascarando as relações de força ou as desigualdades sociais. Quanto mais intensa se torna sua percepção, mais se coloca como algo da ordem do mal que precisa ser eliminado. Contudo em trabalhos como os Clastres (1980), a violência pode ser, por exemplo, a via de sobrevivência de identidades de minorias sociais, mesmo consideradas as consequências do ponto de vista ético, ou seja, não é possível compreender a violência em toda sua polissemia, desconsiderando que sob condições específicas, é capaz de embarreirar processos de homogeneização e controle sociais.

A violência, em especial, a contemporânea, situa-se no entrecruzamento do social, do político e do cultural dos quais ela exprime várias interpretações e descrições. As faces da violência, sua representação institucional, a violência das coisas e espaços, como descreveu Baudrillard (2004), em referência as torres gêmeas derrubadas nos atentados de 11 de setembro, que segundo o autor representavam uma construção que simbolicamente oprimia e expressava em sua arquitetura o excesso do poder econômico, a violência das estruturas

sociais e do sistema. Em relação ao espaço, independente do porte da universidade, ela será sempre infinitamente maior que os das escolas de ensino básico públicas, em especial nas periferias. Além disso, esse ambiente expressa uma relação de regras, códigos implícitos e saberes que insistem em iluminar os descompassos culturais. No caso dos estudantes em vulnerabilidade, a espacialidade não é apenas uma metáfora, mais um peso simbólico.

Na perspectiva da violência como decorrência das imbricações entre as questões estruturais da sociedade e a distinção entre classes como combustível para a disseminação tanto da prática como de uma narrativa sobre o crime e a violência, Caldeira (2000) em sua pesquisa que tem como cenário a cidade de São Paulo, discute as mudanças decorrentes da vida moderna que se refletem na significação do espaço público em relação ao aumento significativo de crimes e inclui a análise de elementos culturais nas formas de enunciação sobre a violência.

Katz (1997) nos instiga a refletir sobre a violência, seja pelo aumento da frequência em que ocorre mundialmente ou por seus modos de operação que influenciam a dinâmica social. Na obra *Le droit de tuer* apresenta uma provocação sobre a possibilidade de justificativa para o homicídio, uma ação revestida de significados sombrios no âmbito legal e religioso. Vários casos apresentados por Katz descrevem situações, em que de forma surpreendente, há uma ideia de legitimidade implícita, no pai que mata para manter sua autoridade, nos homicídios decorrentes de adultérios, nos casos de defesa da propriedade, ou seja, homicídios típicos que tem a pretensão de se tornarem atos legítimos, pois são realizados em determinadas circunstâncias e em nome de valores socialmente comuns, ou seja, como ilustra Farias (2010, p.43) “a violência, segundo o direito situacional do agressor, ser o ultimo recurso do qual se dispõe para salvaguardar o que acredita ser o respeito por si mesmo”.

A reflexão de Katz pode apontar pistas para o desvendamento das modalidades sutis de violência, existem formas socialmente mais aceitas de exercício da violência.

Considerando que no modo de operar sutil, as ações não são percebidas de forma clara, não há marcação simbólica nítida que a ilumine como fissura nas relações sociais, talvez ocorra um desconhecimento de que representa de fato uma violência, dada a sua aparente imaterialidade, e não parte dos processos pedagógicos e de convivência no ambiente universitário.

Diante do exposto, refletimos sobre a influência da violência em forjar identidades, sob a ótica da imposição de uns sobre os outros, seja pela possibilidade de destruição do corpo físico e do corpo social, seja pelo discurso que desqualifica, desconstrói.

É possível observar em autores como Foucault (1995), Deleuze (1986), Baudrillard (1997), um traço consensual de que a violência assume uma representação de negação da alteridade, em que é possível ocorrer reação ou resistência. A noção de violência se torna polissêmica na medida em que permanecem em disputa as condições de sua existência, a legitimidade de seus usos, reconhecendo as armadilhas existentes em buscarmos, para a construção desse objeto, fórmulas dicotômicas apoiadas apenas em um discurso de afrontamento entre bem ou mal, positividade e negatividade.

Em 1930, quando Freud escreveu sua obra o mal-estar da cultura, definiu o mal estar como um sentimento que aparece traduzido por insatisfação em lugar da culpa inconsciente pela agressividade inata. De acordo com essa concepção é preciso renunciar a satisfação imediata das pulsões, a agressividade, pois é nessa renúncia que se alicerça a vida em sociedade. Os limites impostos pela necessidade de regulação da convivência fazem sofrer e reduzem os ideais de felicidade, permitindo apenas o acesso a satisfações substitutas. Esse seria o preço pela convivência em sociedade, abrir mão da satisfação pulsional de forma plena em troca da proteção da vida comunitária, uma vez que somos vulneráveis e buscamos amparo baseados no reconhecimento da precariedade compartilhada, como enuncia Butler (2015).

Contudo, esse contrato social não se mostrou suficientemente forte para aniquilar essa energia autônoma e originária de destrutibilidade, principalmente quando o sujeito se sente fora, desamparado por essa cultura, seja em defesa da preservação da vida, seja pelo reconhecimento de nossa fragilidade diante da percepção da existência do outro/diferente que ressuscita o desejo de eliminação daquilo que não se reflete no espelho e que nos lembra do quanto o diferente nos ameaça, como enuncia Freud (2011, p.171).

(...) Então, para tudo o que segue me situo neste ponto de vista: a inclinação agressiva é disposição pulsional autônoma, originária do ser humano. E, retomando o fio do discurso, sustento que a cultura encontra nela seu obstáculo mais poderoso.

O fenômeno da violência parece inevitável no convívio entre os homens. Portanto, para análise desse fenômeno, é preciso reconhecer que a violência é fundante e componente do contrato social. Dentro desse contexto, a violência seria essa “energia” que ao mesmo tempo em que destrói, tenta preservar a essência do homem e serve de mobilização à criação, mesmo que seja na produção de meios para lidar com ela.

Ao realizarmos esse pacto para viver em sociedade, abrindo mão de desejos tão profundos e estruturais, estamos, então, submetidos a um permanente assujeitamento.

Dessa forma, assim como ocorre com a violência existe um assujeitamento necessário, que cria condições para que os sujeitos construam suas próprias histórias e que encontra, em especial, nas formas potentes e explícitas de violência um combustível à resistência. Contudo, se pensarmos na existência de graus de violência e resistência, formas menos perceptíveis de violência resultariam em formas de assujeitamento, que apenas serviriam para a manutenção do mesmo, ocasionando a identificação com o agente hegemônico e violento e não para a transformação.

Ao considerarmos esse caráter original e fundante para a violência, tememos, como Arendt (2010), sua legitimação como um meio contra outra violência. A tortura, os genocídios, mortes efetivadas com crueldade, representam dimensões de assujeitamento e modos de operação da violência que universalizam um limite intransigente sobre a condição humana.

A questão é que quando nos deparamos com formas menos nítidas de violência esse limite se esgarça e a tolerância desconsidera as consequências subjetivas coletivas e individuais o que leva alguns a resistirem e outros a sucumbirem, sua influência nas trajetórias pessoais e seus reflexos na dinâmica social.

Considerando o objeto do presente estudo, que diz respeito à Educação, que é um campo historicamente disciplinar e normativo, a violência sorrateira, pouco visível pode representar um modo perverso de operação, na perspectiva em que pode ser vista, percebida, mas ser negada, propiciando a identificação com a força opressora, eliminando a possibilidade de resistir ou rejeitar tal violência, ou ainda alimentando, segundo Zizek (2010, p. 34), um modo interpassivo de estar no mundo, (...) “é a situação em que o próprio objeto tira de mim minha passividade, priva-me dela, de tal modo que é o objeto que aprecia o espetáculo em vez de mim, poupando-me da obrigação de me divertir”.

Em uma transposição para a violência, não existem responsabilidades a serem assumidas na interpassividade, o outro é violento por mim, eu não vejo nem pratico diretamente a violência, como ilustra Zizek (2010, p.36) “em vez de atacar diretamente meu inimigo, instigo uma luta entre ele e outra pessoa, de modo a poder observar confortavelmente os dois se destruindo.”

Nesse contexto reconhecemos que a violência deixa marcas de diversas intensidades, seja quando se mostra na concretude cotidiana, dramatizada e lançada pelos grandes meios de

comunicação como postula Bourdieu (2004), seja quando de forma sorrateira se manifesta no olhar, na indiferença entre pessoas de diferentes trajetórias sociais.

A expressão violência sutil é uma noção que pretendemos reconhecer como um modo de operação da violência, que não se manifesta de forma explícita, mas que também revela relações e modos de compreensão que expressam e definem as hierarquias, as pautas e os lugares sociais legítimos de fala e de poder.

Essa modalidade de violência se distingue de outras acepções como assédio moral e *bullying*. De acordo com a Cartilha do Ministério do Trabalho, 2009 o assédio moral se define como:

(...) atos cruéis e desumanos que caracterizam uma atitude violenta e sem ética nas relações de trabalho, praticada por um ou mais chefes contra seus subordinados. Trata-se da exposição de trabalhadoras e trabalhadores a situações vexatórias, constrangedoras e humilhantes durante o exercício de sua função. É o que chamamos de violência moral. Esses atos visam humilhar, desqualificar e desestabilizar emocionalmente a relação da vítima com a organização e o ambiente de trabalho, o que põe em risco a saúde, a própria vida da vítima e seu emprego. (A844 Assédio moral e sexual no trabalho. Cartilha, Brasília, MTE, ASCOM, 2009. 44 p).

Em relação ao *bullying*, segundo Torrance (2008, p. 158), [...] é uma ação ameaçadora, preconceituosa e agressiva. Nesses episódios o agressor pode utilizar força física, ironia, apelidos pejorativos e escárnio sempre no sentido de desqualificar, fragilizar ou intimidar a pessoa-alvo.

Muito embora o senso comum ainda considere assédio moral e *bullying* como expressões de violência pouco explícitas, assim como no modo de operação que caracteriza a violência sutil, essa se difere dessas outras duas modalidades seja no que tange à intencionalidade, seja por suas intensidades e formas de aplicação, seja por partir do pressuposto que há uma vítima sem capacidade de reação e perpetradores em papéis distintos e não inter-relacionados.

Diferente de violências expostas, visíveis que contam com uma série de mecanismos para sua detecção, análise e até providências, buscamos conhecer uma modalidade sorrateira, que é difícil de conhecer e mensurar ou como questiona Zizek (2009, p. 19), ao se referir a uma espécie de cegueira que apresentamos diante de formas menos óbvias e sistêmicas, “(...) Não haverá aqui uma tentativa desesperada de desviar do verdadeiro lugar do problema, uma tentativa que obliterando da percepção outras formas de violência se torna por isso parte delas?”.

A violência sutil se pretende sistêmica, subterrânea, capilarizada e aplicada muitas vezes de forma subliminar, mas com consequências não menos nocivas tanto para quem sofre quanto para quem aplica. Para melhor exemplificar poderíamos compreendê-la não como cena principal das relações, mas como um pano de fundo que apesar de pouco aparente, tem uma existência que mina a energia necessária para os grandes embates existenciais e pode desviar as pessoas de sua trajetória, considerando que jovens em formação universitária e vulneráveis do ponto de vista socioeconômico são alvo de nossas reflexões.

A memória produzida pelo discurso de espaço idealizado de exercício pleno da alteridade, entrelaçada com a memória que reconhece a Universidade como *locus* de formação das elites (FÁVERO, 2006) e que guarda uma expectativa em relação aos estudantes, encobre a existência da violência, que se escamoteia em uma falsa introjeção da cultura dominante como situação natural e inevitável. Permanece no ideário dos docentes/ da comunidade universitária o pressuposto de que os estudantes que ingressam nas Universidades, principalmente as Públicas deveriam possuir uma erudição prévia, ou seja, a incorporação da cultura hegemônica.

No embate entre essas duas memórias, uma da instituição democrática e do livre pensamento e outra da instituição que mantém uma identidade alicerçada na tradição, mantendo sobre si a imagem que coloca a universidade na metáfora de ilha de excelência, tanto do ponto de vista do conhecimento que produz, quanto da qualidade de seus membros, pode-se observar que a dinâmica universitária implica em permanente confrontação como indica Gondar (2000, p. 37) que, “o que ocorre é uma relação de afrontamento, um jogo de poder, no qual a força da lembrança é vencida pela força do orgulho”, a manutenção de uma representação sacralizada da Universidade, em serve como suporte da negação da violência que permeia as relações sociais e práticas pedagógicas oriundas das dificuldades em lidar com as diferenças, principalmente quando essas são geradoras das desigualdades.

Instrumento essencial do laço social, a memória que segundo Nietzsche (1998), em sua constituição também decorre de um processo violento, por intermédio das marcas deixadas nos corpos físicos e sociais, implica em operações de escolha, segregação que não transcorrem de forma apaziguada. A memória como instrumento de poder seleciona discursos, enunciações estabelecendo de que maneira e o que deve ser lembrado. A memória reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais.

Considerando as reflexões acima é possível pensar que as formas de violência estão fortemente relacionadas ao grau de domínio simbólico e distinção que possuem as diferentes

camadas sociais, e dependendo do lugar de origem dos sujeitos a violência pode produzir experiências que acabam sendo vivenciadas como fracassos individuais, levando a manifestações de cunho destrutivo alimentando estigmas, representações preconceituosas seja pela afirmação, manipulação ou dissimulação da condição de diferença.

Vale destacar, que ao nomear esse modo de operação da violência como sutil realizaremos uma busca teórica por compreendermos que se a definíssemos como simbólica, noção estabelecida na obra de Bourdieu (2004), circunscreveríamos o fenômeno da introjeção da cultura dominante na qual os indivíduos oprimidos se inserem e que de certa maneira, a incorporam como se fosse inevitável. Nesta outra modalidade que propomos, apontamos para a ocorrência de uma transformação nas relações de poder e de dominação tradicionais. Muito embora as diferenças sociais funcionem como detonadores da instituição da violência nas relações no ambiente universitário, as imagens de passividade e sujeição dos dominados das classes populares se esfumaça e não dão conta de explicar a ausência de separação nítida que promove a conversão de algozes em vítimas potenciais, ou das vítimas em algozes, independente da posição hierárquica que se encontrem, seja de forma reativa ou pela tentativa de manutenção das estruturas de poder estabelecidas.

No caso do presente estudo percebemos que o ingresso na universidade coloca esses estudantes em uma posição distinta de sua origem, em muitos casos são os primeiros membros da família a ter acesso a esse nível de ensino (dado retirado do perfil dos bolsistas assistidos pela Direção de Assuntos Estudantis -UNIRIO), possibilitando a esses indivíduos afirmarem-se em seu *habitus* ou transformarem-se como sujeitos, oportunizando a eles não mais verem-se diante de um destino inexorável, mas sim a frente de um desafio, pois como enuncia Foucault (1995) se é na relação saber/poder que se dá a dominação é também nessa relação que se operam os mecanismos de resistência.

Contudo, não é possível desconsiderar que o poder constituído também resiste e que a inserção alienada desses jovens, que em sua maioria não dominam o discurso acadêmico e que cobram direitos plenos desvinculados de deveres e normas institucionais, acabam por promover um fenômeno que intitularemos de exclusão dos incluídos, um cenário complexo e por isso propício a todo tipo de encobrimentos, em especial aqueles decorrentes do descompasso entre discurso sobre o ambiente universitário e suas práticas.

Dessa forma está posto o grande desafio desse trabalho, como dar visibilidade-contornos há algo pouco nítido, subjetivo, que se transveste de relação naturalizada e familiar, mas que nos momentos de atendimento no setor de assistência ao estudante ao qual pertencemos,

surge em forma de um desconforto difuso, um sintoma inespecífico, tanto em professores quanto em estudantes e também para alguns técnicos administrativos de maior contato com as questões acadêmicas.

Para contribuir com mais elementos de reflexões sobre as formas sutis de violência, nos ocorreu pensarmos a respeito do recrudescimento nas abordagens sobre o feminismo, uma questão tão em voga, em especial para jovens, que tem despertado interesse e muita polêmica. Observa-se nas diversas postagens em redes sociais, nas salas de aula, nas manifestações públicas que as mulheres se deram conta, de que as violências contra elas praticadas, não se efetivam somente em expressões claramente tipificadas como crimes, a exemplo do estupro ou espancamento, mas que são cotidianamente realizadas nas ruas, na mídia e que poderiam ser confundidas e camufladas sob a forma de elogio ou galanteio, e que a passagem do ato explicitamente violento, muitas vezes para os perpetradores, reside apenas em um tom a mais, em circunstâncias “propiciadas” pela própria vítima.

Dessa forma, os discursos produzidos pelos movimentos coletivos femininos tem se revelado no grito, no confronto como forma de iluminar essa violência. Trazê-la à tona para que não mais se mantenha naturalizada e que esse grave problema social seja discutido e componha os processos de educação formal e familiar com vistas à transformação de uma cultura.

3 RASTROS E VESTÍGIOS DA TRAJETÓRIA DA UNIVERSIDADE.

O pensamento é uma espécie de cartografia conceitual cuja matéria-prima são as marcas e que funciona como universo de referência dos modos de existência que vamos criando, figuras de um devir. (ROLNIK, 1993, p. 4)

A escolha deste pensamento de Rolnik não é um acaso, representa uma inspiração, implica em refletir sobre a existência de lutas, resistências e violências simbólicas, ingredientes de um conjunto de forças que parte do processo de acumulação de poderes, que determinaram escolhas ao longo tempo.

No caso do presente estudo, tomamos a Universidade como uma instituição, um modo de fazer e reproduzir ou difundir um saber e modos de conhecer, mas também, constituída de subjetividades que se mostram no entrecruzamento de aspectos sociais, econômicos e afetivos.

O objetivo central desse capítulo não é o de contar, reinterpretar ou reinventar a história da Universidade brasileira, mas observar como um *flaneur* as condições conjunturais que permitam refletir sobre suas práticas, a partir das características de sua formação e desenvolvimento, considerando que a universidade representa um espaço de excelência na construção, consolidação, validação e transmissão de saberes.

Uma observação inicial, com base no material reunido para a análise da Universidade no Brasil, demonstra que ela se coloca como uma instituição que não possui uma raiz ou fundamenta-se numa trajetória local, ela é uma extensão de uma visão externa à História local o que certamente influencia os discursos produzidos sobre ela e por ela, o que possivelmente a tornou identificada com esses saberes externos.

Segundo Buarque (1994), as instituições estão presas aos mitos que criam para representar a si mesmas e nesse sentido, a Universidade não é diferente, justamente por sua constituição essencialmente intelectual, se vê submetida a um imaginário, que oportuniza fantasiar um modelo ideal forjado em seu próprio mito. Ou como descreve Enriquez (2001, p.53).

Toda instituição, qualquer que seja sua natureza, se apropria de uma parte do divino, ou tenta dele se apropriar inteiramente, para se tornar, dessa forma, a única instituição divina. É assim o estado totalitário ou a empresa moderna para seus colaboradores.

A compreensão dos efeitos da estrutura institucional dos pontos de vista funcional e simbólico exprime para os professores e estudantes o campo de poder, as lutas, apresentando, também, certas “propriedades das práticas” como modos de adaptação ou de resistência. (BOURDIEU, 1998).

Nesse sentido, fazem-se necessárias reflexões sobre alguns pontos que compõem a tessitura do tema, como a apontar as tendências predominantes numa dada trajetória, não para uma análise linear em termos cronológicos, mas para reconhecer sua constituição como *locus* da discussão sobre a sociedade, naquilo que se reproduz e no que deve ser transformado. Como a Universidade se organiza em estruturas hierárquicas e seus princípios de ordem, poder, imaginário e realidade cultural. Neste caminho, não interessa apenas algumas questões clássicas dos estudiosos da Universidade no Brasil que tentam demonstrar a sua constituição e transformação como expressão de um projeto social de dominação de classe, mas um trabalho da Memória, considerando que a memória não se constitui de forma apaziguada e contínua.

Além disso, Memória implica em disputas internas e com o que ela suscita. Quando esta Memória dialoga com o mundo acadêmico e seu sistema produtivo e de validação, por intermédio da concessão de licença para o exercício profissional, ela passa a sofrer uma intensa institucionalização em sua compreensão e modo de enunciação o que alude a possibilidade de perda da intensidade transformadora que ela poderia expressar.

Desta forma não se trata de dialogar com uma suposta verdade ou realidade, mas com uma memória, entre outras possíveis, conflitantes ou silenciadas, que permite uma construção com significações, vontades e prioridades. Implica num cronograma particular, numa hierarquia de fatos, num aceite de efeitos, numa convivência e simultaneidade de discursos.

Dentro dessas perspectivas, observa-se que, escrever sobre Memória e instituição não é tarefa fácil, considerando a polissemia conceitual da Memória, compreendendo que ela representa um esforço organizado de intervenção nas relações de existência, implicando em intencionalidade, continuidades e rupturas, sobre o modo de constituição simbólica, relacional e discursiva da realidade. Contudo como argumenta Deleuze e Parnet (1998,p. 56) escrevendo, se pode “traçar linhas de fuga”, na busca das interações entre tempos/espacos sociais, e seus efeitos sobre os indivíduos e grupos. A cartografia, como método de pesquisa possibilita o traçar dessas linhas, obrigando o pesquisador a engajar-se, indicar as brechas diante do poder e abrir-se ao que há de sensível nos objetos.

Considerando a perspectiva de tempo, as referencias do passado são fundamentais para a manutenção da coesão das instituições, contudo segundo Farias, (2011, p.8) “não como

recuperação anacrônica do passado, uma vez que é reconstituição do presente, uma realização e atualização mediante mecanismos de linguagem no âmbito das práticas sócias”.

Sendo assim, a memória se refere a experiências/ vivências que se reorganizam e que podem estar disponíveis ou não. A escolha do que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido se dá de modo oscilante, ou seja, abrindo sempre a possibilidade de que todas as histórias possam ser contadas sob outros pontos de vista. Então, podemos inferir que a memória não tem um compromisso de representar de forma fiel um acontecimento, mas expressa uma tensão permanente entre suas versões.

A Memória, segundo Gondar (2005) em *Quatro Posições sobre Memória Social*, transita entre o que se repete e o inusitado, mas a autora destaca que não podemos perder de vista, que esse processo se dá por escolhas, nada imparciais, do que se quer preservar e do que interrogar. Nesse sentido, a observação do cotidiano dos grupos sociais encontra nas instituições, um espaço privilegiado para compreender seu funcionamento, suas estratégias de manutenção e produção de legitimidade.

Considerando que estaremos refletindo sobre a Universidade e seus modos históricos de produção da subjetividade, torna-se necessário examinar que discursos são produzidos sobre ela e por ela, reconhecendo a impossibilidade de conhecer todos aqueles que são proferidos sobre este tema, mas ao tomar um discurso sobre ela talvez estejamos falando de um discurso hegemônico e quais são os espaços de continuidade, quais são também seus “descaminhos”, compreender que como nos revela Foucault em *A Ordem do Discurso* “Todo sistema de educação é uma forma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles levam consigo” (FOUCAULT, 2006,p.46).

Trata-se, então, da busca de pistas que delineiem as tensões e complexidade responsáveis pela afirmação de valores, atitudes e sentimentos que são aquilatados e inculcados na instituição e nos indivíduos, forjando comportamentos e expectativas coletivas.

Pistas essas nem sempre nitidamente visíveis, a exemplo do que nos indica Foucault (1996), quando se produz um pensamento em que os restos estão presentes no imediato, principalmente quando estes restos e este imediato são imperceptíveis e produzem a impressão de sua ausência, como em um diálogo inconcluso que pode repetir-se como se fosse transformado, mas que permanece o mesmo.

Habitar o território da pesquisa em Memória social implica em reconhecer que ela confronta e produz significados. A memória não se constitui somente naquilo que se vê, que se lê ou se ouve dos diferentes atores, a memória se constitui dentro de um conjunto de

percepções e representações, que iluminam a compreensão das redes simbólicas e dos imaginários que dão contornos as verdades e valores institucionais.

Nesse sentido, o imaginário representa um valioso instrumento de análise na constituição das instituições, assim como nos encaminhamentos que a sociedade dá a elas. O imaginário que os diferentes grupos sociais articulam sobre si mesmos e sobre o contexto sociopolítico, norteia os modelos de relação e pertencimento. (CASTORIADIS, 1982).

No caso do presente estudo é de extrema relevância observar as construções imaginárias que estimulam representações discursivas sobre as universidades em suas condições de fundação. O que foi sendo construído pelos sujeitos ao longo do tempo e que se reflete no cotidiano, a respeito dos estudantes universitários e dos docentes, desse espaço ao mesmo tempo funcional e simbólico e da sua valorização diferencial.

Os questionamentos sobre para quem às universidades foram pensadas ao longo da história, que interesses deveriam ser atendidos e em que contextos sociais se dava o ingresso dos estudantes aos cursos superiores estão ainda presentes no meio acadêmico. Esse conjunto de questões possui um papel intelectual e político relevante, mas a Universidade expressa mais que este desafio. Existe e convive uma tensão e um conjunto de disputas e de prioridades ou estratégias que não são publicizados se revelam na documentação existente, mas também em um presente vivo que requer uma vivência/percepção que se refere à experiência presente.

Dessa forma, a dinâmica universitária implica em permanente confrontação entre a instituição, cerrada operacionalmente em torno de si mesma e o espaço simbólico e imaginado que fora dela se produz. Estamos tentando demonstrar com nosso estudo que o –suposto ou o pretendido- real mobiliza o imaginado.

Essas reflexões demonstram que os imaginários constituem ao mesmo tempo as perguntas e as respostas para concepção de modelos, para a fluidez ou a cristalização de práticas e papéis sociais. Como nos apresenta Castoriadis (1982, p. 162)

Quando afirmamos, no caso da instituição que o imaginário só representa um papel porque há problemas “reais” que os homens não conseguem resolver, esquecemos, pois, por um lado, que os homens só chegam precisamente a resolver esses problemas reais, na medida em que se apresentam, porque são capazes do imaginário; e por outro lado, que esses problemas só podem ser problemas, só se constituem como estes problemas que tal época ou tal sociedade se propõem resolver, em função de uma imaginária central da época ou da sociedade considerada.

Isso quer dizer que, elaborar reflexões sobre a memória torna possível compreender a contemporaneidade, ao percebermos que esses mesmos temas estão referidos no presente, e que a memória nunca é neutra, desinteressada ou presa ao passado. Ela se reinventa nas motivações e estratégias conjunturais que retomam e ressignificam situações, representações e discursos.

Herdeira de uma lógica interpretativa da modernidade, em que as dualidades orientam as ações e reflexões sociais que se manifestam em disputas e, muitas vezes se demonstram incapazes em produzir rupturas, a atualidade apresenta constantemente o confronto entre tradição e novos valores, desafios trazidos por novas ordens sociais, nesse caminho entre inovação e tradição a memória social transita, com suas continuidades, próxima a noção de *habitus* proposta por Bourdieu (1983, p.15) “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes...”

Para Bourdieu (2002), *habitus* diz respeito às disposições incorporadas pelos sujeitos sociais ao longo de seu processo de socialização; agrega experiências passadas, atua como uma matriz de percepções, de ações. Essa “matriz” nos fornece os esquemas necessários para a nossa operação na vida cotidiana. É importante observar que Bourdieu vai buscar a ideia de *habitus* quando pretende por fim à antinomia indivíduo/sociedade no campo da Sociologia. Bourdieu assegura a existência e a imposição de uma nova configuração cultural e de poder em que o *habitus* passa a ser mediado ou revelado pela coexistência e simultaneidade de diferentes e tensas instâncias produtoras de referências, práticas e valores sociais. Segundo o autor, essas disposições não são fixas, não são a personalidade nem a identidade dos indivíduos, “*habitus* é um operador, uma matriz de percepção e não uma identidade ou uma subjetividade fixa” (BOURDIEU, 2002, p. 83). Assim, conforme explicita o autor: “Sendo produto da história, o *habitus* é um sistema de disposições aberto, permanentemente afrontado a experiências novas e permanentemente afetado por elas. Ele é durável, mas não imutável”.

Ou ainda, segundo o autor “o *habitus* é esse princípio não escolhido de tantas escolhas que desespera os humanistas” (BOURDIEU, 2004, p. 27). Essa colocação do autor ilumina os processos de produção das memórias, as redes de poder e os campos de força que delineiam o que lembrar e o que esquecer nessa permanente tensão entre identidade, alteridade, objetividade e subjetividade.

Diante do exposto, podemos afirmar que a Memória Social depende também dos estímulos ou processos sociais que a pretendem viva e criativa, manifesta em operações simbólicas e discursivas ou simplesmente silenciada, considerando o poder como ingrediente

que opera nos diversos pontos do tecido social e que representa o espaço do jogo entre interiorização, assimilação ou exclusão da memória.

O estudo das instituições, no que tange às suas culturas, fontes documentais, registros materiais e imateriais, favorece a compreensão da Memória com amalgama das construções indenitárias, assim iniciaremos esse percurso da Universidade em alguns momentos históricos, compreendendo que ideologias não são expressões de uma única época, elas transcorrem o tempo se adaptam às mudanças e permanecem latentes se tornando parte integrante de uma determinada cultura.

Esse caminho se anuncia como um grande desafio, considerando que precisamos observar seu desenvolvimento comparado ao da complexidade social e como, diferente das expectativas geradas a partir do conhecimento por ela produzido, não foi possível diminuir as desigualdades nem eliminar a violência.

A despeito de reconhecermos que foi entre o final da Idade Média e a Reforma que nasce a Universidade em sua concepção *stricto sensu*, consideramos que na Antiguidade Clássica, no ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já existiam escolas para formar especialistas em Medicina, Filosofia, Retórica, Direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cujo considerável estofo de conhecimentos era zelosamente transmitido. Aos discípulos competia aprender com mestre, que lhes servia de modelo. Cada mestre dirigia sua escola e fazia escola. (FÁVERO, 2006).

Os greco-romanos, sem dúvidas, foram os primeiros a compreender a educação, como prática difusora da própria cultura, e, nesse sentido como afirmação de seus valores, além disso, foi a partir da retomada desses conhecimentos clássicos e da filosofia dos gregos que no renascimento a universidade parte para a produção de um novo saber.

O que ocorria neste período e que ainda persiste nos dias atuais, diz respeito às desigualdades sociais e de oportunidades, é preciso lembrar que se tratava de uma sociedade escravagista, na qual as mulheres não possuíam direitos plenos, e que a educação formal se destinava aos filhos da antiga nobreza e os pertencentes a famílias de comerciantes ricos, como nos demonstra Aranha (2006), em relação à educação infantil.

As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, entregar-se à filosofia, à caça e a frequência aos ginásios. (ARANHA, 2006, p. 68).

Considerando o enorme legado das tradições greco-romanas na cultura ocidental, dentre elas as introduzidas pelos sofistas (século V a. C.), que de acordo com diversos autores, foram os primeiros a implementar um tipo de educação superior, observa-se que essa formação era um privilégio de uma determinada parcela da população, ou seja, destinada aqueles mesmos jovens, que após concluírem o currículo escolar, desejavam ingressar em sua vida política, tornarem-se homens públicos, chefes de estado, por intermédio do domínio da retórica. (JAEGER, 1995).

No final do século IV a.C., momento de declínio das Cidades-Estado em que as repúblicas gregas se misturam com as civilizações que a dominaram, as correntes que se opunham ao sofismo e que buscavam uma educação baseada em ideais mais coletivos, se arrefecem predominando o saber erudito que se distanciava do cotidiano. (MARROUH, 1975).

Nesse momento, observa-se o rompimento de fronteiras e culturas, em especial no desenvolvimento mais autônomo das ciências aliado a instituição de um olhar crítico sobre a filosofia e para as ciências apoiadas na observação. Nessa época surge um novo modelo da intelectualidade com a presença de especialistas, considerados eruditos. (EPICURO, 1980).

Nesse sentido, o saber deixa de estar a serviço da preparação para a atividade política e se encaminha para o aprimoramento do Homem. Isto constitui uma nova perspectiva filosófica que busca princípios universais, em que as questões éticas ocupam o centro da reflexão de diferentes correntes de pensamento.

Epicuro é um destes mestres da Antiguidade, fundador de uma escola de filosofia que ficou conhecida como Jardim de Epicuro, desponta em um momento de novas condições para o mundo o grego, um período em que a Grécia inicia um processo de “lembrar-se e esquecer-se de si” como demonstrado no trecho abaixo:

A perda da liberdade política- primeiro dominada pelos macedônios, depois pelos romanos – alterou profundamente os quadros dentro dos quais a Grécia vinha desenvolvendo sua experiência cultural(...).Tendem a se diluir as distinções entre gregos e orientais, distinções que, os primeiros orgulhosamente proclamavam e procuravam preservar” (EPICURO, 1980 p.VI)

Essas transformações impuseram uma crise nos ideais de formação e políticos fundamentais da sociedade grega clássica, tanto para os indivíduos/cidadãos quanto para os filósofos, que eram bastante influentes na educação do homem clássico.

Foi nesse quadro que Epicuro produziu suas ideias e propôs a sua noção de sociedade e sua visão sobre a educação e política, que em certa medida se contrapunha à concepção clássica e o da sociedade helenística.

Contudo é preciso mais uma vez evidenciar, que não é nosso interesse fazer uma historiografia da Universidade ou da Ciência, mas apontar para alguns ideais simbólicos que povoam nosso imaginário, na procura de redes de relação que, embora pareçam longínquas, ainda dão forma a estas instituições, seja em sua organização hierárquica, seja na constituição de seu corpo relacional ou nas diferenças entre o que produzimos como discurso sobre ela e sua prática cotidiana.

Nesse mesmo percurso, também não discutiremos criticamente a ética ou modo de produção de conhecimento epicurista. Instiga-nos a concepção de espaço pedagógico trazido por Epicuro, às pistas deixadas por ele entre o singular e o universal na ambiguidade do que se mostra e do que se vela.

Da obra **Os Pensadores**, transcrevemos a apresentação de Epicuro, pela consultoria de texto de Pessanha (1980, p. VIII), para conhecer sua trajetória até a fundação do Jardim:

Nascido em 341 a.C., em Atenas ou em Samos, Epicuro teria acompanhado, dos catorze aos dezoito anos, os ensinamentos do acadêmico Pânfilo. E, através de Nausífanos de Teo, discípulo de Demócrito (c. 460 - 370 a.C.), teria conhecido as doutrinas desse grande atomista. Durante algum tempo ganhou a vida como professor de gramática. Em seguida deu cursos de filosofia, primeiro em Lâmpsaco, depois em Mitilene e Colofonte. Finalmente regressa a Atenas, por volta de 306 a.C., onde adquire uma pequena casa e abre uma escola de filosofia, que ficará conhecida como o Jardim de Epicuro”.

Para os padrões da época, Epicuro não representava um mestre conservador, pois seus discípulos tornavam-se amigos. Sua influência se apoiava pelo ensino, mas, também, por suas características pessoais. Não excluía ninguém do acesso a sua comunidade, uma vez que todos participavam: homens, mulheres, jovens, velhos, pobres, crianças e escravos, que podiam partilhar essa nova visão de mundo sobre o homem e a própria sociedade. (ULMANN,1996). Como explicita Spinell (2009, p.142):

A comunidade-escola era aberta a todos, para quem dela se dispusesse a participar, sem restrições da nacionalidade, sexo e riqueza. Bastava saber ler. A escola acolhia todo e qualquer ser humano, independente de ser isto ou aquilo, no caso das mulheres de ser cortesã ou prostituta, por esse “ser” não constituía nelas seu ser essencial. No entanto, a comunidade tinha lá sua ortodoxia e constituía-se numa comunidade quase de religiosas, mas não como uma seita.

Um aspecto que merece atenção nessa análise, diz respeito à concepção de amizade para os greco-romanos, para essa sociedade amizade representava as bases de coesão social, implicava em dimensões políticas mais abrangentes do que princípios éticos referentes aos relacionamentos interpessoais. Como elucida o próprio Epicuro “de todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior delas é a aquisição da amizade” (EPICURO apud PESSANHA, 1992, p. 79).

A essência da filosofia para Epicuro era a libertação para o alcance da felicidade:

(...) Esta consistia na serenidade de espírito que advém da consciência de que é ao homem que compete conseguir o domínio de si mesmo. O auto domínio – objetivo de toda reflexão filosófica – exige a libertação das falsas opiniões e a conquista do conhecimento verdadeiro e seguro da realidade e da posição do homem dentro dela. (Epícuro, 1980, p. VIII).

Epicuro considerava a lógica e a Física conhecimentos fundamentais e preliminares para a fundação da ética. Contudo, para os epicuristas o conhecimento baseava-se, também, na experiência sensível, considerando que a formação de um conceito resulta de experiências dos sentidos conservadas pela memória. (EPICURO, 1980).

Dessa forma, os paradigmas epicuristas contemplam a junção de um conhecimento sensível com o racionalismo, o positivismo na Física, o materialismo atomista e, na Ética, o subjetivismo representado em ideais de alegria, felicidade e prazer. Os Jardins abrigam um hibridismo epistemológico e como já descrito, também social, o ideal formativo e político que fundamentava os Jardins apresentava um novo modelo, que não estava restrito ao nível teórico, ou seja, a educação não era um instrumento somente de ensino formal, mas também compartilhar um novo modo de relacionar-se com as coisas concretas e as subjetivas que se entrelaçam no cotidiano. (EPICURO, 12005). “Assim, não bastava ter conhecimento do discurso filosófico do Mestre, mas era necessário exercitá-lo continuamente.”. (HADOT, 2010, p. 181).

O Jardim, lugar do conhecimento, era prioritariamente o *locus* do convívio da diferença, o que aponta para outra possibilidade de construção simbólica, para a Universidade.

Antes de prosseguir com essa passagem sobre a trajetória da universidade até as memórias que selecionamos para conhecer a gênese dessa instituição no Brasil, é preciso desvelar a metáfora que compõe parte do título desse capítulo e também do presente estudo, o Jardim de Epicuro.

Considerando que o trabalho cartográfico é um desenho que faz e transforma paisagens, realizaremos outro mergulho no campo da experiência, que referenciada no passado, nos remete a uma imagem atual. O local destinado pela Administração Central da UNIRIO para o Departamento de Assuntos Estudantis (DAE) se constitui em uma sala bem pequena, desalojada de divisórias ou espaço reservado ao atendimento daqueles que nos procuram em situação aflitiva ou para tratar de questões particulares. Essa sala está situada bem na entrada do campus e é circundada por jardins. Todas as vezes que a Direção recebe estudantes, e também professores que nos procuram para um atendimento privado, os levamos para esse espaço externo. Este é um procedimento que ocorre cotidianamente, em especial com os estudantes.

Para melhor compreensão relataremos aqui, de forma sucinta, um episódio bem recente: um estudante entrou na DAE e visivelmente nervoso perguntou: Quem é a professora Mônica Valle? Apresentei-me e indaguei se tinha alguma dúvida sobre bolsas ou benefícios, e ele prontamente respondeu: - “não, quero falar uma coisa muito particular”³. Diante da resposta convidei-o para sentar no jardim para que ali tivéssemos nossa conversa privada, e nesse lugar, aparentemente fora do que simbolicamente representa o espaço institucional, se rompeu o distanciamento e ele, como outros estudantes narra seu sofrimento, que assumia contornos de desamparo e ali se estabeleceu uma relação pedagógica nos moldes epicuristas. Por ser apoiada no afeto, apresenta outro modelo e possibilidade de vínculo e pertencimento à instituição. Como no Jardim de Epicuro, todos são partes e aceitos independente de suas vulnerabilidades e condições sociais distintas.

Essa passagem revela que esses jardins precisam ser desvelados na atualidade, e assim como na época de Epicuro, é necessário refletir sobre um ideal educativo e político. Frequentar o Jardim de Epicuro exigia uma transformação na forma de viver e se relacionar com o conhecimento, sem abrir mão da excelência que faz a ciência avançar.

No modelo epicurista o aprendizado não se dava apenas no nível teórico, mas também por intermédio do relacionamento com outro, compreendendo que a educação não se efetiva

³ O diálogo revelava um questão gravíssima de saúde do estudante.

somente no desenvolvimento de um arcabouço teórico, mas na consolidação de viver e se relacionar com a diversidade.

A coexistência na doutrina epicurista do positivismo com o sensismo⁴ influenciou muitos pensadores como Karl Marx⁵, Jean-Paul Sartre⁶ e Foucault⁷, assim como iluminou o caminho para as teorias mais modernas no campo Educação que concebem a influência na cognição do afeto e do prazer.

Em busca de outros modelos e imaginários, continuaremos essa “visita” há outros tempos, para estabelecer um debate que enfatize modelos, o papel das relações sociais e supostamente afetuosas/acadêmicas nestas instituições. Como enuncia Oliveira (2007, p.129), abaixo, é preciso recorrer a memória da universidade para compreender sua importância histórica e social.

Por meio da sua memória poderemos, quiçá, nos aconselhamos sobre o seu futuro. Afinal, ela pode orientar nosso caminhar e agir. Concluímos reiterando algo que colocamos no início: se uma instituição existe há 800 anos e continua atuante (evidente dentro de novas condições e características), é porque ela ainda faz parte da História e continua construindo a identidade dos homens.

A Idade Média, período posterior à denominada Antiguidade Clássica, no ocidente, apresenta uma diversidade de versões historiográficas e discussões bastante acirradas. É oportuno destacar que na busca de referências bibliográficas surgem várias denominações e subdivisões para esse momento histórico, o que denota como os estudos sobre o tema, ainda se mostram incompletos e ambíguos levando a diferentes interpretações.

Considerando a máxima de Bakhtin (1992), de que tudo que se escreve ou se diz no fundo é parte de um grande diálogo social, o debate entre “antiquistas” e historiadores do cotidiano, permanece atual.

Contudo não é possível desconsiderar que entre as visões que se afrontam, uma permaneceu nos livros didáticos, em especial dos níveis fundamentais da educação, com os

⁴ Representa o ponto de vista comum as teorias empiristas segundo as quais as sensações são elementos básicos do conhecimento e servem como fundamento e justificação.

⁵ Marx et Epicure: La thèse de doctorat dans la formation de la pensée de Karl Marx. Tradução de Rita de Cássia Mendes Pereira. POLITEIA: Hist. e Soc. Vitória da Conquista v. 6 n. 1 p. 15-27 2006.

⁶ Em seu ensaio “Materialismo e Revolução”, Jean-Paul Sartre afirma que Epicuro foi o primeiro filósofo que promoveu a idéia de libertação do homem de seus medos e apri-sionamentos, e o primeiro que tentou abolir a escravidão (J. P. Sartre, *Literary and Philosophical Essays*, página 207).

⁷ Foucault, em hermenêutica do Sujeito, apresenta a importância da ética de Epicuro para filosofia. Epicuro se apoia na razão, na amizade, e o jardim é esse lugar onde acontece as conversações, onde os indivíduos se afastam da pólis turbulenta e desenvolvem numa conspiração mútua uma ciência libertadora. É clara a relação entre as bases filosóficas de Epicuro e a noção de cuidado de si foucaultiana.

quais gerações foram formadas, inclusive as gerações de professores historiadores e cientistas das diversas áreas e, dessa forma, apesar de uma possível incorreção histórica, no imaginário da sociedade brasileira, os primeiros momentos da Idade Média representam um modelo, uma matriz e certamente esse imaginário influenciou a constituição de nossas instituições, pensamentos e comportamentos.

Um dos aspectos que pretendemos conhecer, diz respeito à estruturação, a quem se destinava a educação formal, compreendendo que nesse primeiro momento as instituições de outros níveis de ensino originariam os modelos de Universidade, segundo Gilson (2002), o maior contingente da população, do início desse período, não tinha acesso ao conhecimento, nem mesmo o básico que é ler e escrever, uma vez que presos às obrigações do trabalho e sem recursos, não tinham acesso à educação escolar, enquanto os filhos das famílias nobres recebiam educação formal e eram encaminhados para a formação técnica, religiosa nas escolas monásticas ou para área militar, a exemplo dos cavaleiros.

Nesse momento de transição da Antiguidade para a Idade Média na busca de elementos sobre educação formal e letramento é fundamental destacar o papel da língua, nesse caso o latim, que segundo Mainka (2011) foi a língua que serviu como mecanismo de conquista, expansão e conservação de valores e da cultura romana. O latim se configura em instrumento de estabilidade, amparo e validação dos conteúdos eruditos do pensamento clássico.

Considerando que a língua é um agente primordial de dominação cultural e que os estudos gramaticais remontam a época dos gregos e posteriormente dos medievais, observa-se que desde a antiguidade se estabelece um padrão “culto”, “erudito” que apresenta as normas do bem falar e escrever e que não está disponível para todos (BAGNO, 2006), ratificando o pensamento de Calvet (2002), de que toda subordinação social é escoltada pela subordinação linguística.

Como apresenta Maninka (2011, p.62), em seu trabalho sobre a história medieval.

O Latim era a língua dos poderosos e da diplomacia, da igreja católica e dos eruditos. A linguagem científica na Idade Média e nos Tempos Modernos seria impensável sem a fundamentação latina. O Latim é a língua da Europa intelectual.

Considerando a visão de Bakhtin (1992) de que a linguagem é um fenômeno social e histórico e que isso a torna povoada de ideologias, que por sua vez perpassam todos os

discursos, é possível estabelecer em uma aproximação com o pensamento de Foucault que a relação entre poder e saber se constitui “pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído e de certo atribuído” (FOUCAULT, 2006, p.17).

Ainda segundo Maninka (2011), no caso do latim durante, o estabelecimento de um sistema escolar, em especial nos mosteiros, uma rigorosa vigilância possibilitou que o idioma pudesse ser transmitido e apreendido sem diferenças locais, perdurando até os tempos da Reforma e do Renascimento. Percebe-se que a instituição de uma língua padrão, formal, erudita, representa um conjunto de normas que em dado momento se instituíram e foram introjetadas.

Segundo Luckesi (1998), essa época apresenta forte clima religioso, imposto pela Igreja Católica, se fazendo necessário criar outro espaço onde a intelectualidade pudesse avançar nas suas reflexões sobre uma filosofia cristã, apoiada em dogmatismo, imposição de verdades.

É nesse período que compreende o fim da Idade Média e a Reforma, que se surge a Universidade, encharcada pelo pensamento religioso da época, concedendo a Igreja Católica a responsabilidade pela unificação do ensino superior, formando os quadros do clero e conformando sua ação política e religiosa. (FAVERO, 2006).

Ao buscar as origens das Universidades, o primeiro problema com o qual nos deparamos, diz respeito à dificuldade de definir um acontecimento que marcasse o nascimento dessa instituição. Encontramos indícios que apontam seu surgimento a partir e seus mestres por intermédio de prerrogativa imperial, ou ainda por concessão eclesiástica, mas não reconhecemos um marco que assegurasse essa origem.

Com a consolidação do cristianismo a educação formal assume papel central na formação de determinada camada da juventude. De acordo com Verger (1990), antes do século XIII, a redução numérica de escolas laicas implicou no aumento do controle da igreja Católica sobre o ensino, acarretando uma série de medidas, dentre elas: implantação de um decreto que estabelecia a obrigatoriedade de bispos administrarem escolas e a formação de princípios pedagógicos que estivessem voltados para a aplicação da fé, seguindo padrões clericais, destacando-se que esses ensinamentos tinham como público alvo, jovens clérigos e filhos de uma elite aristocrática.

Segundo Verger (1990), a definição das origens da universidade, ocorre a partir das relações com as instituições escolares anteriores acima referenciadas, com as disputas entre os poderes laicos e eclesiásticos, considerando a formação das cidades e novas demandas de

conhecimentos formais que transcendiam ao saber religioso. Dentro desse contexto destacam-se, também, as disputas entre aqueles que habitavam as comunas e os privilégios concedidos para os se dedicavam ao saber.

Na concepção de Buarque (1994) a origem da universidade se localiza nessas transformações pelas quais passava a humanidade, na transição de uma vida no campo, rural e uma vida urbana, na passagem de um pensamento religioso e dogmático, para um pensamento racional, ou seja, a universidade representa a passagem da Idade média para o renascimento.

O crescimento das cidades impulsionou o surgimento de ideias inovadoras e a as transformações culturais e artísticas geraram modificações nos hábitos e costumes. Nesse momento de transição despontavam movimentos alternativos ao clero, contribuindo para a construção de novas ideias. Um exemplo dessas mudanças pode ser percebido nas artes plásticas, durante o Renascimento, ocasião em que os artistas, o homem, produziram pinturas que uniam uma concepção sensível de mundo, com princípios matemáticos e racionais.

Indubitavelmente a universidade proveu grande parte do avanço do conhecimento, até por ter sido a responsável pela incorporação do pensamento da antiguidade grega, em um ocidente cristão, contudo alguns aspectos permaneciam legitimados.

Durante esse período não encontramos na literatura, nenhuma referência de ampliação do acesso às distintas classes sociais, segundo Verger (1990), as universidades permaneceram formando a elite que ocuparia altos cargos públicos e eclesiásticos. Portanto não havia uma universidade democrática, e sim uma instituição excludente. Outro aspecto diz respeito a falta de autonomia em relação a divulgação das ideias e conhecimentos produzidos, uma vez que essa produção ainda era fiscalizada pelo clero, pois somente a partir dos séculos XV e XVI que os intelectuais conseguiram mais autonomia.

Na visão de Oliveira (2007), Os movimentos da Renascença e da Reforma e Contra-Reforma que inauguram a Idade Moderna demonstram que a universidade que foi criada para desenvolver um pensamento livre dos dogmas, não acompanha o rápido desenvolvimento da ciência moderna. É possível constatar que a universidade não mais acompanhava o espírito difundido pela Renascença ou pela Reforma. Nas palavras de Buarque (1994, p. 23) “De promotora do saber, em poucos séculos a universidade se transformou não apenas em conivente como também na instigadora da tentativa de impedir o avanço do conhecimento”.

Essa realidade pode ser verificada pela farta documentação historiográfica que demonstra a reação da instituição em relação àqueles que contestassem suas teses,

demonstrando a imposição e guarda das verdades já constituídas estáticas e restritivas impedindo que numerosas descobertas que se faziam pudessem prosperar. Como exemplifica Buarque (1994, p.23) “A universidade não reagiu contra a morte de Miguel Servet, o descobridor da circulação pulmonar, nem de Giordano Bruno”.

Vale ressaltar que é impossível desconsiderar a relevância da Universidade na construção e proliferação do conhecimento científico. Ao longo da passagem da Idade Média culminando com a revolução da Modernidade a universidade volta à cena consolidando a liberdade de pensamento em contraposição aos mitos e dogmas religiosos, mas para os fins do presente estudo é fundamental reconhecer os marcos, as condições históricas, políticas, sociais e hierárquicas de sua fundação.

Considerando o tempo de que remonta seu surgimento, as continuidades e descontinuidades em suas memórias até os dias atuais, significa que as universidades ainda atendem a conformações sociais e corresponde a determinadas exigências que a mantem viva, mas povoada pelo *habitus* de sua fundação e é possível ainda hoje, observamos resquícios dessa época em disputa com o novo, o porvir, mas também de retrocessos a exemplo da discussão, nos níveis fundamentais de escolarização, do ensino religioso, demonstrando que um modelo de educação formal que parecia superado, retorna em um momento de tantas conquistas no campo científico e da tecnologia, confirmando a força que determinadas tradições adquirem quando conclamadas por alas e elites conservadoras e que certamente terão reflexos sobre o ensino superior.

3.1 Contextualização e memória da Universidade brasileira.

Antes de dar continuidade neste percurso, é necessário reiterar a proposta do início desse capítulo, não pretendemos realizar historiografia da universidade no Brasil, mas buscar pistas que revelem suas feições de origem e suas entrelinhas em relação à inserção dos estudantes de origem popular. Nesse sentido, também não cabe análise e avaliação de eficácia, pertinência de reformas, nem de políticas públicas implementadas nas diversas épocas, pretende-se observar a influência delas no objeto, considerando aspectos como os apresentados por Azevedo; Catani (2010, p.67) ...“os atores sociais travam relações, fazem alianças e lutam entre si, bem como se relacionam com atores externos que, apesar da autonomia universitária, são capazes de interferir no arranjo espacial do campo” .

O estabelecimento das universidades no Brasil se deu mediante grande resistência, tanto por parte dos colonizadores, quanto da elite brasileira à época, que considerava mais pertinente que os jovens fossem à Europa realizar os estudos no nível superior. Autores como Moacyr (1937) e Teixeira (1999) destacam que o ensino superior brasileiro é um caso anômalo no contexto da América Latina, pois enquanto Espanha e Inglaterra espalharam universidades por suas colônias, Portugal deixou o Brasil atrelado às universidades das metrópoles. Os altos funcionários da Igreja, da Coroa e os filhos dos grandes latifundiários tinham que ir à Europa para obter formação universitária, e os destinos eram principalmente Coimbra e Évora, duas das mais tradicionais instituições, inclusive sob o aspecto da influência religiosa.

Segundo Souza (1991), entre as tentativas de criação da universidade no Brasil, registra-se que a primeira foi dos inconfidentes de Vila Rica, aspiração daqueles que defendiam um ideal de república. Contudo, o movimento foi interrompido e os líderes punidos.

Os esforços de criação de universidades, no período colonial, foram fracassados, perdurando por mais de meio século. Uma das tentativas, em 1808, coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil, deixando nítido que não havia nenhuma intenção de que vingassem estruturas que permitissem o desenvolvimento político e cultural da colônia, “Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites.” (FAVERO, 2006, p. 20).

No Brasil Império, como elucida Carvalho (2014, p.79), existia uma política de impedir sistematicamente a implantação de instituições de ensino de superior, pois a educação, em especial, a de nível superior, que representava a essência da distinção e unificação da elite, uma vez que o acesso à formação acadêmica quase inexistia fora dela. Ainda segundo o autor, “havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais”.

Um aspecto bastante relevante observado nessa época diz respeito aos outros níveis de ensino, que consolidavam o acesso e selecionavam quais estudantes poderiam ou não ingressar no ensino superior, o que representava o percurso obrigatório para aqueles que ocupariam cargos dentro da administração política da colônia. Como apresenta Carvalho (2014, p.74); “Os filhos de famílias de recursos, que podiam aspirar a uma educação superior, iniciavam a formação com tutores particulares, passavam depois para algum liceu, seminário ou, preferencialmente, pelo Pedro II, e afinal iam para a Europa.”

A população escrava era mantida analfabeta, e como enuncia Carvalho, (2014, p.75), “As pessoas de menores recursos podiam completar a educação secundária nos seminários ou em escolas públicas. A partir daí a escolha podia ser os seminários maiores para carreira eclesiástica, a Escola Militar”. Enfim, para essa camada da população destinava-se no máximo, uma carreira técnica e o preparo para o trabalho.

A realidade acima descrita sobre o Brasil Imperial aponta para a formação de uma representação sobre os estudantes, para os quais se destinava o ensino superior e ratifica uma das memórias possíveis sobre a universidade no Brasil.

Com o intuito de marcar a capacidade de reprodução de memórias, nesse momento nos permitiremos uma pequena digressão, recordando a implantação da Lei 5962/1971, que reformou o ensino primário e secundário. Essa legislação estabeleceu a profissionalização como finalidade única para o ensino médio, na época denominada segundo grau, em especial nas escolas públicas estaduais. A justificativa do grupo de trabalho que elaborou a Reforma do Ensino se pautava na necessidade de se preparar os estudantes para o mundo do trabalho, caso não fossem admitidos no vestibular, ou seja, de forma cíclica a determinadas classes sociais cabe à educação técnica e laboral, pois os níveis educacionais que permitem outra inserção na política, e em campos de poder pertence a um grupo específico que reúne credenciais de prestígio social para alcança-las.

Em resumo, desde o Brasil colônia, foi enunciado quem poderia ocupar determinadas posições sociais, quem pertenceria aos espaços de formação, trazendo para os dias atuais a internalização de representações dessa memória histórica.

Para exemplificar a força da memória na constituição nas universidades, apresentamos, a título de ilustração, um dado registrado no estudo de Sampaio (1991, p. 4) sobre a evolução do ensino superior brasileiro, que resgata a forma de escolha dos Reitores, que no senso comum, parece um avanço, uma conquista democrática recente.

De Pombal a Dom João VI, os professores deveriam ser credenciados pela Real Mesa Censória de Lisboa e a diretoria dos cursos era exercida pelos próprios governadores de província. Após a Independência, a escolha do diretor coube aos próprios professores que apresentavam uma lista tríplice a ser submetida ao governador de província, processo que vigora até hoje, com algumas variações, para a eleição de reitores universitários.

Segundo Schlemper (1989), os primeiros cursos superiores no Brasil instituídos a partir de 1808 nasceram da criação das escolas médico-cirúrgicas da Bahia e do Rio de

Janeiro. Em 1810, o Príncipe Regente assinou a carta de Lei de 4 de dezembro, criando a Academia Real Militar da Corte, que anos mais tarde se transformaria na Escola Politécnica; o Decreto de 23/2/1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; e o Decreto de 12/10/1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes.

De acordo com Souza (1996), a implantação de um modelo mais próximo de Cursos universitários, só foi possível em decorrência da invasão francesa em Portugal. A autora ainda destaca que a essência pouco universitária dos estudos de engenharia militar e medicina aplicada, de cunho meramente profissionalizante, realizados em faculdades isoladas e desvinculadas organizacionalmente entre si, tem reflexos até a atualidade, como forma de permanência da memória dessa constituição, que representa distorções que ainda podem ser observadas na estrutura das universidades, em especial das federais. A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, instituição em que desenvolvemos nosso estudo, somente na década de 1970 se constituiu em universidade, tendo sido em sua criação um conjunto de escolas isoladas e certamente essa trajetória ainda influencia sua organização formal e informal.

Ainda segundo Souza (1996), no período de 1808 a 1889, o ensino superior se desenvolve vagorosamente, em consonância com as poucas transformações sociais e econômicas da sociedade brasileira. Observa-se que o sistema retratava um ensino, que conferia um diploma profissional, com vistas à ocupação de posições privilegiada no mercado de trabalho. As escolas de Medicina, Engenharia e, mais tarde, de Direito, se constituíram o eixo central do sistema, e permanecem na atualidade entre as profissões de maior prestígio social e demanda.

Nesse percurso de buscar as marcas da memória sobre a educação no Brasil, a análise de Cunha (2009, p.31) é bastante contundente e elucidativa “a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema escravagista sob a dominação imperial”. O autor, ainda, considera que a educação no início da República apresentava como características fundamentais, o Ensino Superior voltado para formação das elites e o ensino profissional para o desenvolvimento da força de trabalho. Cunha (2009) destaca que a maioria da população nesta época, não tinha acesso a escolas de qualquer tipo e é sob essa perspectiva, que se alicerçou o sistema educacional brasileiro nos diversos níveis.

Dessa forma, é possível observar que a educação pública, em especial a de nível superior, permanece acumulando embates políticos e sociais pautados na luta pela ampliação

e universalização do acesso, gratuidade e ultimamente, nos níveis fundamentais de ensino, também, pela laicidade. Essas raízes, também, demonstram que nos níveis avançados de escolaridade, mais se acirram historicamente os processos de seletividade e conseqüentemente de exclusão.

Percorrer a trajetória de criação das universidades brasileiras demonstra que várias questões presentes nos diversos trabalhos e discursos acadêmicos nos dias atuais, já foram articuladas no passado e fazem parte de certa “tradição” na educação em nosso país. Um exemplo dessa constatação pode ser observada durante a leitura de Souza (1996), ao discorrer sobre a origem do exame vestibular implantado depois de uma série de reformas na legislação sobre a educação e expansão das instituições de ensino. Assim, entre 1911 e 1915, período em que se implanta o exame de admissão para as escolas superiores, foi posteriormente denominado de vestibular. Este exame era composto de provas escrita e oral, bastante rigorosas, eliminava grande parte dos candidatos, o que possibilita compreender que mesmo em momentos de expansão do ensino, a limitação de vagas além da estrutura, obedecia a determinados critérios para que uma série de privilégios permanecessem em determinadas mãos.

Para Cunha (1982), a efetivação dos exames vestibulares se deu juntamente com a limitação do número de alunos que podiam ingressar em uma universidade. Como medida de contenção, em decorrência do que à época foi considerada uma expansão desenfreada do ensino superior, acarretou para o autor, tanto uma ameaça para qualidade, como a desvalorização simbólica e até econômica dos diplomas.

A questão da democratização do acesso a determinadas posições sociais, como pode ser observado, é uma questão recorrente que atravessa o tempo, repetindo-se nos diversos contextos históricos.

Na década de 1920 observava-se um aumento da demanda para os cursos superiores, que se processou com destaque na regulamentação da relação número de candidatos e vagas disponíveis, apoiada no pragmatismo dos exames, instituindo um padrão e forma de aferição de mérito, que como nos dias atuais, se efetiva pelo acesso a formas privadas de preparação para o sucesso no exame, como ilustra Fávero (2006, p. 34).

Quando ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. A

introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional à distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois.

Foi somente a partir de 1930 que começa a se constituir a universidade como a conhecemos atualmente. Neste contexto histórico, observa-se que as camadas médias da população passam a concorrer e conquistar espaços no ensino superior, como enuncia Cunha (1975, p.43) ocorrendo “deslocamento dos canais de ascensão para as camadas médias” criando uma demanda para a ampliação do ensino superior, transformando o caráter fortemente aristocrático até então prevalente.

De acordo com Souza (1996), historicamente aqueles anos de transição de uma sociedade oligárquica para urbano-industrial, representaram um período desenvolvimentista, que em última instância previa a substituição de produtos importados pelos produtos a serem fabricados pela indústria nacional, o que certamente demandaria qualificação da mão de obra, o que justificaria investimentos no ensino superior e profissionalizante. Nesse período, segundo Fávero (2006), mesmo diante de um cenário político controverso, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, em 1930; estabeleceu-se a universidade pela junção de várias instituições isoladas de ensino superior e foi criado o sistema nacional de ensino. Em 1934 a Constituição promulgada, foi a primeira a observar a necessidade de um Plano Nacional de Educação que coordenasse todos os níveis de ensino. A criação em 1937 da União Nacional dos Estudantes (UNE) propicia ampliação dos debates junto a esse segmento e fortalece o movimento estudantil.

Em relação à organização e implicação de estudantes em causas mais gerais e nacionais, vale registrar que iniciativas anteriores à fundação da UNE, em meados do século XIX, já eram reconhecidas, como apresentam Mendes Jr. (1981) e Poerner, (2004), dentre elas a união em torno de grandes bandeiras como o abolicionismo e a instituição da República. Observa-se nessa época a existência de Sociedades e Clubes Acadêmicos que desenvolviam uma atuação política.

Contudo, com a criação da UNE é que se concretizou a articulação de uma entidade de cunho nacional, que potencializou a entrada dos estudantes na vida política, trazendo reivindicações inovadoras para a época, considerando que tal surgimento se deu às vésperas de um sistema autoritário, intitulado de Estado Novo, o que implicou em limitação de atuação e na manutenção de um determinado controle do Estado sobre as atividades da entidade por algum tempo (SANFELICE, 2008).

Durante a década de 1950, a UNE voltou à atividade, se reestruturou, ampliando o processo de politização e intensificando o debate sobre temas nacionais, inclusive os diretamente relacionados à educação, em especial na defesa da escola pública. A entidade defendia também bandeiras mais específicas do ensino superior, os estudantes pleiteavam uma universidade mais acessível para todos, independência frente ao Estado, escolha de dirigentes com a participação estudantil e sem dúvida ocorreram avanços ao término do estado Novo, como enuncia Fávero, (1994, p. 150- 151). Abaixo se descreve:

Nesse contexto, a participação do movimento estudantil se dá de forma muito densa, o que torna difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem que seja levada em conta essa participação. Dos seminários e de suas propostas, fica evidente a posição dos estudantes, através da UNE, de combater o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias. Nesses seminários são discutidas questões relevantes como: a) autonomia universitária; b) participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; c) adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; d) ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; e) flexibilidade na organização de currículos.

O trecho de Fávero (1994), acima descreve algumas das reivindicações do movimento estudantil, destacamos o ponto de ampliação da oferta de vagas nas escolas pública, contudo não encontramos referências claras em relação ao Ensino Superior no que tange a revisão das formas de seleção ou de medida que explicitasse alguma redistribuição social. Nesse sentido, observa-se que mudanças mais profundas para que o sistema de ensino se tornasse mais equânime foram ao longo do tempo tangenciadas, mas não efetivamente incorporadas, como demonstra Cunha (2000, p.107).

Com o fim do Estado Novo e a retomada do Estado de direito, a constituição de 1946 reflete o processo de redemocratização do país, garantindo os direitos individuais de expressão, reunião e pensamento, apesar de, a organização educacional permanecer a mesma. Onde a estrutura do ensino médio dividida entre o ensino propedêutico (para as elites) e o ensino profissional (para a classe trabalhadora), de maneira discriminatória já definia como seria conduzido ao ensino superior.

Para Buarque (1994, p.54) é indiscutível que esse conjunto de reivindicações e debates sobre a universidade acarretou muitos avanços, entretanto não eram percebidas mudanças estruturais que tornassem claros e tangíveis os compromissos sociais. Nas palavras do autor

“havia uma ideia de que a democracia na gestão, a autonomia e a liberdade acadêmica, junto com a avaliação, levariam a universidade a cumprir seu papel de agente das reformas sociais”. A ênfase no projeto desenvolvimentista retoma os modelos externos, em especial o modelo americano, que mais uma vez atendiam as expectativas e imaginários da elite local e segundo Buarque (1994), inclusive de boa parte da comunidade acadêmica. A tendência a reformar conectando a universidade aos parâmetros internacionais, reforçava o padrão de constituição de mão de obra útil à implantação de modelos que acirravam a segregação social. Como enuncia Cunha (2007, p.24).

A concepção de universidade calcada nos moldes norte-americanos não foi imposta pela Usaid, com a conivência da ditadura, mas antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo de modernização e até mesmo de democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram solo fértil para adubar suas idéias.

Observamos em nosso percurso para conhecer as trajetórias e memórias da universidade no Brasil, que reforma é uma expressão que se repete em relação à universidade em sua historicidade. A ausência de rupturas expressivas refere-se e privilegia uma determinada forma de organização que as instituições nesse nível do ensino vem adotando ao longo tempo. Esse modelo que estabelece determinada estrutura e padrões de mérito, pelas diversas vicissitudes, em muitos aspectos parece perdurar até os dias atuais, em especial em relação àqueles a quem se destina, se considerarmos como ainda pouco reverberam os clamores por um acesso universal.

Apesar da reprodução do modelo, vários estudiosos sobre educação e historiadores, Fávero (2006), Cunha (2000), Bomeny (1994), apontam os anos 1960 como aqueles de grande efervescência, no que se refere à participação dos estudantes, implantação de reformas e colocação de demandas quanto à necessidade de ampliação e “democratização” de acesso no ensino superior.

Diante do crescimento econômico à época e também por pressão popular, ocorre a expansão do ensino superior: camadas médias da sociedade começam a ter acesso à universidade. Com a maior representatividade da classe média urbana dentro das universidades, Segundo Florestan Fernandes (1968), evidencia-se uma crise do modelo universitário construído a partir dos anos 1940. A universidade passava por um processo de transição e a reforma universitária obrigatoriamente teria que contemplar aspectos

quantitativos e qualitativos, seja pela exaustão do modelo, seja do ponto de vista mais nevrálgico, que era o quantitativo, uma vez que a universidade não era capaz de absorver a demanda crescente de estudantes.

Os estudantes se mobilizaram diante da incapacidade do ensino público de absorver os alunos aprovados nos vestibulares. Como descreve Cunha (1975), a questão dos “excedentes”, estudantes que eram aprovados no vestibular, mas não conseguiam cursar por falta de vagas, transformou-se em permanente foco de tensão social. Contudo é relevante destacar que o grande contingente de excedentes era originário das classes médias. Diante dessas circunstâncias, o governo militar se viu compelido a formular uma política de reestruturação, mas como em todo regime autoritário, certamente não era projeto movido por desejo de igualdade social, nem apoiado em metodologias de participação popular.

Nesse momento também ocorreu um processo de privatização bastante expressivo, que se acirrou nas décadas de 1970 e 1980, o que corrobora a ideia, de que a democratização do acesso, não tinha como alvo as camadas mais pobres da população.

A luta pela Reforma Universitária ganha apoio da população, em especial dessas camadas médias, que assim como nos dias atuais, via na formação universitária o caminho para a ascensão social. Dessa forma o conjunto de reivindicações apresentadas pela UNE revela a ineficácia do modelo vigente que pode ser compreendido em documento elaborado em importante seminário da entidade como apresenta Bomeny (1994, p. 55 grifo nosso).

democratização do ensino, a abertura da universidade ao povo mediante a criação de **cursos acessíveis a todos (alfabetização, mestre de obras, líderes sindicais etc.)** e a criação de escritórios de assistência jurídica, médica e odontológica às classes menos favorecidas. (...) autonomia universitária, regime integral para o trabalho docente, abolição da cátedra vitalícia, melhoria da formação dos professores; (...) participação do corpo docente, discente e grupos de ex-alunos profissionais na administração da universidade, (...) elaboração de currículos e programas em consonância com o desenvolvimento do país e ajustados às peculiaridades regionais (...).

É indiscutível o papel dos estudantes e das lideranças do movimento estudantil nos processos de reforma e nas diversas conquistas sociais. Todavia é preciso destacar um aspecto que se apresenta de forma sutil, mas que denota que há sempre brechas para que reproduções da memória aconteçam. No trecho acima transcrito grifamos a forma proposta de inserção das camadas pauperizadas da população no ambiente universitário. Não encontramos nos diversos manifestos, de forma explícita, o anseio de que essas pessoas ocupassem em igualdade de

condições os mesmos bancos nas universidades, mas a eles se destinava desfrutar do conhecimento já estabelecido e construído sem a efetiva participação desse segmento da população, como muito bem ilustra Giannotti (1986, p. 22)

Os trabalhadores de periferias urbanas, os camponeses, enfim, as camadas populares, só aparecem (como “comunidade”) nos projetos assistencialistas promovidos pelas universidades, projetos esses de cunho paliativo e que jamais vão a raiz da questão social.

Mesmo cientes de que a participação estudantil não deve ser idealizada ou tomada como homogênea, que sempre existirão ambiguidades e incongruências que se farão presentes na trajetória de quaisquer movimentos políticos/representativos, talvez não seja correto responsabilizar somente as alas mais conservadoras do movimento estudantil, pela reprodução das representações quanto à forma de estar nas universidades destinada aos pobres. A questão que ora se coloca, não trata da culpabilização de classes, mas na observação de que as visões sobre justiça social, mesmo quando são melhores as intenções, resvalam na pouca compreensão que sua efetividade, como enuncia Fraser (2006, p. 232) consiste em articular a justiça econômica e a justiça cultural ou simbólica, nas palavras da autora, “integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era”. Para tornar mais clara as formulações sobre as noções de redistribuição e reconhecimento apresentaremos no trecho abaixo as definições de Fraser (2006, p.232).

Insistirei em distinguir analiticamente injustiça econômica e injustiça cultural, em que pese seu mútuo entrelaçamento. O remédio para a injustiça econômica é alguma espécie de reestruturação político-econômica. Pode envolver redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, controles democráticos do investimento ou a transformação de outras estruturas econômicas básicas. Embora esses vários remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “redistribuição”. O remédio para a injustiça cultural, em contraste, é alguma espécie de mudança cultural ou simbólica. Pode envolver a revalorização das identidades desrespeitadas e dos produtos culturais dos grupos difamados. Pode envolver, também, o reconhecimento e a valorização positiva da diversidade cultural. Mais radicalmente ainda, pode envolver uma transformação abrangente dos padrões sociais de representação, interpretação e comunicação, de modo a transformar o sentido do eu de todas as pessoas. Embora esses remédios difiram significativamente entre si, doravante vou me referir a todo esse grupo pelo termo genérico “reconhecimento”.

As reformas na universidade, mesmo quando partem de si próprias, ou seja, não induzidas por entes externos, se apresentam bastante limitadas no que tange a processos de inclusão, na relação com o povo e sua missão social. Considerando as questões levantadas por Fraser (2006), é possível reconhecer que as tentativas de criar um ambiente mais amplamente inclusivo no ensino superior ao longo do tempo, se concentraram em valorizar discursos e mecanismos que se limitam a distribuição socioeconômica, mas encontraram poucas estratégias de neutralização das desconsiderações e injustiças culturais, perpetuando privações cujas marcas são mais profundas e que por vezes parecem até intransponíveis.

Vale destacar que o tema da democratização assume diferentes feições, em especial quando se trata do ensino superior, pois a quais vertentes da democratização faziam parte as demandas a época? A de oportunidades, a simples ampliação de vagas, democratização de carreiras? Essa temática, ganha diferentes contornos no Brasil, em momentos nos quais a educação que historicamente é um atributo das elites, transforma-se em aspiração de outras camadas sociais.

A Reforma de 1968, como apresenta Cunha (1983), muito bem representa os aspectos acima aventados, sem dúvidas produziu efeitos importantes no ensino superior brasileiro, modernizou uma parte significativa das universidades federais que incorporaram as modificações acadêmicas propostas. Criaram-se condições favoráveis para a articulação de atividades de ensino e de pesquisa, que até então não existiam de forma coordenada e conectada.

A entrada dos docentes nesse processo de mobilização, de acordo com Cunha (1983), Sanfelice (1986) exprimia os anseios de jovens pesquisadores e cientistas que já tinham passado por formação no exterior, e almejavam transformar a universidade em local de produção do conhecimento científico e com a participação dos estudantes, reivindicavam a necessidade de realização de concursos públicos para a admissão de professores.

Contudo, a reforma de 1968, apesar das modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiu ampliar o acesso de forma inclusiva, O ensino superior se mostrava possível, predominantemente, para as camadas médias e altas da população, permanecendo os estratos inferiores muito pouco representado como demonstra Frigotto (1980).

Insistimos na questão do acesso em consonância com os objetivos do presente trabalho, por compreendermos que os exames de seleção extrapolam as dimensões educacionais, tecnológicas e até avaliativas e ganham significados, quando vistos como parte de um conjunto de práticas sociais, que os criaram e o desenvolveram.

Outra questão que não é possível desconsiderar, mesmo diante da expansão da oferta de vagas, está presente em estudos como os de Ribeiro e Klein (1972), que apontam por intermédio da observação da origem social dos candidatos que logravam êxito, outro mecanismo de elitização interna, já mencionado anteriormente, que diz respeito à distribuição desses candidatos pelas carreiras, que historicamente gozam de maior prestígio social, um exemplo consistente de que a seletividade acadêmica realizada pelo vestibular resulta em seleção social e define os limites e possibilidades de acesso ao ensino superior de forma ampla e dentro do sistema público, como diz Coelho (1980, p.76).

Os filhos das camadas populares emergentes que, com muito esforço, conseguem entrar na Universidade, o fazem de modo marginal, sendo candidatos “naturais” à evasão, à repetência ou à realização de um curso pouco valorizado social e economicamente, numa escola de baixo nível e que possui menos status etc.

Com o término do período da ditadura civil-militar, as expectativas se dirigiram para elaboração da Constituição Federal de 1988, que recolocaria o Brasil no caminho do Estado democrático de direito, contudo com demonstra Buarque (199, p. 63) sobre os medos que povoam a universidade, “a democracia não elimina o medo, modifica os agentes causadores e as formas de sua manifestação.”, pois ainda segundo o autor “ a liberdade rompe as normas e cobra mudanças”.

Muito embora o texto constitucional tenha conquistado avanços sociais significativos, como por exemplo, a gratuidade do ensino público em todos os níveis e a inclusão da educação entre os direitos sociais, o acesso à universidade se via longe de ser amplamente acessível, em consonância com as implicações históricas consequentes da ausência crônica do estabelecimento de modelos estratégicos de uma universidade voltada a contribuir com o desenvolvimento social do País.

Nas décadas de 1980 e 1990, o país conheceu um período longo de estagnação sob um regime de inflação elevada, dinâmica que agravou os problemas da desigualdade socioeconômica e de pobreza. Destaca-se que o ensino superior no Brasil, no decorrer de sua história foi marcado por reformulações pouco significativas para atender a população de forma geral.

Na década de 1990 outras reformas se apresentam, segundo Saviani (1998), numa perspectiva política caracterizada pelo espírito de privatização e utilização bastante

significativa de recursos não públicos, por intermédio da proliferação das fundações privadas, para a manutenção de atividades próprias da universidade. As consequências mais visíveis e de maior impacto dessa política ocorreram com o sucateamento das universidades públicas por intermédio dos cortes de verbas, a precarização do trabalho em decorrência da não realização de concursos públicos para docentes e técnicos, a manutenção de estímulos ao ensino privado, o que indica a pouca disposição em democratizar efetivamente o acesso dos mais pobres.

No período entre os anos 1990 e 2000 tornam-se mais incisivas as demandas dos movimentos sociais na busca pela garantia do acesso à educação superior para segmentos sociais dos grupos em desigualdade, como os negros, indígenas e aqueles oriundos das classes populares. As pressões dos movimentos sociais possibilitaram que as classes populares concretizassem o anseio de ingresso no nível superior de ensino. Dentre as conquistas destacamos a aprovação em 2001 da lei estadual 3.708 que dispunha sobre reserva de vagas para negros para ingresso na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, que pode ser considerada um marco nas políticas de ampliação de acesso, mas dessa vez com forte viés social e de inclusão, considerando que se instituiu nessa universidade o sistema de cotas raciais, por intermédio de reserva de vagas, abrindo caminho para que outros grupos historicamente excluídos ganhassem folego para reivindicar o mesmo direito.

No âmbito Federal No ano de 2001, antes da aprovação da atual Lei de cotas, na Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT foi instituída a Universidade Indígena, no campus de Barra dos Bugres, contando com vestibular específico para indígenas nos cursos de Ciências Sociais, Ciências Matemáticas e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura, com o objetivo de formar professores para trabalhar nas aldeias. A UNIRIO, instituição alvo do presente estudo, desde o ano de 2001, foi pioneira entre as Universidades Públicas a utilizar o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, como uma das formas de ingresso para aqueles que decidissem utilizar sua nota do respectivo exame, por considerá-lo uma ação de democratização do acesso.

A Universidade de Brasília – UnB, no ano de 2003, implantou ações afirmativas na direção de cotas raciais em seu processo de seleção, com o desenvolvimento do programa denominado Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social, objetivando reserva de 20% das vagas dos cursos da Universidade para candidatos negros; admissão de estudantes indígenas, em cooperação com a Fundação Nacional do Índio – Funai; e intensificação de atividades de apoio a escolas da rede pública.

Destacamos que esses exemplos ocorreram antes da implantação por intermédio de legislação específica do atual sistema de cotas nas universidades federais, que será abordado mais adiante.

Essas ações demonstram que a possibilidade de ingressar na universidade e obter a formação superior como caminho para que haja promoção da igualdade social, não poderia mais se restringir a determinados setores da sociedade que, grosso modo, historicamente apoiados em padrões de meritocracia, usufruíam indiretamente de um sistema de reserva de vagas.

No decorrer desse capítulo foi possível apreender que as conquistas dos movimentos sociais organizados se deram no confronto com os interesses dos grupos que ao longo do tempo ocuparam esses espaços e sempre obtiveram por parte do estado um atendimento prioritário, ou seja, os avanços até hoje são um campo acirrado de lutas, que pode ser observado com os depoimentos que encontramos sobre a questão do sistema de cotas.

A cretinice politicamente correta vai estrilar e tentar quebrar o termômetro para ver se acaba com a febre, como sempre. Já ouço a gritaria, a chiadeira, mas o fato é que dois estudos demonstram que o desempenho de cotistas nas universidades públicas é inferior ao de não cotistas. Só no começo? Não! A diferença se estende a todo o curso. Deve-se supor que isso possa ter algum impacto no desempenho do futuro profissional, não é mesmo? Se o sujeito for apenas um mau filósofo, problema dela (desde que não seja professor, é claro!). Já é mais complicado quando abre abdomens ou projeta pontes, não é? Cotistas têm desempenho inferior entre universitários, mostram pesquisas. Ou: O cretinismo ideológico do petismo uspiano (AZEVEDO,2013).

Considerando que o depoimento acima foi publicado em revista com perfil extremamente conservador e consumida pelas camadas mais abastadas da sociedade, apresentaremos também, o posicionamento de uma professora antropóloga da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para ratificar as dificuldades de implantação de políticas, que de alguma forma, interfiram com o *status quo* e com as representações do ideal de estudantes nas universidades públicas brasileiras.

Para Yvonne Maggie, projetos como esse são inconstitucionais, pois dividem a sociedade brasileira — para efeito de distribuição de direitos — em brancos e negros. Ela afirma que uma frase como essa poderá nos assombrar no futuro: “Quando se fala em ‘tratar desigualmente os desiguais’ o jurista está, em princípio, falando em desigualdades superáveis como aquelas que dividem pobres e ricos. Deve-se tratar desigualmente os que têm menos, os pobres, para que deixem de ser pobres. Mas a frase usada no sentido dos marcadores raciais significa perpetuar e fundar uma identidade racial que, ao

contrário da pobreza, não é algo que se possa descartar depois de ter sido imposta pelo Estado. Pobres deixarão de ser pobres e esse é o objetivo do tratamento diferencial. Mas quem deixará de ser negro depois de ser obrigado a assim se definir para ser merecedor de um direito?" Yvonne e mais 130 intelectuais também entregaram, em maio, um documento ao Ministro Gilmar Mendes condenando a política de cotas raciais. (MAGGIE, 2008).

O atrelamento a trajetória percorrida e o peso das políticas legadas são fatores relevantes na manutenção de comportamentos, representações, mas é na possibilidade do dinamismo, que as instituições adaptam e restringem estratégias para administrar o desejo de mudança de alguns segmentos sociais e a vontade de que nada mude dos que são hegemônicos. Se, por um lado, as instituições são produto dos embates e escolhas, por outro elas conformam os diversos interesses, Contudo como demonstra Souza (1991. p. 67), algumas representações predominam, pois de tão antigas se tornam estruturantes.

O real significado do termo "Ensino Superior" vai muito além do de ensino de terceiro grau, como ficou popularizado principalmente após as reformas das décadas de 60 e 70. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge à praticidade do dia-a-dia e se reserva aos que disponham de condições especiais para abordá-lo. Por isso, como muitos querem, não pode ser democraticamente acessível a todos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente e não no sentido trivial de pessoas sócio-economicamente bem postas na comunidade.

Foi nesse ambiente em que mais uma vez a universidade se vê em crise, em decorrência do abandono e sucateamento observado durante todo governo Fernando Henrique Cardoso, que segundo Amaral (2003, p. 145) “foi marcado por restrições no financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). As receitas das IFES sofreram forte contingenciamento no período de 1995 a 2002, quando os recursos das IFES sofreram uma queda de 25,3%.”, que o presidente Lula assume com a plataforma de priorizar o modelo universitário público e também torná-lo mais heterogêneo em termos sociais do corpo discente.

Segundo Dantas e Junior (2016), o conjunto de ações direcionadas à expansão da educação superior nesse governo teve como ponto de partida a identificação, por meio do diagnóstico que deu origem ao programa de governo, de que a taxa de escolaridade da educação superior brasileira era muito baixa e distante da meta de 30% proposta pelo Plano

Nacional de Educação (PNE 2001- 2010). A partir desse e demais elementos criou-se o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que teve como incumbência avaliar a situação da educação superior e elaborar um plano de ação que possibilitasse a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior. Ainda segundo Dantas e Junior (2016, p. 8).

O GTI apresentou o documento “Reforma da Educação Superior – reafirmando princípios e consolidando diretrizes” (BRASIL, 2003), síntese do projeto de reforma universitária que seria posteriormente apresentado pelo governo ao Congresso Nacional.. As diretrizes presentes no documento foram precursoras de um conjunto de medidas para a educação superior, sintetizadas no PDE.

No tocante à educação superior, o PDE define os seguintes princípios complementares entre si: I) expansão da oferta de vagas; II) garantia de qualidade; III) promoção de inclusão social pela educação; IV) ordenamento territorial, levando o ensino superior às regiões mais remotas e V) fortalecer o desenvolvimento econômico, seja como formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja na produção científico-tecnológica.

Para a implementação das mudanças estabelecidas, as principais ações foram: REUNI e PNAES. O PNAES, que em termos de inclusão das camadas mais pobres, é considerado como instrumento de consolidação do REUNI, buscando criar condições de apoio à presença dos estudantes pobres nas universidades públicas. Ainda no âmbito da educação superior, o Plano Nacional de Educação destaca o Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, que se apoiam em acesso ao ensino privado e, portanto não compõem nosso objeto de estudo.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) elaborado para o período de 2008 a 2012, em seus documentos de implantação apresentava como princípios: criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior, de acordo com o documento de sua apresentação.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de

abril de 2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24 de abril de 2007. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década. (BRASIL, 2007, p. 4).

Nesse mesmo documento de apresentação do Programa, no item que responde ao que é o REUNI, encontramos a seguinte definição.

Os desafios do novo século exigem uma urgente, profunda e ampla reestruturação da educação superior que signifique, no contexto democrático atual, um pacto entre governo, instituições de ensino e sociedade, visando a elevação dos níveis de acesso e permanência, e do padrão de qualidade. O país encontra-se em um momento privilegiado para promover, consolidar, ampliar e aprofundar processos de transformação da sua universidade pública, para a expansão da oferta de vagas do ensino superior, de modo decisivo e sustentado, com qualidade acadêmica, cobertura territorial, inclusão social e formação adequada aos novos paradigmas social e econômico vigentes, conforme preconizam as políticas de educação nacionais. (BRASIL, 2007, p.9)

Em sua execução o Programa não propunha uma fórmula única, era possível que as universidades realizassem projetos com maior flexibilidade curricular e novos desenhos organizacionais, propiciando a construção de itinerários acadêmicos diferenciados, que deveriam ser aprovados nos Conselhos Superiores, junto ao Programa como um todo. Das diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, transcrevemos abaixo duas dimensões que sinalizavam claramente o viés de inclusão dos estudantes das camadas populares nas universidades federais, seja pela efetivação de uma política de assistência estudantil, seja por contemplar o acréscimo mínimo de 20% nas matrículas de graduação.

3.2.1 – Dimensões (A) Ampliação da Oferta de Educação Superior Pública
1. Aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; 2. Redução das taxas de evasão; e 3. Ocupação de vagas ociosas.
(E) Compromisso Social da Instituição 1. Políticas de inclusão; 2. Programas de assistência estudantil; e 3. Políticas de extensão universitária. (BRASIL, 2007, p.15).

Desse modo, é preciso reconhecer que as políticas propostas para ampliação da educação superior propostas no REUNI e em outros Planos e Programas que lhe darão sequência, pela primeira vez, apresentam claramente ações que sinalizam para uma política que contempla o ingresso das camadas populares e pauperizadas e não somente ampliar o número de vagas para as classes altas e médias que prioritariamente ocupavam os espaços.

A valorização de matrículas nos Cursos noturnos indicam que os estudantes trabalhadores tem destaque em termos do investimento de recursos, minimizando os efeitos da estreita relação entre desigualdade socioeconômica e desigualdade acadêmica e cultural.

Como salientado em vários momentos desse trabalho, não realizaremos avaliações da política, mas se faz importante reconhecer que o REUNI apontou para uma nova perspectiva e consequentemente sua implantação não transcorreu de forma apaziguada.

Os profissionais que já desenvolviam suas atividades nas universidades federais na época de construção do projeto institucional e aprovação do REUNI, certamente se recordarão das polêmicas, ocupações de reitorias por parte do movimento estudantil e resistências a implantação do projeto, encontramos depoimentos oriundos do Sindicato Nacional de Docentes - ANDES, como no trecho abaixo transcrito, retirado do portal da entidade. (ANDES,2012).

Porém, nem todos saudaram alegremente o programa. Ainda em 2007, setores de docentes e técnicos administrativos, juntamente com o movimento estudantil, teciam críticas ao Reuni, principalmente sobre as condições em que o programa foi implementado. “Em primeiro lugar, gostaria de ressaltar que o Reuni realizou um ataque à autonomia universitária. Foi um programa apresentado na forma de Decreto Presidencial e foi aprovado de forma acelerada e antidemocrática em todas as universidades federais”, critica Kátia Lima, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e pesquisadora do REUNI.

Apesar de no depoimento acima o sindicato dos docentes assinalar a adesão do movimento estudantil, algumas evidências demonstraram que mesmo entre os discentes não havia consenso na recusa pelo Programa. Encontramos a defesa da democratização e posicionamento claro em defender as ações voltadas para os estudantes pobres por parte de representante da UNE, em sua fala no “60º Conselho Nacional de Entidades Gerais” (CONEG), que ocorreu em 2013 na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Ana Lúcia disse que o Reuni foi um avanço importante, que precisa ser apropriado pela luta do movimento estudantil, para garantir as melhorias em cada campus. "Não há como negar a importância do programa e, na verdade, ele partiu de um diagnóstico de que a universidade brasileira não está preparada para receber o povo. Se mesmo assim ainda faltam estrutura e restaurante universitário, vamos nos mobilizar, vamos fazer o que for preciso para conquistarmos isso", defendeu representante UNE no 60º Conselho Nacional de Entidades Gerais (Coneg) da UNE.

Nesse sentido, é possível observar que a proposta de mudança dividiu a comunidade universitária, por razões como a defendida por Tonegutti et Martinez (2010), quanto a questão do programa atender as exigências internacionais do mercado com o intuito de aumentar o número de alunos nas universidades federais, sem se preocupar com a qualidade do ensino superior. Por outro lado, alas do movimento estudantil, professores envolvidos com a assistência aos estudantes, como os membros do Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), que vislumbravam com o referido Programa uma saída construída internamente, uma vez que cada universidade deveria apresentar seu projeto, para a expansão inclusiva socialmente do ensino superior e a democratização do acesso por meio de políticas públicas incentivadas pelo Estado.

Considerando a oportunidade que tive de participar de todas as etapas de elaboração e implantação do REUNI na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), farei um resgate de algumas memórias sobre esse momento. Muitas eram as incertezas e dúvidas sobre a proposta, mas certamente correlacionar o aumento do número de vagas com viés social com a queda da qualidade da formação, como pudemos observar ao longo de nosso percurso, não é uma novidade. Alguns discursos que reiteravam a questão da estrutura e outros que consideravam o projeto como obras das artimanhas capitalistas, muitas vezes escamoteavam o temor de uma parcela da comunidade acadêmica de que a entrada de estudantes "menos preparados", "sem condições" de acompanhar o tipo de conhecimento gerado e transmitido na universidade, soava como ameaça da perda da qualidade.

Não localizamos publicados registros, mas era comum ouvir dos representantes dos sindicatos de docentes e representantes do movimento estudantil contrários, que o REUNI operava como uma espécie de chantagem, por condicionar financiamento à ampliação de vagas e criação de novos cursos.

A universidade se via dividida, entre os que viam na proposta do governo uma possibilidade de recuperação, crescimento e a possibilidade de democratização do acesso e

permanência e os que acreditavam que a universidade perderia qualidade considerando as questões estruturais e condições de trabalho de professores e técnicos. Para ilustrar destacamos, notícias produzidas pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, por meio eletrônico em 26 de outubro de 2007, durante o processo de aprovação do REUNI:

A adesão dessas IFES ao programa do governo tem sido feita de forma truculenta, na maioria das vezes, sem discussão com a comunidade acadêmica. Os alunos têm protestado de diversas formas, inclusive com ocupações. As administrações das universidades, no entanto, não têm dado ouvidos à opinião de alunos e docentes contrários à adesão.

Os conflitos tendem a se agravar com a iminência do fim do prazo dado pelo MEC - 29 de outubro - para a adesão das universidades que queiram implantar seus projetos no primeiro semestre de 2008. Na Marcha Nacional realizada em Brasília no último dia 24, as lideranças estudantis deixaram claro que as ocupações de reitorias em curso seriam mantidas e que novas ocupações estariam sendo organizadas. (ANDES, 2007).

Destacamos, ainda, trecho de um manifesto elaborado pelos Secretários Regionais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, explicitando a reocupação da entidade com a entrada de estudantes das camadas mais pobres oriundos das escolas públicas.

A inclusão de egressos do ensino médio, com maior carência de formação geral sólida, requer uma maior atenção didática/ pedagógica e, portanto, um atendimento diferenciado, que deve resultar em um número menor de alunos por professor. O financiamento para o Reuni é muito tímido para os objetivos gerais esperados, com um custo médio para as novas vagas 50% menor em relação às vagas atuais, o que, ao final dos cinco anos de programa, vai resultar numa forte diminuição do investimento por aluno no ensino superior, que deve refletir negativamente na qualidade de ensino.

Talvez seja pertinente nos interrogarmos, se já nesse momento, aqueles estudantes que chegaram para ocupar as vagas resultantes da ampliação pelo REUNI, em especial os que vinham das camadas populares, e se viam diante de uma oportunidade anteriormente tão pouco provável, se sentiram acolhidos? Certamente esse ingresso pode ter *startado* movimentos sutis de violência. É preciso colocar em perspectiva que, para os que já estavam incluídos no ensino superior, os questionamento e as lutas se davam em torno de estrutura, padrões de qualidade e mérito, para esses outros, acostumados a escolas deterioradas, sem professores, representava uma transformação social e o alargamento das oportunidades e das

condições socioeconômicas. Considerando que em muitos casos, os ingressantes pobres não haviam compartilhado a experiência universitária com qualquer outro familiar, por serem os primeiros de gerações a ingressar numa instituição de ensino superior, como terão se sentido ocupando esse novo espaço, diante de tantas críticas à ampliação de vagas?

Antes de prosseguir, é necessário esclarecer que nas descrições e questionamentos acima, não se pretende desqualificar os críticos, nem as críticas sobre o REUNI e demais ações, até porque se caíssemos na tentação de desqualificar quaisquer posições, estaríamos em meio a um grave descaminho sobre tema, que traria algumas consequências desse tipo de procedimento.

Sabemos das diversas deficiências e idiosincrasias das políticas em questão, e também percebemos que ao longo do tempo o Brasil foi pródigo em expandir matrículas, mas ainda se mostra incapaz de democratizar o acesso à educação pública de qualidade de forma universal. Mas temos também que reconhecer os avanços, mesmo que ainda se mostrem aquém de nossos mais profundos desejos.

Esse caminho, que estamos percorrendo, não objetiva avaliação de políticas, mas como exige a cartografia, buscam-se pistas e os panos de fundos, que nos posta diante de um objeto, que por natureza transita nos encobrimentos.

A proposta de democratização e redução das desigualdades sociais por intermédio do ensino universitário, aparece no discurso mais racional, até mesmo dos críticos às ações para sua concretização. É preciso buscar nos embates, nem sempre claros, o que acontece quando nos deparamos com a possibilidade, mesmo que incompleta, de sua realização.

Como Enuncia Magalhães (2013, p.43): “Talvez o fato mais alarmante dessa questão seja que a desigualdade é aceita como algo normal e natural por parte dos diversos grupos sociais que convivem na sociedade brasileira”.

Apostar na educação e na cultura como formas de minimizar as múltiplas formas de violências sociais, passa por um processo em que as estruturas de privilégio também sejam reconhecidas como violências, mesmo quando alguns atores sociais parecem envidar uma *luta pelo outro*, mas se incomodam quando é necessário dividir espaços historicamente definidos.

Enfrentar o desafio da implantação de políticas de acesso ao ensino superior permanece no centro das discussões pautadas na qualidade do ensino, no ideário de um padrão de mérito cristalizado, tanto na comunidade acadêmica quanto no senso comum. Uma nova reforma do ensino superior que se propõe inclusiva não pode prescindir de ações voltadas

para o acesso e no bojo das propostas trazidas pelo REUNI, ocorre a utilização do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como alternativa aos vestibulares, descentralizados e aplicados pelas Instituições Federais de Ensino.

Segundo Quinalia et al (2015), em 1998 o governo federal brasileiro criou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como um instrumento de avaliação de desempenho dos estudantes no término do ciclo básico educação. Durante mais de uma década este exame foi usado exclusivamente para avaliar as habilidades e competências de concluintes do Ensino Médio. Nesse período os exames de seleção para o ensino superior, chamados vestibulares, eram formulados por equipes locais, propiciando a existência de diferentes formatos de provas e ocorriam nas diversas universidades. Da heterogeneidade entre os diversos concursos decorria certa diversidade no perfil dos estudantes, mas também não podemos desconsiderar que para estudantes pobres o deslocamento para participar dos diversos vestibulares, se tonava inatingível, diminuindo as chances de seu ingresso em uma universidade federal.⁸ A partir de 2009, dentre as medidas implementadas pelo governo dentro do ideário do REUNI, o ENEM passa a funcionar como forma de acesso ao ensino superior. Nesse momento cria-se, também, o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) que faz a gerencia do processo de alocação dos candidatos às vagas.

O novo ENEM, como passou ser chamado, ao se transformar em sistema de seleção para o Ensino superior, é um exame nacional, realizado em dois dias de prova, contendo 90 questões objetivas por dia e no segundo dia também redação, no primeiro dia os candidatos dispõem de 4 horas e meia de duração e no segundo dia, terão 5 horas e meia de duração.

Apesar de serem provas de longa duração e em dois dias consecutivos, segundo, os textos produzidos pelo Ministério da Educação e o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), (Brasil, 2009), diferente dos processos seletivos e avaliativos tradicionais, a prova do Enem é interdisciplinar e contextualizada, enquanto os vestibulares promoviam uma excessiva valorização dos conteúdos em si, o Enem coloca o estudante diante de situações-problemas e pede que mais do que saber conceitos, ele saiba aplicá-los.

⁸ A título de ilustração, destacamos que mesmo sendo um mecanismo de avaliação, somente a partir de 2001, instituiu-se a possibilidade de conseguir gratuidade na inscrição para os estudantes do terceiro ano do ensino médio da rede pública, para os que concluíssem o supletivo nos 12 meses anteriores à data da inscrição, e para os concluintes e egressos do ensino médio que se declarassem em situação de hipossuficiência econômica. O que permite inferir que até 2001, essa avaliação privilegiava as instituições privadas, facilitando os conhecidos rankings entre as escolas de melhor avaliação.

Contudo, é possível inferir que mesmo trazendo uma forma, teoricamente mais contextualizada e menos “conteudista”, o exame não abre mão de critérios de mérito. Sabemos que as escolas públicas no âmbito estadual, apresentam muitas deficiências, sejam elas estruturais, de corpo docente, que o esforço que os candidatos delas oriundos necessitam realizar na feitura das provas denota uma clara limitação do processo como garantia de equidade. Esses estudantes não recebem informações suficientes pra fazer frente aos que, por circunstâncias sociais, recebem os conteúdos de forma diversificada e até mais reflexiva.

De acordo como discurso oficial, a adoção do ENEM/SISU contribuiria para a reestruturação dos currículos do Ensino Médio e para a democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas por Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), promovendo mobilidade acadêmica, possibilitando que candidatos oriundos de regiões menos desenvolvidas pudessem se deslocar estabelecendo maior diversidade cultural em nossas universidades.

Assim como a adesão ao REUNI, o Ministério da Educação propõe a utilização do exame, não de forma obrigatória, mas delegando as universidades por intermédio de seus Conselhos Superiores a decisão sobre adesão integral, parcial ou até pela não adesão.

Em documentos e textos produzidos pelo Ministério de Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP (Brasil, 2009, p.68-69), encontramos a indicação das formas pelas quais as Universidades Federais, inicialmente utilizaram o exame:

Algumas reservam percentuais de vagas para os seus candidatos que obtiveram uma determinada nota do exame, outras acrescentam pontos à nota de seus candidatos na primeira ou na segunda fase, dependendo da nota do Enem, outras substituem primeira fase pelo exame e outras ainda, substituem totalmente a forma de ingresso pelo resultado do Enem.

Contudo, a exemplo do que ocorreu com o REUNI a substituição dos vestibulares por intermédio da utilização do ENEM como forma única de ingresso nas universidades federais, não se deu de forma apaziguada. “A chamada “indústria de cursinhos preparatórios” para o vestibular reagiu, mas as universidades Federais também”. Para ilustrar apresentamos uma manifestação de um docente (Fischer 2013.p,2-3), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2013:

A UFRGS parece em vias de entregar os pontos, sendo a última das grandes federais a manter sua seleção própria. Tirando ela, vão restar apenas duas grandes universidades, não por acaso são as duas maiores, mais produtivas, mais pesquisadoras, com maior inserção internacional, etc. Sim: a USP e a Unicamp, isto é, as grandes universidades paulistas, mantidas com o dinheiro do estado brasileiro que mais concentra riqueza, numa proporção que deveria ser escandalosa, mas não é mais, porque a tomamos por normal, quando ela é, como tudo na vida, historicamente construída, com opções reiteradas de governos nacionais.

E por que o sistema de ensino superior de São Paulo se recusa a participar tanto do ENEM, quanto, é óbvio, o SISU? Terá algo a ver com o fato de São Paulo ter consciência de que as universidades não são apenas aglomerados de salas de aula para produzir mão de obra regular, tarefa esta que qualquer curso superior pode cumprir? Terá algo a ver com o fato de São Paulo ter, disparado, o melhor sistema de concessão de bolsas de estudo para os pós-graduandos de suas universidades, que acolhe, é bom dizer, alunos de todas as partes do país para produzir o que de mais exigente se pode produzir em ciência, tecnologia, artes e humanidades?

Em outra manifestação veiculada pela Universidade Federal de Brasília (UNB, 2009) a crítica se referia a ampliação de recursos para a assistência estudantil para as universidades que aderissem integralmente ao ENEM, conforme abaixo se transcreve.

As 14 instituições de ensino superior que seguiram à risca as determinações do Ministério da Educação (MEC), transformando o exame na principal forma de avaliação, vão embolsar a maior parte dos R\$ 200 milhões a mais previstos para o Orçamento 2010.

Os recursos são para a assistência estudantil e estão previstos na proposta orçamentária da União encaminhada em agosto pelo governo ao Congresso Nacional. A verba prevista para 2010 e que será repassada para a área praticamente dobrou em relação a 2009, atingindo R\$ 400 milhões, se considerados também os recursos para os institutos tecnológicos (Ifets). Os reajustes foram concedidos a todas as universidades e Ifets. Porém, aquelas que cederam aos apelos do ministro da Educação, Fernando Haddad, conseguiram índices mais altos.

Os debates sobre formas de acesso não representava uma nova pauta no momento de implantação do ENEM e certamente várias proposições hoje apresentadas já foram mobilizadas em muitos momentos no passado por constituírem embates importantes sobre a educação brasileira.

O que desperta curiosidade diz respeito à intensidade com que alguns representantes da comunidade universitária se manifestaram contra especificamente o ENEM, como ilustra matéria de um jornal Tribuna do Ceará (2010) por ocasião da aprovação pelos Conselhos

Superiores da Universidade Federal do Ceará, do ENEM em substituição ao sistema de seleção próprio:

Pela manhã, o Conselho Universitário (Consuni), instância máxima deliberativa da UFC, se reuniu para decidir sobre o caso, mas acabou tendo a reunião suspensa por uma invasão de estudantes que não concordavam com o voto da maioria. Diante da situação, o reitor usou de um instrumento chamado “Ad Referendum”, no qual ele pode tomar a decisão sem a votação do Conselho. Ele disse, durante coletiva à imprensa, que a invasão foi um dos motivos para que ele optasse pela decisão sozinho.

Ele também contou que cerca de 30 conselheiros da UFC enviaram, de forma escrita, documentos no qual pediam que ele tomasse alguma providência no sentido de acatar a votação realizada pelos Campi, que tinham como resultado 14 votos a favor contra 1.

Certamente manifestações contrárias e favoráveis à mudança para o uso do ENEM, respaldam-se em questões, que como já mencionamos, compõem um velho embate sobre a limitação de vagas, em que o vestibular desempenharia um papel seletivo, resguardando a valorização dos diplomas para os que conseguem vencer essa etapa e posicionamentos opostos que defendem maior flexibilidade em relação ao ingresso nas universidades. Referimo-nos às conhecidas e ainda atuais questões: como compatibilizar mérito e igualdade de oportunidades em uma sociedade marcadamente desigual que reforça diferenças iniciais ligadas às condições de vida das classes sociais? O que é mérito, valor basilar, sempre motivo de desacordo? E por fim como contemporizar o modelo de excelência acadêmica, com a democratização do acesso desejada?

Trazemos esses questionamentos, não para avaliar a proposta ou o papel social e histórico do mérito, um valor necessário para processos de educação, como o de servir como pedra angular da garantia e da lisura em diversos processos. Tomemos como exemplo rápido, a forma de ingresso na docência em instituições públicas e os processos de progressão profissional. Também não se trata de discutir os abusos do mérito quando é colocado em determinados padrões para funcionar mantendo privilégios ou como instrumento de opressão. O que aqui nos inquieta é mais uma vez observar a recusa à mudança de uma parcela da comunidade universitária, sem apresentação de alternativas viáveis, no momento em que, mesmo mantidos parâmetros meritórios, outros elementos foram combinados, sinalizados, nesse caso com algumas das propostas do REUNI, no caminho de amenizar determinados entraves para o acesso dos segmentos sociais precarizados economicamente aos níveis educacionais mais elevados.

Mesmo ciente da heterogeneidade das vozes e razões dos posicionamentos contrários, em algum momento é possível perceber que ainda pesa sobre os jovens de origem popular uma

responsabilização individual sobre seus fracassos e sucessos na educação acadêmica e no acesso ao mercado de trabalho, desconsiderando como a universidade também está comprometida com as relações de dominação e o desejo de manutenção de um determinado *status quo*, mas escamoteando essa série de coisas ao produzir um conhecimento que muitas vezes não se efetiva na prática.

Nesse sentido, era esperado que ocorressem reações adversas, quando os grupos em desvantagens sociais e conseqüentemente culturais passaram a exigir celeridade para questões tão antigas, mas que para parte da comunidade universitária, ainda são consideradas recentes e que necessitam sempre de mais debate, sem considerar que o tempo para os que estão do lado de fora passa de forma mais apressada.

Boa parte da comunidade universitária se queixa da falta de estrutura em decorrência dos projetos, que julga, foram impostos, se colocando como elemento interpassivo nos moldes do que enuncia Zizek (2010) em noção já anteriormente descrita nesse trabalho, tirando de si a responsabilidade por fazer dar certo. Essa queixa insistente não aceita nenhuma forma de desagravo e responsabiliza o outro pelo fracasso, o outro que como apresenta Kehl (2004, p.11) ao descrever o que significa ressentir-se: “um outro a quem delegamos, em momento anterior o poder de decidir, de modo a poder culpá-lo do que venha a fracassar”.

Observamos que esse conjunto de reações à implantação dos programas e projetos, que segundo seus críticos desconsideraram a autonomia das instituições, colocaram em risco a qualidade e a excelência e surgiram de outras esferas públicas que não da própria universidade criaram, como descrito acima, uma espécie de ressentimento social generalizado, vivenciado tanto pelos representantes das estruturas conservadoras, que se sentiram aviltadas pela perda de espaços de saber e poder que historicamente lhes pertenciam, como por parte dos beneficiários das políticas de acesso e permanência na educação superior.

Se por um lado a universidade de memória elitista teme e se ressentida da qualidade do corpo discente que tão bem representava seus padrões e possibilidade de projeção, o ressentimento, afeto muito presente nas democracias modernas como explicita Kehl (2004), também habita naqueles grupos cuja promessa de igualdade não se cumpre de forma efetiva, como pode ser percebido no depoimento apresentado, recolhido de uma mídia digital, proferido por Tamires Gome Sampaio, (SAMPAIO,2015) , uma estudante, que ocupou o cargo de vice-presidente da União Nacional de Estudantes-UNE:

Não ficaremos e aceitaremos mais calados os recados racistas nos banheiros das universidades da elite, de pessoas que ainda não se conformaram com a presença da filha da empregada na mesma sala que a filha da empresária. Também não aceitaremos a redução da maioria penal, o encarceramento em massa da juventude negra e não nos calaremos diante da violência policial.

Corroborando com a afirmativa de que o ressentimento permeia as relações entre todos os segmentos das comunidades universitárias, apresentaremos diálogos colhidos de uma rede social, entre uma candidata aprovada no exame vestibular de uma renomada instituição de ensino superior pública, que apesar de fazer parte do sistema estadual é também uma universidade pública, com larga trajetória no sistema de cotas e que sempre apresenta trabalhos demonstrando a experiência exitosa da implantação dessa ação afirmativa. Nessa relação virtual a candidata é hostilizada por veteranos, por ser moradora da zona sul do Rio de Janeiro e ter realizado o ensino médio em escolas particulares.

Apresentaremos essa passagem, retirada da rede social facebook, muito utilizada pelos jovens sem suas comunicações, para iluminar esses conflitos que são negados, escamoteados revelando e ratificando uma proposição que apresentamos em capítulo anterior: a violência sutil não tem algozes e vítimas em posições fixas e não se efetiva de forma unilateral entre hegemônicos, pensados aqui como as camadas médias e altas da população e as de origem popular.



Esses nos parecem ser afetos e memórias que se coadunam com as formas sutis de violência, pois não é aparentemente tão agressivo, que pode ser interpretado como parte de um certo ritual de recepção. Alguma coisa que não se mostra, mas que não se deixa esquecer e mesmo sem potência explícita, “não vai deixar barato” o mal, que julga, ter sofrido, mas que diante da impossibilidade de uma reação imediata sobrevive nas entrelinhas das relações pessoais e pedagógicas, quebrando a confiança, sentimento tão necessário para um convívio saudável com as diferenças e para processos de aprendizagem.

Contudo para enfrentar os desafios subjetivos é necessário criar estruturas materiais de manutenção dos estudantes de origem popular investindo em ações que e minimizem os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência reduzindo também os entraves que as condições socioeconômicas impõem ao sucesso acadêmico e para dar materialidade a essas ações o governo implanta o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

Vale destacar que a temática de assistência a estudante não é nova, como demonstra Fernandes (1975), na segunda metade do século XX, estudantes, intelectuais já pautavam a questão da democratização do acesso. Nos anos 1980 e 1990 o tema ganha novos contornos a partir de reivindicações da UNE, mas não se observou um programa de cunho nacional que criasse condições de efetivação de uma política mais efetiva de assistência ao estudante, em especial aqueles oriundos das camadas populares.

Apontado como instrumento de consolidação do REUNI, O PNAES inicialmente introduzido pela Portaria Normativa no. 39 de 12 de dezembro de 2007 e posteriormente pelo Decreto no. 7.234 de 19 de Julho de 2010, respondeu a uma questão fundamental para concretização de uma política de inclusão, a destinação de recursos para investimento em ações que possibilitassem a permanência dos estudantes em vulnerabilidade econômica e social.

Considerando que para os estudantes oriundos das classes populares o direito à educação superior não se efetiva somente por intermédio de políticas de acesso, para aqueles que vêm de famílias pobres a inexistência de apoio financeiro se constitui em um relevante obstáculo para a vivência universitária, tornando inconsistente a política de inclusão.

A implantação do PNAES, representa também o resultado de demandas do movimento estudantil, dos setores nas universidades envolvidos com a assistência ao estudante e em especial, do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) órgão assessor da ANDIFES que conforme esclarece Magalhães (2013),

desde 1987, momento de sua fundação já reivindicava a implantação de uma política clara de apoio a esses estudantes.

Segundo Magalhães (2013) um dos aspectos bastante relevantes da aprovação do PNAES, diz respeito à destinação dos recursos financeiros específicos, por intermédio da criação de uma rubrica no orçamento das universidades para aplicação com essa finalidade, uma vez que se esses recursos permanecessem em disputa, fatalmente teriam outra destinação como nos momentos anteriores ao PNAES, cujos cenários de iniciativas isoladas tornavam as ações um gasto a mais no parco orçamento das universidades, como ilustra o trecho da ata de reunião do FONAPRACE da Reunião Nacional em junho de 2009:

O apoio ao estudante era dado num esforço quase isolado de cada instituição, nem sempre suficiente, dependendo muitas vezes da sensibilidade dos gestores e do poder de convencimento dos setores de assistência estudantil junto à comunidade universitária de que assistência estudantil não é gasto e sim, uma questão de investimento.

Vale ressaltar que a implantação de apoios financeiros representaram uma parte do Plano e do próprio REUNI. Em universidades como a UNIRIO, que como já descrevemos, desenvolvia poucas ações diretas nesse sentido, a estruturação de uma equipe multidisciplinar composta de psicólogo, nutricionistas, assistentes sociais e técnicos administrativos, foi parte essencial para a efetivação de um setor de assistência. Foi também o REUNI que viabilizou os recursos para a implantação do Restaurante Universitário.

Na apresentação do PNAES na página eletrônica do Ministério da Educação consta a seguinte definição:

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apóia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Vale sublinhar que de acordo com os princípios acima descritos, a essência o Plano já apontava, diferente de outras reformas, que as condições para viabilizar a permanência dos jovens pobres na educação superior, não poderiam ficar restritas ao apoio à dimensões econômicas, para atendimento de questões da “sobrevivência” ou de cunho mais imediato, que embora se constituam em investimentos fundamentais para a distribuição nos moldes apresentados por Fraser (2006), não são suficientes para que esses estudantes concluam seus cursos de forma menos desigual em termos do reconhecimento decorrente da qualidade de formação. A principal intenção do governo é que essas ações contribuam para a melhoria no desempenho acadêmico. Como apresenta Demo (2000, p.11) em sua análise sobre a relação entre educação e conhecimento, o processo de formação está imbricado com aspectos subjetivos e afetivos, dentre eles o sentimento de pertencimento a comunidade universitária.

Existe **relação insuficiente**, porque se tornou quase vulgar o reconhecimento de que o ser humano não se reduz à cognição; pesquisas de estilo, sobretudo pós-moderno, ressaltam a face da emoção e de outros horizontes que precisam fazer parte da aprendizagem, tomada como formação do sujeito integral, individual e coletivo.

Com todas as críticas ao REUNI e demais projetos e programas dele decorrentes, os dados apresentados na última Síntese de Indicadores Sociais (SIS, 2014) do Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que, em 2004, os 20% mais ricos do Brasil representavam 55% dos universitários da rede pública e 68,9% da rede particular. Em 2013, essas proporções caíram para 38,8% e 43%, respectivamente. Desta forma, os 20% mais pobres, que eram apenas 1,7% dos universitários da rede pública, chegaram a 7,2%.

Os dados não representam uma revolução social, seria ingenuidade pensar que por uma única via ocorreria a eliminação das desigualdades, base de sustentação das sociedades capitalistas, mas eles indicam uma tendência de desacomodar uma situação, aparentemente, imutável, o acesso ao nível superior de ensino e sua capacidade de transformar trajetórias sociais. O REUNI e o plano de assistência aos estudantes preparam o caminho para a implantação da política de cotas, até então utilizadas por universidades estaduais e algumas poucas federais, como já mencionado anteriormente.

Observa-se que essa política de inclusão no ensino superior que para muitos parecia um modelo para atender somente a interesses outros, foi costurando ações inicialmente por

intermédio da ampliação de vagas e injeção de recursos, sem a obrigatoriedade de reserva de vagas, mas provendo investimentos, mesmo que insuficientes, para atender os estudantes em vulnerabilidade social e por fim implantar a política mais temida pelos conservadores, defensores de um padrão único de meritocracia e também os que escondem preconceitos raciais na defesa da qualidade do ensino superior, como é possível demonstrar no trecho de uma reportagem de Carvalho (2014), abaixo transcrito.

Mas a resistência às cotas não se dava somente no âmbito de conselhos das instituições ou do Judiciário, e muitas vezes se dava por meio de atitudes racistas. Durante um torneio esportivo envolvendo faculdades de Direito, em 2005, torcidas adversárias se referiam à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) como “Congo”, por sua diversidade racial. A alcunha foi adotada pelos alunos da instituição carioca, e até hoje o país africano é símbolo de suas equipes.

Como última ação a ser referida nesse trabalho, destacamos a Lei de cotas sancionada pela presidente Dilma Rousseff no âmbito das universidades Federais e Institutos Técnicos Federais, tema que historicamente se mostrou recordista de interpelações judiciais.

A Lei 12.711/2012, apresentada em anexo, instituiu um sistema de cotas sociais e raciais nas instituições federais de ensino superior e nas instituições federais de ensino técnico e nível médio, destacamos trechos da legislação para melhor compreensão em relação aos critérios, pois ainda observam-se alguns discursos que levam a crer que as cotas raciais se sobrepõem quantitativamente as cotas de cunho puramente social, o que não corresponde à verdade.

Em seu artigo 1º, estabelece o percentual (50%) de vagas das universidades federais que devem ser reservadas nos cursos de graduação, por turno, aos estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, e limita a sua aplicação às instituições vinculadas ao Ministério da Educação.

O parágrafo único do artigo 1º reserva metade das vagas referidas no caput a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo per capita.

O artigo 2º do projeto de lei aprovado no Congresso Nacional, vetado pela presidente, estabelecia que as universidades selecionassem os estudantes aptos a ingressar pelo sistema de cotas com base no Coeficiente de Rendimento, obtido por meio de média aritmética das notas do período, considerando o currículo comum estabelecido pelo MEC, e não pelo ENEM.

O artigo 3º institui o componente racial do sistema, certificando que as vagas referidas no artigo 1º devem ser preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à existência desses grupos na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, conforme o último censo do IBGE. Vale destacar, que os candidatos desses três grupos disputarão entre si um número de vagas equivalente à soma das três populações.

O artigo 6º atribui ao Ministério da Educação e à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com participação da Fundação Nacional do Índio (Funai) o acompanhamento e avaliação do programa. Nessa linha, o artigo 7º apresenta ao Poder Executivo o dever de promover a revisão do programa, no prazo de 10 anos, marcando a transitoriedade da medida, como ocorre de praxe em medidas consideradas compensatórias. Por fim, o artigo 8º estabelece o cronograma de implementação do sistema no âmbito das universidades, que será concluído no prazo de 4 anos, ou seja, até 30 de agosto de 2016. para se adaptar à obrigatoriedade de reservar 50% de suas vagas na graduação para cotas sociais e raciais, que dessa forma se institui de forma gradual, propiciando que as instituições se preparassem, sem medidas abruptas.

A exemplo dos demais Programas e Planos levantaram-se vozes contra o projeto, apoiadas nos argumentos de que o sistema de cotas afrontaria o princípio da autonomia universitária, tornando-se inconstitucional. Nesse sentido, ocorreram manifestações da população, mesmo tendo transcorridos tantos anos após a implantação na UERJ e UNB.

Na busca de depoimentos que ratificassem essa percepção, encontramos registros, em especial na mídia digital, demonstrando, que não só pessoas que representam o atraso e o conservadorismo como o deputado Jair Bolsonaro, cujo depoimento já referimos em outro momento nesse trabalho, mas docentes, discentes de universidades também se manifestaram contrários, como é possível observar pelos conteúdos abaixo apresentados.

No Rio de Janeiro, em 2004, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) anunciou que rejeitaria uma possível política de cotas. O conselho de ensino da instituição, formado por professores, alunos e funcionários rejeitou a ação afirmativa. E o Ministério Público Federal (MPF) do Paraná entrou, em 2004, com um recurso na Justiça pedindo que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) não adotasse o sistema de cotas em seu vestibular. O Judiciário paranaense freou a prática entendendo que a reserva de cotas afrontava “o princípio constitucional de isonomia e reforça práticas sociais discriminatórias”. (CARAVALHO, 2014)

Sturm (2012) para o jornal Estadão online publicou matéria cuja manchete era: Reitor de Universidade Federal critica Lei das cotas e muda vestibular. Nela a jornalista apresenta a posição do Reitor Roberto Salles da Universidade Federal Fluminense declarando-se contra a política de cotas aprovada pelo governo federal e para demonstrar sua insatisfação estabeleceu mais 10% de cotas excluindo critérios raciais e estudantes oriundos do sistema federal de ensino médio.

Entre vários argumentos apresentados pelo reitor Roberto Salles, destacamos os trechos abaixo transcritos. (STURM, 2012):

Mas a Reitoria se preocupa com os impactos financeiros e administrativos que as novas regras podem causar. “vamos ter que montar toda uma logística e técnicos e assistentes sociais. Criam leis, não preveem mais recursos e vamos ter despesas para criar uma equipe multidisciplinar para fazer essa seleção.

Salles também reclama da falta de verba insuficiente, para aula de reforço e para o Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), que concede auxílio financeiro a esses alunos.

As críticas e o descontentamentos com a implantação da lei de cotas, se mostra também fora das universidades, em matéria publicada por Alice Melo (2012), para Revista de História virtual, na seção de reportagens, que tratava sobre a questão da implantação das cotas, no espaço para comentários dos leitores, encontramos manifestações que além de deixar claro como determinadas famílias se ressentiram da perda de um espaço antes a elas reservado, também ratificam que essa inserção seja limitada aos cursos considerados de menor prestígio social, ou que no imaginário da sociedade ofereçam nível de exigência acadêmica aquém dos das profissões “imperiais” como a medicina, o Direito e as engenharias. A seguir, trechos dos depoimentos relacionados com este tema:

10/2/2013: Eduardo Costa: Bom dia! Este sistema de cotas, tem acabado com a vida de minha família. Sou professora, meu marido aposentado, minha renda não é suficiente para manter meu filho em uma escola de medicina, porém minha renda é maior que um salário e meio, não somos negros, mulatos ou índios, sendo assim mesmo não estamos no perfil do governo. O que adianta o aluno se aplicar, estudar sempre em escola pública? Espero que alguém reveja o problema deste grupo de pessoas a qual pertencemos, pois não somos isentos de valores cobrados de impostos pelo governo e mesmo assim não temos dinheiro suficiente para manter um filho neste curso. Quantos ricos fazem medicina e nem se interessam pelos pacientes pobres? Quantas cidades brasileiras não possuem médicos?

31/1/2013: Pesquisa. Em uma pesquisa de Claudete Cardozo (pró-cotas), os estudantes cotistas saem ligeiramente melhor nos cursos de humanas. Em compensação, os cotistas não conseguem acompanhar os cursos de exatas; no caso de engenharia civil, as notas ficaram mais de 40% menores do que as notas dos estudantes de ampla concorrência. Por que isso acontece? Nas ciências humanas, a qualidade do ensino é péssima. O professor já tinha abaixado o nível para além do tolerável. Por exemplo, praticamente nenhum estudante da UNB consegue falar uma língua estrangeira fluentemente (exigência nos cursos de humanas ; em particular, nenhum (pelo que eu saiba) é fluente em latim (indispensável em um curso de português). Com esse nível, os cotistas e não-cotistas estão nivelados --- por baixo. Nas engenharias e na medicina, esse nivelamento por baixo não acontece. Então a diferença entre cotistas e não cotistas é enorme; em mecatrônica, por exemplo, os cotistas tiveram nota 32% menores do que não cotistas. Evidentemente, o nivelamento por baixo vai acontecer também nas engenharias e --- principalmente --- em medicina. Sou capaz de apostar que nos próximos dois anos os cotistas estarão com as mesmas notas que não cotistas nesses cursos elitistas. Por não saber língua estrangeira (coisa difícil de aprender na idade adulta), os cotistas têm dificuldades de entender literatura técnica, ou de assistir a uma palestra de medicina. Daí que terão uma formação deficiente. Proponho que o governo crie leis complementares para proteger os cotistas de medicina e engenharia contra processos de erros profissionais. Assim, se um médico causar morte ou invalidez de um paciente, ele ficaria, por lei, protegido contra processo por erro médico. Minha proposta pode parecer absurda, mas não é. O paciente poderia ser avisado de que está sendo atendido por um ex-cotista. Assim, não assumiria as consequências de eventuais erros.

Por fim, mesmo nos dias atuais, ainda encontramos manifestações desqualificando a política e seus beneficiários, no caso apresentado abaixo, observa-se quase uma criminalização, proferida por um conhecido apresentador e comentarista de telejornais de uma das maiores emissoras de televisão do Brasil, cujo conteúdo foi publicado na reportagem do Sindicato dos Professores do distrito Federal-Sinpro/DF, no dia 14 de janeiro de 2016.

A matéria mostra, por escrito, o trecho em que o comentarista da Rede Globo ataca o sistema de cotas: “‘Temos que pensar na qualidade do ensino. Aqui no Brasil ele é todo assim por pistolão, empurrãozinho, ajuda. A tradução disso é cota. Aí põe lá um monte de gente... só 67%, você viu aí, passaram por mérito. Estão aprendendo como é a vida, a concorrência, sem nenhuma humilhação de receber empurrãozinho. O mérito é a base’, disse o jornalista”, disse Garcia.

Esse é o cenário que os estudantes de origem popular, nesse caso em especial os negros, encontram no ingresso aos cursos de nível superior, obvio que existem vozes

discordantes, existem ações de acolhimento, mas grosso modo esses discursos, a história e a memória das universidades, mantem em suas matrizes culturais.

Por mais que racionalmente ocorram tentativas de desconstruir esse modelo, todo o percurso realizado nesse capítulo, nos conduziram a um roteiro de memórias que ratificam a dificuldade que o poder tem em repartir suas melhores consequências.

A questão das cotas e outras ações direcionadas a população pobre, que não inviabiliza o ingresso do estudante de classe média, branco, mas que cria mais oportunidades aos negros de origem popular é na verdade uma espécie de marca d'água, algo gravado de forma pouco nítida, mas impossível de apagar.

Muitas são as justificativas usadas e elas devem parecer bastante coerentes para eximir nosso desejo de manter o diferente, o que tem historicamente pouco valor longe dos espaços de crescimento, apoiamos essas reflexões em um tema abordado por Freire (2004, p.75), que se refere tanto a suposta falta de diálogo com a comunidade universitária, quanto ao desvelamento que não são os estudantes cotistas trazem graves deficiências em sua formação acadêmica anterior, sem que por isso antes da entrada desses jovens fossem pensadas alternativas para dar conta dos conteúdos.

a uma pretensa *ineficácia* da política – que apontava que ela incide no lugar errado das tensões e da produção das hierarquias sociais – e a uma incorreção no processo de sua definição – evocando uma falta de diálogo com a comunidade universitária acerca da questão. Entretanto, quando da divulgação dos resultados do vestibular, a polêmica ganha outros contornos, instaurando-se em outras esferas e assumindo um grau de publicização que, até então, em poucos (talvez nenhum) momentos da história republicana do país havia sido conferido à questão racial. Diversos setores se mostraram, então, reativos a uma política que, em última análise, introduzia critérios sociais na definição do acesso a recursos públicos escassos. A divulgação dos dados sobre os resultados do primeiro vestibular. Rebatendo as críticas de que as cotas vão trazer alunos desqualificados para a universidade e rebaixar sua qualidade acadêmica, Freire é taxativa: “não será o sistema de cotas que inaugurará na universidade brasileira a presença de estudantes que trazem graves deficiências do ensino médio. Já trabalhamos com essa condição há anos, e não só com os alunos das escolas públicas. Os dados do ENEM não permitem omitir essa situação. O problema é que, enquanto isso só acontecia nos cursos vistos como de ‘baixo prestígio social’, parece que ninguém se incomodava. Será que a formação de professores é menos importante que a formação de odontólogos?” (FREIRE, 2004, p. 75).

Pelo o que foi possível observar chegar ao ensino superior não se configura, ao longo do tempo, como algo natural para os estudantes pobres, o peso das desigualdades é permanentemente reescrito em suas trajetórias. As desigualdades são reiteradas diante dos

desafios intelectuais, das cobranças institucionais que iluminam a história socioescolar desses jovens. A questão ganha repercussão quando a inclusão quantitativa aponta que para as classes médias intelectualizadas, esse ingresso também começa a apresentar entraves e dificuldades impostas por essa nova configuração social no ambiente universitário.

As universidades brasileiras estão confrontadas diante do desafio da inclusão dos diversos setores da sociedade e esse movimento desestabiliza sua construção imaginária, no embate entre a ilha de excelência, os discursos de igualdade e realidade hoje posta. Nesse imbróglio o conflito é inevitável, mas não é da natureza dessa instituição assumir com clareza qualquer tipo de preconceito. Dessa forma a violência operada de forma sutil possibilita outro tipo de reação. Dessa vez como pôde ser observado em alguns depoimentos não ocorre uma introjeção dos “subalternos”, pois uma vez universitários, se colocam em outro lugar e para os que dominam o vocabulário e as regras implícitas da universidade, a violência declarada seria um modo de se comportar inadequado e pouco polido.

4 VIOLÊNCIA SUTIL - DISCENTES E DOCENTES: DUAS FACES DA MESMA QUESTÃO.

Inicialmente, é oportuno apresentar, o delineamento dos alunos que caracterizamos como de origem popular, localização social que abarca as desigualdades econômicas e sociais pertencentes ao conceito clássico de classe, bem como aos aspectos imateriais e simbólicos dos usos da noção de pobreza. Para tal consideramos os espaços de sua origem: comunidades, periferias, bairros populares, ocupações e o seu percurso escolar nas escolas da rede pública de ensino. Em termos de renda, seguimos o disposto no Decreto nº 7234 de 2010, que normatiza o Plano Nacional de Assistência ao Estudante das Universidades Federais, estabelecendo como ponto de corte para acesso a benefícios financeiros uma renda familiar, *per capita* de até 1 (um) salário mínimo e meio.

A estrutura social acima descrita aponta para uma construção indetentária, discutida por Bourdieu (1979) em sua obra **La Distinction**. Nesta obra, o autor apresenta reflexões acerca das relações de poder estabelecidas sobre as diferenças socioeconômicas, que marcam os grupos sociais e definem a estética dos gostos e comportamentos.

Nesse sentido, reconhecemos nos alunos de origem popular, uma bagagem composta de vivências e gostos não valorizados pela Universidade, sendo que esta opera o reconhecimento do valor do mérito em determinados padrões da produção e da reprodução de conhecimentos específicos distintos dos daquela origem.

Essa questão fica mais nítida no depoimento de um dos estudantes entrevistados, ora designado de estudante 1, que cursa o bacharelado em Música, e descreve sua experiência ao entrar para a universidade, conforme abaixo transcrito:

Meu ingresso na universidade ele é a realização de um sonho que cultivei durante a adolescência enquanto músico, assim você não entra na universidade para aprender uma prática. Você desenvolve uma prática por um bom tempo e o curso funciona como uma forma de lapidar isso dentro de um período de tempo, né? De uma performance, um repertório mais específico, né? Mas é uma contradição, né? O sistema educacional musical brasileiro, ele não te prepara para isso. Então eu que vim de cidade do interior, que é a realidade dos instrumentos de sopro no Brasil... Já meio que se começa uma bandinha de interior como comecei... Então a informação não chega facilmente... Então lá você participa de um projeto de cunho social...

Aí “caracas, meu sonho agora vou fazer o que penso, o que quero.”. aí entrei na universidade, tipo “caramba, to no bacharelado”. E tinha muita vontade de estudar, né? Só que o estímulo não era tão grande quanto o que eu dava.

Então (gagueja) eu posso, eu, eu, eu... Entrava numa universidade que não tinha... Que o curso não tinha, como posso dizer, não tinha infra estrutura no sentido de sala de aula adequada, no sentido de material cedido a você e sobretudo mesmo no sentido de relação professor-aluno que era uma coisa muito...muito.... Que era uma relação muito de cima pra baixo, não tentando caminhar junto. Hierarquizada, totalmente hierarquizada. Então toda construção que eu percebi que eu trouxe ela não servia de nada na universidade.

É. Para o professor específico, assim. A gente cai naquela velha discussão entre música popular e erudita. Como eu estudei na escola portátil, eu tinha uma ênfase na música popular... Eu senti bastante dificuldade em relação a isso, principalmente nos discursos.

Kalmus (2010 p.16), em sua tese de doutorado sobre as marcas da inclusão marginal de estudantes das classes populares na rede de ensino superior privada, expõe perspectivas que podem ser transpostas para a realidade das Universidades Públicas, no que se refere à trajetória desses estudantes. Destacamos no trecho abaixo algumas passagens de seu estudo acima referenciado que corroboram com este percurso:

Além disso, apresentam indícios das formas de subjetivação que essa realidade objetiva possibilita - destacamos aqui o conformismo, o mal-estar e o sentimento de incapacidade. São situações que apontam para um campo da pesquisa ainda pouco explorado, sobre tudo quando se trata do ensino superior: as novas formas de fracasso escolar, as novas práticas que o produzem, as repercussões subjetivas e o sofrimento psíquico dele decorrente, as formas de submissão e de resistência encontradas.

Esse conjunto de questões apresentado por Kalmus (2010) aborda algumas expectativas sobre a chegada de estudantes de origem popular à universidade. Reflexo de um percurso repleto de percalços, dentre eles, os estereótipos que compõem esse quadro de comportamentos repetidamente aludidos e referidos negativamente; tais como: conformismo, inércia, ausência de consciência crítica. Essa rotulagem sempre serviu como justificativa à pouca atenção dispensada a esses jovens, legitimando assim a pequena representatividade desse segmento nos diversos níveis da educação e no mercado de trabalho, minando suas estratégias de resistência.

Reconhecemos a construção desses estigmas em alguns depoimentos já apresentados em capítulos anteriores, por ocasião da implantação das políticas de democratização do acesso, em especial na política de cotas. E mesmo, ao quebrar as barreiras e ingressar no

ensino superior, permanecem os discursos que ratificam o despreparo e a impossibilidade de exercer plenamente uma profissão.

Quantos professores universitários já não ouviram ou proferiram avaliações informais do tipo: “... ele é cotista, mas até que é esforçado”; “... apesar de sua condição, até que vai bem na disciplina”. Estas colocações representam algo que soa como uma desqualificação elogiosa, manifestando uma *modus operandi* afinado com expressões de violência sutil, confundindo as palavras e as intenções e para quem se destina. Também, não é incomum avaliações entre discentes de trajetórias sociais distintas. Em certa ocasião, em uma reunião com estudantes de medicina para discussão sobre REUNI e mecanismo de inclusão e democratização do acesso, um deles, bastante exaltado afirmou: “... se quer fazer medicina, tem que sentar o traseiro e estudar, aqui não é pra qualquer um, não tem moleza e nem coitadinhos.”.

Conforme enuncia Charlot (2000), em relação ao ingresso dos jovens de origem popular no ensino superior, os processos de seleção formais e informais também estão relacionados às marcas de origem, inclusive a impossibilidade de herdar informações sobre o ambiente universitário, por não contarem com essa experiência na família. Essa hierarquia socialmente produzida fora da universidade, se reestabelece nas dificuldades que esses estudantes encontram para atender plenamente as exigências em termos de atributos culturais e intelectuais, e a compatibilização com a necessidade de desenvolver, em muitos casos, concomitantemente uma atividade laboral para seu sustento. Esta realidade pode ser entendida pelas falas a seguir coletadas no trabalho de Silva e Teixeira, (2013, p.11)

Consegui passar no vestibular de 2005 para o curso de Geografia. Para uma família de pessoas pobres, ter um membro dela em uma Universidade é algo raro e ser o primeiro a ingressar em uma instituição como essa traz um peso muito grande.

(...)

Isto me fez sentir-me grande como o mar que é incansável, pois mesmo com os contratemplos, sem uma boa base de ensino e tentando vestibular pela primeira vez, consegui concretizar um grande sonho. Sem falar, não posso negar, o sabor da vitória, principalmente o prazer de mostrar para todos que descreditaram do meu potencial que venci a batalha.

Abordar essas questões nos remete às antigas constatações sobre a pressão que sofrem os jovens pobres, por investirem no prolongamento da vida escolar, e, por conseguinte retardarem sua entrada no mercado de trabalho. Somos sabedores que a possibilidade de

escolha entre a dedicação exclusiva aos estudos e a atividade laboral não é uma prerrogativa dos jovens desse segmento social.

Cabe destacar, que esta contextualização não tem como finalidade desenvolver um olhar piedoso ou que vitimize aqueles estudantes, bem como não serve para definir destinos imutáveis socialmente. O que se pretende é esclarecer as condições nas quais esses estudantes ingressam na universidade, e como a bagagem *de vida* fica imbricada nas produções imaginárias e da memória.

Assim, estas questões estão relacionadas visceralmente a aspectos que tratam de resistência e conquista; bem como sobre abandono e desistência. Todas essas possibilidades estão relacionadas, em certa medida, ao processo de afiliação institucional e intelectual, como propõem Coulon (2008), pois, não é suficiente o acesso ao ensino superior para que tenhamos assegurados à conclusão do curso, na medida em que, já observamos que o ingresso é somente mais um dos desafios a serem superados.

Essa proposição pode ser observada, por intermédio do acompanhamento do cotidiano nas universidades em sua própria organização, que apresenta de forma sutil uma série de dificuldades, dentre elas, a de decodificação de sua linguagem interna, procedimentos e hierarquias. Como enuncia Coulon (2008, p. 31) “... Hoje o problema não é entrar na universidade, mas continuar nela.”

Alain Coulon autor da obra **A Condição de Estudante: a entrada na vida universitária** desenvolve a noção de afiliação dos estudantes. Embora o autor tenha como parâmetro estudantes e o sistema francês de ensino, a noção pode ser transposta para a realidade brasileira.

Para esse autor, o estudante afiliado é aquele cuja adaptação aos códigos do ensino superior torna-se uma rotina. Ou ainda, a afiliação é o processo contínuo, que se afirma a cada momento da vida em que se pretende tornar-se membro de um novo grupo, e para tanto, se faz necessário o desenvolvimento de novas habilidades.

Na construção dessas novas práticas e aprendizagens, são mobilizados antigos *habitus*, que no sentido aplicado por Bourdieu (2004), são comportamentos fluídos e imperceptíveis, entendidos como condições estruturais na passagem escolar.

Não pretendemos realizar uma análise profunda do pensamento de Coulon, mas utilizar do conceito de *afiliação* para destacar que, distante de constituir como fato natural e esperado, tornar-se um estudante universitário requer desses jovens um esforço superior aos

alunos das classes médias e altas, esses, detentores de maior experiência em compreender as regras de um jogo mais sofisticado, em espaços institucionais hierarquizados, que envolve organização de tempo e de certa “etiqueta”. Como enuncia Coulon (2008, p. 31): “A primeira tarefa que um estudante deve realizar quando chega à universidade é aprender o ofício de estudante”.

Assim, o estudante *afiliado* é aquele que domina as regras do jogo, não necessariamente por assumir uma postura de absoluta obediência, mas porque as compreende, sem descumprir os diversos tratos implícitos e os limites impostos pelo *habitus* institucional, carregado de conteúdos forjados na memória da sua constituição.

Para Coulon (2008, p. 81); “Entrar na universidade é explorar e querer voluntariamente mergulhar nos códigos que definem esta organização, códigos estes, frequentemente, opacos ou ilegíveis”.

A *afiliação*, dessa forma, contém os componentes intelectual e institucional traduzidos como aprendizagem das regras de produção e reprodução do conhecimento, a exemplo: apropriar-se da norma formal da língua; possibilitando a leitura e escrita do conhecimento construído na academia; saber expor sua competência; aprender a trabalhar intelectualmente por conta própria; decifrar as tarefas implícitas da universidade; e também saber como acessar uma biblioteca. Como afirma Coulon (2008, p. 208): ...“ter entendido o ritmo próprio das múltiplas regras da vida de um estudante e compreender sua ordem temporal.”

A *afiliação* envolve dimensões simbólicas e subjetivas, e por esse motivo nos inquieta a percepção de formas sutis de violência, como elemento perturbador do processo de *afiliação*. Certamente, adequar-se ao processo objetivo e produtivo pode não ser suficiente para enfrentar, concluir e usufruir de forma saudável da educação como oportunidade de transformação social e subjetiva.

A reflexão acima pode ser corroborada pela fala do estudante 1, ao descrever um momento de aula, no qual reconheceu como violência a forma como o professor se comportou diante de uma dificuldade em relação aos materiais didáticos; conforme abaixo se transcreve:

Durante o debate ele começou a colocar argumentos de referenciais teóricos que eu desconhecia. Aí eu perguntei: professor, esses referenciais teóricos que o senhor citou, como eu faço pra ler? “Tem que correr atrás. Eu quando era aluno comprava um livro a cada mês”.

Se eu tivesse outra origem social provavelmente eu não precisaria me submeter a isso. Porque acho que quem precisa às vezes engole muito sapo.

Já pensei, muito. Uma coisa que até (começa a chorar), sabe. É muito difícil. Você fica no rio, você fica sozinho mesmo. Eu pensei em desistir.

Considerando as dificuldades de diversas ordens, os estudantes de origem popular certamente precisam da colaboração de outros discentes, dos professores e técnicos, tanto nas situações em que não conseguem fazer frente aos custos com transportes (e por isso não podem estar presentes em momentos de aula) quanto por não poderem adquirir materiais didáticos, por precisar de atenção especial de bibliotecários em suas buscas. Essa série de circunstâncias aponta, como as interações, com grupos distintos, serão fundamentais para a permanência e sucesso acadêmico dos alunos de origem popular.

Por tanto, formas sutis de violência que desestabilizem essa rede de apoio, podem colocar esses discentes no oposto da *afiliação*, ratificando um fracasso simbolicamente construído, esgarçando a noção de pertencimento ao ambiente universitário, ou seja, corroborando com a falsa ideia de incompetência e inadequação dessa camada da população, como pode ser observado pelo depoimento do estudante-1:

Eu sentia diferença na relação entre o professor e os alunos, assim. Então era um problema de não compreender a dificuldade de pagar a passagem. Não compreendia, talvez pela sua história de vida ou não sei, entendeu?

Em outra passagem, esse mesmo estudante relata uma circunstância bastante constrangedora relacionada à utilização de material didático:

Eu peguei o material com um amigo que tá mais na frente, só que assim, o método tava meio surrado, né? Aí ele chegou na aula, olhou o método surrado...: É, porque assim, esse método é importado, né? Os métodos são importados. Então você tem que ter cartão de crédito para comprar e eu não tinha. E olha só que absurdo. Aí falei “peguei com aluno emprestado”. E ele “isso aqui tá um lixo. Eu perguntei a ele: o senhor não tem no arquivo para me emprestar? E ele “só um segundo”. Isso no início do período, terceira aula já. Aí eu tava junto com as alunas lá e ele disse “é, aluno porcão” Aí eu notei que ele não tava me tratando com respeito como aluno, entendeu? Sendo que eu sempre o tratei com respeito.

Apresenta-se a seguir, o depoimento de outro discente, ora denominado de estudante - 2, do curso de Direito, revelando a falta de cooperação de seus colegas, mesmo diante da

situação vivida de grave problema de saúde de um familiar, que aliado às dificuldades econômicas, o impedia de frequentar cotidianamente as aulas:

Os alunos de Direito são de outra classe social, filhos de desembargadores, juízes, então eu senti no começo um gelo, ninguém ajuda ninguém, me diziam você é folgado. Mesmo expondo minha situação, colegas me disseram, quando pedia ajuda: você é muito folgado, cada um com seus problemas e eu respondi: olha um dia você ainda pode precisar de mim.

Neste contexto, no passar dos tempos, observamos que são perenes os discursos e discussões acerca da justiça das políticas públicas, tanto de acesso como as de incentivo à permanência, o que permite intuir que ainda persiste o sentimento de não acolhimento, pois: quem se sentiria bem vindo em um ambiente onde ainda se discute se a pessoa é ou não merecedora de ali estar?

Segundo Coulon (2008), os desafios de ingresso se colocam aos universitários iniciantes de todas as camadas sociais. Contudo, como já mencionamos anteriormente, a permanência na universidade, considerando condições educacionais, culturais e financeiras adversas é uma tarefa ainda mais complexa.

Certamente, contemplar as condições materiais necessárias à permanência dos estudantes de origem popular, assume grande importância para que mais um obstáculo seja transposto. Entretanto, as políticas de assistência não podem abrir mão de aprofundar o debate sobre as demais condições de *afiliação*, além da questão sobre o aporte financeiro.

Ao partilhar a experiência da Assistência Estudantil com outras universidades brasileiras, por intermédio do FONAPRACE, observamos que a ênfase nos apoios financeiros pode não contribuir com processo emancipatório próprio da educação. Para esclarecer nosso ponto de vista utilizaremos algumas ponderações de Demo (2000, p. 27) ao refletir a assistência como direito ou como problema. Muitas são as visões sobre as formas de garantia de direitos, mas não é possível ignorar as armadilhas da tentação assistencialista, que “bolsifica” a relação com o estudante pobre, e pouco indica caminhos pra sua formação. Como afirma o autor acima citado, a respeito da necessidade de forte crítica sobre políticas de assistência, conforme abaixo descreve-se:

Mais que ajudar, trata-se de “saber ajudar”, em mão dupla: no ajudado é preciso emergir a capacidade crítica e autocrítica dos riscos da ajuda, de sua necessidade e de sua despesa; no doador, é necessário haver a mesma consciência para evitar a estigmatização do pobre e para sair da cena. Porquanto, querer a emancipação do outro não é fenômeno natural na sociedade.

A preocupação de Demo se justifica ao percebemos que em torno de justas e históricas reivindicações do movimento estudantil, e outros movimentos sociais, esconde-se uma avaliação equivocada sobre os limites da assistência ao estudante na universidade, como se fosse possível prover todas as condições necessárias e conforto como medidas compensatórias das desigualdades socioeconômicas.

Essa visão distorcida provoca nos técnicos responsáveis pela gestão da política, insegurança e medo do enfretamento diante de uma parcela dos estudantes e representantes do movimento estudantil, que reivindicam benefícios sem deveres e compromissos, o que pode se transformar em um entrave ao processo amplo da *afiliação* como já descrito anteriormente.

Por fim, ao refletir sobre o cenário que buscamos apresentar, por intermédio dos depoimentos, e, observando a trajetória dos jovens de origem popular no processo de tornarem-se estudantes universitários, como preconiza Coulon (2008), submetendo-os ao enfrentamento de exigências institucionais, intelectuais e culturais, encontramos valiosa pista sobre a existência de formas sutis de violência entre todos os segmentos da comunidade universitária, que assim como os estudantes também percorrem um caminho de *afiliação*.

Diante da percepção de que afiliação e pertencimento são processos e sentimentos que também se referem aos docentes, pensamos que para introduzir algumas questões sobre esse importante segmento da comunidade acadêmica, e sopesar seu papel na instituição diante do modo sutil de operação da violência, é relevante enfatizar um aspecto que permeia muitos conflitos e mobiliza redes invisíveis; o reconhecimento. Segundo Axel Honneth(2009), o reconhecimento se estabelece na esfera das relações intersubjetivas, e se alicerça na tríade amor, direito e solidariedade.

Assim, para cada uma das esferas intersubjetivas e formas de reconhecimento acima arroladas, há para Honneth (2009), uma relação prática do sujeito, revestida em autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Essas expressões indicam uma gama de representações positivas do ponto de vista individual ou coletivo. Constituem a base do sentimento de pertencimento e reconhecimento, aos quais, de certo modo, entendemos neste trabalho como noções imbricadas no processo de *afiliação*.

Em razão das reflexões apresentadas, pode-se depreender que há uma ligação entre o sentido de afiliação, como sendo a naturalização das regras de determinado grupo e contexto, com a noção de reconhecimento preconizada por Honneth, no sentido de identificar e ser aceito por parceiros pelo intermédio da interiorização de atitudes normativas.

De forma reversa, ao não se sentirem reconhecidos, os sujeitos se veem renegados, com a exclusão de direitos e com o rebaixamento social, podendo ser desenvolvidos sentimentos de autodepreciativos como a vergonha social, capaz de gerar a base de movimentos de resistência no ideário de restabelecer o reconhecimento recíproco na sociedade ou no grupo.

No âmbito do objeto do estudo, o não reconhecimento pode estar presente em todos os segmentos da comunidade universitária, seja por razões socioeconômicas, étnicas e outras afins. Compreende-se violência como expressão indicativa da ruptura das relações de respeito que atingem membros diversos de um determinado grupo, mesmo aqueles que ocupam posições distintas em termos hierárquicos.

Nesta senda, também na preocupação de apresentar aspectos da violência sutil pelo olhar dos docentes, apresentaremos abaixo, trecho do depoimento de um docente, doravante denominada professora -1, a respeito do reconhecimento e *modus* de operação da violência no ambiente universitário. Destaca-se, desde logo, que para os docentes o reconhecimento acadêmico é parte intrínseca do ofício e de sua existência.

A docente reconhece que mesmo ocupando uma posição hierárquica distinta dos estudantes, o estranhamento com as classes populares também se dá entre os próprios docentes, bem como entre eles e os discentes das classes médias e altas, quando os professores não atendem ao padrão social imaginado. No caso dela especificamente, por ser de origem pobre e por ser negra. A seguir um pouco de seu relato:

Eu venho de uma origem pobre, meu pai vem de uma origem pobre, então eu não herdei nada de muito grande... Eu continuo sendo pobre e vivo com meu salário de professora. Mas eu vejo que pessoas que tiveram outra trajetória, tem outra hierarquia independente do que fazem na universidade isso conta muito, porque é com essas pessoas que elas vão se relacionar.

(...)

Os estudantes que têm mais essa visão de segregação eles encontram apoio na instituição para segregar um pouco o professor negro, então eu sinto que é como se eu não tivesse o mesmo respeito de um professor que tem outra etnia. Etnia branca, europeu e tal, mas como isso também é encorajado pela estrutura... É como se também (...) é (...) Existe essa hierarquia (...), a crença nessa hierarquia...

Portanto, quando não há um reconhecimento, ou quando esse é dissimulado, ocorre uma luta em que os indivíduos não reconhecidos se ressentem com o coletivo, no âmbito das relações intersubjetivas; ou seja, a luta por reconhecimento habitualmente se inicia por meio da experiência do desrespeito, que consideramos como forma de violência.

No presente trabalho, procuramos destacar que a ausência de reconhecimento é uma espécie de violação social. Tão mais eficazes serão as ações para transformar essa realidade, quanto mais visíveis forem os instrumentos de perpetração da violência. A violência operada de modo sutil encontra no ambiente universitário um quadrame privilegiado, considerando a memória de criação de uma instituição elitizada, parâmetros e modelos de mérito aplicados para todos os segmentos. Esta realidade fez com que a Universidade fosse *locus* que valoriza determinadas experiências que não coadunam com formas explícitas de violência, não identificadas com aqueles privilegiados associados ao capital econômico e cultural.

Outro aspecto marcado na fala da professora 1, é que nos diversos embates sobre a implantação de política de cotas, de nenhuma maneira podem ser desconsiderados ou eufemizados os aspectos da diversidade étnica. Estudantes e professores negros ainda sofrem diversos tipos de discriminação. Ainda são pouco representados, em especial nos cursos de maior prestígio social, o que pode ser constatado no depoimento da docente que ora denominaremos de professora 2, abaixo transcrito:

Sou docente do Curso de Direito, e mesmo depois da implantação da política de cotas percebo pouquíssimos estudantes negros, e também como no corpo docente só me recordo termos um professor negro. Assim, acredito que somente pelo fato de constatarem a pequena representação, em algum momento sintam, de forma velada, um sentimento de estranheza para com os demais membros da comunidade acadêmica.

Concluimos esse capítulo, reconhecendo a existência de violências sutis, que passaram a ser mais percebidas ou “sentidas”, a partir da entrada, significativa, de jovens de origem de popular. Essa mudança de perfil na constituição da comunidade acadêmica sugere o desencadeamento de formas de resistência, que coloquem em risco os processos de afiliação dos estudantes e também dos docentes.

As expressões veladas de violência figuram como estratégia de escamotear as formas explícitas e enérgicas de reação ao não reconhecimento. Apesar de sua capacidade deletéria, a violência sutil se mostra como possível ferramenta de manutenção da *afiliação*, dentro dos padrões culturais, característicos do ambiente universitário.

Depreende-se que os discentes percebem que, mesmo ultrapassando a barreira do acesso, possuem bagagens, culturas e *habitus*, que não correspondem ao ideal de aluno imaginado na memória da universidade. Esta entendida - na representação simbólica - como uma ilha de excelência e local privilegiado de uma elite socioeconômico e cultural, condizente com o padrão de mérito, capaz de manter os modelos de produção e retenção do saber.

Os docentes, também, tem seu exercício profissional vinculado aos *habitus* institucionais e os de sua trajetória social. O professor age de acordo com a memória inculcada, vale dizer, a do reconhecimento do lugar que ocupa em termos de prestígio na hierarquia da instituição. - *Um lugar do saber e do poder-*

Contudo, possivelmente, por não perceberem a mesma valorização de outros tempos desse conhecimento, ou por considerarem que são tratados com indiferença e fora de padrões tradicionais das relações entre um mestre e seu aluno, utilizam o mesmo modo de violência sutil que lhes garante afiliação, e exemplo; a desqualificação da fala, tratamento indiferente diante de um questionamento, ironia, olhar de superioridade, tudo dentro do um esquema de comportamento profissional da prática docente.

Por fim, nossa experiência tem percebido que a violência sutil, como mencionado anteriormente, afeta tanto quem sofre quanto quem pratica. Não basta só desvelar esta violência, mas necessário se faz discuti-la em todos os seus aspectos e nuances, reconhecendo-a como estratégia de resistência, e também como fonte de sofrimento e fator potencial de desistência de um projeto acadêmico-profissional. A partir desta compreensão, abre-se um caminho promissor como postula Honneth (2009), o de recuperar o processo fundamental da educação ao promover autoconfiança, autorrespeito e autoestima para todos da comunidade universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos 10 anos, a chegada ao ambiente acadêmico dos estudantes oriundos das camadas populares em decorrência das políticas de democratização do acesso, se mostra um tema recorrente nos debates acadêmicos. Neste contexto, as universidades públicas não podem mais ignorar sua contribuição na perpetuação de injustiças sociais, ao manterem obstáculos subjetivos ao ingresso e permanência desses jovens a um nível da educação do qual sempre foram muito pouco representados.

Apesar das ações implantadas, os debates sobre meritocracia e justiça social continuam a ocorrer nos diversos setores da sociedade e na própria universidade, em torno da pertinência e dos formatos dessas políticas de acesso, com destaque à política de reserva de vagas por intermédio de cotas.

Muitos trabalhos são produzidos para avaliar, aprimorar políticas e ações objetivas de assistência ao estudante, a exemplo do suporte financeiro, com o objetivo de criar condições de permanência a esse novo segmento, que desde seu ingresso, necessita de apoio para prosseguir e concluir com sucesso o curso.

Desde o início, o presente trabalho não teve por objeto recontar a história da universidade, nem realizar avaliações objetivas sobre as políticas públicas de assistência ao estudante, mas nos foram úteis como catalizadores do fenômeno estudado, sendo elas por tanto o pano de fundo e não o foco.

Os rastros e vestígios da trajetória da universidade e as suas memórias, apontam para uma cultura de estranhamento para com as classes populares. Contudo, observamos que nesta construção imaginária da instituição, rupturas e formas não explícitas desse estranhamento acompanham o *habitus* desta instituição de ensino superior.

Nesta senda, a percepção das formas sutis de violência, que permeiam as relações sociais e pedagógicas nas universidades públicas, foi o objeto principal da análise. Mostrou-se ser um elemento relevante no debate sobre as condições subjetivas do processo de afiliação desses jovens ao ambiente universitário, entendendo que o sofrimento decorrente desse modo de operação da violência, reedita o sentimento de não pertencimento que se apresenta tão impeditivo de levar a jornada adiante, quanto os percalços decorrentes das dificuldades econômicas.

A noção de violência, nesse contexto, se justifica principalmente pelos seus efeitos deletérios, muitos dos quais irreversíveis, por fortalecer o sentimento de não reconhecimento, minando a possibilidade de manifestação de potencialidades, e assim reafirmar a descrença do ponto de vista individual e coletiva.

Acrescentamos que a utilização da expressão “formas sutis” para violência, no contexto em questão, deve-se fundamentalmente, ao fato de que com raríssimas exceções, poucos são os registros dos mecanismos de violência que permeiam as relações sociais e pedagógicas, praticadas no cotidiano do processo de transmissão do saber nas universidades. Existem mecanismos de violência encobertos, naturalizados e justificados, com bases em pressupostos ideológicos. Mecanismos mascarados em formas condicionantes de explicações racionalizadas, por princípios utilizados na manutenção de posturas hegemônicas e discriminadoras, e até de resistência.

No transcorrer do trabalho, no percurso cartográfico de observação dos depoimentos de estudantes e professores da UNIRIO, bem como os reunidos em outros trabalhos e entrevistas, constatamos que as formas sutis de violência atingem os diversos segmentos da comunidade universitária. Seu desvelamento é fundamental para traduzi-las, reconhece-las e transformá-las em energia de renovação no ideário de se compreender a necessidade de reforçarmos os mecanismos de reconhecimento e pertencimento, em especial para os estudantes de origem popular, que nesse momento abrem caminho para aqueles que virão.

Um dos grandes desafios do presente estudo se assentou em navegar uma memória em movimento, e reconhecer que em alguns momentos o antigo tornou-se novo e o novo parecia velho.

Nesse sentido, foi preciso a utilização de outros modos para desenvolver a pesquisa percorrendo com o objeto, as curvas, caminhos e descaminhos que toda questão subjetiva, que não parta da tradição na produção de conhecimentos, suscita.

Percebemos que o conhecimento que circula nas universidades, não consegue ainda acolher curiosidades impertinentes. Será preciso subverter os modos usais, questionando permanentemente os modelos educacionais. Não podemos mais nos ater aos modelos que explicam a socialização como reprodução social. Devemos, sim, questionar a maneira como as instituições pretendem, a todo custo, assegurar um processo de continuidade. É preciso, portanto, esmiuçar o cotidiano em que as experiências e práticas sociais se desenvolvem, para perceber as flutuações presentes em diferentes lógicas de ação, que produzem mecanismos de tensão e conflitos.

Acreditamos que a educação pode e deve promover a resistência, auxiliando desvelar os mecanismos de violência que se operam de forma sutil, os quais contribuem para a ratificação de “tipos de cidadania” com gradações, conferindo-lhes mais ou menos reconhecimento, hierarquizando a oportunidade de forma sorrateira.

Contudo, deve-se reconhecer que a universidade, em sua positividade, é o *locus* ideal a desenvolver aparatos para a crítica e a organização política, possibilitando a construção de um vocabulário que permita perceber e ressignificar a desqualificação elogiosa, e ao mesmo tempo, fornecer meios de apropriação dos discursos que permitam questionar o conhecimento e o modo de conhecer.

O acesso e permanência à universidade, diversa e inclusiva, é a oportunidade que não podemos negar aos jovens de origem de popular. Não se trata de oferecer educação “pobre para pobres”, mas enxergar que existe também uma cultura que a universidade se recusa a conhecer, porque não se enquadra perfeitamente em suas referências.

É preciso excelência acadêmica para dar conta de transpor as desigualdades, bem como oferecer erudição, acesso à tecnologia de ponta e ao conhecimento complexo. O que não podemos é utilizar da linguagem como forma de estratégia de disseminação de ódios e preconceitos, destacando posições inferiores, de forma velada e retirando em muitos casos a possibilidade de defesa e de resistência.

Pensar em equidade exige desorganizar e desnaturalizar o que a primeira vista parece natural e familiar. Demanda inverter a lógica na qual só um grupo de sujeitos tem valor e direitos.

A violência operada de forma sutil, assim como os modos mais expressivos de perpetração, é capaz de destruir trajetórias pela via do não reconhecimento. Desqualifica discursos e ideias, induz à existência de determinados lugares sociais fixos, remetendo os sujeitos ao sentimento de “desvalor”.

Como é de se esperar em uma tese de doutorado, apresentamos reflexões com o intuito de contribuir para o desvelamento de comportamentos, estratégias e demarcação das desigualdades que compõem a percepção dos modos sutis de violência, como parte do tecido das relações sócio pedagógicas na experiência da UNIRIO.

Outra contribuição aos debates acadêmicos, que esperamos se faça por este trabalho, diz respeito à construção de políticas internas da universidade que permitam desenvolver um olhar mais atento para as condições simbólicas de permanência e afiliação dos estudantes de

origem popular, criando novas estratégias de recepção desses jovens ao ambiente universitário.

Precisamos redescobrir nossos jardins, para deslindar o título do presente trabalho. Refletir por que estamos tão longe e tão perto dos jardins de Epicuro. Um espaço da ciência e construção da felicidade, tendo no conhecimento o valor fundamental.

Para não nos afastarmos dos jardins, urge dialogar com a desigualdade e reconhecer a diferença, sem aniquilá-la pelo não reconhecimento, entendido este como estratégia destruidora das bases da intersubjetividade.

Se for preciso, vamos buscar outras memórias, entre as tantas vivas e conflitantes. Pensar na antiguidade pode não ser retrocesso, afinal o tempo é uma construção da memória que faz do orgulho, como postula Gondar (2000), um de seus mais finos combustíveis. Afinal qual será o nosso tempo?

O que é, para mim, o momento presente: É próprio do tempo decorrer; o tempo decorrido é o passado, e chamamos presente o instante em que ele decorre. Mas não se trata aqui de um instante matemático. Certamente há um presente ideal, puramente concebido, limite indivisível que separaria o passado do futuro (...). Onde portanto se situa essa duração? Estará aquém, estará além do ponto matemático que determino idealmente quando penso no instante presente? Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo, e que o chamo de —meu presente, estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro. (BERGSON,1999, p. 160-161).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Nina Paiva. **Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil**. Tese (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008. pp 1-170. Disponível: http://www.trilhasdeconhecimentos.etcbr/dissertações_teses/arquivos/Disserta%27%23oNinaPaivaAlmeida.pdf?codArquivo=129 Acesso. set.2014.

AMARAL, Nelson. **O Perfil socioeconômico dos alunos de graduação e o funcionamento das IFES: dez argumentos a favor da gratuidade**. Revista Avaliação. Porto Alegre, Cipedes, v.2, n.1, p.15-24, set. 1998.

_____ **Financiamento da educação superior: Estado x Mercado**, São Paulo: UNIMEP, 2003.

ANDES. 2007. Disponível. <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=3482> Acesso: 14 de jan 2015.

ANDES. 2012. Disponível: portal.andes.org.br:8080/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=5132. Acesso. 23 jan 2016.

ANDIFES/ FONAPRACE, **Pesquisa de Perfil Socioeconômico Cultural de Estudantes das Universidades Federais Brasileiras**, 2011. Disponível: http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/1377182836Relatorio_doperfi_dos_estudantes_nas_universidades_federais.pdf. Acesso: jun.2014.

ANDRADE, Luiz Antônio Botelho Andrade e DA SILVA Edson Pereira. **Universidade e Sociedade: uma co-deriva histórica**. Disponível: www.anped11.uerj.br/25/trab2.rtf58-71. 2002. pp.1-16. Acesso. jul. 2014.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da Educação**. 2 ed. ver. e atual, São Paulo: Moderna, 1996.

_____ **História da Educação e da Pedagogia: Geral Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, M. P. N. **Memórias Estudantis, 1937-2007: da fundação da UNE aos nossos dias**/ Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará: Fundação Roberto Marinho, 2007.

ARENDRT, H. **Sobre a Violência**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. **Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil: de FHC a Lula**. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de (Org.). Política Educacional Brasileira, Maringá: Eduem, pp.67-89. 2010.

AZEVEDO, Reinaldo. **O cretinismo ideológico do petismo uspiano**. Disponível: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/tag/cotas-raciais>. Acesso: 28 abril 2013

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna**. Presença Pedagógica, Brasília: UNB, 2006.

BAKHTIN, Michail. **Estética da Criação verbal**, São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BALIBAR, Etienne. **Violence: idéalité et cruauté**, in Françoise Héritier (org.), De la violence, Paris. FR. Odile Jacob, 1996.

BAUDRILLARD, Jean. **Violência do mundial**. In, BAUDRILLARD, J. E MORIN, E. [orgs]. A Violência do Mundo, Rio de Janeiro: Anima, 2004.

BAUDRILLARD, Jean. **Le degré de la violence**. Paris, FR: Libération 2, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Textos Escolhidos**. Tradução de Modesto Carone et al, São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1983.

_____**Experiência e pobreza**. In: Magia e técnica, arte e política, São Paulo: Brasiliense, p. 114-119, 1996.

BERGSON, Henri, **Matéria e Memória**. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. .

BOMENY, Helena. **A Reforma Universitaria de 1968: 25 Anos Depois**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 26, n.26, pp. 51-71, 1994.

BOSI, Ecléa, **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio da Psicologia Social**, São Paulo: Ateliê editorial, 2003.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**, Brasília: UnB, 1988.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____**O poder simbólico**. 7. ed.: Bertrand Brasil, 2004.

_____**Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (orgs). Escritos de educação. Petrópolis, Vozes, 1998.

_____(Org.). **La Misère du Monde**, Paris: Seuil, 1993.

_____**La Distinction**. Critique Sociale de Judgement, Paris: Minuit, 1979.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Mendes Mauro; PEIXOTO, Maria do Carmo; BOGUTCHI, Tania. **Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 113, jul, pp.129-152, 2001. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/0D/cp/n113/a07n113.pdf>. Acesso. Jan de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Reuni**. Diretrizes Gerais, 2007. Disponível: reuni.mec.gov.br/. Acesso: 21 fev. 2015.

BUARQUE, Cristovam. *A Aventura da Universidade*, São Paulo: Universidade Estadual Paulista e Paz e Terra. Rio de Janeiro,1994.

BUTLER, Judith. **Mecanismos psíquicos del poder: Teorias sobre a sujeción**. Madrid. ES: Ediciones Cátedra, 2001.

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 151-196. 2015

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. **Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo**, São Paulo: Editora 34/Edusp,2000.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística, uma introdução crítica**. Trad. Marcos Marcionilo, São Paulo: Parábola. 2002.

CARVALHO, Igor .**Dez Anos de Cotas nas Universidades: O Que Mudou?** 2014.Dsponível:<http://revistaforum.com.br/digital/138/sistema-de-cotas-completa-dez-anos-nas-universidades-brasileiras/>.Acesso.jan 2015.

DE CARVALHO, José Murilo. **A Construção da Ordem: a elite política imperial; Teatro das Sombras: A política imperial**. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**, Petrópolis: Vozes.1998.

CASTORIADIS, Cornélius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**, Trad. Guy Reynand, Ed. Paz e Terra, RJ, 1982.

CHAGAS, Jane Farias. **Adolescentes talentosos: características individuais e familiares**. 2008. Tese (doutorado) - Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, pp1-352.p, 228.

CHARLOT, Bernard **Da Relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED. 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Ética, política e violência**. In: CAMACHO, Thimoteo (org.). Ensaios sobre violência, Vitória: EDUFES, 2003.

CLASTRES, P. **Recherches d'anthropologie politique**. Paris, Seuil, 1980.

COULON,Alain. **A condição de estudante - a entrada na vida universitária**, Salvador: EDUFABA, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **A Expansão do Ensino Superior: Causas e Consequências**, São Paulo: Debate e Crítica, n. 5, pp. 27-58, 1975.

_____. **Educação, Estado e democracia: 6ed**, São Paulo, Cortez, 2009.

_____ **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** 2 ed., São Paulo: Edunesp, 2007.

_____ **Ensino Superior e Universidade no Brasil.** (In): Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____ **Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior.** Estado e Mercado, Campinas: Educ. Soc. vol. 25, n. 88, pp. 795-817. Especial - Out. 2004.

_____ **Vestibular: a volta do pêndulo,** São Paulo:Em Aberto, v.1, n. 3, pp. 7-16, 1982.

DALILA, Andrade Oliveira. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências:** RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

DAMATTA, Roberto. **O Que Faz o Brasil,** Rio de Janeiro: Rocco.1986.

DANTAS, Éder et JUNIOR, Luiz de Sousa. **Na contracorrente: A política do governo Lula para a educação superior.**2016 Disponível:<http://www.anped11.uerj.br/32/gt11-5581--int.pdf>.Acesso. 3 jan 2016.

GILLES Deleuze e PARNET Claire. **Diálogos.** Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo, Escrita, 1998.

DELEUZE, Gilles. Foucault. Tradução de Cláudia S. Martins, São Paulo: Brasiliense. 1986.

DEMO, Pedro. **Política Social do Conhecimento: sobre frutos de combate a pobreza,** Petropolis:Vozes, 2000.

_____ **Educação pelo avesso: assistência como direito e como problema,** São Paulo: Cortez, 2000.

DUBET, François. **Sociologia da experiência,** Lisboa PT: Instituto Piaget, 1994.

ENRIQUEZ, EUGNE. **Instituições, poder e "desconhecimento".** In J. N. G. de Araújo & T. C. Carreteiro (Orgs.),Cenários sociais e abordagem clínica (pp. 49-74). São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec. 2001

EPICURO. **Pensamentos,** São Paulo: Martin Claret, 2005.

_____ Coleção Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural,1980.

FARIAS, Francisco Ramos de. **Rastros e escombros da violência: memórias do assassinato** Cad. Psicanál. CPRJ, Rio de Janeiro, v. 34, n. 26, p. 103-124, jan./jun. 2012.

_____ **Por que afinal matamos?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. **A Universidade no Brasil: das Origens à Reforma Universitária de 1968,** Curitiba: Educar, n 28,p.17-36:UFPR, 2006.

_____ **Vinte e cinco anos de reforma universitária: um balanço.** In: MOROSINI, M. C. (Org.) *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez, 1994.

FERNANDES, F. **A democratização do ensino.** In: *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp/Dominus, 1966, p. 123-134.

FISCHER, Augusto, **ENEM, SISU, Vestibular, mapeando a questão,** Porto Alegre: Zero Hora, Caderno “Cultura”, p. 2-3. 13/07/2013, 2013

FOUCAULT, Michel, **Microfísica do Poder,** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____ **A Ordem do Discurso: aula inaugural no Collège de France,** pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio, São Paulo: Loyola, 2006.

_____ **A arqueologia do saber,** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Nilcéa. **A experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na implantação de cotas para o ingresso na universidade.** IN: PAIVA, Ângela (Org.). *Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil - Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Ed.PUC-Rio; Desiderata, 2004.

FRASER Nancy. **Da redistribuição ao reconhecimento?** São Paulo, :Dilemas cadernos de campo, n. 14/15, pp. 231-tradutor Julio Assis Simões, 2006.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar Na Civilização,** São Paulo: Penguin e Companhia das Letras, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do trabalho: perspectivas do final do século.** Petrópolis: Vozes, 1998.

FISCHER, Augusto. **Um panorama sobre o Enem.** (13 e julho,2013). Porto Alegre: Caderno.Cultura. Zero Hora.

GIANNOTTI, J.A. **A universidade em ritmo de barbárie.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GOIS, Ancelmo. **Calma Gente.** Jornal O globo, Rio de Janeiro. Disponível: <http://blogs.oglobo.globo.com/ancelmo/post/a-coluna-de-hoje-565912.html>. Acesso. 01 de mai de 2015.

GONDAR, Jô. **Quatro posições sobre memória social.** In: GONDAR, Jô e DODEBEY Vera (orgs.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contracapa, 2005.

_____ **Memória, poder e resistência.** In: BARRENECHEA, M. A.; GONDAR, J. (Org.). *Memória e espaço: trilhas do contemporâneo*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

_____ **Lembrar e Esquecer: Desejo da Memória,** in *Memória e Espaço*, Costa e Gondar, org, Rio de Janeiro, 7 Letras, 2000.

GOUVEIA, Aparecida Joly. **Democratização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos., v.50, n.112, p.232-245, out./dez,1968.

- HADOT, Pierre. **O que é a filosofia antiga?** São Paulo: Loyola, 2010.
- HALBWACHS, Maurice. **Les cadres sociaux de la mémoire.** Paris: Albin Michel, 1994.
- HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da Educação brasileira: leituras.** São Paulo: Thomson, 2002.
- HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento. A gramática moral dos conflitos sociais.** São Paulo: Ed. 34, 2009.
- HUYSSSEN, A. **Seduzidos pela memória.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2004.
- IANNI, **Tipos e Mitos do Pensamento Brasileiro**, Porto Alegre: Sociologia no7, Jan./Jun, 2002.
- INEPE. 2015. Disponível: <http://inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso: 10jul 2015.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira**, Rio de Janeiro, 2012.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego.** 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, pp. 61-84, 1995.
- KALMUS, Jaqueline. **Ilusão, Resignação e Resistência: Marcas da inclusão Marginal de Estudantes das Classes subalternas na Rede de Ensino Superior Privada**, Tese de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo: USP, 2010.
- KAMIMURA, Ana Lucia Martins, **Os princípios de Inclusão e Exclusão: Uma Relação Sutil**, Interações- Cultura e Comunidade / v. 2 n. 2 / p. 185-200 / 2007.
- KATZ Jack. **Le droit de tuer.** In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol.20, décembre 1997.
- KEHL, M. R. **Ressentimento.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.
- LAPASSADE, Georges. **As microssociologias. Série Pesquisa em Educação.** Brasília:Líber Livro Editora, 2005.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.
- LEAL, Maria Cristina. **Relatório de Pesquisa: A política de assistência aos estudantes de cotas.** Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social – UERJ, 2006.
- LUCKESI, Cipriano.Fazer **universidade: uma proposta metodológica.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- MAFFESOLI, Michel. **Dinâmica da violência.** São Paulo. Revista dos Tribunais: Edições Vértice, 1987.

MAGALHÃES, Rosélia. **Assistência estudantil e o seu papel na permanência dos estudantes de graduação [recurso eletrônico] : a experiência da Universidade Federal do Rio de Janeiro** / Roselia Pinheiro de Magalhães;2013, 205 fl. Dissertação (Mestrado),PUC-RIO, Rio de Janeiro. On line. Disponível: http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1111916_2013_Indice.html. Acesso jun 2014.

MAGGIE, Yvonne. **Educação: Cotas Raciais Polêmicas**. Editorial. 2008. Disponível: <http://opiniaoenoticia.com.br/vida/educacao/cotas- raciais-polemicas>. Acesso:13dez 015.

MAINKA. **Antiguidade até o presente**. Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 33, n. 1, p. 57-69, 2011.

MARROUH, H, I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: E.P.U./MEC, 1975.

MARTINS, Ângela Maria. **A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura**. Educação & Sociedade, ano XXII, n. 77, p.28-48. Dezembro/ 2001.

MARTUCCELLI, Danilo. **Reflexões sobre a violência na condição moderna**. Tempo Social. USP, São Paulo, 11: pp,157-175,1999.

MAYORGA, Claudia e SOUZA Luciana Maria de. **Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco**, São Paulo. Rev. psicol. polít. vol.12 no.24. ago: P@Psic. Periódicos eletrônicos e Psicologia. 2012.

MELO, Alice. **Injustiça para quem?** Disponível: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/reportagem/injustica-para-quem-a>. Acesso. Ago.2013

MENDES JUNIOR, Antonio. **Movimento estudantil no Brasil**, São Paulo: Brasiliense, 1981.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO. **Assédio moral e sexual no trabalho**, Brasília.Cartilha: ASCOM, 2009.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MUCHEMBLED, Robert. **História da violência**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da Moral: uma polêmica**; tradução, notas e posfácio: Paulo César de Sousa, São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NORA, Pierre. **Entre a História e Memória: a problemática dos lugares**, São Paulo: Revista projeto História, v10, pp.7-28,1993.

OLIVEIRA, Terezinha. **Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional** Varia Historia, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun 2007.

OSTERMANN, Fernanda, C.J.H. Cavalcanti e N.C. Pinheiro. **Enem e as Políticas Públicas para a Educação**. Disponível: www.if.ufrgs.br/images/arquivos/noticias/enem-mobilidade.pdf. Acesso.Fev.2015.

PASSOS, Eduardo e BARROS, Regina Benevides de. **A cartografia como método de pesquisa – intervenção**. In, KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*, Porto Alegre: Sulina, 2012.

PEREIRA, Fabíola Mattos. **Cidadania e assistência estudantil: Elementos para análise a partir de um internato**1– IFSul / Câmpus Pelotas – Visconde da Graça / RS http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402021078_ARQUIVO_RBAFabiola.pdf.p p1-23.

POERNER, Arthur José. **O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros**. 5. ed. Rio de Janeiro, Booklink, 2004.

QUINALIA, Cristiana Leão; MA Sloniak, M.DORES e LIRA.S.C. **A Política pública de educação uma análise do ENEM: exame nacional do ensino médio no Distrito Federal** Universitas/JUS, v. 24, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2013. Reforma Universitária,2015.

RIBEIRO, Sérgio e KLEIN, Ruben. **A Divisão interna da universidade: posição social das carreiras**. Educação e Seleção, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.5, pp.29-36, jan./jul,1982.

RODRIGUES, Lúcia. **O samba enredo do direitista maluco**. Caros Amigos. V. XVII, n. 205, 2014.

ROLNIK, Suely. **Pensamento corpo e devir . Uma perspectiva ético/ estético/ política no trabalho acadêmico**. In: Cadernos de subjetividade. São Paulo: PUC 1993.

ROSSI, Paolo. **O passado, a memória, o esquecimento**, São Paulo: Ed. UNESP, 2010.

SAMPAIO, Helena. **Evolução do ensino Superior brasileiro, 1808-1990**, São Paulo. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior USP, documento de trabalho,1991.

SAMPAIO, Tamires Gomes.Disponível: <http://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2015/11/07/o-ressentimento-de-estudar-na-mesma-sala-que-a-filha-da-domestica/> Tamires Gomes Sampaio vice-presidenta da União Nacional dos Estudantes (UNE).Acesso: 23 jun 2015.

SANFELICE, J. L. **Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964**. Campinas: Alínea, 2008.

SANTOS, Boa Ventura de Souza. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Lorene,dos; SIMAN, Lana. Mara. de Castro. **O que dizem os professores sobre o sistema de cotas para negros nas universidades públicas**. História e Ensino: Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL, v. 14, Londrina, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação. análise do projeto do MEC.** Educação & Sociedade, Campinas Volume 28, nº 100 – especial: SEDES, 2007.

SCHLEMPER JUNIOR, Bruno Rodolfo. **Importância da universidade brasileira.** Brasília: Educação Brasileira, v. 11, n. 22, 1989.

SCHWARTZMAN, Simon. **As Teorias da Universidade Brasileira.** Disponível:<http://psia902707.us.archive.org/13/items/TeoriasDaUniversidadeBrasileira/AsTeoriasDaUnivers.pdf>. Acesso. ago.2012.

SETTON, Maria da Graça Jacintho **A particularidade do processo de socialização contemporâneo.** São Paulo: Tempo Social v. 17, n. 2, 2005.

SILVA1 ,Veleida Anahí da. **Jovens Universitários de Origem Popular: Alterando Percursos**– NPGED / UFS – vcharlot@terra.com.br TEIXEIRA2 , Ana M. F. – UFS – a.f.teixeira@terra.com.br GT: Sociologia da Educação / n.14 A <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT14-3473--Int.pdf>

SINPRO/DF. <http://www.sinprodf.org.br/tv-globo-ataca-o-sistema-de-cotas-e-as-politicas-de-inclusao-educacional-no-dftv/>>

SONTAG, S. **Diante da dor dos outros.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SOREL, G. **Reflexões sobre a violência.** Trad. P. Neves. São Paulo: M. Fontes, 1992.

SOUZA José Geraldo. **Evolução histórica da universidade brasileira,** Campinas: PUCCAMP, V.1, n. 1, pp. 42.58,1996.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro,** São Paulo: Pioneira. 1991.

SPINELLI, Miguel. **Os caminhos de Epicuro.** São Paulo: Loyola, 2009.

STURM, Heloisa Aruth. Disponível:<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,reitor-de-universidade-federal-critica-lei-das-cotas-e-muda-vestibular-2014-imp-,948238>, 2012. Acesso. Jan 2015.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **A violência como dispositivo de excesso de poder.** In: Revista Sociedade & Estado. Brasília, UnB, v. 10, n. 2, julho-dezembro 1995, p. 281-298; TAVARES DOS SANTOS, José Vicente (ed.). **Violências em tempo da globalização.** São Paulo: Hucitec, 1999.

_____**Violências e dilemas do controle social nas sociedades da “Modernidade Tardia”:** São Paulo: Em Perspectiva, pp3-12, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil.** 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

_____ **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até Rio de Janeiro:** FGV,1989.

TONEGUTTI, Claudio Antonio; MARTINEZ, Milena **A Universidade Nova, o Reuni e a queda da universidade pública.** Disponível: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/Texto%209.pdf>. Acesso. 12 Mai 2015.

TRIBUNA DO CEARA. Disponível: <http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/ceara/aprovado-uso-do-enem-como-forma-de-ingresso-na-ufc/>, 2010. Acesso. 12 jun 2014.

ULLMANN, Reinaldo, **Epicuro: o filósofo da alegria.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

UNB 2009. <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=44582>. Acesso.mar 2015.

VELHO, Gilberto, **Subjetividade e Sociedade: uma Experiência de Geração,** Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

VERGER, Jaques. **As Universidades na Idade Média,** São Paulo: Unesp, 1990.

VESTIBUAR.ESCOLA.Diponível:<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/cotas/contras.htm>. Acesso24 mar.2015.

ZAGO, N. (2006). **Do acesso à permanência no ensino superior : percurso de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação. V.11, nº 32, maio/ago.

ZALUAR, Alba e LEAL, Maria Cristina. **Violência extra e intramuros.** RBCS Vol. 16 no 45 fevereiro,2001.Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>. Jun2013.

ZIZEK,Slavoj. **Como Ler Lacan.** Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____ **Violência: seis notas à margem,** Lisboa: Relógio D'Água, 2009.



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007.

Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de educação superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

§ 1º O Programa tem como meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

§ 2º O Ministério da Educação estabelecerá os parâmetros de cálculo dos indicadores que compõem a meta referida no § 1º.

Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a:

I - construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

§ 1º O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o art. 1º, § 1º.

§ 2º O acréscimo referido no § 1º tomará por base o orçamento do ano inicial da execução do plano de cada universidade, incluindo a expansão já programada e excluindo os inativos.

§ 3º O atendimento dos planos é condicionado à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação.

Art. 4º O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º.

Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.

Art. 5º O ingresso no Programa poderá ser solicitado pela universidade federal, a qualquer tempo, mediante proposta instruída com:

I - o plano de reestruturação, observado o art. 4º;

II - estimativa de recursos adicionais necessários ao cumprimento das metas fixadas pela instituição, em atendimento aos objetivos do Programa, na forma do art. 3º, vinculando o progressivo incremento orçamentário às etapas previstas no plano.

Art. 6º A proposta, se aprovada pelo Ministério da Educação, dará origem a instrumentos próprios, que fixarão os recursos financeiros adicionais destinados à universidade, vinculando os repasses ao cumprimento das etapas.

Art. 7º As despesas decorrentes deste decreto correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação.

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad
Paulo Bernardo Silva

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.4.2007



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.824, DE 11 DE OUTUBRO DE 2012

Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, **caput**, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012,

DECRETA:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 2º As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Parágrafo único. Para os fins deste Decreto, consideram-se escolas públicas as instituições de ensino de que trata o [inciso I do caput do art. 19 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#).

Art. 3º As instituições federais que ofertam vagas de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de nível médio, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, observadas as seguintes condições:

I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o **caput** serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e

II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º:

I - para os cursos de graduação, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino; e

II - para os cursos técnicos de nível médio, os estudantes que:

a) tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou

b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Parágrafo único. Não poderão concorrer às vagas de que trata este Decreto os estudantes que tenham, em algum momento, cursado em escolas particulares parte do ensino médio, no caso do inciso I, ou parte do ensino fundamental, no caso do inciso II do **caput**.

Art. 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas.

§ 1º Sempre que a aplicação dos percentuais para a apuração da reserva de vagas de que trata este Decreto implicar resultados com decimais, será adotado o número inteiro imediatamente superior.

§ 2º Deverá ser assegurada a reserva de, no mínimo, uma vaga em decorrência da aplicação do inciso II do **caput** do art. 2º e do inciso II do **caput** do art. 3º.

§ 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Art. 6º Fica instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto neste Decreto.

§ 1º O Comitê terá a seguinte composição:

I - dois representantes do Ministério da Educação;

II - dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; e

III - um representante da Fundação Nacional do Índio;

§ 2º Os membros do Comitê serão indicados pelos titulares dos órgãos e entidade que representam e designados em ato conjunto dos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República.

§ 3º A presidência do Comitê caberá a um dos representantes do Ministério da Educação, indicado por seu titular.

§ 4º Poderão ser convidados para as reuniões do Comitê representantes de outros órgãos e entidades públicas e privadas, e especialistas, para emitir pareceres ou fornecer subsídios para o desempenho de suas atribuições.

§ 5º A participação no Comitê é considerada prestação de serviço público relevante, não remunerada.

§ 6º O Ministério da Educação fornecerá o suporte técnico e administrativo necessário à execução dos trabalhos e ao funcionamento do Comitê.

Art. 7º O Comitê de que trata o art. 6º encaminhará aos Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República, anualmente, relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas de que trata este Decreto.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 2º implementarão, no mínimo, vinte e cinco por cento da reserva de vagas a cada ano, e terão até 30 de agosto de 2016 para o cumprimento integral do disposto neste Decreto.

Art. 9º O Ministério da Educação editará os atos complementares necessários para a aplicação deste Decreto, dispondo, dentre outros temas, sobre:

I - a forma de apuração e comprovação da renda familiar bruta de que tratam o inciso I do **caput** do art. 2º e o inciso I do **caput** do art. 3º; e

II - as fórmulas para cálculo e os critérios de preenchimento das vagas reservadas de que trata este Decreto.

Art. 10. Os órgãos e entidades federais deverão adotar as providências necessárias para a efetivação do disposto neste Decreto no prazo de trinta dias, contado da data de sua publicação.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 11 de outubro de 2012; 191ª da Independência e 124ª da República.

DILMA ROUSSEFF
José Eduardo Cardozo
Aloizio Mercadante
Gilberto Carvalho
Luiza Helena de Bairros

Este texto não substitui o publicado no DOU de 15.10.2012 e [retificado em 16.10.2012](#)



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

[Mensagem de veto](#)

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

[Regulamento](#)

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que

tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA ROUSSEFF

Aloizio Mercadante

Miriam Belchior

Luís Inácio Lucena Adams

Luiza Helena de Bairros

Gilberto Carvalho

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea "a", da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar **per capita** de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de ensino superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no **caput** do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de ensino superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.7.2010