

**MILENA MARTINS MEDINA**

**INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR:  
A UNIRIO EM CONTEXTO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Diógenes Pinheiro

Rio de Janeiro  
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**MILENA MARTINS MEDINA**

**INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR: A UNIRIO EM CONTEXTO.**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professor Doutor Diógenes Pinheiro  
Orientador - UNIRIO

---

Professora Doutora Eliane Ribeiro Andrade - UNIRIO

---

Professora Doutora Rosana Rodrigues Heringer – UFRJ

**Dedico este estudo à Deus, minha família e amigos, ao meu orientador que acreditou na minha pesquisa, a todos os professores que me acompanharam.**

## AGRADECIMENTOS

*À Deus;*

*Ao longo da minha trajetória acadêmica, muitas pessoas estiveram ao meu lado incentivando e apoiando a escolha que fiz para minha vida, por isso eu agradeço:*

*ao meu orientador, Diógenes Pinheiro, por todas as oportunidades de aprendizado a cada orientação, pelo incentivo na escrita da dissertação, por iluminar meu caminho ao longo da pesquisa e por ser um grande amigo que me apresentou a área das políticas públicas que hoje é meu grande objeto de estudo no qual vou permanecer estudando. Por toda calma, clareza e tranquilidade que me foram necessárias no percurso da pesquisa. Por estar presente, mesmo quando a insegurança me tomava.*

*à professora Eliane Ribeiro, a Lili, pelo incentivo, pelas bibliografias, e simplesmente pelos dias em que a encontrava e ela dizia “Isso mesmo Milena, vai dar tudo certo.” Que calma isso me dava!!!*

*à professora Mônica Mandarino pelo aprendizado das técnicas de pesquisa, por ter me aberto espaço e tempo para me ensinar a ler dados, entender spss, por toda dedicação e carinho.*

*aos meus professores queridos do mestrado, sem eles não teria como prosseguir na minha busca;*

*às professoras Rosana Heringer e Gabriela Honorato por ministrarem com maestria aulas sobre desigualdades de oportunidades educacionais, onde aprimorei meu conhecimento, além de terem aceitado fazer parte da minha banca de qualificação e defesa dessa dissertação;*

*ao reitor Jutuca sempre acessível e atencioso; à diretora da DACE Mônica Vale por tudo que representa dentro da UNIRIO, pelo trabalho na Assistência Estudantil, por ter recebido a mim e a minha pesquisa com o maior apreço e carinho; ao diretor do COSEA Roberto Vianna por ter aceitado fazer parte dessa minha pesquisa e a todos aqueles que se disponibilizaram a responder os questionários.*

*às minhas amigas Angélica, Gabi, Mari, Lou e Renata que aturaram minha ausência no período sempre me apoiando;*

*aos colegas do mestrado, à minha mais nova amiga Laine;*

*a todos do Programa de Pós-Graduação;*

*aos meus pais por ter lutado para que hoje eu conseguisse chegar onde estou, que entendeu meu silêncio, meu sono, minha angústia, minha luta diária, agradeço a minha irmã por ter me apoiado e sendo uma boa leitora dos meus escritos e uma grande ouvinte.*

*meu namorado que participou desde a minha seleção no mestrado, que acompanhou cada etapa, cada semestre, cada disciplina, que me ensinou a tabular dados, que leu junto e que sentiu minha ausência, mas com a sabedoria de compreender que esse é meu sonho e se permitiu sonhar comigo.*

*Sem dúvida cometi alguma injustiça nestes escritos, e o motivo principal é que me falta espaço e palavras para mensurar a tamanha gratidão que tenho por todos que de alguma forma estiveram ao meu lado ao longo desses anos. Muito obrigada.*

## RESUMO

Nos últimos tempos, a universidade vem sendo campo de estudo, principalmente nas questões relativas à democratização e expansão, às políticas de ação afirmativa, ao processo seletivo de ingresso. Soma-se a isso o interesse em conhecer o estudante universitário, que vêm se diversificando e ampliando com a implantação de políticas públicas. O trabalho se volta para o ensino superior e tem como grande campo de pesquisa as políticas de acesso, focalizando a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). A pesquisa tem como objetivo identificar qual o perfil do aluno que ingressa na UNIRIO, identificar suas características socioeconômicas e culturais, além de mapear os principais desafios que enfrentam quando conseguem acessar o ensino superior a partir da aplicação do questionário socioeconômico e cultural, dialogando com o contexto das políticas públicas de acesso ao ensino superior no Brasil. Além do levantamento e análise desses dados, foi realizada uma discussão historiográfica sobre a universidade no Brasil abordando o posicionamento do Estado frente às demandas da sociedade e a luta por educação pelos movimentos sociais que pressionaram pela democratização desta modalidade de ensino. E com o intuito de dar um novo olhar para a implantação das políticas públicas no ensino superior e na democratização desta modalidade de ensino, buscou-se a participação dos gestores que por meio de entrevistas localizaram os desafios que a gestão enfrenta na implantação dessas políticas. A pesquisa e conclusões apresentadas pretendem ser uma contribuição para se pensar novas políticas de ingresso, para conhecer o público que está entrando na UNIRIO, como a universidade deve se preparar para recebê-los e quais os maiores desafios que enfrentam os ingressantes no ensino superior.

**Palavra-chave:** Políticas de Acesso, ensino Superior, ingressantes, características socioeconômicas e culturais.

## ABSTRACT

In the last times, the university has been field of study, especially in issues related to democratization and expansion, to affirmative action policies, to selective process of entrance. Added to this the concern about the undergraduate, which have been diversifying and expanding with the implementation of public policies. The work is about higher education and its large field of research access policies, focusing on the Federal University of the State of Rio de Janeiro (UNIRIO). The research aims to identify what is the profile of the students who join UNIRIO, identify their socioeconomic and cultural characteristics, in addition to mapping the main challenges they face when they can access higher education through the application of socioeconomic and cultural questionnaire, dialoguing with the context of public policies of access to higher education in Brazil. In addition to the survey and analysis of these data, a debate about the university in Brazil addressing the positioning of the State due to the demands of society and the struggle for education by social movements that pushed for the democratization of this type of education was held. And in order to give a new look to the implementation of public policies in the field of higher education and the democratization of this modality of education, we sought the participation of managers that through interviews pinpointed the challenges that management faces in implementation of these policies. The research and conclusions presented are intended to be a contribution to new policies for admission to think, to know the public who is entering the UNIRIO, how the university should prepare to receive them and what are the biggest challenges facing freshmen in higher education.

Keyword: Access Policies, Higher education, freshmen, socioeconomic and cultural characteristics.

## LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1** – Localização das universidades que oferecem cursos para a formação dos educadores do campo .....73
- FIGURA 2** – Número de Instituições de Educação Superior, Segundo as Regiões Geográficas – Brasil (2011) .....108

## **LISTA DE GRÁFICOS**

<b>GRÁFICO 1</b> – Evolução do nº de IES (1991 a 2011) .....	49
<b>GRÁFICO 2</b> – Total de bolsas ofertadas pelo PROUNI por ano (2005-2013) .....	95

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Constructos para a formulação dos questionários socioeconômico e cultural .....	25
<b>QUADRO 2</b> – Relação de entrevistados – Gestores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro .....	27
<b>QUADRO 3</b> - Número de vagas nos cursos de graduação de 2008 .....	85

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> – Evolução da Matrícula Inicial do Ensino Médio, por Dependência Administrativa Brasil – 1971-99 .....	42
<b>TABELA 2</b> – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001 .....	43
<b>TABELA 3</b> – Número de Instituições, por Natureza e Dependência Administrativa, segundo as Regiões – Brasil – 1980-98 .....	49
<b>TABELA 4</b> – Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segunda as Grandes Regiões – 2011 .....	75
<b>TABELA 5</b> – Características Educacionais da População Adulta, segundo a Cor do indivíduo. ....	90
<b>TABELA 6</b> - Quantidade de alunos por curso que responderam o questionário – 2013 .....	105
<b>TABELA 7</b> - Distribuição de alunos por curso e gênero – 2013 .....	106
<b>TABELA 8</b> - Profissionais de enfermagem por sexo, Brasil – 2011 .....	106
<b>TABELA 9</b> - Distribuição de cor por gênero (2013) .....	107
<b>TABELA 10</b> - Faixa etária dos ingressantes UNIRIO – 2013 .....	109
<b>TABELA 11</b> - Situação econômica do ingressante (2013) .....	109
<b>TABELA 12</b> – Distribuição dos alunos pela renda familiar (2013) .....	110
<b>TABELA 13</b> – Casos de exceção: distribuição por curso, idade, sexo, filhos, estado civil e renda (2013).....	110
<b>TABELA 14</b> – Referente ao acesso à internet na UNIRIO (2013) .....	112
<b>TABELA 15</b> – Condições gerais das instalações físicas da UNIRIO (2013) .....	113

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento

**CFE** - Conselho Federal de Educação

**COSEA** – Coordenação de Seleção e Acesso

**DACE** - Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis

**ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio

**FEFIEG** - Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara

**FEFIERJ** - Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro

**FIES** - Financiamento do Ensino Superior

**FMI** - Fundo Monetário Internacional

**GEA** - Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IES** – Instituições de Ensino Superior

**IFES** - Instituições Federais de Ensino Superior

**INED** - Instituto Nacional de Estudos Demográficos

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** - Ministério da Educação

**MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**PROUNI** - Programa Universidade para Todos

**PVNC** - Pré-Vestibular para Negros e Carentes

**PVP** – Pré-vestibular Popular

**QSE** – Questionário Socioeconômico

**REUNI** - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**SPSS** - Statistical Package for Social Sciences

**UDF** - Universidade do Distrito Federal

**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**UNIRIO** – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

**URSS** – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	19
1.1 Objetivos .....	20
1.2 Justificativa .....	21
1.3 Fontes e Procedimentos .....	22
1.3.1 Survey .....	23
1.3.2 Aplicação de entrevistas semiestruturadas .....	26
<b>CAPÍTULO II- AS UNIVERSIDADES NO BRASIL: DEBATES E CONTROVÉRSIAS</b> .....	28
2.1 1889-1930: A universidade de poucos.....	30
2.2 1930-1964: Que universidade queremos? .....	36
2.3 1964-1985: O governo militar e a Modernização do ensino superior.....	41
2.4 1985- até os dias atuais: A Reforma do Estado e o ensino superior.....	46
2.5 Mudanças no cenário internacional .....	51
<b>CAPÍTULO III - A SOCIEDADE NA LUTA POR EDUCAÇÃO SUPERIOR</b> .....	66
3.1 A educação como projeto social .....	67
3.2 - Instituição Universitária: a quem atender? .....	77
3.3 As políticas públicas no ensino superior: avanços e desafios .....	82
3.4 UNIRIO em contexto .....	98
3.4.1 – Políticas na UNIRIO .....	100
<b>CAPÍTULO IV- INGRESSANTE DA UNIRIO: CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS</b> .....	104

<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO I – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO II – DADOS TABULADOS .....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO III – ENTREVISTAS TRANSCRITAS.....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

No mundo moderno, cuja legitimidade é baseada na liberdade e igualdade de seus membros, o poder não se manifesta abertamente como no passado. No passado, o pertencimento à família certa e à classe social certa dava a garantia, aceita como tal pelos dominados, de que os privilégios eram ‘ justos’ porque espelhavam a ‘superioridade natural’ dos bem-nascidos (...). A ideologia principal do mundo moderno é a ‘meritocracia’, ou seja, a ilusão, ainda que seja uma ilusão bem fundamentada na propaganda e na indústria cultural, de que os privilégios modernos são ‘ justos’ (...). O ponto principal para que essa ideologia funcione é conseguir separar o indivíduo da sociedade (...). O ‘esquecimento’ do social no individual é o que permite a celebração do mérito individual, que em última análise justifica e legitima todo tipo de privilégio em condições modernas. (Jessé Souza, A Ralé Brasileira, 2011, p. 43)

Atualmente são muitos os debates e questões levantados sobre o ensino superior, que tratam do acesso e permanência, democratização, financiamento da educação, políticas de ação afirmativa, meritocracia, igualdade de oportunidades. E esses debates rapidamente ganharam espaço em jornais, encontros da juventude, discussões no Supremo Tribunal Federal e a determinação da Lei das cotas para ingresso no ensino superior.

A grande temática da pesquisa são as políticas de acesso ao ensino superior, tendo como objetivo a análise do perfil dos sujeitos ingressantes na universidade, de maneira a identificar as dificuldades pelas quais passam, suas principais características socioeconômicas e culturais, utilizando uma coleta de dados por meio da aplicação do Questionário Socioeconômico e Cultural.

O interesse pelo tema foi motivado pela discussão na mídia e órgãos públicos, pela polêmica que emerge e por conta da minha própria vivência no ensino superior na graduação em História, somado à experiência na extensão universitária. Participei do Programa Conexões de Saberes<sup>1</sup> e tive contato com a ebulição desse debate no momento mesmo em que vivia o impacto dessas políticas de democratização e refletia sobre elas. Passados alguns anos, retomar esse debate ajuda a iluminar o ambiente de discussões sobre políticas públicas de acesso ao ensino superior, em um momento extremamente rico para o tema.

---

<sup>1</sup> Desenvolvido em parceria entre a SECAD e SESU, junto a Instituições Federais de Ensino Superior – IFES oferece aos jovens universitários de origem popular a possibilidade de adquirir e produzir conhecimentos científicos e, a partir disso, intervir em seu território de origem. Além disso, o programa possibilita o monitoramento e a avaliação, pelos próprios estudantes, do impacto das políticas públicas desenvolvidas em espaços populares.

Minha formação de historiadora e pesquisadora foi fundamental para compreender o processo em que se deu a efetivação das políticas públicas de ensino superior no Brasil. Para isso foi realizada uma pesquisa histórica da implantação do ensino superior no país, os embates que enfrentou para ser instalado, os grupos sociais que lutaram a favor das políticas públicas e os que foram contrários, a posição do Estado ante a pressão popular por educação de qualidade.

A pesquisa se volta para a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), para as políticas que foram implantadas na universidade e busca dialogar com diferentes sujeitos, tantos os alunos ingressantes que sofrem diretamente a influências das políticas de acesso e de permanência e traz também o olhar do gestor, que muitas vezes recebe essas políticas que chegam de maneira vertical, de cima pra baixo e a universidade deve absorvê-las.

Diante de tantas questões nasce o pesquisador, nessa inquietude na busca por respostas, na vontade de entender os processos, refutar ou confirmar “naturalizações” feitas pelo senso comum, é sair de uma zona de conforto e se permitir o desafio da busca e às vezes do não encontro pelo que se busca, mas o simples permitir é o caminho para respostas a questões ainda não feitas e nem pensadas.

Confesso que a educação me encanta, não pela poesia, mas pelo ritmo que dança com sociedade. No ensino superior é possível encontrar essa sintonia e pode-se afirmar que o período pelo qual a universidade vive é de transição. E como toda “boa história” conta, transição é tempo de rupturas, e ruptura demanda maturação, porque entender e ser sensível ao tempo presente é complexo.

Houve um rompimento nas naturalizações, nos valores, a prova está na discussão sobre autonomia no ensino superior, democratização do acesso a todos, políticas de discriminação positiva.

A instituição universidade não foi pensada para uma diversidade de pessoas e sim para os oriundos de classes sociais mais abastadas cultural e economicamente e, portanto, com características bem delimitadas. No entanto, por conta da implementação de políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a política de cotas, o Financiamento do Ensino Superior (Fies), outros grupos sociais desenham uma nova

universidade, que agora abriga uma diversidade cultural, já não tão homogênea quanto a que frequentava desde quando foi criada. Só para ilustrar a discussão, no ano de 2012 o Prouni ofertou 284.622 vagas, e destas, 150.870 com bolsas integrais e 133.752 com bolsas parciais.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, os objetivos, justificativa, bem como o passo a passo da aplicação dos questionários, entrevistas, além do material e fontes utilizadas, os sujeitos e todo o trabalho de campo.

O segundo capítulo faz um resgate histórico da criação da instituição universidade no Brasil, o contexto político, econômico e social do período, as mudanças no cenário educacional. A pesquisa histórica foi necessária para entender os fatos ao longo do tempo, estabelecendo suas relações de causa e efeito e compreender como se deu a construção factual e simbólica da instituição universidade no Brasil. Este capítulo foi dividido em períodos históricos que marcam a própria trajetória universitária, a influência do Estado na definição do papel da universidade, o cenário internacional como um campo de disputas que se lançaram nas definições das políticas públicas no ensino superior no Brasil.

O terceiro capítulo traz a trajetória da sociedade civil na luta por educação, a importância dos movimentos sociais pressionando o Estado pelo direito à educação superior, a busca pela compreensão do pensamento que coloca a educação como um projeto social. Toda essa discussão atravessa conceitos como o de meritocracia, a dicotomia entre desigualdade e igualdade de oportunidade, a democratização do acesso ao ensino superior. O capítulo é finalizado com uma discussão em torno das políticas públicas educacionais já implementadas no país, trazendo um desfecho com o campo da pesquisa que é a Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Neste capítulo também será analisado o discurso institucional da UNIRIO, com relação aos conceitos supracitados.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise dos dados coletados ao longo da pesquisa através da aplicação do questionário socioeconômico e cultural, buscando identificar o público ingressante, se têm características em comum, suas dificuldades dentro da universidade. Além disso, a pesquisa encaminha conclusões e indicadores para a implementação de novas políticas na UNIRIO, buscando dar respostas ao grande desafio que se tornou o acesso e a permanência dentro da universidade.

## CAPÍTULO I - PERCURSO METODOLÓGICO

Para a consecução da pesquisa, foi necessário traçar uma metodologia que conseguisse abarcar os objetivos e responder aos questionamentos que sustentaram o estudo. Dessa forma, neste capítulo estão descritas as etapas metodológicas traçadas ao longo da pesquisa, além dos instrumentos utilizados.

A aproximação com o objeto da pesquisa tornou necessário um mergulho em diversas metodologias até porque os dados empíricos não são suficientes para responder questões que afloravam a cada passo da busca.

Inicialmente foi realizada uma exaustiva revisão bibliográfica com a temática das políticas públicas de acesso e permanência no ensino superior, história da criação da universidade até os dias atuais, das desigualdades de oportunidade educacionais, do desenvolvimento dos valores meritocráticos na seleção para ingresso no ensino superior.

Num segundo momento foi utilizado o método de pesquisa quantitativo denominado survey<sup>2</sup>, no intuito de fazer uma amostra dos ingressantes na UNIRIO no ano de 2013, e de conhecer o perfil socioeconômico e cultural desses ingressantes, saber quem são os alunos que a UNIRIO está recebendo. Para essa amostra foram aplicados questionários em diversos cursos, com o objetivo de fazer um cruzamento de dados e analisá-los. A escolha dos alunos ingressantes não foi ao acaso, já que este é o público alvo da pesquisa que trabalha com as políticas de democratização do acesso ao ensino superior.

A dissertação também conta com entrevista a gestores da UNIRIO, como o reitor da UNIRIO, Luiz Pedro San Gil Jutuca; o diretor da Coordenação de Seleção e Acesso (COSEA-UNIRIO), Roberto Vianna; a diretora da Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE), Mônica Valle de Carvalho. Todos responderam a uma série de questões que localizam a UNIRIO no grande debate sobre acesso ao ensino superior, os desafios que a UNIRIO encontra na democratização do seu espaço, as políticas implementadas no espaço universitário. Além disso, as entrevistas têm como objetivo conhecer o discurso institucional

---

<sup>2</sup> O método Survey tem característica amostral, na qual “as conclusões descritivas e explicativas obtidas pela análise são [...] generalizadas para a população da qual a amostra foi selecionada” (BABBIE, 1999, p. 77).

acerca do tema e compreender a importância da assistência estudantil para a otimização da permanência dos discentes, principalmente dos ingressantes.

A pesquisa pode ser classificada como uma pesquisa quantitativa-qualitativa, pois além da coleta objetiva dos dados por meio de um questionário socioeconômico e cultural, os conceitos, indicadores sociais, a própria leitura dos dados, as perguntas escolhidas nas entrevistas e no próprio questionário, partem do pesquisador que ora se vale da técnica quantitativa quando acredita que esta é pertinente, ora utiliza a técnica qualitativa, para dar conta de responder às perguntas que a pesquisa coloca. Dessa forma, não foi elencada uma metodologia no processo de pesquisa, não houve a escolha de uma técnica em detrimento de outra, diversas coexistiram ao longo do trabalho.

## **1.1 - OBJETIVOS**

O objetivo geral da pesquisa é: *Analisar os perfis socioeconômico e cultural dos alunos da UNIRIO.*

Como objetivos específicos, procura-se:

- Fazer um levantamento de dados a partir da aplicação de questionários no intuito de fazer uma análise do perfil dos alunos ingressantes no ano de 2013 na UNIRIO;
- conhecer as características socioeconômicas e culturais dos ingressantes buscando responder a pergunta: Quem é o aluno que ingressa?
- Oferecer subsídio para o desenvolvimento de ações acadêmicas na UNIRIO que levem a uma maior democratização do acesso ao ensino superior, à melhoria de sua qualidade e ao desenvolvimento de políticas de permanência.
- Identificar as dificuldades que os ingressantes enfrentam dentro da universidade.
- Identificar as principais ideias dos gestores da UNIRIO com relação à democratização do ensino superior, as políticas de ação afirmativa e o que atualmente a UNIRIO vem apresentando para superar as desigualdades de acesso.

## 1.2- JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa pretende acrescentar no debate sobre acesso e permanência no ensino superior, com ênfase no acesso, propondo um debate acerca das políticas implementadas nas universidades e no interesse de conhecer quem é o público que ingressa na UNIRIO e quais são as reais demandas desses estudantes. Para isso, resgata a história da criação da universidade no país mostrando para quais grupos sociais ela foi pensada, bem como o contexto do pensamento educacional e suas nuances. Também faz um diálogo direto com alunos e gestores da UNIRIO, por meio de entrevistas e aplicação de questionário socioeconômico e cultural.

Certamente a temática das políticas de acesso ao ensino superior vem gerando inúmeras pesquisas, muitos artigos, dissertações e teses estão sendo publicadas. Essa ebulição pode ser explicada pelo fato de que nunca antes na história do ensino superior se pensou em inclusão, em acesso aos que por diversos motivos foram marginalizados. Atualmente o ensino superior virou campo de estudo, campo para se pensar igualdade de oportunidade<sup>3</sup> e questionar a política do mérito. A universidade se tornou *locus* de implantação de políticas públicas, de políticas de inclusão, de políticas afirmativas.

Apesar de já ser uma temática recorrente, cabe ao pesquisador o olhar diferenciado. As fontes da pesquisa, os métodos utilizados, as perguntas que o pesquisador faz a sua busca variam. O trabalho realizado inova ao escolher como campo a UNIRIO, primeiro foi feita uma leitura mais ampla das políticas públicas, para depois olhar para dentro da UNIRIO. Para isso contei com sujeitos diferentes, trabalhei com gestores e também com ingressantes.

O ofício de historiadora me permite olhar com clareza o período de transição que vive a instituição de ensino superior e, além disso, perceber a mudança da mentalidade da sociedade. O que antes era espaço para o filho rico do nobre, hoje é espaço de direito, é

---

<sup>3</sup> Para Norberto Bobbio igualdade de oportunidades é a aplicação da regra de justiça em situações nas quais dois indivíduos estão em disputa por um mesmo objetivo. Conforme ressalta o autor, como condição obrigatória, a igualdade de oportunidades pressupõe indivíduos portadores de recursos semelhantes no que se refere ao objeto de disputa. Assim, o princípio da igualdade de oportunidades parte do pressuposto de que todos os indivíduos de uma determinada sociedade encontram-se nas mesmas condições para competir pelos recursos escassos que esta sociedade produz. Contudo, Bobbio considera que devido à necessidade de situar indivíduos desiguais num mesmo patamar para efeito de concorrência, torna-se necessário desenvolver mecanismos que favoreçam os despossuídos e desfavoreçam os privilegiados.

espaço de luta pelo direito, é espaço de convivência entre os já estabelecidos que já se encontravam no ambiente acadêmico e dos novos rostos que estão conseguindo acessar ao ensino superior.

### **1.3- FONTES E PROCEDIMENTOS**

As fontes foram de fundamentais para o andamento da pesquisa, além de dar um panorama real da situação do ensino superior no Brasil, serviram como aportes teóricos e dialogaram em diversos momentos com o texto. Abaixo segue como se deu o processo da pesquisa:

1) Pesquisa Bibliográfica

2) Levantamento e leitura de dados do ensino superior:

Banco de dados do inep: disponível no sítio <http://www.inep.gov.br/>

- Censo da Educação Superior.

- Microdados do Enem.

- Banco de dados do Ministério da Educação: disponível no sítio <http://www.mec.gov.br/>

- Ações e Programas do Ensino Superior.

3) Survey - Aplicação de Questionários socioeconômico e cultural.

4) Entrevista a gestores da UNIRIO.

### 1.3.1 – SURVEY

O método de pesquisa quantitativo denominado survey foi utilizado para a obtenção de dados sobre os alunos ingressantes na UNIRIO, um levantamento sobre suas características socioeconômicas e culturais. O survey tem por objetivo conhecer quem são os alunos que ingressam na UNIRIO, conhecer o perfil dos estudantes, suas impressões da universidade.

O instrumento utilizado foi o questionário, constituído por uma série de perguntas ordenadas que permitem atingir um grande número de alunos que darão dados objetivos (Babbie, 1999). O questionário tem como capa uma carta explicando o objetivo de sua aplicação, bem como a garantia do sigilo e anonimato dos respondentes.

A capa com a carta explicativa foi fundamental para que muitos alunos se sentissem à vontade para responder o questionário e até mesmo esboçarem de forma clara e mais verídica suas opiniões e críticas.

O questionário foi aplicado a cento e setenta e dois graduandos que ingressaram na UNIRIO no ano de 2013, dos cursos de História, Direito, Administração Pública, Ciência Política, Biblioteconomia (Bacharelado), Enfermagem, Arquivologia, Filosofia, Biblioteconomia (Licenciatura).

As aplicações foram feitas em diversas turmas e turno, cada aluno respondeu o questionário individualmente. É importante salientar que a aplicação dos questionários percorreu diversos campi da UNIRIO, foram aplicados no Centro de Ciências Biológicas e de Saúde, no Centro de Ciências Humanas e Sociais e no Centro de Ciências Jurídicas e Políticas.

As aplicações foram feitas mediante a presença dos professores que ministravam a aula no período em que foram aplicados e contou com a plena adesão e entusiasmo dos professores com a pesquisa, que se mostraram interessados com a temática e se colocaram à disposição no que puderem ajudar.

Os sujeitos da pesquisa são os ingressantes na UNIRIO no ano de 2013, justamente por acabarem de passar pelo processo seletivo denominado vestibular e por estarem inseridos no período em que realizo o mestrado, período de desenvolvimento da pesquisa.

A elaboração do questionário exigiu grande cuidado na seleção das perguntas e contou com o acompanhamento da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Cerbella Freire Mandarino<sup>4</sup> na estruturação e estética, na formulação de constructos e no pré-teste.

O questionário passou por um pré-teste inicial na minha própria turma de mestrado, com o objetivo de reconhecer possíveis falhas no encadeamento das perguntas, no ordenamento visual do instrumento. Sendo aprovado, foi realizada uma amostra piloto no 1º período (2013.1) da turma de Licenciatura em História.

Os constructos que permitiram a formulação do questionário foram ordenados da seguinte maneira:

---

<sup>4</sup> Professora do Programa de Mestrado em Educação da UNIRIO. É membro do conselho permanente do LIMC (Laboratório de Pesquisa e Desenvolvimento em Ensino de Matemática e Ciências) e coordenadora do LIMC-Mais (dedicado à Matemática dos Anos Iniciais). Foi diretora da SBEM-RJ (Sociedade Brasileira de Educação Matemática) de 2006-2012.

**Quadro 1 – Constructos para a formulação dos questionários socioeconômico e cultural**

Constructo	Dimensões	Subdimensões
<p><b>Informações sobre o estudante universitário</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cidade onde moram</li> <li>-Curso de graduação</li> <li>- Sexo</li> <li>- Idade</li> <li>- Raça</li> <li>- Estado civil</li> <li>- Orientação religiosa</li> <li>- Escolaridade dos pais</li> <li>- Filhos</li> <li>- Participação em movimentos sociais</li> <li>-Renda</li> <li>- Trabalho</li> <li>- Trajetória escolar</li> <li>- Cultura geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Horário do curso</li> <li>- Participação no ambiente religioso</li> <li>- Onde cursou o ensino médio? Se fez pré-vestibular. Se era comunitário.</li> <li>- Se frequenta bibliotecas, museus cinema, apresentações teatrais, musicais, danças, leitura de jornais, revistas, livros, sites da internet.</li> </ul>
<p><b>Informações sobre a universidade</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionamento da xerox</li> <li>- Funcionamento da biblioteca</li> <li>- Avaliação do acervo da biblioteca</li> <li>- Acesso à internet</li> <li>- Condições gerais das instalações físicas</li> <li>- Oferta das disciplinas</li> <li>- Tempo de dedicação aos estudos</li> </ul>	
<p><b>O estudante e as questões afirmativas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bolsa</li> <li>- Ingresso na Universidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Qual modalidade de bolsa?</li> <li>- Assistência Estudantil</li> </ul>

Após a esquematização e formulação dos constructos, foram idealizadas as perguntas do questionário que inicia com questões que delineiam as características pessoais do ingressante para depois chegar as mais específicas, que em sua maioria são fechadas, de múltipla escolha e avaliativas.

Antes da aplicação nos sujeitos da pesquisa, foram realizados pré-testes na turma de mestrado com objetivo de verificar possíveis falhas ou vocábulos de difícil compreensão e foram feitas modificações na ordem das questões e vocábulos e, posteriormente, uma amostra piloto no 1º período (2013.1) da turma de Licenciatura em História.

### **1.3.2- APLICAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

A transição pela qual a universidade vem passando provoca um jogo político entre diversos segmentos da comunidade acadêmica e, um dos pontos mais latentes são as políticas públicas implantadas na instituição. As políticas de acesso ao ensino superior provocam distintas opiniões, muitos acadêmicos são contrários a elas por crerem que estas são capazes de provocar a expansão do ensino superior, mas prejudiciais à qualidade do ensino.

As entrevistas semiestruturadas foram utilizadas com o intuito de trazer o olhar do gestor, que lida diretamente com a articulação das políticas dentro do espaço universitário, que acompanha o processo de implantação.

Daí a relevância do pronunciamento institucional desses gestores que colocam um olhar sob outro ângulo. O discurso da gestão esboça o engajamento da instituição para com a democratização do ensino superior, quais esforços estão sendo empreendidos pelos gestores, quais suas opiniões com relação à implantação das políticas afirmativas, o que acham da expansão, quais as políticas que estão dando resultado.

Os entrevistados estão descritos nos quadro abaixo, com os seus respectivos cargos que ocupam.

**Quadro 2 - Relação de entrevistados – Gestores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

<b>Nome dos Gestores entrevistados</b>	<b>Cargo</b>
Prof. Dr. Luiz Pedro San Gil Jutuca	Reitor da UNIRIO
Roberto Vianna da Silva	Diretor da Coordenação de seleção e acesso da UNIRIO (COSEA)
Mônica Valle	Diretora do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE) da UNIRIO

Todos os entrevistados trouxeram contribuições caras à pesquisa e expuseram como a UNIRIO vem se adequando às políticas de acesso, qual o público que está conseguindo ingressar, qual o impacto que o acesso via ENEM/SISU causou na universidade, qual a dimensão do REUNI dentro da UNIRIO, como que a DACE vem garantindo a permanência desses ingressantes.

## **CAPÍTULO II- AS UNIVERSIDADES NO BRASIL: DEBATES E CONTROVÉRSIAS**

Nas últimas duas décadas a universidade vem sendo destaque nas pesquisas acadêmicas e, a cada dia, ganha mais espaço nos debates e agendas políticas. A pressão pela democratização do acesso ao ensino superior por parte de diversas camadas da sociedade vem levantando muitas questões, principalmente com relação às políticas de ação afirmativa, o processo seletivo de ingresso, a expansão do ensino superior, a autonomia universitária, dentre outras questões.

A compreensão dessas questões deve passar pela história da universidade no país, desde a primeira ideia da formação de uma instituição de ensino superior, deve abordar também o posicionamento do Estado frente às demandas da sociedade e a luta por educação pelos movimentos sociais que muitas vezes pressionaram pela democratização desta modalidade de ensino.

Desde a primeira ideia de sua criação no Brasil, no período colonial, a polêmica foi gerada. Portugal que era metrópole do Brasil não aceita a ideia. E o enredo da universidade se estende por anos, até a tímida formação de instituições superiores voltadas para formar burocratas para o estado brasileiro, médicos e cirurgiões para o Exército e Marinha e claro, somente depois de 1808, com a vinda da família real para o país.

A instituição superior quando criada tinha papel bem definido: garantir um ensino prático e profissionalizante que buscou atender às demandas imediatas do governo que estava interiorizado no Brasil. Os objetivos do ensino superior eram os ditados pela Coroa portuguesa que no Brasil bradava por burocratas e pela defesa militar.

E, sendo o Brasil um país de valores patriarcais, onde as questões são centralizadas na figura masculina, com relação ao ensino superior não foi diferente, quem estudava eram os homens, nascidos em famílias abastadas, enquanto as mulheres se restringiam à educação doméstica para serem boas esposas, boas mães e boas donas de casa.

Entender a construção histórica da universidade no Brasil requer um resgate à história do próprio país para compreender o simbolismo que a instituição de nível superior tinha para a sociedade. O ensino superior serviu/serve como um símbolo de distinção social de um indivíduo sobre o outro. Mas, para chegar a tal conclusão, é importante ressaltar que a

sociedade brasileira absorveu a cultura do título nobiliárquico, só é nobre quem tem título, pode ser um marquês, um conde, dentre os inúmeros títulos, também se pode ser doutor, doutor em direito, em medicina...

Justamente por seu papel de distinção social, a universidade não poderia estar aberta a todos. A educação institucionalizada só estava acessível aos filhos dos senhores de terra e ao clero, buscando distanciar as elites do restante da população.

Daí a necessidade de processos de seleção e, entramos na temática do acesso ao ensino superior, tão cara nas discussões sobre democratização que ocorrem no meio político, nos movimentos sociais, no cenário internacional. Somam-se a todas essas questões, as políticas de ação afirmativa, as cotas, as políticas públicas focalizadas ou universais. Enfim, falar de acesso é tratar de uma infinidade de conceitos, de valores, de questões polêmicas, de posições políticas, de função do estado, do papel da universidade.

Na década de 1960, com a internacionalização e expansão da economia, o governo brasileiro ao buscar absorver profissionais qualificados, sugeriu que a ascensão social se daria com a obtenção de níveis mais altos de escolaridade.

Além da demanda por mão de obra qualificada, houve uma pressão por parte dos concluintes do segundo grau, que aumentou quantitativamente por conta da ampliação desta modalidade de ensino, que sobrepunha às vagas oferecidas no vestibular.

Ao longo dos anos, foram variando os mecanismos de acesso ao ensino superior. Ciavatta (1997) aponta que a partir do final dos anos de 1960, o Brasil se empenhou em expandir o ensino superior. A preocupação imediata foi com os mecanismos de acesso.

Em uma pesquisa realizada por Aparecida Joly Gouveia, em São Paulo no período entre 1967-68, constata que “os estudantes que ingressam no curso superior constituem um grupo ainda mais selecionado que o constituído por aqueles que chegam à última série de um curso de nível médio”. (Gouveia, 1968:235 in Ciavatta)

Gouveia ainda aponta as possíveis causas para esta seletividade no ensino superior, quando assinala que grande parte do alunado que concluía o ensino médio, não se sentia em condições de arcar com os custos diretos ou indiretos de uma nova etapa de estudos.

“O vestibular não é a única nem, talvez, a mais importante barreira da seleção efetuada na escola”. (Ciavatta, s.d., p.11)

Estudos, relatórios e levantamentos de dados acabam indo de encontro à colocação de Ciavatta, a seletividade no ensino superior vai além do concurso vestibular. A família, as relações sociais, a situação socioeconômica e cultural do aluno, a estrutura das universidades, dentre muitos outros fatores acabam influenciando na trajetória do aluno no ensino superior.

Entendendo que o acesso vai além do concurso vestibular, o presente trabalho faz a análise desses dados que acabam influenciando no percurso escolar do aluno e pretende ampliar a discussão sobre acesso ao ensino superior.

## **2.1- 1889-1930: A universidade de poucos.**

Desde a primeira ideia de sua criação, a iniciativa de implantação de uma universidade no Brasil, sofreu severa resistência de diversos seguimentos da população. A primeira grande resistência se deu no período colonial, quando a Coroa Portuguesa negou aos jesuítas sua criação. O ensino jesuítico no Brasil era como um ensino médio, voltado para as áreas de Letras e Artes, era um curso intermediário entre os estudos de humanidades e os cursos superiores. Dessa forma, Portugal reafirmava a situação colonial, acreditava que os filhos homens das elites deveriam ir para a Europa completar seus estudos, minando qualquer tipo de iniciativa no país.

No século XIX, graduaram-se na Universidade de Coimbra em torno de 818 estudantes brasileiros do sexo masculino de famílias que dispunham de recursos, de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco. (NISKIER, 2011)

Não havia, pois, na Colônia estudos superiores universitários, a não ser para o clero regular ou secular [...] para os que não se destinavam ao sacerdócio, mas a outras carreiras, abriase, nesse ponto de bifurcação, o único, longo e penoso caminho que levava às universidades ultramarinas, à de Coimbra [...] e à de Montpellier [...]. (AZEVEDO, 1971, p. 532)

Cabe frisar que a educação nesse período é bem restrita aos grupos sociais mais abastados e que as mulheres ficavam à margem do processo educacional. Na verdade, as mulheres aprendiam dentro de suas casas, já que a educação que lhes cabia, para o

pensamento do período, era a educação doméstica. As mulheres eram destinadas ao casamento, a serem donas de casa, esposas e mães, eram ensinadas a bordar, costurar, aprendiam línguas, etiqueta.

Por outro lado, a educação dada ao homem tinha objetivo diferente ao da mulher. A eles era ensinada a leitura, a escrita, o que lhes dava condições de prosseguir seus estudos para o ensino superior.

A diferença explícita na educação de homens e mulheres é um reflexo da sociedade em que fazem parte. A sociedade patriarcal carrega valores muito centrados no gênero masculino, as mulheres ainda estavam submissas à figura masculina.

As tentativas de criação da universidade no Brasil duraram mais de um século e estiveram presentes em diversos momentos da História brasileira. A Inconfidência Mineira ilustra um desses momentos. Além dos interesses separatistas com a metrópole portuguesa, os inconfidentes tinham também por objetivo a construção da Universidade de Vila Rica, que mais uma vez foi um fracasso. A Coroa Portuguesa tentava minguar de todas as formas as iniciativas ao ensino superior brasileiro, não tolerava qualquer sinal de independência política e cultural da colônia.

Tendo em vista outros países da América Latina, verifica-se que as colônias espanholas, desde o período colonial até o momento da independência, já contava com dezenove universidades.

“[...] não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o fim do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites. Todos os esforços de criação de universidades no período colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de controle por parte da metrópole a qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da colônia. Em matéria de ensino, as diretrizes emanadas da Corte eram feitas como se visassem estabelecer a rotina; paralisar as iniciativas, em vez de estimulá-las. Parecia ter uma intervenção, mesmo à distância.” (FÁVERO, 2010, p. 21)

A vinda da família real em 1808 marca um divisor de águas na História do Brasil. Primeiro porque enquanto colônia, o país tinha uma série de limitações impostas pelo pacto colonial, que limita a comercialização da colônia aos interesses metropolitanos. No entanto, a

Corte no Brasil representou, a vinda da sede administrativa metropolitana para a colônia, o que Dias (2005) chama como a “interiorização da metrópole”<sup>5</sup>.

Dito isso, fica mais fácil o entendimento de que com a vinda de D. João , criaram-se, por decreto de fevereiro de 1808, o curso Médico de Cirurgia, na Bahia, e uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro.

Com o apoio do senado da Câmara de Salvador, em 1809 a elite agrária, sugeriu a criação de uma universidade na Bahia, cujas despesas seriam pagas por meio de contribuições das famílias dos alunos e de particulares. A proposta logo foi refutada pelo governo geral, para Niskier (2011) o governo estava temeroso que a criação desta universidade pudesse provocar uma reação desfavorável em Portugal, pela concorrência que podia causar com a Universidade de Coimbra.

Apesar disso, diversas instituições superiores foram criadas, tais como a Academia Real Militar (1810), para a formação de oficiais e engenheiros civis e militares, que deu origem à Escola Politécnica; o Curso de Agricultura (1812), anexo ao Real Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, e os de Química (1817) e de Matemática Superior (1809), em Pernambuco.

É importante a apreensão de que mesmo com a “interiorização da Metrópole”, o Brasil tem suas escolas superiores de caráter prático e profissionalizante. Ou seja, o país ainda tinha um laço de dependência cultural com Portugal. A partir de 1808, foram criados cursos e academias destinados a formar burocratas para o Estado, especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais liberais.

É interessante notar que num contexto de dúvidas e rompimentos como foi o gerado pela vinda da Corte para o Brasil, as instituições de ensino superior tinham como objetivo principal a defesa militar da colônia e a prerrogativa de atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e Marinha, tudo estava voltado com a preocupação de criar uma infraestrutura com o objetivo de garantir a segurança e conforto da Corte na colônia.

---

<sup>5</sup> DIAS (2005) revela uma extraordinária sensibilidade em perceber e destacar o peso preponderante de certas dinâmicas socioeconômicas e políticas no império português. Elegendo a vinda da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro como ponto chave de iniciação da ruptura do vínculo político a autora pôde destacar a importância de diversas reformas moderadas sendo exercitadas na forma de ser da governação portuguesa, bem como o papel das tensões sociais verificadas na região do Porto no norte de Portugal, e o enraizamento do próprio estado português no centro-sul da América Portuguesa.

Após diversas fragmentações, aglutinações, reorganizações, esses cursos e escolas criadas por D. João VI perduraram até o período da República. Poucas foram as tentativas dos governos imperiais no campo do ensino superior.

Essa situação vai perdurar durante todo o período do Império mesmo com a apresentação de planos e projetos para a construção de uma universidade que foram debatidos em Assembleias.

Proclamada a República, novas tentativas de criação das universidades foram feitas e na Constituição Republicana de 1891 que ficou sob incumbência do Poder Federal a criação e manutenção do ensino superior no Brasil, mas não exclusivamente.

“ Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal. “ (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1891, Art. 35)

De acordo com Fávero (2010), nas primeiras décadas do regime Republicano surgiram escolas superiores, como as faculdades de Direito na Bahia, no Rio de Janeiro e Minas Gerais, as Escolas de Engenharia do Recife e Mackenzie, em São Paulo, as escolas Politécnicas de São Paulo e da Bahia, e a Faculdade de Medicina em Porto Alegre.

Desde o início da República até a Revolução de 1930, o ensino superior sofreu diversas alterações. Seu início foi marcado pelos princípios positivistas, queriam uma universidade não focada na construção do conhecimento do passado, e sim a cultura de um conhecimento novo e de caráter utilitário. Não é de estranhar que este país novo realize a ideia de uma universidade apenas no século XX, dentro da tradição de um ensino superior profissionalizante e utilitário, porém não desvinculado da tradição do homem culto.

Em 5 de abril de 1911, a Lei também conhecida Rivadávia Corrêa, Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, implementada pelo decreto nº 8.659, adotava a liberdade e a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de ensino superior. Pela Lei Rivadávia, o Governo Central dispensava também a exigência de

equiparação a uma instituição modelo de nível federal, o que tornava possível a criação de universidades pela iniciativa particular.

A Reforma Rivadávia possibilitou o surgimento de universidades, como a Universidade de Manaus em 1911, a Universidade de São Paulo em 1912, e a universidade do Paraná, como instituições livres.

Mas somente em 18 de março de 1915, o decreto federal nº11.530, a Reforma de Carlos Maximiliano, dispôs a respeito da instituição de uma Universidade e re-oficializa o ensino no Brasil, determinando no artigo 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das faculdades livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar.” (FÁVERO, 2010, p. 27).

Apoiando-se nesse dispositivo, em 1920, o Governo Federal institui a Universidade do Brasil sob o comando do presidente Epitácio Pessoa, hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro, que reunia os cursos superiores da cidade, a saber: a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito - que surgira a partir da fusão da Faculdade Livre de Direito e da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais. O decreto que oficializou a universidade é o de nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, é a primeira universidade criada pelo Governo Federal.

O que unia esses cursos superiores era simplesmente o Conselho Universitário e a Reitoria, eram, na verdade, cursos isolados que se ligavam à Reitoria e não por mecanismos acadêmicos ou administrativos. Esse modelo de universidade é a base de muitas das universidades brasileiras, que se constituem de instituições agregadas e não integradas.

Azevedo apud Fávero (1977) acrescenta afirmando que a Universidade do Rio de Janeiro foi fundada pelo então Presidente Epitácio Pessoa no intuito de demonstrar status cultural para o recebimento do Rei Alberto da Bélgica, que visitou o Brasil em 1920. Mas com a volta do rei, poucos dias depois a universidade foi fechada, visto que já tinha cumprido seu papel.

Todo esse período da história do ensino superior no Brasil deixa explícito o papel que a universidade teve em cada momento que foi servir como um símbolo de distinção social. E essa se torna uma herança dos colonizadores portugueses que legitimavam o poder através dos

títulos nobiliárquicos (barão, marquês, visconde, etc.) e, na falta destes, buscava-se o título acadêmico de bacharel, de doutor.

Fazendo uma releitura do livro *Casa e Senzala* (FREYRE, 2000), o autor traz aspectos importantes da sociedade aristocrática da época, principalmente com relação ao ensino superior e à obtenção de títulos de bacharel. Além disso, relata as mudanças na mentalidade de uma sociedade aristocrática, patriarcal, escravocrata, hierarquizada e mantenedora de símbolos de distinção social.

A questão da valorização dos títulos, do diploma de bacharel representou uma ruptura no pensamento, já que a nobreza e os privilégios eram exclusividade dos “bem nascidos”, ou seja, a superioridade de um indivíduo sobre o outro era uma questão de sangue, hereditária.

Só que o Brasil é um país miscigenado e, era imprescindível um título de nobreza para a manutenção dos privilégios. Na falta do título de nobreza, o título acadêmico se tornou um substitutivo, o bacharel passa a ter poder. Os detentores de títulos acadêmicos possuem um capital social<sup>6</sup> que legitima o exercício da autoridade e do poder perante os desprovidos de distinção nobiliárquicas e/ou acadêmicas. (CRUZ, 2006)

Além disso, o ensino superior foi capaz de dar mais valor à cultura do indivíduo do que à cor. Lembrando que a sociedade do início da república, na década de 1920, ainda sofre com a herança escravocrata e racial, entretanto, perante o bacharel, a cor ficou meio que em segundo plano, já que mulatos conseguiram se diplomar e obtiveram o respeito e a legitimação de seus privilégios. Como fala Cruz (2006), é como se o título causasse a “branquidade” do indivíduo.

E assim surge uma nova aristocracia, diferente da aristocracia rural e escravocrata, surgia a “aristocracia de beca e toga”. (FREYRE, 2000).

---

<sup>6</sup> Bourdieu (1998, p. 67 – grifos do autor) define o ‘capital social’ como o conjunto dos recursos reais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento mútuos, ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como o conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também que são unidos por ligações permanentes e úteis.

## 2.2 – 1930-1964: Que universidade queremos?

A década de 1930 já inicia com a valorização do diploma do ensino superior, e este passa a ser um assunto recorrente em manifestações, movimentos sociais, no discurso da população civil, nos debates internacionais.

Com a Revolução de 1930, Getúlio Vargas foi empossado chefe do Governo Provisório e cria o Ministério de Educação e Saúde Pública, indicando Francisco Campos<sup>7</sup>, que era integrante do Movimento da Escola Nova<sup>8</sup> para ocupar o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública.

Francisco Campos, então ministro da educação, convida Anísio Teixeira para colaborar no governo, passando a integrar uma comissão encarregada de estudar a reorganização do ensino secundário no país, sendo iniciado na política nacional.

Em 1931, foi realizada a IV Conferência Nacional de Educação no Rio de Janeiro, tendo como tema: As grandes diretrizes da educação popular. Na abertura do evento, Vargas confessou aos educadores que os convocou para definir as bases da política educacional do país.

Como resultado da conferência, foi elaborado um *documento doutrinário* e de *política educacional*, que contava com Fernando de Azevedo<sup>9</sup> como redator e primeiro signatário, e foi divulgado amplamente pela imprensa em março de 1932.

O texto propõe a construção de um sistema nacional de educação, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário.

---

<sup>7</sup>Francisco Campos foi um [advogado](#), [professor](#), [jurista](#) e [político brasileiro](#). Era secretário do interior de Minas Gerais e contribuiu para a criação, em 1927, da Universidade de Minas Gerais durante o governo de Antônio Carlos Ribeiro de Andrade. Foi responsável, entre outras obras, pela redação da [Constituição brasileira de 1937](#).

<sup>8</sup> O movimento escolanovista, influenciado pelo positivismo de August Comte e pelo pragmatismo e liberalismo de John Dewey tinha como proposta a renovação do ensino, democratizando o acesso à instrução, independente de classe ou raça, e instruir trabalhadores para o processo de urbanização e industrialização. Além disso, dá ênfase na unidade, na continuidade da experiência educativa, defendia a bandeira de uma escola única, laica, pública, obrigatória e gratuita. Acreditava que só a educação seria capaz de acabar com as desigualdades, sendo eficaz para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, respeitando as diversidades.

<sup>9</sup> Junto com Anísio Teixeira, seu nome ficou associado ao movimento da Escola Nova no Brasil.

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação.” Essa é a premissa que justifica todo o empreendimento da reconstrução educacional de que trata o Manifesto. A seqüência do texto justifica essa afirmação, considerando que nem mesmo os problemas econômicos eram mais importantes porque “[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade.”(“MANIFESTO”, 1984, p. 407).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação alargou o debate em torno do conceito de universidade, como ela deveria se organizar, que cursos seriam oferecidos, buscando dar um sentido para a universidade brasileira. No manifesto, seus idealizadores colocavam que a universidade não podia se erguer se pondo apenas a serviço das profissões “liberais” (medicina, direito e engenharia), como era no período anterior, era necessário alargar os horizontes científicos e culturais.

O Manifesto defendia a criação de um fundo público para a educação que financiasse as escolas em todo o país, de forma descentralizada, mas atendendo a um núcleo comum de conhecimentos para a educação até os 15 anos, com forte diferenciação profissional, e uma universidade onde o ensino e a pesquisa ocorressem de forma inseparável.<sup>10</sup>

Após a publicação do Manifesto em jornais de grande circulação, foi desencadeado um conflito ideológico entre católicos e liberais. A defesa da laicização, da escola pública, obrigatoriedade e gratuidade do ensino feita por parte do Manifesto fez com que a Igreja se colocasse frente a esta discussão, e reivindicasse para si sua posição como instância primeira para conduzir a educação.

Ainda na década de 1930, sob a administração de Pedro Ernesto como interventor e depois prefeito do Distrito Federal, Anísio Teixeira na direção do Departamento de Educação, abriu espaço para uma experiência nova e pioneira na história da universidade no Brasil, com a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF), em abril de 1935, pelo decreto municipal nº5.513, de 4 de abril de 1935.

---

<sup>10</sup>O Manifesto dos Pioneiros buscava definir uma finalidade pra a educação. A questão primordial das finalidades da educação gira, pois, em torno de uma concepção da vida, de um ideal. Também traz a questão da educação como dever do Estado que o reconhece e o proclama, o dever de considerar a educação, na variedade de seus graus e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, que ele é chamado a realizar, com a cooperação de todas as instituições sociais.

A UDF surge num período conturbado do país, num momento em que era disputado o controle dos rumos da educação nacional. Anísio Teixeira afirma que a UDF estava preocupada com o saber pelo saber para preparar o indivíduo, buscava um “saber vivo e não morto”, diferente dos moldes profissionalizantes e estritamente práticos do ensino superior do início do século XX.

A UDF era composta por cinco escolas: Economia, Ciências, Educação, Direito, Filosofia e Instituto de Artes e contava com um grande número de professores franceses no seu corpo docente. Tinha por objetivo encorajar a pesquisa científica, promover e estimular a cultura e aquisição das ciências e artes por meio do ensino regular e cursos de extensão popular, formar técnicos e profissionais nos mais diversos ramos e promover a formação do magistério.

Por ter dado uma definição reformadora da educação e por defender a liberdade e autonomia universitária, a UDF logo enfrentou dificuldades políticas e, Bomeny (2001) atribui o fechamento da universidade, em 1939, à repressão do regime varguista que punia a todos os considerados comunistas naquela conjuntura e, Anísio não escapou.

A Universidade do Distrito Federal teve curta duração e, ainda em 1939, Gustavo Capanema por meio do Decreto Lei nº. 1063, incorporou à Universidade do Distrito Federal a Universidade do Brasil.

A década de 1930 inspirou pensadores a buscarem um sentido, uma direção para a universidade e principalmente para a universidade do Brasil. O que se queria com o ensino superior brasileiro?

Nesse sentido, Gustavo Capanema, enquanto Ministro da Educação no período de 1934 a 1945, defendia que a boa educação deveria ser descentralizada, preocupada com as questões sociais e com a própria escola. Em um período no qual as questões nacionalistas estavam afloradas no Brasil, Capanema buscava marcar o caráter nacional da universidade.

Com a deposição do então presidente Getúlio Vargas e com o fim do Estado Novo, em 29 de outubro de 1945, o país entra numa nova fase de sua história, a redemocratização.

A Constituição de 16 de setembro de 1946, promulgada durante o governo Dutra, frisa o caráter democrático do país, elevando os valores da liberdade, igualdade e solidariedade e proclamava a educação como direito de todos.

Além disso, é importante ver regulamentada a descentralização e a possibilidade de criação de instituições particulares de educação, proposta no “Art. 167 – O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre á iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. (CONSTITUIÇÃO, 1946)

Em consequência, a partir dos anos 1950, com a formação das primeiras universidades leigas e particulares do Brasil, pode-se registrar uma expansão significativa na educação superior, tanto das universidades privadas (em maior quantidade e regidas pelas leis de mercado) como das públicas. Cunha (1983) aponta que o número de universidades existentes no país cresceu de 5, em 1945, para 37, em 1964. Nesse período, as instituições isoladas aumentaram de 293 para 564.

Anísio Teixeira mostrava imensa preocupação com a expansão do ensino superior com o simples objetivo de aumentar em números. Para ele, a preocupação deveria ser maior que a simples expansão, a preocupação deveria ser o ensino.

“Considero hoje a expansão do ensino brasileiro o caso mais espantoso e grave de charlatanismo e demagogia, porque não estamos reformando o ensino, não estamos dando o ensino que devíamos à sociedade brasileira e estamos multiplicando indefinidamente instituições que antes deviam passar por profundas reformas. E chegamos a criar essa coisa paradoxal. Cria-se o ensino superior hoje com mais facilidade do que uma escola primária. Há Estados cujos padrões escolares exigem para se criar uma escola primária, professor e prédio. A escola superior nem de prédio precisa. Posso cria-la como quiser, num andar de um edifício, numa escola primária em funcionamento, ou passar a ter a escola superior e à noite, num ginásio ordinário. Estou desenvolvendo escolas superiores como não desenvolveria escolas primárias.” (TEIXEIRA, 1968 apud BERTOLLETTI, 2012, p. 557).

Com a volta de Getúlio Vargas ao poder, ainda na década de 1950, ocorre o processo conhecido como a “federalização” de muitas universidades estaduais, que hoje existem no país, com o objetivo de que o Conselho Federal de Educação exercesse maior controle sobre as instituições. Foi uma inovação acadêmica que seguiu os padrões dos Estados Unidos da América.

Com a redemocratização do país, a luta dos “pioneiros da educação nova” foi retomada, criando um conflito até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Os pioneiros da educação apresentaram um anteprojeto da LDB à Câmara dos Deputados que sofreu grande oposição de Gustavo Capanema, que dizia que o anteprojeto

era liberal e descentralizador e, o então ministro da Educação defendia o controle da educação pela União.

O projeto da LDBEN foi “engavetado” e só foi aprovado no governo de Carlos Lacerda, sob orientação privatista, pela lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961.

A LDBEN restringiu-se a delimitar a fixação dos currículos mínimos e a duração dos cursos caberia ao Conselho Federal de Educação (CFE), limitando assim, a autonomia das universidades, ao passo que o CFE decidia sobre o funcionamento das instituições superiores, públicas e privadas. Por outro lado, delegou à universidade a distribuição dos docentes segundo disciplinas e cursos, a normalização sobre os concursos.

Em paralelo com a LDBEN, foi aprovada pelo Congresso Nacional a criação da Universidade de Brasília. Anísio, Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e Oscar Niemeyer foram incumbidos de formular um projeto para a construção de uma universidade na capital do país. Eles queriam uma universidade que fosse de encontro às necessidades da nação e que reunisse formação profissional e científica.

A Universidade de Brasília foi criada nos moldes da UDF, com o objetivo de ser uma universidade nova e moderna, pautada na garantia dos princípios de democratização e gratuidade do ensino, com o intuito de ampliar as exíguas oportunidades de educação oferecidas à juventude brasileira.

Na década de 1960, tendo em vista o processo de industrialização e crescimento econômico, várias transformações ocorreram, uma delas foi a reivindicação pelo direito à instrução por segmentos da sociedade que ficavam à margem do processo educacional.

### **2.3- 1964-1985: O governo militar e a Modernização do ensino superior.**

O golpe militar que ocorreu em 1964 foi emblemático e marca a trajetória da universidade no Brasil. Motta (2014) destaca que as contradições do regime militar puderam ser identificadas na instituição universitária, isso porque a universidade era um foco de resistência à ditadura e, ao mesmo tempo, objeto do projeto desenvolvimentista do regime ditatorial.

Ora, como isso acontecia? Como podia ser um espaço de conflito ao mesmo tempo em que fazia parte dos planos do governo?

Sem dúvidas uma questão fica bem clara, o grupo militar não era ideologicamente tão coeso e homogêneo... de um lado existia um grupo conservador, do outro um grupo mais moderno.

Mas o que se sabe factualmente é que com o golpe militar de 1964, muitos educadores foram perseguidos e aposentados compulsoriamente por conta de seus posicionamentos ideológicos, as tropas militares invadiram as universidades. As iniciativas e propostas colocadas no período anterior foram caladas. De todos os setores da sociedade, o que mais reagiu publicamente ao golpe civil-militar foi o dos estudantes, pois eram os que mais vislumbravam a possibilidade de mudar a sociedade brasileira mediante a ação política e cultural, e por isso foram também os mais duramente reprimidos.

Um fato curioso descoberto nas pesquisas de Motta (2014) é com relação ao temor que os militares tinham do movimento estudantil, que se tornou um foco de mobilização social. Os estudantes realizavam passeatas e acampamentos, reivindicavam melhorias e maior investimento nas universidades, modernização dos laboratórios, ampliação das vagas no ensino superior para os egressos do ensino médio.

Os dados da evolução das matrículas no ensino médio dão uma ideia da ampliação do número de ingressantes nesta modalidade de ensino. No início da década de 1970, foram matriculados 1.119.421 alunos no ensino médio do país. Já na década de 1980 esse quantitativo mais que dobrou; em 1981 foram matriculados 2.820.998 alunos.

A consequência imediata dessa ampliação é um número maior de concluintes, que após finalizarem o ensino médio, acabam reivindicando a ampliação das vagas também no ensino superior.

**Tabela 1 – Evolução da Matrícula Inicial do Ensino Médio, por Dependência Administrativa Brasil – 1971-99.**

Anos	Total Geral	Dependência Administrativa							
		Federal		Estadual		Municipal		Particular	
		Nº Absolutos	%	Nº Absolutos	%	Nº Absolutos	%	Nº Absolutos	%
1971	1.119.421	44.604	4,0	536.695	47,9	51.074	4,6	487.048	43,5
1972	1.299.937	-	-	-	-	-	-	-	-
1973	1.477.650	-	-	-	-	-	-	-	-
1974	1.681.728	69.128	4,1	801.861	47,7	73.876	4,4	736.863	43,8
1975	1.935.903	78.888	4,1	919.090	47,5	60.889	3,1	877.036	45,3
1976	2.212.749	82.591	3,7	1.048.625	47,4	71.738	3,2	1.009.795	45,6
1977	2.437.701	84.932	3,5	1.153.703	47,3	71.652	2,9	1.127.414	46,2
1978	2.538.236	90.271	3,6	1.194.096	47,0	79.648	3,1	1.174.221	46,3
1979	2.658.078	89.430	3,4	1.243.366	46,8	86.449	3,3	1.238.833	46,6
1980	2.819.182	86.125	3,1	1.324.682	47,0	97.454	3,5	1.310.921	46,5
1981	2.820.998	92.028	3,3	1.391.730	49,3	117.524	4,2	1.219.716	43,2
1982	2.874.505	96.536	3,4	1.473.352	51,3	126.794	4,4	1.177.823	41,0
1983	2.944.097	101.784	3,5	1.574.752	53,5	137.716	4,7	1.129.845	38,4
1984	2.951.624	93.245	3,2	1.691.107	57,3	134.711	4,6	1.032.561	35,0
1985	3.016.138	99.422	3,3	1.780.155	59,0	132.333	4,4	1.004.228	33,3
1986	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1987 (1)	3.206.207	92.561	2,9	1.854.333	57,8	133.369	4,2	1.125.113	35,1
1988	3.368.150	98.297	2,9	2.039.812	60,6	145.476	4,3	1.084.565	32,2
1989	3.477.859	97.777	2,8	2.170.632	62,4	152.981	4,4	1.056.469	30,4
1990	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1991	3.770.230	103.092	2,7	2.472.757	65,6	176.769	4,7	1.017.612	27,0
1992 (2)	4.085.631	101.200	2,5	2.814.269	68,9	210.422	5,2	959.740	23,5
1993 (3)	4.183.847	100.686	2,4	2.856.821	68,3	235.583	5,6	990.757	23,7
1994 (4)	4.510.199	107.823	2,4	3.112.873	69,0	250.405	5,6	1.039.098	23,0
1995	5.374.831	113.524	2,1	3.808.326	70,9	288.708	5,4	1.164.273	21,7
1996	5.739.077	113.091	2,0	4.137.324	72,1	312.143	5,4	1.176.519	20,5
1997	6.405.057	131.278	2,0	4.644.671	72,5	362.043	5,7	1.267.065	19,8
1998	6.968.531	122.927	1,8	5.301.475	76,1	317.488	4,6	1.226.641	17,6
1999	7.769.199	121.673	1,6	6.141.907	79,1	281.255	3,6	1.224.364	15,8

Fonte: MEC/Inep/Sinec; Sinopse Estatísticas.

(1) 831 matrículas sem informação de dependência administrativa.

(2) Os dados de AM, BA, RJ e SC referem-se ao Censo Escolar de 1991.

(3) Os dados de SP e RJ referem-se a 1991 e os dados de SC e PR a 1992.

(4) Para o ano de 1994, os dados do RJ e SP referem-se ao Censo Educacional de 1991; os dados do AM e BA referem-se ao Censo Educacional de 1993 e do PR referem-se a 1995.

Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, MEC.

Nesse sentido, o governo militar tinha um projeto desenvolvimentista que incluía a universidade nos seus planos, já que ela teria, ou deveria ter a função de formar mão-de-obra para aquecer a economia.

No intuito de acalmar o movimento estudantil e, além disso, tornar a universidade num espaço de abastecimento para a economia, os militares investiram nas universidades e implementaram reformas importantes como a construção de novos campi, o aumento das vagas no ensino superior, o regime de dedicação exclusiva para o docente.

As estatísticas ilustram o tamanho do aumento: em 1945, a universidade brasileira contava com um total de 40.975 estudantes matriculados; o total saltou para 352.096, no ano de 1965; em 1980, o número triplicou, chegando a 1.377.286.

**Tabela 2 – Evolução das matrículas em estabelecimentos públicos e privados no Ensino Superior brasileiro 1933-2001**

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	Número
1933	18.986	56,3	14.737	43,7	33.723
1945	21.307	52,0	19.968	48,0	40.975
1960	59.624	56,0	42.067	44,0	95.691
1965	182.696	56,2	142.386	43,8	352.096
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.478
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080
1995	700.540	39,8	1.059.163	60,2	1.759.703
2000	887.026	32,9	1.807.219	67,1	2.694.245
2001	939.225	31,0	2.091.529	69,0	3.039.754

Fonte: Censo e Sinopse Estatísticas do Ensino Superior, MEC.

Frente às mudanças e pressões da sociedade, em 1968 é promulgada a Lei 5540/68, “Lei da Reforma Universitária”, sob os moldes autoritários que impôs a reforma a todos do meio acadêmico. O que chama a atenção é que a Reforma Universitária foi realizada em 1968, no mesmo ano em que foi decretado o Ato Institucional nº 5<sup>11</sup>, que marca o momento mais duro da ditadura. A Reforma foi realizada em 1968 por diversos motivos, dentre eles, acalmar a oposição e aplacar a rebeldia do movimento estudantil.

A Reforma se move em torno da racionalização da estrutura acadêmica e dos recursos, da democratização do ensino, e deixou explícita a proximidade com organismos internacionais que interferiram de maneira ativa na Reforma de 1968.

“A lei da reforma do ensino superior se baseia no modelo universitário americano. Estrutura o ensino em básico e profissional com dois níveis de pós-graduação – mestrado e doutorado – (Art. 17, b); adota o sistema de créditos, ou seja, de matrícula por matéria e propõe a avaliação em vez de notas por menções. Estas como outras inovações já introduzidas no modelo de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro para a Universidade de Brasília – dissolução da cátedra (Art. 33 § 1º) e departamentalização (Art. 11), implementação de cursos de pequena duração (Art. 23, §1º), adoção de formas jurídicas múltiplas (Art. 4) – são agora generalizadas para todas as universidades brasileiras. Mantêm-se a unidade de ensino e pesquisa (Art. 2) e a obrigatoriedade de frequência do ensino para professores e alunos (Art. 29).“(FREITAG, 1980, p. 84-5).

<sup>11</sup> É considerado o mais duro golpe na democracia e deu poderes quase absolutos ao regime militar. Dentre as determinações, as que no trabalho merecem destaque são: Proibia manifestações populares de caráter político; Impunha a censura prévia para jornais, revistas, livros, peças de teatro e músicas. Concedia poder ao Presidente da República para suspender os direitos políticos, pelo período de 10 anos, de qualquer cidadão brasileiro; Concedia poder ao Presidente da República para intervir nos estados e municípios, sem respeitar as limitações constitucionais; Suspendia o direito de habeas corpus (em casos de crime político, crimes contra ordem econômica, segurança nacional e economia popular).

O artigo 21 da Lei diz respeito à seleção dos candidatos ao ensino superior, que passa a ser voltada para o mérito, para a aptidão por meio do concurso vestibular, a seleção será unificada em conteúdos, para todos os cursos.

A Reforma Universitária de 1968 que reformulou o ensino superior no Brasil, além de incentivar as privatizações, instituiu a departamentalização, a matrícula por disciplina, o regime de créditos e o vestibular unificado e classificatório. Também determinava a instituição regular dos cursos de pós-graduação e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, transformando as universidades públicas em um espaço de produção científica e tecnológica.

Apesar de ter sido imposta de forma autoritária, muitos se sentiram acarinhados pela Reforma Universitária concordando com as mudanças trazidas por ela. Além disso, alguns professores entusiasmados e apoiadores da reforma chegaram a assumir cargos no Ministério da Educação (MEC).

Mesmo com a Reforma, o projeto de expansão universitária foi muito elitista, já que concentrou recursos nos estados que já eram privilegiados e nas universidades mais ricas, mantendo o benefício do ingresso às camadas mais abastadas da sociedade.

Aos que não obtinham êxito nos vestibulares para as instituições públicas, a reforma apresentou uma “solução”, ampliando notavelmente a rede de ensino superior privado. Uma oportunidade questionável, uma vez que “[...] coube aos desfavorecidos pagar para a obtenção de um diploma - em geral de 2ª categoria e sustentar os grupos empresariais privados que atuam no campo educacional” (GERMANO, 1994, p. 128).

A demanda por ensino superior fez com que o mesmo se expandisse, no entanto, não seguiram o “modelo único”<sup>12</sup> de universidade brasileira como previa a Reforma de 1968. A consequência foi a expansão de estabelecimentos isolados de ensino superior na rede privada, que já fugiam à pesquisa e extensão, sendo mais ligadas ao ensino, fazendo com que a qualidade fosse questionada.

O crescimento notadamente pela via privada acaba por elitizar o ensino público, ao passo em que o estudante que não consegue êxito nas provas seletivas de ingresso para o ensino superior público, passa a pagar para conseguir se formar e adquirir o diploma.

---

<sup>12</sup> Entende-se por “modelo único” da universidade brasileira aquele definido pelo postulado da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A Lei da Reforma Universitária ao mesmo tempo em que quis aumentar o acesso, e o fez com as instituições privadas, já que as públicas não supriam a necessidade de vagas que surgiam com o aumento dos concluintes do ensino médio, a Reforma criou um abismo entre a população menos elitizada e o ensino superior público, já que este se manteve como um instrumento elitista e excludente, porque, ao conter o aumento das vagas do ensino público e liberar a criação de cursos e vagas nas particulares, o Governo garantiu à elite, acesso ao ensino público nas instituições federais, e “empurrou” os menos favorecidos (comumente menos preparados) para um ensino privado.

Não menos importante é o desdobramento que a Reforma de 1968 causou no número de matrículas no ensino superior. Na década de 1970, o número de matrículas subiu de 425.478 (1970) para 1.377.286 (1980). É importante salientar que na década de 1970, era quase que dividido o número de matrículas no setor privado e público. Já em 1980, a diferença aumenta para 35,7% no setor público, enquanto 64,3% na rede privada de ensino.

Apesar do maior acesso ao ensino superior, da ampliação no número de instituições, ele se torna um instrumento de exclusão uma vez que o percentual de alunos ingressantes no 1º grau que conseguiram acessar o 3º grau foi sempre muito baixo, menos de 6% no início da década de 80. Desses, a grande maioria só conseguia ingressar em escolas particulares de Ensino Superior.

Na transição do 2º grau para o ensino superior ocorre a diferenciação entre os jovens oriundos de famílias de baixa renda e os jovens de maior poder aquisitivo; as vagas para as escolas públicas acabam ficando com os ex-alunos dos caros colégios particulares, enquanto os demais têm que se submeter aos altos custos do ensino superior em escolas particulares, normalmente de qualidade inferior (SANTOS, 1998, p. 249).

Pode-se considerar que o grande *boom* do ensino superior foi na década de 70, enquanto que em 1980 há uma estagnação, o número de alunos matriculados cresceu apenas 10,3%.

A bem da verdade, contudo o sistema superior ao chegar à década de 80, já tinha esgotado boa parte de sua capacidade de expansão, quando se toma como referência os contingentes de egressos do 2º grau. Isso vale dizer que o aproveitamento dos alunos que ultrapassaram o 2º grau quase total, e a expansão ulterior dos cursos de graduação passa a ficar na dependência de igual expansão dos graus anteriores (BRAGA; TRAMONTIM, 1991, p 53).

De acordo com Sousa (2008) alguns autores entendem que essa estagnação ocorreu em virtude do sistema do ensino de 3º grau chegar ao máximo de sua capacidade de expansão, quando se toma como referência os contingentes de egressos do 2º grau. Nessa linha de raciocínio, compreendem que houve uma satisfatória absorção. Além disso, para que fosse retomada a expansão do ensino superior, seria necessária uma reestruturação do nível médio.

A ditadura no Brasil durou 21 anos e no campo educacional, ficou marcada pela privatização do ensino, repressão, exclusão dos setores mais pobres da população, institucionalização do ensino profissionalizante calcado em técnicas com o intuito de voltar o conhecimento para o ensino prático e objetivo, de forma a desmobilizar o magistério, conter o movimento estudantil, reduzir os investimentos nas universidades públicas.

#### **2.4 – 1985- dias atuais: A Reforma do Estado e o ensino superior.**

O ano de 1985 marca no cenário político a “transição democrática” do país, gerando grande expectativa em torno dela, depois de 21 anos de regime militar, em que a sociedade brasileira se viu obrigada a silenciar e ser suprimida na sua liberdade de expressão. Por conta disso, no pós-ditadura emergiram movimentos sociais que, impulsionados pela redemocratização do país, ansiavam por direitos sociais, e se lançaram na luta por moradia, transportes, saúde, alimentação, educação.

Na década de 1980 o Brasil e grande parte dos países da América Latina passam por uma grave crise econômica acompanhada de altas taxas de inflação. A crise causou uma recessão na demanda de profissionais de nível superior, acarretando em desemprego e na queda da demanda por vagas nesta modalidade de ensino.

Cunha (1982) estabelece uma relação entre a política de vagas e a economia ao afirmar que:

“esse movimento pendular de abertura/fechamento ou de expansão/contenção tem seu motor nas contradições entre a função, do sistema de ensino (do superior, em particular) de discriminação e a sua imagem (ideológica) de mecanismo de ascensão social, de redistribuição de renda”(CUNHA, 1982, p.16).

Se no período da ditadura o Estado era Interventor<sup>13</sup>, no período da redemocratização é proposta uma reforma do Estado, levanta-se a bandeira do Estado Mínimo<sup>14</sup>, ou seja, uma menor participação do Estado na economia e, também sua minimização nas políticas sociais<sup>15</sup>.

A década de 1990 teve como crítica principal o intervencionismo do Estado, buscando o enxugamento da máquina estatal e privatização de bens e serviços em que a reforma do Estado é entendida como superação de visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista por meio da transferência da produção de bens e serviços à sociedade, à iniciativa privada. Essa lógica implica reformas no campo educacional, possibilitando novos processos de regulamentação, gestão e privatizações.

Nesse mesmo período o país passa por uma grande interferência dos organismos internacionais na construção das propostas educacionais. Essas organizações influenciam os países a adotarem medidas modernizadoras que levam o Estado a desempenhar uma função de mediação ou de adequação às prioridades externamente definidas.

As políticas públicas educacionais implantadas no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) tiveram esse viés de reforma do Estado, sintonizadas com os organismos multilaterais. As políticas implementadas são demarcadas por opções e interesses sociopolíticos, minimização do papel do Estado, marcado pela interpenetração das esferas pública e privada em detrimento da primeira.

Essas ideias circularam no ambiente educacional no período da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394\96), assim como no Plano Nacional de Educação (PNE).

Na proposta de PNE, Dourado (2002) destaca que esta foi aprovada na contramão do que a sociedade civil queria para o ensino superior ao propor a diversificação do sistema por meio de políticas de expansão da educação superior, a não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para este nível de ensino, aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação, ampliação do crédito educativo envolvendo recursos estaduais, ênfase

---

<sup>13</sup> Estado interventor caracteriza-se por ter um ideal, uma meta, consistente na busca da melhoria das condições de vida pela prestação positiva do Estado em diversos setores.

<sup>14</sup> O Estado Mínimo é caracterizado pela não intervenção do Estado na economia e sociedade, em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos.

<sup>15</sup> As políticas sociais são usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.

no papel da educação à distância. O autor ainda destaca no PNE a ausência de mecanismos concretos de financiamento para a efetivação das medidas, o que dá uma abertura para novos formatos de privatização do ensino superior.

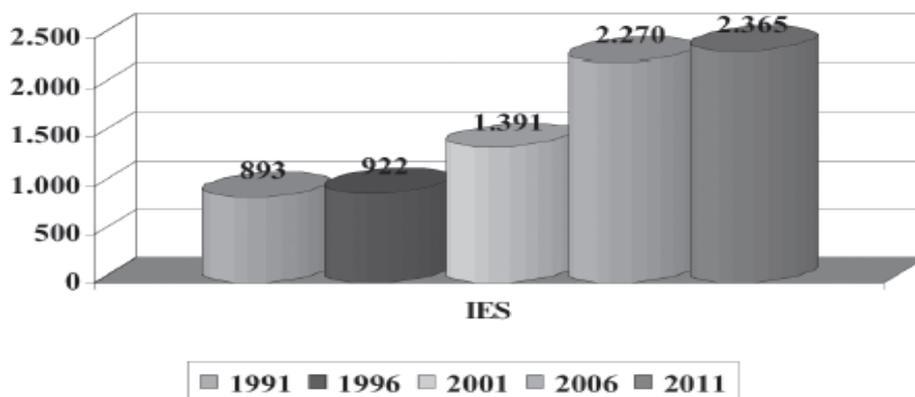
E o ensino superior começa a passar por uma metamorfose, ao se afastar de seu papel fundamental enquanto espaço acadêmico, de pesquisa e ciência, rompendo com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e passa a ter uma lógica mercadológica, de prestação de serviços ao Estado e ao mercado.

Corroborando com a ideia mercadológica, Dourado (2002) aponta um grande paradoxo com relação à avaliação do ensino superior, já que ao invés de buscar a emancipação, indutora do desenvolvimento institucional, as políticas de avaliação buscam a padronização e mensuração da produção acadêmica voltada, prioritariamente, para as atividades de ensino. Essas avaliações acabam legitimando um ranking das instituições. Catani, Dourado e Oliveira (2002, p.113) chamam a atenção para a:

“avaliação como campo de disputa, ao sinalizarem que esta se constitui em um terreno de contestação importante, porque pode evidenciar os fins da educação, o conceito de homem e o projeto de sociedade que se quer desenvolver, ainda que, “na prática, a avaliação [venha] ganhando, no Brasil, grande centralidade como forma de controle e de definição de políticas que estimulam a expansão competitiva no ensino superior.”

E dessa forma se deu a expansão do ensino superior, que buscou racionalizar recursos do governo, ampliar as vagas e o número de Instituições de Ensino Superior (IES), pela minimização/transferência da responsabilidade do governo federal para com a educação de nível superior.

**Gráfico 1 – Evolução do nº de IES (1991 a 2011)**



Fonte: MEC/INEP apud Cadernos do GEA, Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. – n.3 (jan./jun. 2013). – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012- v. Semestral

O gráfico dá o panorama do ritmo de crescimento do números de IES no país. Percebe-se que há uma relativa estabilidade entre 1991-1996, período anterior à LDB e, no período seguinte (1996-2001) o crescimento foi bem maior, de 51%. O interessante é que de acordo com o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA)<sup>16</sup>, no período de maior aumento (1996-2001), o setor privado cresceu cerca de 60%, enquanto que o setor público cresceu apenas 28% no mesmo período. Os dados acabam ilustrando os incentivos que o governo deu à iniciativa privado por meio das leis e decretos supracitados e inserindo o país na lógica neoliberal mundial.

É visível a dimensão do processo de expansão do ensino superior, só que essa expansão, prioritariamente pela via privada, acaba gerando uma grande diferenciação institucional: surgem uma multiplicidade de tipos de estabelecimentos acadêmicos com formatos institucionais, vocações e práticas acadêmicas bastante diferenciadas. São o caso dos estabelecimentos isolados, as faculdades integradas, centros universitários, institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Vale salientar que de acordo com a LDB e organismos internacionais, esses novos estabelecimentos de ensino superior estão previstos na política de diversificação da educação superior.

Apesar da grande expansão do ensino superior, os dados mostram uma distribuição desigual de IES pelo Brasil:

<sup>16</sup> Cadernos do GEA . – n.3 (jan./jun. 2013). – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012- v. Semestral.

**Tabela 3 – Número de Instituições, por Natureza e Dependência Administrativa, segundo as Regiões – Brasil – 1980-98**

Regiões	Total	Universidades			Federações e Integradas			Estabelecimentos Isolados		
	Geral	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
<b>Brasil</b>	<b>973</b>	<b>153</b>	<b>77</b>	<b>76</b>	<b>93</b>	-	<b>93</b>	<b>727</b>	<b>132</b>	<b>595</b>
Norte	40	9	8	1	3	-	3	28	4	24
Nordeste	124	28	22	6	4	-	4	92	22	70
Sudeste	570	70	21	49	62	-	62	438	62	376
Sul	131	34	19	15	8	-	8	89	19	70
Centro-Oeste	108	12	7	5	16	-	16	80	25	55

Fonte: MEC/INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

A tabela dá a dimensão real da discrepância entre o número de universidades e estabelecimentos isolados. No ano de 1998, o número de IES é de 973 instituições, sendo que apenas 153 são universidades, enquanto 727 são estabelecimentos isolados.

Outro dado que salta aos olhos é a distribuição desigual de IES pelo país. Fazendo uma comparação entre o Sudeste e o Norte, a discrepância fica alarmante, enquanto a região Sudeste concentra 59% dos estabelecimentos, a região Norte abriga apenas 4% das instituições.

E assim os estudos e dados sobre o ensino superior começam a apontar as diferenças de ensino, as dificuldades e pressões por maior acesso ao ensino superior, os problemas das desigualdades entre as regiões do país.

Nesse sentido, as discussões realizadas a nível internacional por meio de encontros e conferências mundiais foram fundamentais e intensificaram as discussões de combate à exclusão social e discriminação racial, movimentos sociais organizados pressionam por ações contra a injustiça social, levanta-se a bandeira da democratização do acesso à educação e ao conhecimento, propostas que visam facilitar a entrada de estudantes de classes populares no ensino superior passam a ser recorrentes nas agendas políticas.

## 2.5- Mudanças no cenário internacional

O cenário educacional e suas mudanças têm estreita ligação com a sociedade globalizada em que vivemos. Diversos historiadores divergem quanto ao início do processo da globalização, uns acreditam que seja no período das grandes navegações (séc. XV e XVI), outros que seja na revolução industrial (séc. XVIII), mas o importante é compreender que a sociedade global é uma sociedade dinâmica que interage, que circula, que troca.

A globalização é um fenômeno social que ocorre em todo o mundo. Esse processo consiste em uma integração em caráter econômico, social, cultural e político entre diversos países. A globalização tem seu início com o objetivo de atender ao capitalismo, de modo a fornecer novos mercados de consumo, já que o consumo interno encontrava-se saturado.

O sistema capitalista pregado no período da Guerra Fria<sup>17</sup> pelos países ocidentais, liderados pelos Estados Unidos tinha o interesse de mostrar ao mundo o quão melhor era frente ao socialismo, defendido pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

O Estado americano, numa postura de se colocar ante a sociedade como um Estado forte, capaz de promover o Bem-Estar social, adota o Welfare State, que é um modelo de administração pública do Estado, cabendo a ele a garantia dos serviços públicos e proteção à população.

Dessa maneira, o Estado democrático liberal se legitima e se mostra eficaz, quando busca o bem-estar social se baseando nos princípios da igualdade de oportunidades<sup>18</sup>, garantindo um conjunto de serviços sociais de alcance universal, com a finalidade de garantir um equilíbrio entre o avanço do mercado e a estabilidade social, suprimindo a sociedade de benefícios sociais de forma a minimizar o avanço capitalista excludente.

---

<sup>17</sup> Ideologicamente, a Guerra Fria pode ser definida como uma disputa entre o [capitalismo](#), que patrocinou regimes ditatoriais na América Latina, representado pelos Estados Unidos, e o [socialismo](#) totalitário expansionista ou [socialismo de Estado](#), onde fora suprimida a propriedade privada, defendido pela União Soviética (URSS) e China.

<sup>18</sup> Segundo Bobbio (2002) a igualdade de oportunidades pode ser definida como a aplicação da justiça quando dois indivíduos têm um objetivo em comum, ou seja, esses indivíduos devem ter condições e recursos semelhantes para alcançarem seus objetivos. Havendo diferenças no nesses recursos/condições entre os indivíduos, tornam-se necessários meios de favorecer os que possuem menos condições.

Um dos serviços básicos que passam a ser disponibilizados massivamente para a população é a educação, vista como promotora da igualdade entre os cidadãos e um meio de mobilidade social.

As décadas de 1950 e 1960 foram referências na afirmação da Sociologia da Educação como campo de pesquisa e, os países que se tornaram os principais centros produtores de pesquisa educacional são: França, Inglaterra e Estados Unidos.

Não por coincidência, esses países também foram os precursores na Revolução Industrial e adotaram políticas de desenvolvimento econômico e de modernização tecnológica que, para Nogueira (1990) colocavam como demanda o problema da mão de obra qualificada.

No Brasil não foi diferente, a demanda por mão de obra com alto nível de escolarização aumenta principalmente no governo de Juscelino Kubitschek, que implanta o Plano de Metas, com 31 metas, cujo objetivo era o desenvolvimento econômico de vários setores, priorizando a dinamização do processo de industrialização do Brasil.

Além da demanda por mão de obra qualificada, houve uma pressão por parte dos concluintes do segundo grau, que aumentou quantitativamente por conta da ampliação desta modalidade de ensino, que sobrepuja às vagas oferecidas no vestibular.

Daí decorre o processo de ampliação do aparelho escolar e, em particular, a universalização do ensino secundário coloca para o Estado, problemas para administrar essas grandes máquinas que se transformavam os sistemas de ensino, demandando por parte dele, um maior conhecimento da população escolar e do funcionamento desses sistemas.

Surge então um novo ideário em torno do papel social da escola, como um meio de ascensão, mobilidade social. Predominava uma visão otimista sobre a escola, de inspiração funcionalista com duplo papel: superação do atraso econômico e na construção de uma sociedade justa, moderna e democrática.

Entretanto, a partir dos anos de 1960 observa-se uma crise social, com revoltas que colocavam os conflitos raciais, culturais, de classes e, também, uma crise na concepção da escola como garantidora da igualdade de oportunidades para todos. Houve uma grande ampliação do sistema educacional, mas muitos alunos tinham trajetórias não lineares, no sentido da permanência na escola.

A evidência que se tem nos países modernos ocidentais é que existem características socioculturais dos alunos que influenciam na trajetória escolar e que os Estados Nacionais, não estavam conseguindo garantir a igualdade de oportunidades educacionais. A expansão do aparelho escolar não significa uma modificação efetiva nas estruturas sociais.

A partir de então, começam as grandes pesquisas educacionais, como o Relatório Coleman (Coleman, 1966), que foi uma das mais influentes pesquisas na área de educação. O objetivo do relatório era verificar em que medida as diferenças de cor, origem social e geográfica, religião e outras variáveis podem afetar as oportunidades de educação.<sup>19</sup>

No ano seguinte à publicação do Relatório Coleman, foi publicado na Inglaterra o Relatório Plowden, também desenvolvido por demanda do Poder Público que estavam preocupados com a eficácia escolar<sup>20</sup>.

A publicação do Instituto Nacional de Estudos Demográficos (INED) teve papel fundamental na pesquisa educacional sociológica ao fazer um estudo longitudinal de um grupo de alunos desde 1962 até 1972 com o objetivo de esclarecer os caminhos escolares, analisando sexo, idade, desempenho escolar, motivação e aspiração individual e escolar com relação à escola, dentre outros indicadores. A pretensão era levantar quais os mecanismos que, ao longo da trajetória escolar, selecionavam do processo os menos e mais aptos. O resultado do estudo deixava claro o peso da origem social sobre os destinos escolares.

Os relatórios reconheciam que o desempenho escolar não dependia apenas dos dons individuais, mas também de diversas outras variáveis, como a origem social do aluno, a condição socioeconômica, a estrutura física da escola, características dos docentes. Havia uma grande relação entre a origem social e o desempenho escolar. Perceberam também que quanto maior a modalidade de ensino, mais fácil fica a percepção em torno de características socioculturais bem delimitadas dos que obtém êxito.

---

<sup>19</sup>O Relatório Coleman, foi encomendado pelo governo norte-americano, que pretendia conhecer, nos termos de sua Lei de Direitos Civis de 1964, as razões da “falta de disponibilidades educacionais iguais para indivíduos por razão de raça, cor, religião ou naturalidade, em instituições educacionais públicas, em todos os níveis”. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1668/1668.pdf> Acesso em: 02 de junho de 2013.

<sup>20</sup> Uma escola se torna eficaz quando se considera o desempenho inicial de um determinado aluno e consegue proporcionar-lhe o conhecimento suficiente para que seu desempenho ao fim de cada etapa escolar seja considerado acima do esperado.

Nogueira (1990) conclui afirmando que as pesquisas apresentavam uma estatística irrecusável: as disparidades sociais quanto às oportunidades de acesso e sucesso na escola.

As conclusões causaram surpresa à sociedade, visto que o grande encantamento e esperança por mobilidade social e o desejo de se chegar a uma posição mais elevada na sociedade e aos melhores empregos, estavam depositados na educação. Desta forma, a escola deixa de ser garantia de sucesso, levando em consideração que o desempenho escolar não dependia apenas dos dons individuais, mas também da origem social dos alunos.

“O fato essencial da História da Educação do século XX é que as políticas igualitárias falharam”. (Nogueira, apud Karabel e Halsey, 1997)

As grandes pesquisas desse período se valiam do método quantitativo, que dava conta de levantar as grandes tendências gerais, eram estudos macroscópicos e amplos, tendo como objetos as desigualdades educacionais e a problemática da democratização do ensino. Para isso, calculavam-se as taxas de escolarização segundo categorias socioeconômicas, como sexo, idade, escolarização dos pais.

De certa forma, as conclusões que chegaram as pesquisas, rompem com o pensamento dominante até meados do século XX, concentrados em Durkheim e os funcionalistas. Durkheim vê a escola como instituição social capaz de garantir a coerência e estabilidade social, pois cabe à escola o papel integrador, pela transmissão de valores de coesão e integração social em uma sociedade moderna e laica.

Dessa forma, a socialização na escola traria princípios e normas de conduta – sejam de caráter moral, ético, de comportamento – que Durkheim considera essencial à vida coletiva. Situa a exclusão social como fenômeno perturbador resultante da divisão forçada do trabalho social e, nessa ótica, como uma forma patológica de uma sociedade moderna em crise, doente e desprovida de valores e referências morais para parte dos seus membros.

Até meados do século XX a sociedade, de um modo geral, tinha uma visão otimista com relação à educação. Os funcionalistas atribuíam à escola o papel de uma instância promotora da democratização, transformadora da sociedade e das posições sociais, onde nela seria possível uma igualdade de oportunidades entre os alunos. Os que se destacassem por seus dons individuais, iriam ocupar posições de prestígio na hierarquia social.

Após o levantamento de dados realizados por essas grandes pesquisas, entre as décadas de 1960 e 1970, buscou-se teorizar as grandes tendências apontadas, com a finalidade de responder à indagação: Por que uns conseguem êxito escolar e outros não?

É nesse contexto de desencanto com as oportunidades de acesso e sucesso, descrença na democratização do ensino, que surge o paradigma da reprodução. O crescimento econômico, as oportunidades de acesso à escolarização, não possibilitaram uma mudança das estruturas sociais que permaneciam altamente segregadoras. As desigualdades educacionais se mantinham e o sociólogo francês Pierre Bourdieu procura desvendar os mecanismos de reprodução social que acabam, por sua vez, legitimando as mais diversas formas de dominação.

Bourdieu foi fundamental para romper com o paradigma funcionalista que predominava até meados do século XX. Ele propôs uma nova interpretação da escola e da educação a partir das pesquisas e dados publicados.

Onde os funcionalistas viam meritocracia e igualdade de oportunidades, Bourdieu via reprodução e legitimação das desigualdades sociais. Via na escola uma reprodução da sociedade, mantendo os privilégios sociais. Para ele, a escola é uma reprodutora da sociedade, mantendo seus códigos de distinção social. A escola acaba reproduzindo os gostos, valores, crenças e posturas das classes dominantes da sociedade, apresentando-os como a cultura universal.

A escola utiliza um código de transmissão cultural que apenas indivíduos que já tiveram uma herança familiar cultural conseguem absorver, e, conseqüentemente, exclui do processo de aprendizagem os indivíduos que ficaram à margem dessa transmissão cultural.

Simbolicamente vão se tecendo maneiras de falar, modos de agir, estilos de vida de uma estrutura social distinta dos grupos sociais desfavorecidos culturalmente. Essa produção simbólica tem caráter legitimador das forças dominantes e, por conseguinte, reprodutora da distinção social.

Com o objetivo de explicar essa herança, uma cultura que é passada de geração em geração, Bourdieu desenvolve o conceito de capital cultural - é um recurso de poder, relaciona-se à posse de determinadas informações, gostos, atividades culturais, que são apreendidos por meio de livros, diplomas, no convívio social.

Bourdieu identifica três estados do capital cultural: o capital incorporado, o capital institucionalizado e o capital objetificado.

O capital incorporado é aquele que se apreende por meio da socialização, no convívio social. São incorporados modos de ser, agir, pensar e sentir, conhecimentos e habilidades que dependem do indivíduo aprender. A acumulação do capital cultural incorporado depende do tempo e do esforço do indivíduo, não podendo ser delegado a outra pessoa.

O capital institucionalizado é obtido, sobretudo, por meio de diplomas, certificados, títulos que são garantidos e sancionados legalmente. O capital incorporado pode levar ao institucionalizado e, este pode ser convertido em capital econômico. Santos (2003, p.253) ratifica esta conversão ao afirmar “*que no serviço público de diversos países, é comum a existência de uma ligação entre determinado nível de escolaridade e certos benefícios salariais ou acesso a cargos de maior remuneração*”.

E o capital cultural objetificado é concreto, podem ser livros, pinturas, monumentos. É um bem cultural que pode ser transferido materialmente.

Se Durkheim e os funcionalistas acreditavam que a escola estava aberta a todos de forma igual, só não entrava quem não queria, Bourdieu rompe com essa premissa e mostra o quão cruel é a realidade dentro da escola e potencializa o capital cultural como uma variável imprescindível para o “sucesso/fracasso” escolar.

Dessa maneira, a escola pratica uma violência simbólica<sup>21</sup>, pois ao eleger uma cultura dominante, ela a impõe como correta e, renega que cada grupo social tem sua cultura, características, valores e hábitos que lhes são próprios. Isso interfere diretamente no sistema de educação, pois este valoriza algumas características em detrimento de outras. Na sala de aula, o aluno é julgado pelo conhecimento prévio que traz de casa para a escola e pior, os que não têm como absorver esse conhecimento prévio, acabam por aceitar a coroação dos bem-sucedidos, dos bem-nascidos como resultante de um esforço recompensado.

---

<sup>21</sup>“Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário...” Bourdieu e Passeron (2008)

Relendo Bourdieu, a conclusão que se tira é de que a origem social ainda é a determinante na distinção social e manutenção das posições sociais. Os detentores das características que são valorizadas na escola são os da classe dominante.<sup>22</sup>

A transmissão do capital social se dá no seio familiar que passa de geração em geração, mas essa transmissão não é algo que se ensina, ele é passado de maneira indireta, são valores já interiorizados na família. Aponta que alguns processos de socialização funcionam como transmissão de capital cultural e interfere no destino do indivíduo.

E vai além, acredita que quanto maior a modalidade de ensino, por exemplo, no ensino superior, a diferenciação entre os que apreendem melhor o capital cultural transmitido e os que não o têm, fica mais em evidência. Quando os filhos das classes populares chegam ao ensino superior, vêm de famílias que se diferem da média de sua categoria, tanto por seu nível cultural global quanto por seu tamanho.

“[...] as chances objetivas de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior que para um jovem filho de operário [...] A presença no círculo familiar de pelo menos um parente que tenha feito ou esteja fazendo curso superior testemunha que essas famílias apresentam uma situação cultural original, quer tenham sido afetadas por uma mobilidade descendente ou tenham uma atitude frente à ascensão que as distingue do conjunto de famílias de sua categoria.” (BOURDIEU, Pierre. In: NOGUEIRA, 2008, p.2)

Bourdieu teve papel fundamental na Sociologia da Educação e rompeu com o paradigma até então vigente, sua importância é inquestionável. Entretanto, sua teoria tem limitações que se revelam quando se busca fazer uma análise de casos particulares (indivíduos, família, gênero), enfim, Bourdieu faz uma análise macrosociológica, que não consegue alcançar as diferenças sociais entre as famílias, entre as escolas, os contextos de escolarização.

Bernard Lahire (1997) entra mais na microsociologia, adentra no campo do sucesso/fracasso escolar e faz uma análise das crianças em seu contexto escolar de maneira a compreender as diferenças secundárias entre famílias com perfis semelhantes, identificando as diferenças internas que justificam trajetórias distintas na escolaridade das crianças. Percebe

---

<sup>22</sup>Entende-se por classe dominante aquela que tem o capital cultural valorizado, advindos do processo de socialização, podendo ser no meio familiar, ou qualquer outro grupo, podendo estar ligado ao capital monetário(visto como um meio auxiliar de acumulação de capital cultural) mas, não necessariamente.

que mesmo em situações de pouca transmissão cultural familiar, os conhecimentos podem ser adquiridos no ambiente escolar.

Diferentemente de Bourdieu, que faz uma análise mais macro das estruturas, Lahire observa no nível micro, das relações interpessoais, e faz uma colocação na teoria de Bourdieu, afirma que é importante analisar se quem está no convívio da criança é realmente detentor de capital cultural e se esta convivência é sistemática, regular e duradoura e pondera: o que será que pode ser transmitido efetivamente de pais para filho?

Lahire conclui que nem tudo é reprodução a partir do momento em que diversos fatores podem influenciar no processo de êxito escolar, propõe uma melhor apuração para a análise em nível micro das relações interpessoais.

As apropriações da obra de Bourdieu só se consolidam no Brasil na década de 1980, quando começam a figurar no cenário da pesquisa em educação. Honorato (2005) pontua que os trabalhos em Sociologia da Educação deslocaram-se para dentro do espaço escolar. Destaca trabalhos como os da Maria Alice Nogueira (1991) – “Trajetórias Escolares, Estratégias Culturais e Classes Sociais” – que traz as estratégias individuais que os estudantes desenvolveram ao longo da trajetória escolar e, dialogando com Bourdieu, a autora observa a existência de uma “hereditariedade cultural”.

Contextualizando o período do final da década de 1980, no cenário político, o país passa por uma “transição democrática” gerando grande expectativa em torno dela, depois de 21 anos de regime militar, em que a sociedade brasileira se viu obrigada a silenciar e ser suprimida na sua liberdade de expressão. Por conta disso, no pós-ditadura emergem movimentos sociais que, impulsionados pela redemocratização do país, anseiam por direitos sociais, e se lançaram na luta por moradia, transportes, saúde, alimentação, educação.

Na economia, os anos de 1980 são conhecidos como “a década perdida” com estagnação econômica e altas taxas de inflação. A crise dos anos 80 se abateu por todos os países da América Latina e, nesse contexto o neoliberalismo se apresenta como uma solução. Grandes economistas latino-americanos de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Banco Mundial se reuniram em Washington em novembro de 1989 durante o encontro: “Latin American Adjustment: How Much Has Happened?”, com o objetivo de avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina.

Embora sem caráter deliberativo, o Consenso de Washinton<sup>23</sup> ratifica a proposta neoliberal que foi na maioria das vezes implantada pelos governos latino-americanos, com o objetivo de garantirem estabilidade econômica.

E a década de 1990 se inicia tendo como grande palavra de ordem o “neoliberalismo”, que de acordo com seu grande idealizador, Milton Friedman<sup>24</sup>, pode ser definido como um conjunto de ideias econômicas e políticas capitalistas, tendo como principais características o Estado mínimo, privatizações, livre circulação de capitais internacionais.

O neoliberalismo encontra espaço no Brasil e no mundo num contexto de grande progresso nas comunicações e transportes, na era da informática e das multinacionais que se expandiram por diversos lugares, ou seja, num ambiente globalizado, de intensa integração das economias.

A doutrina neoliberal também influenciou o campo da educação, incentivando a modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, incorporação de técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade. A educação passa a ser integrada no mercado e não mais no campo social e político, de forma que o aluno passa a ser um consumidor do ensino e o professor, um funcionário treinado para capacitar os alunos a se integrarem no mercado.

O projeto educacional neoliberal busca deslocar a educação da esfera pública para a privada, minimizando as atribuições do Estado e levando-o a uma série de privatizações.

De acordo com Albuquerque (2012) as orientações políticas para implementação das reformas que se deram nos anos de 1990, se originaram ou estão fundamentadas nos acordos de cooperação firmados pelos governos com as instituições financeiras internacionais mais influentes: o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), UNESCO, dentre outros.

---

<sup>23</sup> O Consenso de Washington propunha dez tipos de reformas: A disciplina fiscal, a redefinição das prioridades do gasto público, a reforma tributária, liberalização do setor financeiro, manutenção das taxas de câmbio competitivas, a liberalização comercial, a atração das aplicações do capital estrangeiro, a privatização de empresas estatais, a desregularização da economia e a proteção de direitos compõem a lista das dez reformas a que se fez menção.

<sup>24</sup> Milton Friedman foi um dos mais importantes e influentes economistas do século XX. Grande defensor do liberalismo econômico e um dos idealizadores do neoliberalismo. Em 1976 recebe o Prêmio Nobel de Economia por conta de estudos na área de consumo e teoria monetária.

As reformas educacionais foram organizadas e orientadas por tais organismos, reafirmando a centralidade da educação como garantia para o desenvolvimento social e político, em estreita vinculação com o mundo do trabalho e da produção.

Nos anos 1990, com a Reforma do Estado levada adiante nos governos de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, a reforma da educação, ganha contornos bem ancorados na lógica de mercado. Como aponta Gohn (2005) trata-se de um processo de desvirtuamento no qual o cidadão transforma-se em cliente, consumidor de bens e serviços e não mais detentor de direitos, direitos esses que deveriam ser alcançados pelo acesso aos serviços públicos estatais.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 na Tailândia traz em seu bojo uma orientação claramente neoliberal, sustentada na concepção de Estado mínimo. Dela participaram representantes de governos, organismos internacionais e bilaterais de desenvolvimento e organizações não governamentais.<sup>25</sup> O objetivo do Plano de ação era ser uma referência, um guia para os governos e seus representantes que estejam comprometidos com a promoção da educação para todos.

Uma discussão presente no Plano de ação é a da descentralização das responsabilidades, propondo uma reorganização administrativa e financeira, o que é percebido principalmente na seção que trata sobre os princípios de ação e na seção sobre o aperfeiçoamento gerencial:

“A cooperação e o financiamento internacionais podem ser particularmente valiosos no apoio a reformas importantes ou ajustes setoriais, e no fomento e teste de abordagens inovadoras no ensino e na administração, quando seja necessária a experimentação de novas opções e/ou quando envolvam investimentos maiores que o previsto [...]” (Declaração Mundial sobre Educação para todos, 1990. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em 25.03.2013)

“[...]o fortalecimento e o desenvolvimento da capacidade de planejamento e gestão, aos níveis estadual e local, com uma maior distribuição de responsabilidades, serão necessários.” (ibdem, 1990)

---

<sup>25</sup> Os principais patrocinadores da iniciativa de Educação para Todos (PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial), devem adotar medidas para a universalização da educação básica.

Outro exemplo da influência neoliberal no campo educacional pode ser identificado no Relatório Jacques Delors iniciado em 1993, realizado para a UNESCO pela Comissão internacional sobre Educação para o século XXI. Nele são levantadas teses da educação básica à universidade.

No relatório a comissão se coloca como “[...] consciente das missões que cabem à educação, a serviço do desenvolvimento econômico e social” (UNESCO, 2000). Diante desta premissa, a comissão traça o passo-a-passo que deve ser seguido desde a educação básica até a universidade.

No que diz respeito ao ensino superior, o relatório ressalta o quão importante é esta modalidade de ensino no mercado de trabalho, na formação de mão de obra. O ensino superior deve ser um dos motores do desenvolvimento econômico e deve acompanhar o progresso tecnológico, pois a economia passa a demandar profissionais mais competentes e habilitados. Além disso, o relatório frisa a excelência com a qualidade do ensino superior para a formação desses profissionais e sucesso na inserção dos mesmos no mercado de trabalho.

Daí é possível depreender o encaminhamento que o neoliberalismo deu ao Relatório Jacques Delors e ao campo educacional, que deve dar suporte para o crescimento industrial e tecnológico, além de uma boa formação para os profissionais ocuparem os cargos que necessitam de qualificação. Faz-se necessário que as universidades respondam às demandas do mercado de trabalho, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade.

Além do direcionamento para o mercado, o relatório também faz uma discussão em torno do sucesso/insucesso escolar e afirma que todas as categorias sociais são atingidas pelo insucesso escolar, mas existe um grupo com maior vulnerabilidade, que são os jovens oriundos de meios menos favorecidos.

Como solução determina algumas medidas que podem ser tomadas para diminuir a vulnerabilidade desses grupos e um dos meios seria a adoção de políticas de discriminação positiva, também conhecidas como políticas de ação afirmativa, tomando como prerrogativa que existem discrepâncias entre os grupos sociais e essas políticas tentariam equalizá-las.

Outro texto que traz em seu bojo o viés neoliberal é a LDB, promulgada pela Lei 9.394/96, nela está presente a preocupação com a descentralização das responsabilidades e competências<sup>26</sup>, o uso do dinheiro público também em instituição privada. Para Jamil Cury,

“Desde 1988, passou-se de um modelo hierárquico e dualista para um modelo de colaboração recíproca, (... no qual) os municípios passaram a ser considerados como entes federativos de igual dignidade, ganhando autonomia nos espaços de suas atribuições e competências” (Cury, 2000, p.50)

Desde a década de 1990, observamos o movimento de formulações de propostas que interferem diretamente na administração do sistema educacional, com a justificativa de que são feitas para responder a sociedade civil em suas lutas por direitos, dentre eles de educação, além de atenderem às demandas econômicas, principalmente por mão de obra qualificada, que são fruto da transformação no mundo do trabalho.

Os anos 2000 são marcados pelo direcionamento dado na década de 1990, principalmente com relação às metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (realizada em Jomtiem, 1990), que são ratificadas pelo Fórum Mundial da Educação, em Dakar, Senegal, em 2000.

A Declaração de Dakar assume que houve um progresso significativo na universalização da educação, mas que ainda há um grande percurso para que seja efetivado, já que em 2000 ainda existiam 113 milhões de crianças sem acesso ao ensino primário, 880 milhões de adultos analfabetos, discriminação de gênero dentro do sistema educacional. A declaração ainda afirma que

“Sem um progresso acelerado na direção de uma educação para todos, as metas nacionais e internacionais acordadas para a redução da pobreza não serão alcançadas e serão ampliadas as desigualdades entre nações e dentro das sociedades.”<sup>27</sup> (Dakar, 2000 Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>> Acesso em: 12.04.2013 )

---

<sup>26</sup> “Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.” (LDB, 1996)

<sup>27</sup> Disponível em <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>

Entre 1980 e 1990 houve um aumento da riqueza no mundo, acompanhado do crescimento da pobreza. Houve um esforço concentrado em torno das reformas educacionais, que passariam a ser implantadas nos países pobres e populosos.

Em 2001, foi realizada em Durban a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, contou com a participação de 173 países, dentre eles, o Brasil. A Conferência tinha por objetivo discutir temas polêmicos e urgentes à sociedade e definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação. No cerne das discussões estavam as questões do direito relacionado a diferentes formas de reparação e compensação das vítimas.

O Brasil enquanto segundo maior país negro do mundo, perdendo apenas para a Nigéria, conta com 47% da população de pretos e pardos que passam por uma visível desvantagem com relação ao restante da população, nas empresas, universidades, cargos públicos.

Para participar da Conferência, o ex-presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu um Comitê Preparatório para Durban, coordenado pela Secretaria de Direitos Humanos com a finalidade de traçar um diagnóstico fidedigno da situação do racismo e discriminação em todo país.

Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sob a direção de Roberto Martins, apontam discrepâncias na taxa de analfabetismo entre pessoas acima de 25 anos, mais que dobra comparando brancos (10,4%) com negros (25,9%) e pardos (25,2%). Também existem diferenças entre negros (4,2 anos) e brancos (6,6 anos) com relação à escolaridade média da população adulta, índice de pobreza, trabalho infantil, salário.

As discussões de Durban criaram um ambiente de discussão do racismo e discriminação no Brasil, e a apresentação dos dados foi fundamental para a mudança da mentalidade que perdurava no senso comum da população brasileira, de que o racismo e a discriminação não existiam no país, que aqui se vivia numa democracia racial.

A palavra de ordem era inclusão e equalização, inclusão dos mais pobres, dos negros, equalização entre mulheres e homens no sistema de ensino, luta pela redução da desigualdade social. Essa proposta encontra espaço nas propostas do governo do ex-presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, que ficou na presidência por dois mandatos no período de 2003 a 2010. Para

Maciel (2009), Lula desenvolve estratégias de ação para minimizar os efeitos da desigualdade social, representadas pelas políticas de ações afirmativas.

O governo Lula foi marcado por diversas mudanças no direcionamento das políticas sociais que tinham um caráter redistributivo, tomando como premissa a igualdade de oportunidade. Com relação à questão racial, é criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial em 21 de março de 2003 e transformada em Ministério em 2008, tinha por objetivo a formulação, coordenação e articulação de políticas para a promoção da igualdade racial.

Lima (2010) afirma que apesar dos esforços na promoção da igualdade racial no governo do ex-presidente Fernando Henrique, foi apenas no ano de 2003 com Lula que o movimento negro passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representantes da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula.

O cenário educacional passou por diversas reformas no decorrer do século XX, e essas reformas contaram com a interferência de organismos internacionais para darem direcionamentos e diretrizes que deveriam ser implementadas no país, sob o viés capitalista respaldado pela teoria neoliberal.

As grandes pesquisas e relatórios vieram coroar e serviram de fonte para as teorias que buscavam uma explicação sobre os sistemas de ensino, a estrutura social, as trajetórias dos discentes, o sucesso/fracasso escolar.

Nesse sentido, Bourdieu ocupa um papel fundamental ao romper com a visão extremamente otimista da escola, de inspiração funcionalista, que acreditava que a escola seria o caminho para a superação do atraso econômico, capaz de promover a mobilidade social, sob a ideia da justiça meritocrática, que supunha que por meio da escola pública e gratuita as oportunidades estariam abertas a todos os cidadãos, mas só conseguiriam os que se esforçassem para isso, a partir de dons individuais.

E assim são legitimadas as desigualdades que passam a ser consideradas “justas”. Essa ideia acaba por separar o indivíduo da sociedade e aí o sucesso ou insucesso escolar passam a um nível individual e, os que conseguissem um bom desempenho recebem uma “recompensa”, que são justamente as melhores posições sociais, os melhores empregos e salários, etc.

Bourdieu mostra que não é o esforço individual que vai determinar a trajetória dos indivíduos, mas sim o capital cultural que carrega, que apreendeu no seu convívio familiar, pela leitura de livros, pelos cursos e diplomas.

Apesar de outros teóricos, como Lahire, se aterem mais às relações interpessoais e analisarem que existem outros fatores que influem nessa trajetória do estudante, como por exemplo, diferenças internas nas famílias com perfis semelhantes podem justificar diferenças na escolaridade dos alunos, Bourdieu marca uma nova visão da escola, já não mais neutra ou como solução das desigualdades.

As pesquisas comprovaram as teorias e, diante dos fatos a comunidade internacional pressiona por solução. O Brasil, um dos países signatários de Durban, busca solução por meio das políticas públicas. Soma-se a isso a luta histórica de diversos segmentos da sociedade que clamavam por educação, educação de qualidade e equalização das desigualdades de oportunidades.

### **CAPÍTULO III - A SOCIEDADE NA LUTA POR EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Neste capítulo serão trabalhadas as lutas empreendidas por grupos sociais na busca de uma sociedade mais justa e igualitária, grupos que se uniram para conquistar de fato o direito à escolarização. Esses grupos foram excluídos do acesso ao ensino superior por diversos fatores, seja por sua condição socioeconômica, por questões étnicas, pela baixa qualidade ofertada pelo ensino básico disponível nas escolas públicas.

Esses grupos acabam por romper o equilíbrio dos grupos já estabelecidos no ensino superior, mexendo nas estruturas de poder. Passam a questionar certos valores que não correspondem a seus anseios e descobrem na educação um meio para um novo status.

É pertinente realçar que as transformações no mundo do trabalho passaram a exigir cada vez mais anos de estudo, inclusive para profissões consideradas simples, valorizando o diploma de nível superior.

A pressão por acesso ao ensino superior público por essas organizações sociais acaba por levar à agenda política a questão da democratização do ensino superior, cobrando que políticas públicas sejam tomadas a seu favor, tendo em vista as grandes desigualdades de oportunidades já apresentadas em grandes pesquisas.

Uma das formas de garantir o direito dos grupos tradicionalmente excluídos são as políticas de ação afirmativa<sup>28</sup> para a promoção do acesso à educação superior no Brasil. O movimento negro tem participação ativa na luta pela educação superior dando visibilidade da situação de grande exclusão, impulsionando o governo a implantar ações a fim de promover mudanças.

As discussões que seguem pretendem dar voz a esses grupos sociais excluídos, que aos poucos estão conseguindo quebrar a barreira imposta por décadas na seleção para o ensino superior, grupo que já vem fazendo parte das estatísticas das políticas de ação afirmativa.

---

<sup>28</sup> De acordo com o Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA), as ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. Disponível em: < <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>> Acessado em 17.02.2014.

### 3.1 – A educação como projeto social

"Vamos pegar nossos livros e canetas, eles são as nossas armas mais poderosas. Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. Educação é a única solução." Discurso na ONU da menina paquistanesa Malala Yousafzai.<sup>29</sup>

Em julho de 2013 Malala Yousafzai discursou na Assembleia de Jovens da Organização das Nações Unidas (ONU) depois de se recuperar de um atentado no qual foi baleada na cabeça por talibãs ao sair da escola. Malala só queria o direito à educação, já que em seu país, Paquistão, as mulheres são proibidas de estudar.

Sua história causou comoção em todo mundo, sua coragem, sua juventude, sua vida direcionada à luta por direitos, por igualdade de oportunidades, por paz, e prioritariamente, pela luta ao direito à educação gratuita e obrigatória em todo mundo e para todos.

Malala deixa claro em seu discurso que sua voz reproduz vozes de muitos outros grupos sociais, de muitos outros movimentos sociais, de vários países, de mães, crianças, mulheres que clamam pelo direito à educação, direito que lhes é legítimo e muitas vezes, negligenciados.

Este capítulo traz a trajetória de luta da população civil por educação, por educação de qualidade, por universalização ao acesso. É importante salientar que serão resgatadas as lutas de movimentos sociais que colocaram a educação como um projeto social<sup>30</sup>.

Gohn (2011) define movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da

---

<sup>29</sup> Texto transcrito do discurso realizado por Malala na ONU. Malala é estudante e ativista [paquistanesa](#). É conhecida por seu ativismo pelos direitos à educação e o direito das [mulheres](#), especialmente no Vale do Swat, onde o [Talibã](#) às vezes proíbe meninas de frequentarem a escola. Em 12 de julho de 2013, Malala comemorou seu aniversário de 16 anos discursando na Assembleia da Juventude na Organização das Nações Unidas em Nova Iorque, Estados Unidos. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/noticia/internacional/malala-diz-que-nao-sera-silenciada-por-ameacas--3>> Acesso em: 24.04.2013.

<sup>30</sup> Domingos Armani (2010) define projeto social como uma ação social planejada, com começo, meio e fim, estruturada logicamente em torno de objetivos e resultados a serem alcançados, dentro de parâmetros pré-definidos de tempo e recursos. São formas específicas de ação em sociedade.

simples denúncia, passando pela pressão direta (marchas, mobilizações, passeatas etc.), até pressões indiretas.

Entretanto, nos registros e estudos históricos, essas ações aparecem como acontecimentos marginais, como disfunção à ordem social vigente. Não sem motivos, a história por muito tempo foi focada nos grandes acontecimentos e destacava os feitos de verdadeiros heróis, não existia o interesse de fazer história de grupos desprestigiados social, cultural e economicamente. Existia uma elitização da história, e os grupos que lutavam por seus direitos eram taxados como subversivos e até bárbaros.

Há um momento na história do país, que a sociedade já não aceita as coisas como estão e passa a se questionar por que deve continuar assim. Nesse momento há um rompimento do equilíbrio, os valores começam a decair, esgotam-se, não correspondem mais aos novos anseios da sociedade. Os novos valores começam a buscar plenitude. A sociedade fechada quando sofre pressões de fatores externos, se espedaça e começa o processo de desalienização com surgimento de novos valores.

As massas passam a exigir voz e voto no processo político da sociedade. Percebem que outros têm mais facilidade que eles e descobrem que a educação lhes abre uma perspectiva. As massas querem participar mais da sociedade. (FREIRE, 1979)

Para Freire, o homem passa por um processo de produção do ser humano como sujeito e se percebe oprimido. Ao se perceber oprimido, passa por um processo de desalienização para tentar deixar de sê-lo e entra numa luta para transformar sua realidade social.

Para a cientista política Hannah Arendt (1969), o momento em que atores sociais se organizam para questionar o arranjo da sociedade pode ser definido como uma “quebra de consenso”. Tomando o conceito de Hannah, os movimentos sociais são expressões concretas dessa “quebra de consenso” e tomada de consciência<sup>31</sup> por grupos da sociedade que chegam

---

<sup>31</sup> Essa tomada de consciência se dá quando determinados grupos sociais se percebem à margem do acesso aos bens sociais básicos, como o direito à educação, à saúde, à segurança e, por conta disso, se unem para reivindicarem participação nos processos sociais. Gohn (1995) pontua as principais lutas e reivindicações no final do século XX que são: Lutas sociais da classe operária por melhores salários e condições de vida; Lutas das classes populares urbanas por meios de consumo coletivos, luta da categoria dos militares, lutas sociais no campo; lutas de segmentos das classes sociais pela educação formal; lutas e movimentos nacionalistas; lutas e movimentos de raça, etnia e cor; Lutas e movimentos de gênero (mulheres, homossexuais); lutas solidárias (ação pela cidadania, contra a fome e miséria, pela vida).

para denunciar o longo processo de falta de acesso aos bens sociais mais básicos, como o acesso à educação e à justiça.

Cria-se um clima de esperança, a sociedade passa a acreditar na força do povo, e que uma vez unidos, seriam capazes de realizarem mudanças históricas, verdadeiras transformações sociais.

No Brasil, a existência dos movimentos sociais torna-se mais evidente no período dos governos populistas, entre os anos de 1945 até 1964, até porque estes governos muitas vezes absorveram algumas lutas dos movimentos sociais aos seus projetos de governo.

Mesmo assim, antes dos governos populistas já existiam movimentos que lutavam pela educação, como é o caso do movimento da Escola Nova, na década de 1920 e 1930, período marcado pela industrialização e urbanização, que gerou impactos econômicos, sociais e políticos e, juntamente com este quadro, o acirramento das desigualdades sociais.

O movimento escolanovista, influenciado pelo positivismo de August Comte e pelo pragmatismo e liberalismo de John Dewey, tinha como proposta a renovação do ensino, democratizando o acesso à instrução, independente de classe ou raça, e instruir trabalhadores para o processo de urbanização e industrialização. Além disso, dá ênfase na unidade, na continuidade da experiência educativa, defendia a bandeira de uma escola única, laica, pública, obrigatória e gratuita. Acreditava que só a educação seria capaz de acabar com as desigualdades, sendo eficaz para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, respeitando as diversidades.

Já no período da ditadura (1964-1985) os movimentos sociais foram obrigados a silenciar. Entretanto, eles continuaram a existir e principalmente no início de 1980, eles emergem em meio às lutas sociais contra a ditadura militar e redemocratização do país, sobretudo por meio de grupos e movimentos organizados, na formulação, implantação e acompanhamento das políticas públicas, em especial na área social. É importante destacar também que a rearticulação da sociedade civil ocorrida no período foi acompanhada da elaboração de vários projetos de mudança social para o país. A união das forças de oposição ao regime político possibilitou a construção de propostas e frentes de lutas. Sposito (2000) aponta que ainda na década de 1980 torna-se mais evidente a luta pela educação nos movimentos sociais.

Mas onde estaria a origem do pensamento da educação como um Projeto Social?

Ao longo da história, muitos movimentos e manifestações expõem o discurso de igualdade de direitos e oportunidades a todos. O século XVIII é o palco para que essas ideias aflorem, o iluminismo e o pensamento racional colocam à sociedade o pensamento crítico, o questionamento das posições sociais e os privilégios restritos apenas aos nobres e mais abastados da sociedade.

A Revolução Francesa (1789)<sup>32</sup> que foi uma revolução que inspirou outras revoluções europeias e alguns movimentos de independência em todo o mundo adentra na discussão da educação para todos ao afirmar na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão no artigo 22 a instrução como direito de todos, além de atribuir à sociedade (seus governantes), a responsabilidade de oferecê-la a todos os seus membros:

“A instrução é uma necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”. (Artigo 22 da Declaração Universal dos Direitos humanos, (1789) Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/dec1793.htm>> Acesso em 12.02.2013.

A educação como Projeto social está intimamente ligada ao Projeto Liberal Moderno, que é uma grande Carta de intenções baseada nos ideais da Ilustração<sup>33</sup>, pregando a universalidade, autonomia, individualidade.

O grande objetivo do Projeto Liberal Moderno é que todos os seres humanos devem ser tratados como iguais, de forma que os direitos naturais, como por exemplo, o direito à vida, à liberdade, à educação, à segurança, sejam universais e que o Estado deve assumir a função de regular a vida social.

---

<sup>32</sup> A Revolução Francesa, iniciada em 1789, foi um exemplo clássico de revolução burguesa. Embora tivesse tido a participação de outras camadas sociais, como os camponeses e as massa urbanas miseráveis, ela foi essencialmente conduzida pela burguesia para realizar suas aspirações. Aniquilando o absolutismo, a política mercantilista, os resquícios do [feudalismo](#) ainda existentes na França e o poder do clero e da nobreza, a Revolução Francesa pôs fim ao Antigo Regime. As ideias dos revolucionários franceses de “liberdade, igualdade e fraternidade” alastraram-se e influenciaram profundamente outras revoluções européias e os movimentos de libertação da América Latina.

<sup>33</sup> O Iluminismo, fruto do século XVII, levanta questões de cunho filosófico que defendia o domínio da razão sobre a visão teocêntrica que dominava a Europa desde a Idade Média. Segundo os filósofos iluministas, esta forma de pensamento tinha o propósito de iluminar as trevas em que se encontrava a sociedade.

A educação assume um papel de destaque, pois passa a ser vista como um instrumento de distinção social e conseqüentemente, como um meio de ascensão social entre as camadas populares e médias da população. As massas descobrem na educação um canal para um novo status.

Cria-se a ideia de que se todos tem acesso à educação, todos teriam oportunidades de ascender social e economicamente, os indivíduos que não conseguirem ascender são os próprios responsáveis por seu fracasso. A explicação para esse fracasso passa a ser somente do indivíduo, pois já que as oportunidades estão abertas a todos, só não as alcança quem não tem aptidão, quem não se dedicou o suficiente para ocupar determinados cargos.

Aí se encontra a legitimação da lógica meritocrática da sociedade moderna que transferindo para o indivíduo o mérito ou a culpa do fracasso, a sociedade se isenta e as pessoas aceitam as posições sociais, pois as desigualdades passam a ser justas porque são decorrentes do esforço e desempenho diferencial do indivíduo.

Na sociedade contemporânea, não é difícil perceber que a educação se tornou um instrumento de salvação para toda desigualdade e diferenças sociais existentes. Por conta desse pensamento, ela se tornou um dos pontos mais requisitados nos movimentos sociais da sociedade civil.

Os movimentos sociais na luta por educação surgem como campo de análise das ciências sociais e políticas na América Latina na década de 1970, como consequência da emergência de várias manifestações e ações coletivas nesse período.

O Brasil dos anos de 1980 é rico do ponto de vista das experiências político-sociais. Diversos grupos sociais se engajam com projetos sociais ligados à educação, principalmente no período de redemocratização. Luta-se por mais escolas, por novas pedagogias, por políticas que promovam igualdade de acesso à educação, etc. Os argumentos usados para reivindicar a educação, tem como prerrogativa a definição constitucional: educação como direito universal, de todos. No entanto, esse direito só será possível de ser alcançado se o Estado estiver presente sob a forma de políticas públicas, promovendo a superação das desigualdades e consentindo a participação da sociedade civil. (GOHN, 2008)

Cabe aqui destacar a luta de dois grandes movimentos que tinham no bojo de seus projetos a luta pela educação de nível superior, que é o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e o Movimento de Pré-Vestibular Popular.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra é um exemplo da aproximação dos movimentos sociais com os projetos educacionais, o MST reivindicou o estabelecimento da Educação do Campo, o acesso à educação superior universitária, o aumento do número de vagas e a democratização no acesso e na permanência.

O campo tem ficado à margem do processo de modernização e atuação das políticas públicas, ao contrário dos espaços urbanos que têm prioridade de atendimento de infraestrutura em relação ao campo.

Frente a esta situação, começam a emergir movimentos sociais que demandavam melhores condições de vida no campo, reivindicando políticas para a educação do campo. A peculiaridade do movimento é que não lutavam por uma educação para o campo, e sim por uma educação do campo e para o campo, uma educação que dê condições aos camponeses de viver dignamente em suas terras. Normalmente as políticas eram feitas para o meio rural e raramente com os sujeitos do campo. (COSTA, 2011)

O MST passa a reivindicar espaço nas universidades públicas, que sendo pública, tem o dever de ofertar a todos este universo de inclusão. Gohn (2008) afirma que o MST foi de importância vital para o início do Movimento de Educação no Campo.

O neoliberalismo e a globalização impõe às universidades uma ordem econômica de mercado que exprime as ideias e práticas dos grupos dominantes. Neste momento cabe a indagação, e como inserir na sociedade uma universidade para todos?

Daí uma peculiaridade do Movimento de Educação no Campo que preconiza o desenvolvimento humano em todas suas dimensões, e rompe com os modelos pedagógicos já estabelecidos pelas universidades imersas na lógica de mercado, ao valorizar os saberes da experiência e a cultura dos sujeitos do campo.

Uma das conquistas do Movimento foi a implantação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – criado em 1998 a partir de debates e mobilizações entre o MST, o grupo de apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília e o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.



Os dados apresentados por Gohn mostram que o acesso e a formação de integrantes do MST ao ensino superior tem tido avanços positivos, desde a questão da formulação da política pública, se com ou para o grupo, até a própria formação da identidade do movimento, das suas lutas, da valorização dos saberes do campo. Além disso, o movimento faz a própria universidade se repensar e buscar respostas para seu papel na sociedade, se o acesso está aberto a todos, se a universidade está preparada para receber todos.

Além do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), outro grupo que surge em meio às desigualdades de acesso ao ensino superior é o movimento dos Pré-Vestibulares Popular (PVP) que tinham como objetivo dar suporte para o ingresso de grupos sociais populares no ensino superior.

Os PVP baseiam-se nos princípios da coletividade e solidariedade, buscam a igualdade social e educacional e acreditam que o acesso ao ensino superior dos grupos populares e marginalizados pode ser um meio de transformação social.

Os pré-vestibulares populares surgem como um meio de mobilização da sociedade civil, que nascem diante do descaso do governo e chamam a atenção para o fato de que a educação não chega e nem é igual para todos e que a questão da democratização do acesso não é uma preocupação isolada.

Organizados pela sociedade civil, os cursos pré-vestibulares populares surgiram no Estado do Rio de Janeiro, comumente localizados em regiões periféricas de centros urbanos ou em favelas, sendo direcionados aos estudantes de classes populares<sup>34</sup> e de grupos sociais discriminados e normalmente são realizados em universidades, escolas, associações religiosas.

Num contexto da década de 1990 quando o campo educacional recebia influência direta das políticas neoliberais que atacam a escola pública a partir de estratégias privatizantes, subordinando os objetivos da escola aos da empresa, o pré-vestibular comunitário se distinguia por ter preocupações políticas, uma perspectiva crítica da sociedade

---

<sup>34</sup> Nascimento (1999) define como populares grupos sociais que vivem em condições impostas de exploração, dominação, esmagamento de identidade e negação de direitos fundamentais, como direito ao trabalho, terra, moradia, remuneração digna, cuidados com a saúde, acesso à educação formal.

e o desenvolvimento de uma consciência por parte de seus integrantes, seja ela de classe, raça, gênero.

Nascimento (1999) salienta que existem pré-vestibulares comunitários que tem como objetivo apenas o preparo de estudantes pobres para o vestibular. Outros não se restringem somente ao ensino de conteúdos para o vestibular, mas também para um questionamento da instituição educativa e como luta para romper as barreiras que impedem o acesso de parcelas discriminadas e economicamente desfavorecidas da população ao ensino formal, especificamente ao Ensino Superior. Tinham como objetivo principal a democratização do ensino. Os pré-vestibulares comunitários queriam mudanças e a promoção da justiça e igualdade.

O autor ainda cita alguns dos cursos PVPs afirmando que alguns são projetos de Organizações Não Governamentais, Sindicatos e outras Entidades da Sociedade Civil, como o Curso Pré-Vestibular do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (SINTUFRJ), fundado em 1986; outros são iniciativas populares autônomas, com organização e objetivos próprios, como a Associação Mangueira Vestibulares (1990) e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (1993).

Dentre os vários cursos, merece destaque o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) por seu histórico de luta contra a discriminação, por ser referência para outros cursos de PVP, por incorporar outras categorias na luta das classes desfavorecidas e excluídas.

Com relação a suas origens, Nascimento ressalta que o impulso para a criação do PVNC foi a questão da desigualdade entre negros e brancos. A população negra se vê sub-representada nas universidades brasileiras e passa a demandar políticas específicas para os negros, ou seja, políticas focalizadas para que diminuam as desigualdades existentes entre brancos e negros nas universidades.

A tabela 4 ratifica a discrepância entre os grupos negros e brancos das grandes regiões brasileiras, no que tange à educação no ensino superior. Em todas as regiões a taxa de frequência líquida dos jovens negros de 18 a 24 anos no ensino superior é aproximadamente a metade da taxa dos jovens brancos. A maior discrepância das taxas entre os indivíduos de 18 a 24 anos negros e brancos se dá na região Sul do país.

**Tabela 4 – Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade, nível de ensino e cor ou raça, segunda as Grandes Regiões – 2011**

Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%)		
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior (1)
	<b>Branca</b>		
<b>Brasil</b>	<b>92,2</b>	<b>60,0</b>	<b>21,0</b>
Norte	90,7	47,9	16,8
Nordeste	90,0	48,9	17,5
Sudeste	93,3	66,4	21,6
Sul	92,4	59,2	21,6
Centro-Oeste	92,2	62,4	26,4
	<b>Preta ou parda</b>		
<b>Brasil</b>	<b>91,7</b>	<b>45,3</b>	<b>9,1</b>
Norte	90,1	39,6	8,5
Nordeste	91,1	40,4	7,7
Sudeste	92,8	52,5	9,6
Sul	92,6	42,5	8,2
Centro-Oeste	92,3	53,0	14,8

(1) Exclusive mestrado e doutorado.

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

Num trecho extraído da Carta de Princípios dos PVNC, está clara a ligação do PVP com as causas do movimento negro, além da preocupação com outros grupos marginalizados do acesso ao ensino superior.

“Possibilidade de construção de um projeto de educação fundado na igualdade, na solidariedade e no respeito aos seres humanos, que deve necessariamente colocar no centro de suas preocupações os sujeitos não dominantes (por etnia, por gênero, por classe social) e valorizar a produção histórica e cultural afro-brasileira.” (Extraído da Carta de Princípios dos PVNC – abril 1999)

Além da luta contra a desigualdade social e a discriminação racial, as ações político-pedagógicas não se restringem ao ensino em sala de aula, mas também na formação política, econômica, cultural, e social dos participantes para que estes retornem aos pré-vestibulares populares e continuem na organização popular, desenvolvendo ações que visem a democratização do ensino superior.

O PVNC surgiu na Baixada Fluminense, estado do Rio de Janeiro, em 1993, e foi organizado por educadores que ficaram sensibilizados com a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior. O espaço físico que muitas vezes foi usado para as aulas, debates e discussões eram cedidos por escolas, universidades, igreja.

A partir de 1994, com o sucesso e repercussão do trabalho realizado em 1993 - que obteve 34% de aprovados para a UERJ, UFRJ, UFF e PUC-RJ - outros grupos (entidades

populares, entidades do movimento negro, igrejas, educadores e ex-alunos) organizaram novos núcleos do Curso Pré-Vestibular para Negros e Carentes. (Nascimento, 1999, p. 79)

O PVNC tem dado importantes contribuições para a democratização do acesso ao ensino superior por meio das negociações com as universidades nas taxas e bolsas para estudantes, na formulação de propostas que promovem a igualdade de oportunidade, realização de debates públicos com o intuito de amplificar seus anseios e lutas.

Tendo em vista o resultado do movimento, outros núcleos do PVNC foram criados, ratificando o sucesso do trabalho dos integrantes, o comprometimento dos estudantes e ampliando a luta pela democratização do acesso de grupos economicamente desfavorecidos e negros ao ensino superior.

A sociedade se organiza e coloca demandas por políticas de democratização da educação exigindo ações efetivas do Estado no intuito de criar políticas que eliminem as discriminações no sistema educacional. E as respostas estão vindo por meio de políticas públicas de ação afirmativa que visam a promoção da igualdade de oportunidades e de acesso ao ensino superior, assunto que será trabalhado no próximo capítulo.

### **3.2- Instituição Universitária: a quem atender?**

As Instituições de Ensino Superior estão no centro da discussão sobre a democratização do acesso, processos seletivos, mérito. Para tratar sobre essas questões, é necessário trabalhar o conceito de instituição, identificar suas características com o intuito de compreender seu funcionamento e os questionamentos que suscita ao longo dos anos e também entender o motivo pelo qual a educação superior vem ganhando destaque nos debates públicos.

Definir um conceito para instituição, não é uma das tarefas mais fáceis. Até porque o conceito sofre as variações de uma época, ele serve a cada sociedade de cada período

histórico. O que hoje na sociedade contemporânea tem um significado, na medieval, na antiga, teve outro. Daí a dificuldade de se definir um conceito.

“A palavra “instituição” deriva do latim *institutio, onis*. Este vocábulo apresenta uma variação de significados que podem ser agrupados em quatro acepções: 1. Disposição; plano; arranjo. 2. Instrução; ensino; educação. 3. Criação; formação. 4. Método; sistema; escola; seita; doutrina.” (TORRINHA, apud SAVIANI, 1945, p. 434).

A Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carmen Irene<sup>35</sup> em sua dissertação “UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO: discurso, memória e identidade: gênese e afirmação”, destaca para além da variação temporal, os diferentes conceitos atribuídos à palavra para as diversas áreas do conhecimento, na área de administração, na economia, na jurídica.

Uma instituição é, pois, obra coletiva, criação social, cultural, acontecimento. São agenciamentos coletivos que se instituem no seio das relações sociais. As instituições são construídas historicamente e trazem embutidos, em seu processo instituinte, mecanismos de controle social, estabelecendo regras e padrões de conduta que venham a garantir seu funcionamento e o exercício de suas funções reprodutoras, que tendem à estabilidade e que obedecem a uma certa regularidade. Trata-se de reproduzir uma determinada ordem alcançada, com a intenção de manutenção dessa ordem.<sup>36</sup> (COSTA apud OLIVEIRA, 2002, p.30)

Nesse sentido, Icléia Costa se aproxima do filósofo e pedagogo Demerval Saviani quando destaca o caráter de regularidade e permanência das instituições. Saviani (2005) afirma que a instituição tem sua origem a partir da necessidade do homem, de uma necessidade que precisa permanentemente de respostas. Daí a intenção da instituição ser permanente e para isso, necessita de regras, padrões de conduta até para a garantia de estabilidade.

---

<sup>35</sup> Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNRIO, sendo Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIRIO) e do Programa de Pós-Graduação em Memória Social (UNIRIO). Pertence aos Grupos de Pesquisa 1) Memória, Informação, Discurso e Ciência e 2) Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente, ambos cadastrados no CNPq.

<sup>36</sup> COSTA, Icléia T. M. *Memória Institucional: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica*. Tese de Doutorado, CNPq/IBICT, UFRJ/ECO, 1997.

A antropóloga Mary Douglas (1998) alerta que mesmo tendo o caráter permanente, as instituições se fragmentam e entram em colapso. Por conta disso, faz uma discussão acerca de como as instituições se estabilizam. Para a antropóloga, a instituição precisa de legitimidade para manter-se, ela fixa identidades, controla a memória de seus membros, leva ao esquecimento de memórias que são incompatíveis com as regras da instituição.

Outro ponto colocado tanto por Icléia quanto por Saviani é a origem social das instituições. Elas têm sua gênese na necessidade humana, respondem às questões sociais, seu funcionamento tem em seu seio um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem.

O filósofo e sociólogo francês Georges Lapassade (2005)<sup>37</sup> na busca por um conceito, trabalha com três níveis da realidade social: o grupo, a organização e a instituição. Define o grupo como a base da vida cotidiana; a organização como uma prática repetitiva, referida a uma certa lei, a um conjunto de regras, que aliena os sujeitos nela envolvidos, a organização irá exigir que as funções das pessoas do grupo sejam institucionalizadas, e este é o nível da instituição nos grupos.

Para Lapassade o conceito de instituição implica em dois conceitos: instituído e instituinte. Instituído é o que está estabelecido, tem um caráter de fixidez. Instituinte é o que aponta para a mudança, para o novo, para a criação. A instituição não pode ser assimilada apenas no plano do instituído. Neste sentido ela ficaria privada do dinamismo do instituinte.

Ao que indica, o dinamismo do instituinte se refere às mudanças no contexto social, cultural, econômico e político que colocam novas questões, funções e objetivos às instituições, já que as mesmas servem à sociedade e por isso devem estar se repensando a cada nova questão.

Em Lapassade temos um posicionamento mais preciso no qual a organização pode assumir, ao menos, duas significações, sendo, por um lado, entendida como um ato organizador que é exercido nas instituições, e por outro, designa uma realidade social precisa, como um banco ou uma fábrica. As Instituições podem ser, também, *grupos sociais oficiais* como empresas, escolas, sindicatos; sendo também um sistema de regras que determina a vida dos grupos.

---

<sup>37</sup> Foi uma das principais personalidades que colaborou na produção do campo da Análise Institucional Clássica.

## A escola enquanto instituição

“Eu tô aqui pra quê?  
Será que é pra aprender?  
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?”

[...]Mas o ideal é que a escola me prepare pra vida  
Discutindo e ensinando os problemas atuais

[...]Pois na escola é onde formamos nossa personalidade  
Vocês tratam a educação como um negócio onde a ganância a exploração e a  
indiferença são sócios  
Quem devia lucrar só é prejudicado  
Assim cês vão criar uma geração de revoltados  
Tá tudo errado e eu já tou de saco cheio  
Agora me dá minha bola e deixa eu ir embora pro recreio...

(Música “Estudo Errado”, composição do Gabriel Pensador)

A música “Estudo Errado” do Gabriel Pensador incita questionamentos contemporâneos sobre a instituição escolar. Qual o papel social da escola, qual sua finalidade, a quem ela serve, quem ela quer formar?

É importante frisar que a ação de educar não carece necessariamente de uma instituição específica para isso. Saviani (2005) ressalta que a educação é inerente ao ser humano. A educação sempre existiu, pais educavam os filhos por meio da tradição oral, ensinavam condutas morais, as comunidades transmitiam seus costumes e hábitos, suas tradições.

Em registros históricos, a educação se torna produto da escola apenas na Idade Média e apenas um grupo de pessoas, em sua grande maioria, os grupos religiosos se tornaram responsáveis pela transmissão do saber e o ensino era destinado às elites, principalmente aos nobres.

Ainda com relação à origem da escola enquanto instituição, Saviani é cético quando afirma que o modo de produção capitalista, a divisão dos homens em classe e a divisão do trabalho intervêm diretamente nas mudanças na educação, diferencia-se a educação destinada às classes dominantes daquela a quem acesso as classes dominadas. As classes dominantes passam a ter uma educação mais voltada para a arte da oratória, do discurso político, de comando e, por sua vez, as classes dominadas tem sua formação voltada para o trabalho.

No artigo “As funções da instituição escolar: análise e reflexões” Coimbra (1989) desvenda o misticismo por trás da função da escola. Para isso, demonstra que sua criação não foi por uma “necessidade natural” e não deve ser pensada como uma “coisa-em-si”, desvinculada de um contexto histórico, social, econômico e político.

Apointa a Revolução Industrial importante para a instituição escolar, a instrução, o saber ler e escrever passam a ser um diferencial para que o trabalhador se adapte à nova divisão do trabalho<sup>38</sup>, as indústrias precisavam de trabalhadores para manusear as máquinas. Além da instrução, Coimbra ressaltava outra função da escola, “socializar” a massa trabalhadora, “discipliná-la”.

Dessa forma, a escola passa a ter a função de transferir à sociedade valores, hábitos, costumes, localizar cada um na sociedade com seus lugares e papéis que lhes foram destinados. Assim, a escola se torna uma peça fundamental para o desenvolvimento capitalista e um verdadeiro aparelho estatal, ao passo em que “coloca cada um em seu lugar”, difunde a visão de mundo e vida da burguesia, acaba naturalizando tudo que é produzido pelo capitalismo, pelo mercado.

A sociedade moderna coloca a questão de que todos os seres humanos deveriam ser tratados como iguais e deveriam ter igualdade de oportunidades para que todos tivessem as mesmas condições de partida, de modo a permitir a mobilidade social.

Mas a partir do momento em que a escola se coloca aberta a todos, que todos são iguais e têm o acesso ao ensino, ela tira de si a responsabilidade pelo fracasso escolar, da evasão, repetência. E essa responsabilidade acaba por cair nos próprios alunos e suas famílias que, ao aceitarem como natural os valores que lhes são “impostos” pela sociedade capitalista em que vive, aceitam que são inferiores, que os filhos das classes trabalhadoras são carentes material e emocionalmente não têm capacidade para obterem êxito na escola. Os bons resultados ficam à cargo dos que se esforçaram, que tiveram melhores escolas e ensino, estes são os mais inteligentes.

Ao ler o artigo de Coimbra (1989) o leitor se sente em meio a uma denúncia, ou talvez seja mesmo uma denúncia à meritocracia tão presente nos processos seletivos, nas avaliações

---

<sup>38</sup> Para maximizar o desempenho dos operários as fábricas subdividem a produção em várias operações e cada trabalhador executa uma única parte, sempre da mesma maneira (linha de montagem). Enquanto na manufatura o trabalhador produzia uma unidade completa e conhecia assim todo o processo, agora passa a fazer apenas parte dela, limitando seu domínio técnico sobre o próprio trabalho.

escolares, da divisão dos “bons e maus alunos”. A psicóloga desnaturaliza a ideia da escola neutra, aberta a todos e vista como democrática, fazendo decair valores com os quais a escola e professores vivenciam diariamente. E a instituição escolar ao adotar o mito da neutralidade e igualdade, tira de si a responsabilidade sobre os fracassos escolares, passando a explica-los como responsabilidade dos alunos e suas famílias.

Coimbra estende a discussão ao afirmar que além das naturalizações, a escola cria um mecanismo de exclusão, pois ao se isentar da culpa e transmiti-la para o aluno, supõe que ele é inferior e não consegue aprender por ser carente material e emocionalmente. Dessa forma a escola seleciona “os bons” dos “maus” alunos.

Diante das grandes desigualdades existentes no ensino superior e, a partir das lutas empreendidas por diversos grupos sociais, a instituição universitária passou e passa por mudanças que podem ser atribuídas à implantação de políticas que visam a minimização das desigualdades de acesso ao ensino superior.

### **3.3- As políticas públicas no ensino superior: avanços e desafios**

As políticas públicas no ensino superior têm estado em destaque nas discussões acadêmicas, justamente porque nunca antes na história da Universidade do Brasil tenha havido tantas políticas implantadas.

Mas o que são políticas públicas? Não existe um significado único para defini-las. Políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ações, programas, atividades desenvolvidas pelo Estado à luz de grandes questões públicas, com o objetivo de um efeito específico. Visam assegurar determinado direito constitucional ou não e, além disso, solucionar problemas sociais e econômicos.

O Estado tem pra si, o dever de erradicar a pobreza, as desigualdades sociais e regionais, garantir saúde e educação, dentre muitos outros deveres. Quando o poder público não consegue essa garantia, torna-se necessária uma efetiva participação do Estado, de forma e erradicar o problema que está sendo posto. Seria como fazer um recorte de uma determinada

situação para que possa ser vista de forma mais clara e, as políticas públicas entram para resolver esse problema.

Grande parte da literatura que busca uma definição para política pública resume a política pública como o campo onde o governo/o Estado se coloca em ação para atender às necessidades da sociedade. Boneti (2007, p.74 apud CARVALHO et al., 2010) a define da seguinte forma:

“Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos”.

O contexto histórico do ensino superior no Brasil mostra como se deu o desenvolvimento de desigualdades de acesso a esta modalidade de ensino. Diversos grupos sociais estiveram à margem do ensino superior e, passaram a lutar pelo acesso, como foi o caso do movimento negro, dos grupos sociais que vivem no campo, as mulheres, o grupo integrante de pré-vestibulares sociais destinados a negros e pessoas carentes, grupos desprovidos economicamente.

O movimento negro, por exemplo, se vê sub-representado nas universidades brasileiras e passam a demandar políticas específicas para os negros, ou seja, políticas focalizadas para que diminuam as desigualdades existentes entre brancos e negros nas universidades.

Enfim, esses diversos grupos passaram a pressionar o Estado, expondo demandas a partir de grandes mobilizações sociais, e requerendo igualdade na esfera pública no que concerne aos bens sociais e um deles é o acesso à educação, o acesso ao ensino superior.

Muito se fala em educação igual, democrática, que deve atender a todos. Carlos Roberto Jamil Cury (2002), autor do artigo “Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença”<sup>39</sup> afirma que o acesso à educação é um espaço de cidadania e direito de todos. Muitos são os documentos que corroboram com esta premissa, como a própria Constituição

---

<sup>39</sup> CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito á Educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jpu.l h2o4/52-20602, julho/ 200

do Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que estabelece que “toda pessoa tem direito à educação”.

Mesmo sendo lei, nem todos conseguem acessar o ensino superior. Há a necessidade do Estado intervir nesta questão, tentando dirimir o problema por meio de políticas públicas.

São muitas as políticas públicas implementadas no ensino superior com o objetivo de ampliar as possibilidades de acesso a esta modalidade de ensino. Dentre as políticas de acesso, merecem destaque por conta da abrangência e consequente expansão expressiva no número de matrículas realizadas no ensino superior, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a política de Cotas e o Programa Universidade para todos (PROUNI).

### **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**

O Reuni instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 é de iniciativa do Governo Federal e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), tendo como objetivo principal a ampliação do acesso e da permanência no ensino superior.

O artigo 1º do decreto institui “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.”<sup>40</sup>

Para isso, elencou as seguintes metas:

- 1- a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%;
- 2- elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor;

---

<sup>40</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm) Acessado em 20 de janeiro de 2014.

- 3- aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007 – ano de início do Programa – para o cumprimento das metas.

Logo no início o projeto do Reuni foi apresentado às 53 universidades federais do país que poderiam optar em aderir ou não. Se optassem por aderir, deveriam enviar um projeto para o Ministério da Educação com as propostas de reestruturação e ampliação da universidade. Na primeira chamada, realizada em outubro de 2007, apenas 42 universidades federais aderiram ao projeto e, em 2008 a adesão se completa.

Dessa forma o Reuni sela um acordo com as universidades federais, pois ao garantir um orçamento mais amplo para as instituições, estas devem ampliar a oferta de vagas, buscando seguir as metas do programa.

A implantação do Reuni dividiu opiniões e recebeu críticas por parte da comunidade acadêmica que se mostrou receosa com a qualidade do ensino, ao passo em que o programa prevê uma ampliação do número de alunos por professor além de ter como meta um aumento do percentual de concluintes para 90%. Soma-se a isso a preocupação com a criação de novos cursos e flexibilização dos currículos e a dificuldade que seria inserir no mercado de trabalho.

Analisando o Relatório Referente ao primeiro ano do Reuni<sup>41</sup>, o programa se mostrou bem efetivo nas suas metas e objetivos. O quadro abaixo apresenta um panorama das expectativas e o que de fato ocorreram com as vagas nos cursos presenciais de graduação.

### Quadro 3 – Número de vagas nos cursos de graduação de 2008

IFES	Projetadas			Executadas			Diferenças		
	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total	Diurno	Noturno	Total
<b>Total</b>	108.553	38.209	<b>146.762</b>	109.690	37.587	<b>147.277</b>	1.137	-622	<b>515</b>

*FONTE: Coleta PingIFES (dados de execução) e Simulador REUni/SIMEC (dados de pactuação).*

De acordo com o relatório no ano de 2007 o número de vagas em cursos presenciais de graduação totalizava 132.451. A meta à priori era de aumentar esse número para 146.762. No entanto, o número de vagas superou as expectativas e somou um total de 147.277 vagas, sendo que 109.690 nos cursos diurnos e 37.587 nos noturnos.

Apesar de um início conturbado e com forte oposição de parcela da comunidade acadêmica, o Reuni vem se mostrando eficaz na ampliação de vagas no ensino superior. Em

<sup>41</sup> Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. 2009.

entrevista com os gestores da UNIRIO ficam evidentes as mudanças que o Reuni trouxe à universidade. O reitor Luiz Pedro San Gil Jutuca, quando questionado sobre quais as maiores mudanças advindas do Reuni, respondeu:

“Sem sombra de dúvidas, o aumento do número de estudantes, o aumento na quantidade de professores, de técnicos administrativos e, tudo isso, proveniente do aumento de cursos. Nós temos hoje o ingresso também na instituição de uma grande quantidade de professores qualificados (com mestrado, com doutorado), isso fez com que a nossa universidade deixasse de ser uma universidade pequena. Eu diria hoje com muita tranquilidade, que a UNIRIO tem um porte médio, isso faz com que nós possamos disfrutar de um orçamento mais adequado à nossa instituição, ainda insuficiente, mas mais adequado.” (JUTUCA, Luiz Pedro San Gil. Entrevista I [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com o reitor. mp3 (35 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

O que vem acontecendo na UNIRIO vai de encontro com as metas propostas pelo Reuni. O orçamento disponibilizado pelo Reuni possibilitou um aumento de cursos, uma ampliação da estrutura física, do número de estudantes, de professores, técnicos administrativos o que sem dúvidas democratizou o acesso ao ensino superior a diversos espectros da sociedade brasileira.

Ainda falando sobre a ampliação das vagas no ensino superior, o reitor afirma que a UNIRIO tem um ponto forte que são as vagas nos cursos noturnos. Para ele, a UNIRIO tem um diferencial por conta da quantidade de vagas disponibilizadas no ensino noturno e ao fazer isso, potencializa a oportunidade de um estudante trabalhador, que tenha dificuldades por conta de sua jornada de trabalho, possa ingressar nesta modalidade de ensino.

Além do reitor, a diretora da Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE), Mônica Valle de Carvalho, destaca a importância do Reuni para a DACE. Quando em entrevista foi questionada se houve um aumento na procura pelo departamento após a implantação do Reuni, respondeu:

“A DACE é quase uma cria do Reuni porque quando a gente começou era CACE (Coordenação de Assuntos Comunitários e Estudantis). Nós tínhamos a mim e uma gaveta dividida com a diretora de extensão, não existia equipe. Então, eu acho que a gente pode dizer que aumenta [a procura] porque os serviços que a DACE passou a oferecer aumentaram.” (CARVALHO, Mônica Valle de. Entrevista II [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com a diretora da DACE. mp3 (40 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

Tendo em vista tudo que foi exposto, o Reuni vem ampliando o acesso ao ensino superior, por diversos meios, seja pela ampliação das vagas, pelas vagas em cursos noturnos, pela ampliação física dos prédios.

No caso da UNIRIO, ficam evidentes as mudanças advindas com o Reuni. Foram construídos novos prédios, realizados novos concursos para professores e técnico-administrativos, ampliaram-se as vagas nos cursos existentes, foram implementadas ações para o preenchimento de vagas ociosas, oferta de cursos à distância. Soma-se a isso o fortalecimento da DACE, como um espaço de assistência e acolhimento, mais bem estruturado, com a possibilidade de atender melhor às demandas da universidade, oferecendo uma rede de serviços que vão além da oferta de bolsas estudantis. Dessa forma, a DACE se mostra um espaço onde ocorrem efetivas políticas de permanência.

### **As cotas no ensino superior**

“Mas, como todo mal pagador é bom cobrador, esse mesmo Estado que oferece uma educação de péssima qualidade à população de baixa renda, é o mesmo que exige altos níveis de conhecimentos para se pleitear um cargo nas repartições do governo ou uma vaga no que ainda há de melhor no ensino público, que vai desde escolas de aplicação, colégios e escolas técnicas estaduais e federais até suas universidades. [...]” (Lopes, Alberto. Cotas e cotejos. No prelo 2013)

As cotas raciais são resultado da luta que tem sua origem no movimento negro, e se expande mundialmente. Heringer (2005) em seu artigo que traz reflexões para o Brasil em torno das desigualdades raciais e das políticas de ação afirmativa, a partir de experiências nos Estados Unidos. A socióloga utiliza os resultados advindos da pesquisa financiada pela UNESCO sobre o Brasil e sua democracia racial para desmistificá-la.

Observou-se que, embora culturalmente integrado, o Brasil era um lugar onde racismo, preconceito e discriminação racial estavam firmemente estabelecido. Estas práticas eram camufladas pelo próprio mito da democracia racial e eram sempre explicadas por outras variáveis, como as diferenças de classe. O discurso da igualdade racial e da tolerância prevalecia sobre a realidade. (HERINGER, 2005, p.3-4)

Engrossando o debate, a Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata que ocorreu em Durban, África do Sul, no ano de 2001 foi fundamental para alargar as discussões sobre as diversas discriminações veladas na sociedade. No Brasil muitas vezes, a partir do discurso da negação de que existe racismo, a sociedade não se dava conta de que existe e ao afirmarmos que não existe, fechamos os olhos para ele.

Nesse sentido, a partir de dados quantitativos que expõem a real situação de desvantagem do negro na sociedade, a conferência foi firme ao declarar na resolução 52/111 de que há uma necessidade em adotar medidas que sejam eficazes e sustentáveis a nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial.

No Brasil, não são recentes as demandas por inserção por políticas que tratem sobre a questão racial na agenda política. A Constituição de 1988 é um marco fundamental de mudança no andamento de como serão tratadas as questões referentes ao racismo. O artigo 5º institui que:

**“Art. 5º** Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:” (BRASIL, 1988)

E o inciso XLII é mais enfático quanto à prática do racismo:

“**XLII** - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (Idem, 1988)

A Constituição Federal introduz a criminalização do racismo que pode ser interpretado como um reconhecimento à luta empreendida pelos movimentos negros. Outro momento marcante no que se refere à luta do movimento negro foi a Marcha Zumbi de Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 1995 em Brasília. Milhares de negros e negras exigiam o fim do racismo e pressionavam uma ação urgente do Estado brasileiro contra as desigualdades raciais e pela melhoria das condições de vida da população negra.

No contexto do ensino superior, essas demandas foram absorvidas na forma de ações empreendidas pelo poder público para minimizar as desigualdades entre brancos e pretos, e se projetou nas políticas de ação afirmativa, que tiveram início no Brasil em 2002.

As políticas de ação afirmativa são políticas focais que visam à discriminação positiva de grupos sociais marginalizados de processo socioeconômico em algum momento da história. Seria uma busca pela igualdade a partir da diferença, do destaque desses grupos discriminados para que possam assim ter oportunidades que muitas vezes lhes foram historicamente negadas.

Somente no ano de 2012 que houve uma estabilidade jurídica com relação às políticas de ação afirmativa, com a Lei 12.711, sancionada pela presidente Dilma Rousseff. A Lei estabelece a obrigatoriedade de reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando critérios de frequência à escola pública, renda e cor, com o objetivo de promover a igualdade social e racial e, de certa forma instigando as instituições privadas e estaduais a fazer o mesmo.

A adoção do sistema de cotas na universidade vem provocando reações contrárias e as justificativas são diversas. Muitos acreditam que o ingresso na universidade por meio das cotas acaba nivelando por baixo o ensino superior, que esses alunos não encontrarão seu espaço no mercado de trabalho, pois seriam profissionais desqualificados, que no Brasil não há necessidade de políticas afirmativas destinadas aos negros alegando que o Brasil não é preconceituoso e nem racista.

Para o Professor Alberto Lopes (2013) os discursos contrários à política de cotas:

“são sofismas e falácias frutos da desonestidade intelectual de quem quer fazer valer seu ponto de vista a todo custo; ou são arremedos e manifestações de quem, por ignorância, faz apenas uma observação imediata da realidade social brasileira.”

Além disso, Lopes (2013) denuncia a nossa sociedade estamental e mantenedora de privilégios.

“[...] as famílias mais abastadas do país mantêm seus filhos em escolas tradicionais caríssimas, além de apoio material de toda sorte para alcançarem seus objetivos, enquanto o filho dos trabalhadores frequentam escolas desaparelhadas e sucateadas em que os profissionais da educação não são estimulados a lhes oferecer um ensino com um mínimo de qualidade.”

As pesquisas divulgadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) na década de 1990 corroboram com o fato de que existe sim grande desigualdade entre negros e brancos. A divulgação desses dados deixou a sociedade alarmada e serviu para que muitos refletissem e percebessem que algo deveria ser feito.

O estudo realizado pelo economista Ricardo Henriques (2001) “Desigualdade Racial no Brasil: Evolução das Condições de Vida na Década de 90”, estampa as desigualdades expressas pelo diferencial nos anos de escolaridade entre negros e brancos.

**Tabela 5 – Características Educacionais da População Adulta, segundo a Cor do indivíduo.**

	(Em %)							Variação Relativa
	Ano							
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	
<b>Brasil</b>								
Pessoas de 25 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo	42,1	40,7	39,1	37,5	37,0	35,8	35,0	-16,9
Pessoas de 25 anos ou mais com menos de 8 anos de estudo	71,4	70,7	69,3	67,3	66,9	65,5	64,8	-9,3
Pessoas de 25 anos ou mais com mais de 11 anos de estudo	7,7	7,8	8,2	8,4	8,7	8,9	9,0	17,5
Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais	4,9	5,1	5,2	5,4	5,5	5,6	5,7	15,3
Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais	17,2	16,4	15,6	14,7	14,7	13,8	13,3	-22,4
<b>Brancos</b>								
Pessoas de 25 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo	32,5	31,4	29,9	29,1	28,0	27,0	26,4	-18,8
Pessoas de 25 anos ou mais com menos de 8 anos de estudo	64,3	64,0	62,3	60,8	59,5	58,1	57,4	-10,8
Pessoas de 25 anos ou mais com mais de 11 anos de estudo	11,1	11,2	11,7	11,8	12,5	12,8	12,9	16,2
Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais	5,9	6,0	6,2	6,3	6,4	6,6	6,6	12,6
Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais	10,6	10,1	9,5	9,4	9,0	8,4	8,3	-21,8
<b>Negros *</b>								
Pessoas de 25 anos ou mais com menos de 4 anos de estudo	55,5	53,9	52,2	49,8	49,7	48,2	46,9	-15,6
Pessoas de 25 anos ou mais com menos de 8 anos de estudo	81,6	80,5	79,4	77,2	77,4	76,1	75,3	-7,7
Pessoas de 25 anos ou mais com mais de 11 anos de estudo	2,7	2,8	2,9	3,2	3,2	3,2	3,3	25,2
Número médio de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais	3,6	3,7	3,9	4,1	4,1	4,3	4,4	21,7
Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	-23,0

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

Nota: \*A população negra é composta por pardos e pretos.

Se olharmos para a taxa de analfabetismo, no ano de 1999, entre os brancos com mais de 15 anos é de 8,3%, enquanto para negros é de 19,8%. Além disso, a taxa de negros que não completaram o ensino fundamental é maior que a taxa de brancos, enfim, todos os níveis dos indicadores de escolaridade no ano de 1999 apontam que a taxa entre os brancos é superior que entre os negros. Outra questão interessante é que quão maior o tempo de escolaridade, maior e mais evidente a discrepância dos percentuais entre negros e brancos.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que houve um crescimento no acesso dos negros ao ensino superior no período de 1997 até 2007, mas continua sendo metade do verificado entre os brancos.<sup>42</sup>

É importante refletir que as desigualdades socioeconômicas também dificultam o acesso ao ensino superior. Indo de encontro ao que Lopes (2013) afirma, os filhos de famílias mais abastadas têm acesso a um ensino de melhor qualidade, enquanto um filho de família trabalhadora e sem muitos recursos, conta com o ensino básico público, que em muitas situações deixa a desejar. São pontos de partida diferentes!

Não cabe nesta questão o mérito distinguir quem deve ter acesso e quem não deve. A competição/seleção só será justa quando todos da disputa partirem de um ponto comum. Enquanto um estiver em desvantagem com relação ao outro, não haverá justiça nos processos seletivos para ingresso no ensino superior.

As cotas são um instrumento que tenta corrigir a desigualdade de oportunidades e o Ministério da Educação torna este instrumento legal pela Lei das Cotas, como é conhecida a Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Decreta que as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) vinculadas ao Ministério da Educação deverão reservar 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 da rede pública. Essa cota de 50% será subdividida: metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em

---

<sup>42</sup>Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2011/05/percentual-de-negros-no-ensino-superior-e-metade-do-de-brancos>> Acessado em: 13.05.2013

ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

As cotas marcam a história da universidade pública e a legalização delas é o reconhecimento do Estado e das IFES de que algum momento na história grupos sociais ficam marginalizados ou sub-representados no ensino superior.

Nesse sentido o discurso do reitor da UNIRIO completa a ideia de que realmente, as oportunidades não são as mesmas para todos e a política de cota é uma ação que busca pagar uma dívida social, advinda da história, dos preconceitos velados.

A Lei de Cotas passa então a ser necessária, já o processo seletivo de acesso ao ensino superior não proporciona oportunidades iguais a todos os grupos sociais. E como forma de saldar essa dívida desigual, foi necessária uma Lei.

“E infelizmente é por conta de legislação que nós temos que saudar a dívida, não por uma coisa natural, não é um procedimento natural. Infelizmente nós precisamos de uma lei que obrigue que essas cotas sejam aplicadas, quando deveria ser um processo natural.” (JUTUCA, Luiz Pedro San Gil. Entrevista I [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com o reitor. mp3 (35 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

As cotas foram legalizadas para poder garantir o direito de acesso a esses grupos, porque se não houvesse tantas desigualdades de oportunidade para que negros, pobres, indígenas, estudantes de escolas públicas pudessem ter acesso ao ensino superior, não seria necessária a lei.

Para o atual diretor da Coordenação de Seleção e Acesso (COSEA) da UNIRIO, Roberto Vianna,

“a democratização do acesso à Educação Superior, deve ser definida por políticas públicas que estabeleçam o desenvolvimento de ações decorrentes dos princípios de manutenção do seu caráter público, ou seja: gratuidade e qualidade acadêmica com compromisso social”. (VIANNA, Roberto. Entrevista III [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com o diretor do COSEA. mp3 (30 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

A preocupação com o acesso abriu espaço para os debates sobre a permanência desses grupos na universidade. Tendo em vista que as políticas públicas de ação afirmativa permitiram que as universidades passassem a receber um novo perfil de estudante, oriundo da escola pública, a primeira geração a alcançar esse nível de ensino ainda com dificuldades de se dedicarem exclusivamente aos estudos.

O ingresso desses novos estudantes é uma revolução silenciosa, que muito recentemente ganha voz e vez no cenário acadêmico. Porém o ingresso é só o primeiro passo, ainda há a luta pela permanência.

Com o intuito de garantir a permanência de estudantes cotistas nas universidades, foi reforçada a política de assistência estudantil por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo decreto nº 7.234 de 2010.

O objetivo principal do PNAES é ampliar as condições de permanência nas Instituições Federais de Ensino superior aos estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

O artigo 5º decreta que terão acesso aos recursos do PNAES prioritariamente estudantes oriundos de escolas públicas de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

A diretora Mônica Valle, responsável pela Diretoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da UNIRIO, qualifica o PNAES como um grande avanço, o reconhecimento da luta empreendida pela Assistência Estudantil, da luta de mais de vinte anos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assistência Estudantil que batalhava por uma política nacional para os estudantes em vulnerabilidade socioeconômica.

Um momento marcante da entrevista com a diretora Mônica Valle é quando se discutia o público-alvo dessas políticas, que deveriam ser prioritariamente os estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio e, na verdade que:

“[...] pelos perfis traçados pelos profissionais do serviço social de que essa realidade de renda é hoje bem menor, o corte é o mesmo, mas os estudantes que nos procuram hoje estão numa situação de renda menor do que este traço da própria política de governo[...]”.(CARVALHO, Mônica Valle de. Entrevista II [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com a diretora da DACE. mp3 (40 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

Concluindo a discussão realizada em entrevista sobre a democratização do ensino superior e das políticas de cotas, Mônica Valle faz uma colocação muito consciente da realidade pela qual vem passando a instituição de ensino superior, principalmente no que se refere à UNIRIO.

As políticas públicas que visam ampliar o acesso, ainda não são as ideais, mas são um primeiro passo que já estão dando resultados. Ela pontua que muitos estudantes que estão procurando auxílio da DACE estão aquém do público idealizado pelo PNAES, esse fato deixa explícito que está sim havendo uma maior entrada de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica nas instituições de ensino superior, pelo menos é o que vem acontecendo na UNIRIO.

### **O Programa Universidade para Todos (Prouni)**

O PROUNI é um programa do Ministério da Educação que tem por finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de ensino superior em instituições privadas.

Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, o PROUNI oferece, em contrapartida, isenção de alguns tributos às instituições de ensino que aderem ao Programa. (PROUNI, 2010)

O Programa é dirigido a estudantes egressos do ensino médio que, para concorrerem às bolsas integrais, devem comprovar renda bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais, a renda bruta familiar deve ser de até três salários mínimos e meio por pessoa.

O PROUNI foi implementado no governo Luiz Inácio Lula da Silva, em 2005, num contexto de debates e pressão por parte de grupos sociais pela democratização do ensino superior brasileiro e incentiva a expansão via setor privado.

Desde 2005 o PROUNI tem alcançado números expressivos na oferta de bolsas (parcial e integral) aos estudantes egressos do ensino médio. Em 2005, 112.275 estudantes foram contemplados com bolsas nas Instituições de Ensino Superior privadas, sendo que desse total, 71.905 com bolsas integrais e 40.370 com bolsa parcial.<sup>43</sup>

A partir de 2006, o Prouni vem ofertando vagas a cada semestre. Desde 2005 até 2013 o PROUNI ofereceu um total – bolsas parciais somadas às integrais – de 2.033.186 bolsas, conforme aponta o gráfico com as quantidades de bolsas totais ofertadas por ano.

**Gráfico 2 – Total de bolsas ofertadas pelo PROUNI por ano (2005-2013).**



Fonte: MEC/INEP

É importante perceber que apesar do número de concluintes do ensino médio estar diminuindo anualmente, ainda são muitos alunos que tentam a seleção para o ensino superior. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2013 recebeu mais de sete milhões de candidatos inscritos. Com o intuito de ampliar as vagas para receber esse grande contingente de egressos do ensino médio e de democratizar o acesso, o Prouni ofertou no ano de 2013, 252.374 vagas, e destas, 164.379 com bolsas integrais e 87.995 com bolsas parciais. Em contrapartida, o Governo Federal isenta de alguns tributos, as instituições que aderirem ao Programa.

Apesar de avançar no acesso, no sentido de ampliar o número de matrículas no ensino superior, o programa não garante a permanência do discente. O Prouni recebe duras críticas

<sup>43</sup> Dados disponíveis em <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?Itemid=147&catid=26:dados-e-estaticas&id=137:quadros-informativos&option=com\\_content&view=article](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?Itemid=147&catid=26:dados-e-estaticas&id=137:quadros-informativos&option=com_content&view=article)> Acessado em: 14.03.2013.

que o apontam como estímulo à ampliação de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas com verbas públicas.

Para Catani; Hey e Gilioli (2006) o Prouni orienta-se pela concepção de assistência social, oferecendo benefícios, mas não direitos aos bolsistas. Ainda apontam que os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável.

Os autores também criticam a construção do programa que no início tinha uma proposta que foi se alterando conforme ditavam as instituições privadas. Inicialmente o Projeto de Lei do Prouni previa apenas bolsas de estudos integrais a brasileiros que não tinham diploma de ensino superior, com renda familiar de até um salário mínimo *per capita*. Em contrapartida, as instituições privadas que aderissem receberiam benefícios fiscais.

Quando esse projeto de lei chega ao Congresso, as instituições privadas propuseram modificações, queriam incluir bolsas parciais, ampliar a faixa de renda familiar de um salário para três salários mínimos e processos seletivos nas instituições sem utilizar a seleção pelo ENEM.

O texto da medida provisória adotou quase que todas as exigências das instituições privadas, aceitou a proposta das bolsas parciais e não apenas as integrais e as rendas limites foram ampliadas para três salários mínimos e acrescentou aqueles que cursaram o ensino médio em instituições privadas com bolsa integral, diferente do projeto inicial que previa apenas alunos de escolas públicas.

A Lei do Prouni foi sancionada em 2005 pelo então presidente Lula, deixando dúvidas em torno de suas propostas. Os dados deixam claro que o programa ampliou o número de vagas no ensino superior, mas deixa questões latentes, será que o acesso é suficiente para a democratização?

As pesquisas apontam que não, o acesso não pode ser pensado de maneira separada da permanência. É necessário pensar no aluno que ingressa, pois dentro da universidade há um mundo de simbolismos, dificuldades, dúvidas e medos desses novos rostos que entram na universidade, muitos deles chegam a desistir da continuidade dos estudos e acabam entrando no triste, mas real quadro de evasão.

Um estudante pode evadir do ensino superior por diversos motivos, cabe à universidade implantar políticas de permanência efetivas para que essa situação seja minimizada. O estudante deve ser ouvido e suas demandas e dificuldades que encontrar no caminho devem ser campos para se pensar onde a universidade deve atuar.

O ex-secretário de Educação Superior, Luiz Cláudio Costa (2012), aponta algumas das razões que levam à evasão:

As causas são múltiplas. O importante é não deixar que um aluno pare de estudar por falta de condições. Precisamos ampliar a assistência e também criar programas de monitoria, especialmente no primeiro ano, quando muitos têm dificuldades nas disciplinas básicas. Entrevista disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/mec-e-universidades-estudam-planos-para-combater-evasao/n1597622390779.html>>. Acessado em: 15.04.2013.

Tendo em vista o Programa Universidade para Todos e sua abrangência, é possível afirmar que a expansão das matrículas no ensino superior oferece oportunidades de ingresso a diversos segmentos da população. É perceptível a preocupação do governo em ampliar o número de vagas, de forma a democratizar a oferta da educação superior às camadas da população que ficam à parte desta modalidade de ensino, com o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

A universidade pensada para o Brasil, como um lugar de excelência, do saber científico destinado às elites da sociedade recebe hoje, grande contingente de ingressantes de origem popular, com culturas diversas, saberes distintos e desiguais, modos de agir e pensar diferentes dos que a universidade está “acostumada” a receber.

É importante salientar que esse ingresso de classes diferentes das quais a universidade não está acostumada a receber é fruto das políticas de ingresso, que apesar de dividirem opiniões, ampliaram as oportunidades e possibilitaram a muitos a concretização do sonho de ter um diploma de nível superior.

Diante dessa chegada de grupos tão heterogêneos, a universidade deve se repensar, identificar os menos privilegiados, adotar políticas que equalizem ou ao menos diminuam as disparidades educacionais, as universidades devem pensar no acesso junto à permanência.

### **3.4- A UNIRIO em contexto**

A universidade brasileira é uma construção recente, e UNIRIO se comparada às grandes universidades do Rio de Janeiro, como UFRJ, UERJ, UFF, é a mais recente. Sua escolha como campo não foi fortuita, primeiro por ser a universidade na qual estudei e estudo, pela identidade e história de sua criação muito enraizada no contexto do regime ditatorial no país e pelas grandes questões contemporâneas relacionadas ao acesso e permanência na universidade.

A Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro foi criada para atender a reforma universitária empreendida em 1968 – período da ditadura no Brasil (1964-1985) - e integra o Sistema Federal de Educação Superior, vinculada ao Ministério da Educação.

A data “oficial” de sua criação é 20 de agosto de 1969, pelo Decreto nº 773, de 02 de agosto de 1969, sendo originada da Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara – FEFIEG - reunindo entidades independentes de ensino superior, algumas fundadas no século XIX: a Escola Central de Nutrição, a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, o Conservatório Nacional de Teatro, o Instituto Villa-Lobos, a Fundação Escola de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro e o curso de biblioteconomia da Biblioteca Nacional. Esses estabelecimentos isolados de Ensino Superior estavam vinculados aos Ministérios da Saúde, do Trabalho, da Educação e teve, como primeiro presidente, o médico Alberto Soares Meirelles.

Em 1977, na gestão do presidente Benedito de Paiva, em decorrência da fusão entre os Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, ocorrida em 1975, a FEFIEG passou a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro – FEFIERJ pelo Decreto nº 79.329, de 02 de março de 1977.

A Federação se transforma em Universidade do Rio de Janeiro – UNI-RIO, apenas em 1979, tendo como primeiro reitor o autor e dramaturgo Guilherme Figueiredo, que ficou na

gestão até 1988. E, apenas em 2003, pela Lei 10.750, a UNI-RIO passa a se chamar Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. A UNIRIO foi fragmentada em campi, distribuídos geograficamente na cidade do Rio de Janeiro.

Para a professora Nailda Marinho (2014) essa passagem de federação para universidade ainda não se completou, a UNIRIO ainda não conseguiu a integração proposta pela reforma universitária de 1968.

Essa questão é muito importante quando pensada juntamente com as políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior, já que a UNIRIO enquanto instituição universitária, ainda tem muito presente em sua identidade a descentralização em escolas isoladas.

Além disso, a UNIRIO tem cursos muito tradicionais, como é o caso da primeira Escola de Enfermagem do país, criada há 112 anos (1890), para atender as necessidades do Hospital Nacional dos Alienados. A Escola Central de Nutrição, também pioneira, fundada em 1939, teve sua origem legal no Curso de Nutricionistas do Serviço de Alimentação da Previdência Social (SAPS), em 1943, sendo reconhecida em 1962, como instituição de ensino superior.

O trabalho de Oliveira (2002) aponta que essa passagem de federação para universidade não se deu de forma unânime e nem sem conflitos internos.

“Esta é uma mudança que passa por ditames administrativos, mas também comportamentais e mesmo filosóficos, pois implica a postura de ser uma Universidade e não mais uma Federação.” (OLIVEIRA, 2002, p.93)

Além da UNIRIO não ter completado essa passagem, as escolas que antes eram isoladas, que contavam com uma trajetória de mais de 60 anos, como a Escola de Medicina e Cirurgia, carregam valores bem conservadores, remetendo sua identidade ao passado pautado na tradição e mérito.

O melhor exemplo vem do início do período como Universidade (129ª sessão) quando as Escolas, convidadas a mudar seus nomes, preferiram "com o intuito de manter as suas tradições" manter os antigos, aqueles que elas tinham desde antes de virem formar a FEFIEG. O mesmo ocorrendo com as datas comemorativas de aniversário da cada Escola Isolada que sempre foram lembradas no Calendário Universitário, ao lado da data de criação da Federação.(OLIVEIRA, 2002, p.124)

Revisitar a história da UNIRIO ajuda a compreender que não é fácil gerir uma instituição que ainda tem sua identidade nas escolas isoladas, que carrega valores tradicionais pautados no mérito para ingresso. Também dá um panorama de como a gestão deve enfrentar certas dificuldade e conflitos internos para implantar políticas que democratizem o ensino superior.

#### 3.4.1- POLÍTICAS NA UNIRIO

A trajetória histórica da criação da UNIRIO leva a compreensão do quão complicado deve ser a implantação de políticas públicas de acesso. Mesmo assim a universidade já vem aderindo a certas políticas e é importante situá-la no contexto das políticas públicas e sua inserção nas de acesso e permanência.

O Plano de Desenvolvimento Institucional aponta que a universidade busca caminhos para a efetiva democratização, e formação dos jovens e se questiona:

“Como perceber os caminhos capazes de contribuir para a construção de uma universidade mais próxima da realidade social, menos fechada à cooperação, menos excludente e preconceituosa? Há que promover ações inovadoras, corajosas e concretas, objetivando a projeção desses caminhos.” (PDI UNIRIO, 2001)

As entrevistas realizadas com o reitor da UNIRIO, Luiz Pedro San Gil Jutuca; com o diretor da Coordenação de Seleção e Acesso, Roberto Vianna; e com a diretora da Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE), Mônica Valle; têm em comum a preocupação com a democratização do ensino superior, com a permanência dos ingressantes e com políticas de combate à evasão.

Com relação à democratização do ensino superior, Mônica Vale (2014) é a favor de que “todos aqueles que quisessem ter acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade assim o fizesse.” E justifica sua posição ao afirmar que a educação transforma e ela observa essa transformação dentro da própria UNIRIO, “muitos estudantes mudam sua trajetória, mudam as trajetórias das suas famílias por intermédio do acesso ao ensino superior.”

Para Roberto Vianna, o ENEM vem sendo um grande diferencial na UNIRIO desde 2001, quando era usado como uma das formas de ingresso. A democratização ao ensino superior se ampliou com a aprovação, em 2010, do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que deverá garantir o acesso às universidades públicas federais de forma mais democrática.

“Desde 2010, a Universidade apresenta mudanças no perfil dos estudantes. Atualmente, cerca de 90% dos nossos alunos são da região Sudeste. Os demais têm origem em todas as outras regiões do país. A mobilidade interestadual por gênero é muito semelhante – 86%. Nosso aluno é jovem, pois aproximadamente 33% dos nossos alunos estão na faixa etária entre 16 e 19 anos e, na maioria, do sexo feminino.” (Entrevista concedida pelo diretor do COSEA, Roberto Vianna)

O reitor é bem categórico ao afirmar que “*a democratização deve existir sempre*”. E além do ENEM, aponta o REUNI como um dos mais impactantes programas implantados na UNIRIO. Para ele, o REUNI permitiu a ampliação do número de estudantes, o aumento na quantidade de professores, de técnicos administrativos e de cursos.

Pode-se afirmar que a UNIRIO tem uma gestão preocupada com a democratização do seu espaço e, além disso, interessada em oferecer uma estrutura acadêmica e de assistência capaz de dar apoio aos estudantes que ingressam e que passam por dificuldades para permanecer no ensino superior.

Os gestores são a favor da implantação de cotas étnicas no ensino superior, mas apresentam opiniões distintas para justificar essa aceitação. O reitor acredita que as cotas devem ser implantadas para sanar dívidas históricas que culminaram em preconceitos. Daí a necessidade de se instituir leis, já que esse processo deveria ser natural, mas não é.

Por outro lado, Mônica Valle é a favor das cotas étnicas e também acredita que grupos sociais foram marginalizados do processo de acesso ao ensino superior e por isso é necessário garantir por meio das políticas de ação afirmativa o ingresso desses grupos, mas, além disso, defende as cotas étnicas atreladas a uma questão social.

“A cota étnica é importante, mas eu acho importante que ela venha acoplada de uma questão social. A gente sabe que independente das questões étnicas você tem pessoas das diversas classes sociais, que tem acesso a uma educação diferenciada, essa é minha preocupação.” [...]”.(CARVALHO, Mônica Valle de. Entrevista II [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com a diretora da DACE. mp3 (40 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

Com relação à permanência universitária, os olhares se voltam para a Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE), onde Mônica Vale empreende esforços diários junto a sua equipe de psicólogo, nutricionista e assistentes sociais.

Em entrevista, Mônica Valle se preocupa em dar a real dimensão do que é a DACE:

“A DACE é um esforço, eu diria que um esforço nacional, no sentido em que possa construir uma política de assistência, que não seja assistencialista, que tenha com muita clareza que o projeto é um projeto de formação do conhecimento, de libertação pela educação.

[...]Eu acho muito importante registrar que a DACE não é um consultório de bolsas, a DACE é um setor de assistência e isso implica acolhimento, isso implica em trabalhar nos moldes de uma ouvidoria, isso implica estabelecer um transporte inter campi, um setor onde o estudante se sinta de fato acolhido, onde ele sinta sob qualquer circunstância que ele tem a quem procurar, a quem recorrer, do ponto de vista do apoio psicológico, do apoio do serviço social. Então, é óbvio que a gente teve uma procura maior, e eu acho que esta procura está aumentando talvez mais decorrente da política de cotas.” [...]”.(CARVALHO, Mônica Valle de. Entrevista II [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com a diretora da DACE. mp3 (40 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

A UNIRIO entende que o aluno que ingressa na universidade e passa por algum tipo de dificuldade, deve encontrar na instituição aparatos que possam garantir sua permanência. Para isso oferece algumas modalidades de bolsas, como por exemplo: a bolsa permanência, auxílio alimentação, auxílio moradia, bolsa para estudantes estrangeiros<sup>44</sup>, bolsa de iniciação científica, bolsa de extensão universitária.

Essas políticas oferecem um tipo de apoio social que é por meio de bolsas e auxílios, mas a UNIRIO também oferece aos alunos a tutoria especial, que busca auxiliar os alunos ingressantes na UNIRIO e estudantes reprovados nas disciplinas básicas no decorrer do curso de graduação. O Programa tem como objetivos: a ampliação do atendimento aos estudantes recém-ingressos na Instituição, visando minimizar deficiências de conhecimentos básicos

---

<sup>44</sup> Bolsa Permanência: no valor de R\$400,00, destinada a estudantes em situação de vulnerabilidade social, com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de seus estudos. Auxílio-alimentação, no valor de R\$185,00 mensais; auxílio-moradia no valor de R\$400,00 aos discentes matriculados em pelo menos 3 disciplinas. Bolsas auxílio para estudantes estrangeiros matriculados em cursos de graduação na UNIRIO, no valor de R\$622,00.

necessários às disciplinas introdutórias dos cursos de graduação, redução das taxas de evasão e democratização do ensino superior.

É interessante essa questão da permanência, pois além da necessidade de recursos econômicos, o ingressante passa também por muitas outras carências. A ruptura do segundo grau para o ensino superior lhe coloca num mundo novo, que a direção da DACE tem conhecimento. Quando em entrevista a diretora Mônica Vale foi questionada se a DACE pode ser considerada uma estratégia de permanência para o estudante ingressante, a resposta é a seguinte:

Pode, eu acho que sim. E eu acho que é justamente quando eu digo a você que é um setor que não pretende ser um cartório de bolsas é porque as condições de permanência dos estudantes com trajetórias sociais diferentes, não é uma questão só do campo do concreto, ela também tem uma subjetividade. Há que se buscar uma permanência simbólica, eu costumo dizer, um espaço de permanência que não é só por intermédio da efetivação de um valor, valor esse que a gente sabe que não vai dar conta de todas as questões que os alunos trazem, em termos de carência econômica. Mas eu acho que é um primeiro passo até mesmo para o desenvolvimento dessa permanência simbólica. O lugar onde o estudante se reconheça, onde ele seja bem atendido, independente de sua bagagem cultural, independente de sua forma de estar no mundo, da sua orientação afetiva, onde ele se sinta de fato acolhida, se sinta parte, mas parte constitutiva, parte construtora. [...]”.(CARVALHO, Mônica Valle de. Entrevista II [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com a diretora da DACE. mp3 (40 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

As entrevistas realizadas com gestores da UNIRIO trazem um novo horizonte para a pesquisa. É importante salientar que a UNIRIO nasceu de escolas muito tradicionais que têm sua memória voltada para a descentralização originária dos institutos isolados.

Quando se escuta um gestor sintonizado com a discussão atual sobre a necessidade de democratizar o espaço universitário, a necessidade de expandir o ingresso a novos grupos sociais, quando se escuta um reitor preocupado com o público de jovens trabalhadores, quando a assistência estudantil trabalha com a ideia de que é missão da universidade criar condições de receber estudantes com trajetórias sociais diferentes compreende-se que mudanças estão sendo feitas. Essas mudanças no campo das mentalidades podem ser um passo importante para que novas políticas sejam pensadas e as que já foram implantadas sejam melhor aceitas.

## **CAPÍTULO IV - INGRESSANTE DA UNIRIO: CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS**

Este capítulo traz um estudo do perfil socioeconômico dos estudantes de graduação da UNIRIO. Os dados são resultado do questionário socioeconômico (QSE) e cultural formulado a partir de indicadores sociais caros à pesquisa que foi aplicado individualmente aos ingressantes do ano de 2013 na UNIRIO. O instrumento aplicado e os dados completos tabulados estão em anexo.

O estudo utiliza o método de pesquisa quantitativo denominado survey, com o objetivo de analisar aspectos relevantes, tratando de estabelecer uma relação com as políticas públicas de expansão e democratização do acesso à educação superior.

O universo da pesquisa é representado por 2.639 alunos que ingressaram em 2013, que engloba 40 cursos de graduação. O instrumento - questionário - foi aplicado a uma amostra de 172 estudantes da graduação da UNIRIO de nove cursos distintos. Esta aplicação ocorreu no segundo semestre do ano de 2013. Para o tratamento estatísticos dos dados foi usado o programa SPSS – Statistical Package for Social Sciences. As tabelas estão apresentadas com as respostas dadas pelos ingressantes, num total de mais de quarenta e três questões.

Os questionários foram aplicados em nove cursos da UNIRIO das diferentes áreas de conhecimento, sejam eles de bacharelado e/ou licenciatura. Atualmente a UNIRIO conta com quarenta cursos distribuídos em cinco unidades acadêmicas – Centro de Ciência Biológica e da Saúde; Centro de Ciências Exatas e Tecnologia; Centro de Ciências Humanas e Sociais; Centro de Ciências Jurídicas e Políticas; Centro de Letras e Artes.

A tabela 6 apresenta a relação de alunos que responderam o questionário e os seus respectivos cursos. É importante salientar que só responderam os ingressantes que leram e concordaram com a carta de apresentação que explica os objetivos da pesquisa. De maneira geral, não houve recusa por parte dos ingressantes, a pesquisa foi bem quista e aceita.

**Tabela 6 - Quantidade de alunos por curso que responderam o questionário - 2013**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
<b>História</b>	33	19,20%
<b>Direito</b>	30	17,40%
<b>Administração Pública</b>	22	12,80%
<b>Ciência Política</b>	22	12,80%
<b>Biblioteconomia/ Bacharelado</b>	16	9,30%
<b>Enfermagem</b>	16	9,30%
<b>Arquivologia</b>	14	8,10%
<b>Filosofia</b>	13	7,60%
<b>Biblioteconomia/ Licenciatura</b>	6	3,50%

### **Características Socioeconômicas e Culturais**

Quanto à distribuição de alunos por curso e gênero, percebe-se que as quantidades são bem semelhantes. Dos 172 respondentes, 89 declaram ser do sexo masculino enquanto 83 do feminino, o que de certa forma confirma a entrada do sexo feminino no ensino superior.

A presença do sexo feminino no ensino superior comprova que a luta pelos direitos das mulheres estão sendo efetivados na educação. Somente a partir do século XX as mulheres começam a entrar no ensino superior no Brasil, ainda de forma tímida, mas com o passar dos anos, diminui o hiato entre o gênero masculino e feminino no ingresso.

Apesar dessa entrada, Beltrão (2005) afirma que às mulheres ficaram destinados especificamente os cursos com forte conteúdo moral e social, focalizados na sua formação enquanto mãe e esposa.

Para Lewin (1977 apud BELTRÃO, 2005, p.25) apesar da abertura do ensino superior às mulheres, a segregação permaneceu nas escolhas das carreiras: “as mulheres tendem a seguir cursos propedêuticos e homens cursos profissionais”.

A pesquisa não permite fazer um diálogo acerca dos cursos que têm predominância maior do gênero masculino ou feminino, no entanto, tendo como base os 172 questionários, é possível inferir que as mulheres estão ingressando no ensino superior e em quantidades semelhantes ao gênero masculino. O diretor do COSEA aponta que o sexo feminino na UNIRIO já é superior que o nº de estudantes do sexo masculino.

**Tabela 7 – Distribuição de alunos por curso e gênero - 2013**

<b>CURSO</b>	<b>MASCULINO</b>	<b>FEMININO</b>	<b>TOTAL</b>
Arquivologia	9	5	14
Administração Pública	11	11	22
Biblioteconomia Bacharelado	6	10	16
Biblioteconomia Licenciatura	3	3	6
Ciência Política	8	14	22
Direito	17	13	30
Enfermagem	3	13	16
Filosofia	9	4	13
História	23	10	33

A tabela 7 apresenta a distribuição dos alunos por curso e gênero e, logo quantitativamente destaca a predominância feminina no curso de Enfermagem. Esses dados não destoam dos dados divulgados pelo Conselho Federal de Enfermagem (2011) – tabela 8 - que aponta a enfermagem no Brasil como uma profissão predominantemente feminina.

Os dados apresentados confirmam a teoria de Lewin (1977) de que houve o ingresso das mulheres no ensino superior, mas ainda existem profissões muito segmentadas por gênero.

Com relação às outras carreiras contempladas na pesquisa, não houve uma grande diferença no quantitativo, na verdade, os outros cursos se apresentam de forma bem semelhante com relação ao gênero.

**Tabela 8 – Profissionais de enfermagem por sexo, Brasil - 2011**

<b>SEXO</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>%</b>
Feminino	1.264.641	87,24
Masculino	184.942	12,76
<b>Total</b>	<b>1.449.583</b>	<b>100</b>

Fonte: Cofen 2011<sup>45</sup>

A escolha das categorias de cor foi feita com base no instrumento usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Censo de 2010 que incluiu: branco(a), pardo(a)/mulato(a), preto(a), amarelo(a), indígena. Além dessas categorias, dois respondentes não quiseram declarar como se consideram.

<sup>45</sup> Disponível em <<http://novo.portalcofen.gov.br/>> Acessado em: 25.07.2013

Apesar das políticas implementadas na UNIRIO, ainda é perceptível na amostra realizada a predominância dos “brancos” ante aos “pretos”, tanto no gênero feminino quanto no masculino. Entretanto os dados apontam a presença dos negros e a tendência é que esses números aumentem com a efetivação das políticas de ação afirmativa no ensino superior. A Lei de Cotas (12.711/12) aponta um caminho para a efetivação da equidade na educação superior.

Esse é um grande desafio para a educação superior, corrigir as grandes defasagens históricas, permitir o acesso aos grupos marginalizados desse processo como os negros, indígenas, mulheres, pessoas com deficiências.

**Tabela 9 – Distribuição de cor por gênero (2013)**

Como se consideram:	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Branco(a)	60	40	100
Pardo(a)/Mulato(a)	17	31	48
Preto(a)	7	10	17
Amarelo(a)	4	1	5
Indígena	0	0	0
Não declararam cor	1	1	2
<b>TOTAL:</b>	<b>89</b>	<b>83</b>	<b>172</b>

Pesquisas realizadas por diversos intelectuais apontam que não é apenas no ensino superior que o percentual de negros é pequeno. A socióloga Rosana Heringer (2005) a partir da análise do Censo de 1996 aponta que os negros também tem dificuldade de conquistarem profissões de maior prestígio social, na ocupação de cargos no poder político, no estabelecimento de seu próprio negócio.

Com relação à localização de suas moradias, a maioria dos respondentes declarou residir na cidade do Rio de Janeiro, correspondente a 148 ingressantes enquanto apenas 24 declaram residir em outras localidades como na Baixada Fluminense, Baixada Litorânea. Apenas um ingressante não quis informar onde reside.

Os dados apontam uma forte relação entre onde a universidade se localiza e onde os estudantes residem, já que o fator proximidade parece intervir de maneira efetiva. Nesse sentido não há como negligenciar que a UNIRIO por estar localizada – por ter seu campus principal – na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro, privilegia os moradores dessa região e, o

público que reside mais distante acaba sendo prejudicado, pois tem que enfrentar inúmeras dificuldades para ter acesso à universidade.

Na verdade a questão da localização das universidades federais no Brasil é uma questão histórica, a universidade não foi criada para os menos abastados, para os trabalhadores das grandes fábricas. A universidade foi pensada para os filhos dos “nobres” da elite brasileira que residiam na cidade do Rio de Janeiro e, para contemplá-los as universidades se instalaram nessas regiões.

Na figura 2, podemos analisar que a questão da localização também atinge outras regiões do país. Existe uma grande regionalização das Instituições do Ensino Superior, praticamente metade das IES se localizam na região Sudeste (48,9%), uma discrepância imensa com relação às outras regiões do país.

**Figura 2 – Número de Instituições de Educação Superior, Segundo as Regiões Geográficas – Brasil (2011)**



Fonte: MEC/INEP<sup>46</sup>

<sup>46</sup> Figura disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Acessado em: 27.06.2013.

A maior parte dos respondentes se declaram jovens, localizados principalmente na faixa etária entre 19 e 25 anos, seguidos dos menores de 19 anos, conforme apresenta a Tabela 10.

O público jovem merece um olhar mais atento da comunidade acadêmica já que a juventude deve ser considerada na sua diversidade. O jovem é plural e essa pluralidade deve ser considerada, as políticas públicas devem dar conta disso. As demandas são diferentes, as dificuldades, as famílias, as culturas, os anseios e sonhos são distintos. Toda política pública deve levar em conta seu público-alvo que, no caso dos respondentes contemplados na pesquisa, são em sua maioria jovens.

**Tabela 10 – Faixa etária dos ingressantes UNIRIO - 2013**

Idade	Quantidade
Entre 19 e 25	81
Menos de 19	55
Entre 26 e 33	18
Entre 34 e 41	10
Entre 42 e 49	5
50 ou mais	3

De acordo com o Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil (GEA)<sup>47</sup>, de 1997 a 2011, a parcela dos jovens entre 18 a 24 anos que frequentavam ou haviam concluído o ensino superior de graduação aumentou expressivamente, a taxa passa de 7,1% em 1997 para 17,6% em 2011.

Os jovens que participaram da pesquisa parecem ter características bem próximas, como apontam as tabelas abaixo e em anexo. Grande parte dos respondentes declara ser solteiro e não ter filhos, não possui renda e seu gasto é financiado pela família – 109 dos 172 ingressantes.

**Tabela 11 – Situação econômica do ingressante (2013)**

Assinale a situação que descreve seu caso	Quantidade
Não tem renda/Financiado pela família ou outras pessoas	109
Tem renda mas recebe ajuda da família ou outras pessoas	30
Tem renda, se sustenta e contribui com a família	16
Tem renda e se sustenta totalmente	12

<sup>47</sup> OLIVEIRA, Leidiane et al. Cadernos do GEA . – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

A tabela 12 apresenta a distribuição dos alunos pela renda familiar e os dados enquadram os respondentes na faixa de renda familiar entre 10 a 30 salários mínimos, seguidos dos de 6 a 10 salários mínimos.

**Tabela 12 – Distribuição dos alunos pela renda familiar (2013)**

Renda familiar	Quantidade
10 à 30 salários	54
6 à 10 salários	32
4,5 à 5 salários	27
3 à 4,5 salários	26
Acima de 1,5 salários	17
Acima de 30 salários	7
Até 1,5 salários	4
Nenhuma	3
Não Informado	2

Cruzando os dados de idade, sexo, filhos, estado civil e renda, alguns casos se destacam por não corresponderem à maioria dos respondentes. Um ingressante do curso de Direito, do sexo masculino, que já tem outra graduação, tem idade entre 34 e 41 anos (inclusive), casado/mora com companheiro, tem quatro filhos ou mais, se sustenta completamente e tem renda de 10 até 30 salários mínimos. Caso semelhante a um ingressante de filosofia, do sexo masculino, que já tem outra graduação, com idade acima de 50 anos, casado/mora com companheiro, tem 4 filhos ou mais, com uma renda acima de 30 salários mínimos.

**Tabela 13 – Casos de exceção: distribuição por curso, idade, sexo, filhos, estado civil e renda (2013)**

Curso	Idade	Sexo	Filhos	Estado Civil	Renda
Direito	34 a 41 anos	M	4 ou mais	Casado/Mora com companheiro	Acima de 10 até 30 s.m.
Filosofia	42 a 49 anos	M	3	Casado/Mora com companheiro	Acima de 10 até 30 s.m.
Filosofia	50 anos ou mais	M	4 ou mais	Casado/Mora com companheiro	Acima de 30s.m.
Biblioteconomia/ Bacharelado	26 a 33 anos	F	1	Casado/Mora com companheiro	Acima de 6 até 10 s.m.
Administração Pública	50 anos	M	2	Casado/Mora com companheiro	Acima de 30s.m.

Esses casos fogem completamente ao público dos ingressantes que participaram da pesquisa. Com relação ao ingresso no curso de graduação da UNIRIO, apenas 23 alunos declaram ter sido contemplados pelas políticas de ação afirmativa, seja ela por critério racial (4 alunos), por critério de renda (3 alunos), por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudo (7 alunos), por sistema que comanda dois ou mais critérios de políticas (9 alunos).

Então vinte e três ingressantes foram contemplados com as políticas de ação afirmativa enquanto cento e quarenta e nove tiveram seu ingresso garantido a partir de seus rendimentos no concurso vestibular Enem/Sisu.

Poucos foram os alunos que tiveram acesso às diversas modalidades de bolsa disponíveis na UNIRIO, apenas vinte e nove, entretanto esse fato pode ser explicado já que o público que respondeu aos questionários era de ingressantes no ano de 2013.

O questionário também contemplou questões referentes à cultura geral procurando levantar o que os ingressantes acessam, quais tipos de revistas, se visitam museus, ou cinemas, se leem revistas em quadrinho, livros, ou artigos científicos. É importante a apreensão desses dados na análise do perfil do aluno que ingressa na UNIRIO.

De maneira mais ampla, pode-se afirmar que os ingressantes têm acessado os espaços culturais – museus, teatros, cinemas, espetáculos teatrais – são lugares de trocas e disseminação de cultura.

Além da frequência em espaços culturais, os ingressantes apresentam o hábito da leitura, a grande maioria dos respondentes declaram ler revistas de informação em geral, livros, acompanham sites da internet.

## **O ingressante e o espaço universitário: demandas latentes.**

Os resultados que seguem abaixo são relativos à opinião dos ingressantes que participaram da pesquisa, no que tange à satisfação com os serviços disponíveis na universidade. É possível que as respostas dos ingressantes apontem as maiores dificuldades que enfrentam e que até os levem a evadir. Daí a importância da pesquisa, mapear algumas falhas que dificultam a permanência dos alunos na universidade.

Na universidade é comum a utilização da xerox na reprodução de textos e artigos e quando questionados sobre o horário de funcionamento da xerox, os ingressantes responderam se dividiram entre bom e regular.

Resposta semelhante foi dada com relação ao horário de funcionamento da biblioteca, 85 alunos afirmaram que a biblioteca funciona num horário bom, enquanto 66 afirmaram que o horário é regular. A biblioteca é um espaço fundamental para o estudante universitário, pois lá muitas vezes encontra espaço para fazer suas leituras, estudar, fazer empréstimo de livros importantes à sua graduação.

E é aí onde reside o problema, o acervo da biblioteca... no questionário aplicado, 74 ingressantes avaliaram o acervo como regular, 49 como bom e 36 como ruim. São 110 alunos descontentes com o acervo da biblioteca!!! Sem contar com os 6 que marcaram a opção de inexistente, o acervo não lhes serve à graduação.

A internet é fundamental nos dias atuais e sem dúvidas ajuda no processo de aprendizagem, de ensino, na pesquisa, nos estudos e, o questionário aplicado aponta uma preocupação que a universidade deve ter com a oferta desse recurso à comunidade acadêmica, já que 57 ingressantes apontam o acesso à internet na universidade como regular, 51 como ruim e 37 como um serviço inexistente, conforme apresenta a tabela 14.

**Tabela 14 – Referente ao acesso à internet na UNIRIO (2013)**

Acesso à internet	Quantidade
Regular	57
Ruim	51
Inexistente	37
Bom	22
Não Informado	5

Outra questão que é motivo de preocupação diz respeito à opinião dos ingressantes no que tange à infraestrutura da universidade, as condições gerais das instalações físicas – salas de aula, biblioteca, ambiente de trabalho e estudo. A parcela mais expressiva dos respondentes qualificou a infraestrutura como regular – 89 alunos – e como ruim -57 alunos. Apenas 17 afirmaram que as condições gerais das instalações físicas são boas.

A infraestrutura dos prédios e espaços da UNIRIO devem estar a favor do alunado, deve favorecer seus estudos, deve facilitar sua adequação ao espaço, deve permitir que o estudante transite na biblioteca, que encontre um ambiente de estudo que o ajude, que o impulse e que favoreça sua trajetória escolar. Até porque a universidade conta com cursos integrais, alunos que fazem disciplinas em dois ou três turnos e que precisam desse espaço otimizado e bem estruturado.

**Tabela 15 – Condições gerais das instalações físicas da UNIRIO (2013)**

Condições gerais das instalações	Quantidade
Regular	89
Ruim	57
Bom	17
Inexistente	8
Não Informado	1

Essas questões que remetem à permanência se enriquecem com as ideias e conceitos do sociólogo Alain Coulon (2008) que aponta para além do problema do ingresso a árdua permanência. O ingressante tem que aprender o ofício de estudante, aprender a tornar-se um estudante, caso contrário, será eliminado. E o que seria tornar-se estudante?

Significa adequar-se à nova condição social de um estudante universitário, adequar-se às exigências acadêmicas, adaptar-se aos códigos do ensino superior, assimilar suas rotinas e se valer delas para afiliar-se, fazer e ser parte.

Não basta entender as regras da universidade; convém ainda, ser capaz de jogar com elas, descobrir as exceções e até saber como contorná-las. (Coulon, 2008, p.10)

Almeida (2012) enriquece a discussão ao desenvolver o conceito de “permanência efetiva”:

Esta envolve aspectos simbólicos e materiais, interrogando sobre o usufruto efetivo do ensino superior pelo indivíduo, não se confundindo estritamente com o acesso ou com a permanência em seu sentido puramente material (alimentação, moradia,

dentre outros). Liga-se a aspectos estruturais e singulares da questão universitária: tempo de dedicação aos estudos, capital cultural, papel do auxílio da universidade na complementação dos estudos para lidar com indivíduos que trazem certas lacunas.” (Almeida, 2012, p.235)

E, para que o ingressante possa se adequar a essa nova vida universitária, é importante que a universidade ofereça o suporte necessário para o processo de tornar-se estudante, seja na estrutura dos prédios, nos laboratórios científicos, na disponibilização da internet.

Para que a universidade possa efetivar as mudanças é necessário estabelecer um diálogo, o aluno deve ser escutado para que suas demandas sejam sanadas. Não adianta ampliar o horário de funcionamento da biblioteca se o estudante precisa de livros para estudar, livros que não estão disponíveis.

Não está sendo negligenciada a questão das verbas disponíveis para que as mudanças necessárias sejam realizadas, o intuito é apontar que há sim um caminho para otimizar os recursos disponíveis.

## CONCLUSÃO

“Ao caráter ainda muito restrito de nossa educação superior estão associados os problemas de iniquidade, as desvantagens de acesso atingindo basicamente aqueles de menor renda, com pais pouco escolarizados e, em termos de cor, os pretos e pardos. O caráter extremamente desigual deste sistema se revela de forma mais clara quando comparamos as oportunidades de ingresso dos diferentes grupos sociais: em nosso país, filhos de altos profissionais têm quatro vezes mais chances de entrar na universidade do que filhos de trabalhadores rurais, enquanto os estudantes brancos têm de duas a três vezes mais chances do que os não-brancos”. (PASTORE e SILVA, 2000; RIBEIRO, 2009).

O acesso ao ensino superior ainda continua a ser um assunto muito discutido na atualidade. A universidade no Brasil, desde o início, foi pensada para um público privilegiado pelas posições sociais, pelo prestígio e conseqüentemente nem todos os grupos sociais tinham acesso a ela.

Entretanto, a história foi mudando seu percurso, a sociedade capitalista e neoliberal, o avanço tecnológico exigem cada vez mais trabalhadores qualificados para ocuparem os melhores cargos empregatícios e, acabam nas melhores posições sociais, com os melhores salários e prestígio.

A partir de então grupos sociais excluídos do processo de acesso ao ensino superior passaram a lutar por essa educação que lhes é legítima e que foi por anos negligenciada. Os movimentos sociais se formaram, ganharam voz, ampliaram o debate a nível mundial, o mundo interage... São vozes de vários segmentos da sociedade, são mulheres, são negros, quilombolas, estudantes trabalhadores, indivíduos com necessidades especiais.

O mundo percebe que existe uma desigualdade muito grande no acesso ao ensino superior, os dados não negam os fatos. O Relatório Coleman, o Relatório Plowden, o Relatório Jacques Delors, os Estudos do INED, deixam explícito que o desempenho escolar não depende apenas dos dons individuais, mas também de outras variáveis como a origem social do estudante, sua condição socioeconômica e cultural.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (realizada em Jomtiem, 1990), o Fórum Mundial da Educação (Dakar, 2000) repercutiram mundialmente as desigualdades educacionais presentes nos países e lançaram metas para que a educação seja efetivamente

disponibilizada a todos, sem privilégio de classe, cor, nascimento, posição social. Os países do mundo inteiro devem buscar meios de assegurar o direito à educação para todos.

A ampliação do debate à cerca das desigualdades educacionais, da dificuldade de acesso ao ensino superior, foi importante, pois abriu espaço para a discussão sobre as políticas públicas de ação afirmativa, a seleção no vestibular, a permanência universitária.

A pesquisa entrou no universo das políticas de acesso às Instituições de Ensino Superior Públicas e mais especificamente no caso da UNIRIO. A partir da análise histórica da formação da universidade no Brasil, da análise dos perfis socioeconômico e cultural dos alunos da UNIRIO, das entrevistas realizadas com gestores procurou localizar a UNIRIO no contexto das políticas públicas e entender seu funcionamento, identificar as dificuldades que os ingressantes enfrentam dentro da universidade.

As entrevistas realizadas com o reitor da UNIRIO, com a diretora da Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis (DACE) e com o diretor da Coordenação de Seleção e Acesso (COSEA) apontam que há uma preocupação com a democratização do acesso. Por conta disso a UNIRIO foi pioneira entre as universidades públicas na utilização do ENEM como uma das formas de ingresso, desde 2001. Política que foi unificada com a adesão do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), em 2010, que visa garantir o acesso as universidades públicas federais de forma mais democrática.

É interessante o olhar que os gestores trouxeram acerca da democratização do ensino superior, que ainda encontra resistência dentro do próprio espaço da universidade mas, a UNIRIO conta com gestores que estão sintonizados com os atuais debates e incluem a UNIRIO nos planos de expansão do acesso e no fortalecimento de políticas de permanência para os ingressantes.

Consciente de que a seleção para o ingresso no ensino superior começa antes do Sisu/ENEM, a pesquisa tem o interesse de conhecer o estudante universitário, conhecer sua trajetória educacional, identificar quais caminhos utilizou para acessar o ensino superior, se é um estudante trabalhador. Identificar o estudante da UNIRIO e localizar suas demandas já é um passo para analisar quais políticas estão dando certo, além de abrir espaço para se pensar efetivas políticas de permanência desses ingressantes.

Os dados advindos dos questionários socioeconômico e cultural aplicados também foram reveladores no que tange ao perfil do estudante ingressante na UNIRIO, além de

encaminhar algumas possibilidades de melhorias dentro da universidade que podem impactar a permanência do estudante universitário.

Os questionários aplicados apontaram que os ingressantes – contemplados pela pesquisa – têm características bem semelhantes, com alguns poucos casos de exceção. A grande maioria dos respondentes reside na cidade do Rio de Janeiro, o que acaba confirmando a teoria de que a localização da universidade influencia no público em que atende e na dificuldade que outros estudantes advindos de cidades mais distantes encontram para acessarem a UNIRIO.

Apesar do aumento de estudantes negros nas universidades, ainda há um longo caminho a ser percorrido. Na pesquisa os negros continuam sub-representados, infelizmente a pesquisa não tem o alcance de fazer um comparativo para analisar se houve um aumento do número de matrícula de negros na UNIRIO, mas pode afirmar que dos 172 respondentes, apenas 17 se declaram negros.

A maioria dos respondentes tem o hábito da leitura, seja por meio da internet, livros, revistas científicas, frequentam espaços culturais, dando um indicativo de que os ingressantes já carregavam uma bagagem cultural previamente ao exame de seleção para o ensino superior. Esse dado corrobora que a Instituição Universitária prevê que o aluno já venha com um capital cultural e, se por meio das políticas de cota, ingressar um aluno que não obteve esse capital cultural, este enfrentará dificuldades em se tornar um estudante universitário.

A questão do gênero ficou bem equânime. Com relação ao estado civil, a maioria se constitui de solteiros, digo, jovens solteiros, já que o grande público ingressante na universidade é de jovens que não têm filhos, que em sua grande maioria não têm renda e são sustentados pela família.

Cruzando dados, é possível analisar os casos de exceção, que são indivíduos acima dos 26 anos, com filhos, que têm renda e se sustentam e a suas famílias, já estão na segunda graduação e são casados, mas esse grupo não corresponde ao perfil da maioria dos estudantes que participaram da pesquisa.

Os dados referentes à universidade chamam a atenção, pois eles acabam apontando dificuldades que os alunos indicaram para sua permanência dentro da instituição. Muitos ingressantes apresentaram problemas com relação ao acervo da biblioteca que não tem o material necessário à graduação, a internet que não está disponibilizada em condições

satisfatórias, muitos alunos nem sabe se ela é disponibilizada aos estudantes da universidade e, a infraestrutura dos prédios também foi criticada.

A pesquisa aponta que ainda existe um caminho a ser percorrido para que o acesso ao ensino superior seja garantido aos mais diversos grupos sociais. O grupo que participou da amostra e respondeu o questionário ainda é bem homogêneo em suas características socioeconômicas e culturais.

A apresentação e análise desses dados visam contribuir não só para a compreensão da situação de exclusão da grande parte da sociedade brasileira, mas também para alertar para qual o grupo que está conseguindo ingressar. Os estudantes da UNIRIO que participaram da pesquisa ainda apresentam características muito semelhantes, indicando que talvez as políticas implantadas ainda não são suficientes para diversificar o público atendido. Os dados analisados na pesquisa encaminham questões concretas que poderiam levar a um direcionamento ao problema do acesso à universidade.

De acordo com os gestores entrevistados a política de cotas juntamente com o Sistema Enem/Sisu e com o Reuni possibilitaram o alargamento do acesso a UNIRIO e outro público, já não tão homogêneo consegue ingressar, mas bem vagorosamente. A oferta de vagas no turno noturno vem modificando o perfil do estudantado da universidade, já que democratiza o ensino ao estudante trabalhador.

E daí outra questão, o acesso deve estar atrelado com a permanência, não adianta oferecer políticas que possibilitem o acesso se o ingressante encontra dificuldades para permanecer, dificuldades que podem levá-lo a evadir. Daí a preocupação da pesquisa em ouvir demandas dos estudantes que apontaram que existem dificuldades na permanência do ingressante.

Nesse sentido é bem contundente o discurso da diretora da DACE, Mônica Valle, que mostra o engajamento dos gestores na luta por políticas efetivas de permanência. No trecho abaixo Mônica Valle enfatiza a importância da Assistência Universitária na permanência do estudante:

[...] Quando eu digo a você que [a DACE] é um setor que não pretende ser um cartório de bolsas é porque as condições de permanência dos estudantes com trajetórias sociais diferentes, ela não é uma questão só do campo do concreto, ela também tem uma subjetividade. Há que se buscar uma permanência simbólica, eu costumo dizer, um espaço de permanência que não é só por intermédio da efetivação de um valor, valor esse que a gente sabe que não vai dar conta de todas as questões que os alunos trazem, em termos de carência econômica. Mas eu acho que é um primeiro passo até mesmo para o desenvolvimento dessa permanência simbólica. O lugar onde o estudante se reconheça, onde ele seja bem atendido, independente de sua bagagem cultural, independente de sua forma de estar no mundo, da sua orientação afetiva, onde ele se sinta de fato acolhida, se sinta parte, mas parte constitutiva, parte construtora.” (CARVALHO, Mônica Valle de. Entrevista II [março 2014]. Entrevistadora: Milena Martins Medina. RJ, 2014. Entrevista com a diretora da DACE. mp3 (40 Min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Anexo III desta dissertação.)

Se hoje temos leis que instituem que a educação é direito de todos, nada mais justo que todos tenham acesso a ela e se um trabalhador, ou mulher, ou negro, ou branco, ou um idoso não ingressarem no ensino superior, que essa seja uma opção individual, não porque o sistema não lhes ofereceu oportunidade para tal.

E este projeto pretende ser um diálogo que aponta alguns caminhos, um diálogo necessário para se pensar universidade, para se pensar nos objetivos da universidade, na identidade que pretende construir, no público que deve abraçar, nas mudanças necessárias para se tornar cada dia mais uma UNIRIO de referência de ensino, pesquisa, no crescimento dos programas de extensão, na ampliação das políticas de ingresso e nas de permanência.

A literatura sobre o tema aponta que é interessante um espaço onde gestores e alunos possam dialogar, criar esse espaço é fundamental para se instituírem políticas efetivas advindas de demandas latentes e reais.

Além disso, a pesquisa visa oferecer subsídio para o desenvolvimento de ações acadêmicas na UNIRIO que levem a uma maior democratização do acesso ao ensino superior, à melhoria de sua qualidade e ao desenvolvimento de políticas de permanência.

“E aqui cabe observar que a verdadeira responsabilidade e missão da universidade é justamente tornar, na medida do possível, igualmente aptos alunos diferenciados nas suas condições de entrada na universidade.” (HERINGER; PAULA, 2009 apud SOARES,2001, p.157)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eugênia Moraes de. Novo paradigma da gestão educacional básica brasileira, orientada para parcerias público-privado, avaliação dos resultados e responsabilização. Campina Grande: Realize Editora, 2012.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um estudo sociológico com bolsistas do PROUNI na cidade de São Paulo. 2012. 295f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, SP. 2012.

ARENDT, Hannah. Civil Disobedience. In: Crisis of the Republic. New York: Harcourt Brace Janovich, Inc., 1969.

BARBBIE, Earl. Métodos de pesquisa em survey. Tradução: Guilherme Cezario. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

BARBOSA, Joaquim. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade. RJ: Renovar, 2001

BARBOSA, Lívia. Igualdade e meritocracia: a ética do desempenho nas sociedades modernas. RJ: Editora FGV, 2006.

BERTOLLETTI, Vanessa Alves. Anísio Teixeira e o projeto de universidade brasileira: UDF e UNB. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” n. IX, 2012, João Pessoa. s.p.

BELTRÃO, Kaisô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. O vermelho e o negro: viés de cor e gênero nas carreiras universitárias. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2005.

BOBBIO, Norberto. Igualdade e liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

BOMENY, Helena. Darcy Ribeiro: sociologia de um indisciplinado. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Alfredo (Orgs.). ESCRITOS DE EDUCAÇÃO. 11ª ed. Petrópolis: Vozes.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. O poder Simbólico. Trad. Fernando Tomaz. 14ª ed.. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição, 1946.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Ensino Superior no Brasil: Expansão e Diversificação. In: NETO, Antônio Cabral; NASCIMENTO, Ilma Vieira do.; LIMA, Rosângela Novaes. Política Pública de Educação no Brasil: compartilhando saberes e reflexões. Porto Alegre: Sulina, 2006.

CHIZZOTI, Antônio. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006. p. 19-32

COIMBRA, Cecília Maria B.. As funções da instituição escolar: análise e reflexões. *Psicol. cienc. prof.* [online]. 1989, vol.9, n.3, pp. 14-16.

COLEMAN, J.S. Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

COSTA, Icléia T. M. *Memória Institucional*: a construção conceitual numa abordagem teórico-metodológica. Tese de Doutorado, CNPq/IBICT, UFRJ/ECO, 1997.

CRUZ, Breno de Paula Andrade; MARTINS, Paulo Emílio M. O poder do bacharel no espaço organizacional brasileiro: relendo Raízes do Brasil e Sobrados e Mucambos. Rio de Janeiro: EBAPE FGV, vol.IV, nº 3, 2006.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade crítica : o ensino superior na República populista. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S/A, 1983.

\_\_\_\_\_. Vestibular: a volta do pêndulo. Em Aberto, Brasília, ano 1, n. 3. fev 1982.

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 4.ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC:UNESCO, 2000. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. A interiorização da Metrópole e outros estudos. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2005, 168p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.234-252.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. Políticas Públicas e reforma da educação superior no Brasil: impasses e perspectivas. Pro-posições, Campinas, SP, v. 15, n.3, p. 91-115, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.

\_\_\_\_\_. Universidade do Brasil: das origens à construção. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FELISBERTO, R.F.T. Tenho um diploma universitário, mas não tenho emprego: histórias de vida de pessoas que vivem a experiência do desemprego. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2001.

FRANCO, Maria Ciavatta Franco. Avaliação Institucional. : O Acesso Ao Ensino Superior E Cinco Teses De Moralidade. ESTUDOS EDEBATES - Brasília (DF) : n.19 (maio 1997) p.11-63.

\_\_\_\_\_. Acesso à Universidade: uma questão política e um problema metodológico. s.l.s.d.

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, 14ª ed. , Ed. Paz e Terra, 1983.

FREYRE, Gilberto. Casa Grande & Senzala. 41ª edição, Rio de Janeiro, Record, 2000.

FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FORQUIN, Jean Claude. SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: 10 ANOS DE PESQUISA. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília/DF: Editora Plano, 2002.

GERMANO, José Wellington. Estado militar e educação no Brasil (1964-1985) São Paulo: Cortez, 1994.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: Ipea, 2001. Texto para discussão n. 807.

**HERINGER, Rosana. Desigualdades Raciais e Ação Afirmativa no Brasil: Reflexões a Partir da Experiência dos EUA. 2005.**

HONORATO, Gabriela de Souza. Estratégias coletivas em torno da formação universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos. Dissertação. RJ: UFRJ, 2005.

IANNI, Octavio (org.). Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão popular, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAPASSADE, Georges. As microssociologias sociais. Tradução de DIDIO, Lucie. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

[LAPASSADE](#), Georges; LOURAU, René. Chaves da sociologia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. Capítulo X: Análise Institucional.

LEI 9.394/96, Congresso Nacional. Brasil. Diário Oficial, 1996.

LOPES, Alberto. Cotas e cotejos. No prelo, 2013.

MACIEL, Carina Elisa. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. MS:Campo Grande: InterMeio:revista do Programa de pós-graduação em educação, v.15, n.30,p.32-54, jul./dez. 2009.

MARINHO, Inezil Penna. O Direito natural como fundamento de uma teoria do direito Justo e Os pressupostos de uma sociedade justa, Brasília : Instituto de Direito Natural, 1979, p. 51.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. As universidades e o regime militar. MG: Zahar, 2014.

NASCIMENTO, Alexandre do. Movimentos Sociais, Educação e Cidadania. Um estudo sobre os cursos Pré-Vestibulares Populares. RJ: UERJ, 1999.

NEVES, Clarissa E. B. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. Congresso da LASA. São Francisco (EUA), 23 a 26 de maio de 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 46, abr.-jun. 1990.

PAULA, Marilene de; HERINGER, Rosana (orgs). Caminhos convergentes. Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 1ªed. RJ: Fundação Heinrich Boll Stiftung/Actionaid, 2009.

PINHEIRO, Diógenes. Políticas Sociais para a juventude no Brasil. In: PINHEIRO, D.; MOURÃO Sá, M. S. M. e SOUZA, M. E. V. Pesquisa em Educação e Projeto Político Pedagógico 2. RJ: Editora Fundação CECIERJ, 2004, p. 73-82.

RIBEIRO, Darcy. O BRASIL COMO PROBLEMA. 2º ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

SANTOS, Cássio Miranda dos. O acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. Ensaio - Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, n. 19, vol. 6, abril/junho 1998.

SILVA, Elionalva Sousa. Ampliando futuros: o curso pré-vestibular comunitário da Maré. Dissertação (Mestrado em História Política e Bens Sociais). RJ: FGV, 2006.

SILVA, Jaílson de Souza e. Por que uns e não outros?: Caminhada de estudantes da Maré para a Universidade. Tese (Doutorado em Educação) RJ: PUC-RIO, 1999.

SILVA, Veruska Pereira da; CRUZ, Aracely Xavier da; AGUIRRE, Moysés Alberto Calle. Tipos de apoio social para o acesso e permanência na educação superior no Brasil. XVIII Congresso Internacional da ALAS, 6 a 11 de setembro de 2011, Recife-PE, Brasil.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.141-164.

SOUSA, Letícia Pereira e PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUSA, Paulo Roberto Carvalho de. A Reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. Cadernos de História da Educação – n. 7 – jan./dez. 2008

SOUZA, Hebert de in CABRAL, Karina Melissa. Brasil x apartheid social. As ações afirmativas como meio para superação das desigualdades raciais e de gênero. Jus Navigandi,

Teresina, ano 9, n. 677, 13 maio 2005. Disponível em:  
<<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=6711>>. Acesso em: 12 de janeiro de 2013.

SOUZA, Jessé. A ralé brasileira. Quem é e como vive. Horizonte: Editora UFMG, 2011.

SOUZA, João Valdir Alves de. A centralidade da escola no mundo moderno. In: Introdução à sociologia da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (p.111-176)

SOUZA E SILVA, Jailson de. Por que uns e não outros? Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. Revista Brasileira de Educação. nº13 jan/fev/mar/abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A expansão do ensino superior no Brasil. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.36, n.83, jul./set.1961a.p.3-4.

\_\_\_\_\_. Educação no Brasil. São Paulo: Ed. Nacional, 1969. cap. 8: Notas sobre a universidade.

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

\_\_\_\_\_. Processos de escolarização nos meios populares – as condições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir. Família e escola. Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

## ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

*Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado*

Prezado(a) Universitário (a),

Agradeço pela enorme colaboração em responder este questionário. As perguntas que seguem são parte da pesquisa que tem por objetivo conhecer o aluno universitário da UNIRIO. O questionário tem como finalidade dar voz ao estudante do ensino superior, que ao respondê-lo, apontará indicativo para as políticas públicas voltadas para o ensino superior.

As perguntas foram criadas com o intuito de escutar o universitário e sua visão quanto à universidade. Vale ressaltar que não existem respostas corretas ou erradas.

O jovem universitário poderá contar com o anonimato e sigilo dos respondentes.

Obrigada pela colaboração, Milena M. Medina (Historiadora e Mestranda em Educação)

Cidade onde mora: \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano de ingresso: 2013

**1. Qual o seu sexo?**

- (A) Feminino
- (B) Masculino

**2. Qual sua idade?**

- (A) Menos de 19 anos
- (B) Entre 19 e 25 anos (inclusive)
- (C) Entre 26 e 33 anos (inclusive)
- (D) Entre 34 e 41 anos (inclusive)
- (E) Entre 42 e 49 anos (inclusive)
- (F) 50 anos ou mais

**3. Como você se considera:**

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)/Mulato(a)
- (C) Preto(a)
- (D) Amarelo (a)
- (E) Indígena

**4. Qual seu estado civil?**

- (A) Solteiro (a)
- (B) Casado (a)/ Mora com um(a) companheiro(a)
- (C) Separado(a)/Divorciado(a)/Desquitado(a)
- (D) Viúvo (a)

**5. Qual sua orientação religiosa?**

- (A) Católico
- (B) Evangélico
- (C) Espírita
- (D) Budista
- (E) Judeu
- (F) Não tenho religião.
- (F) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**6. Participa de alguma atividade dentro do seu ambiente religioso?**

- (A) Grupo jovem
- (B) Grupo de liturgia
- (C) Grupo de Catecismo/Crisma
- (D) Grupo de oração
- (E) Pastoral da educação
- (F) Não participo.
- (G) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**7. Participou de algum curso pré-vestibular?**

- (A) Não participei.
  - (B) Sim, em instituição particular.
  - (C) Sim, em instituição privada com bolsa.
  - (D) Sim, na instituição em que cursei o ensino médio.
  - (E) Sim, num Pré-Vestibular Comunitário.
- Qual? \_\_\_\_\_

**8. Atualmente, você participa de movimentos sociais ?**

- sim. Qual? \_\_\_\_\_
- não
- não, mas desejaria.

**9. Quantos(as) filhos(as) você tem?**

- (A) Um(a).
- (B) Dois(duas).
- (C) Três.
- (D) Quatro ou mais.
- (E) Não tenho filhos(as).

**10. Até quando seu pai estudou?**

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
- (D) Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

**11. Até quando sua mãe estudou?**

- (A) Não estudou.
- (B) Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
- (C) Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental.
- (D) Ensino médio incompleto.
- (E) Ensino médio completo.
- (F) Ensino superior incompleto.
- (G) Ensino superior completo.
- (H) Pós-graduação.
- (I) Não sei.

**12. Somando a sua renda com a renda dos familiares que moram com você, quanto é aproximadamente, a renda familiar?**

(Considere a renda de todos os seus familiares que moram na sua casa com você)

- (A) Nenhuma
- (B) Até 1,5 salários mínimos (até R\$ 765,01)
- (C) Acima de 1,5 salários mínimos (R\$ 765,01 a R\$1.530,00)
- (D) Acima de 3 até 4,5 salários mínimos (R\$ 1.530,00 a R\$2.295,00)
- (E) Acima de 4,5 até 5 salários mínimos (R\$ 2.295,00 a R\$3.060,00)
- (F) Acima de 6 até 10 salários mínimos (R\$3.060,00 a R\$5.100,00)
- (G) Acima de 10 até 30 salários mínimos (R\$5.100,01 a R\$ 15.300,00)
- (H) Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 15.300,00)

**13. Assinale a situação abaixo que melhor descreve seu caso:**

- (A) Não tenho renda e meus gastos são financiados pela minha família ou por outras pessoas.
- (B) Tenho renda, mas recebo ajuda da família ou de outras pessoas para financiar meus gastos.
- (C) Tenho renda e me sustento totalmente.
- (D) Tenho renda me sustento e contribuo com o sustento da família.
- (E) Tenho renda, me sustento e sou o principal responsável pelo sustento da família.

**14. Indique a resposta que melhor descreve sua atual situação de trabalho.** (Não contar estágio, bolsas de pesquisa ou monitoria.)

- (A) Não estou trabalhando.
- (B) Trabalho eventualmente.
- (C) Trabalho até 20 horas semanais.
- (D) Trabalho mais de 20 horas semanais e menos de 40 horas semanais.

**15. Participa de alguma modalidade de bolsa?**

- (A) Nenhuma
- (B) Bolsa de iniciação científica
- (C) Bolsa de extensão
- (D) Estágio remunerado
- (E) Bolsa auxílio
- (F) Bolsa de Monitoria
- (G) Outra. Qual? \_\_\_\_\_

**16. Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?**

- (A) Não
- (B) Sim, por critério ético-racial (negros, pardos e indígenas)
- (C) Sim, por critério de renda
- (D) Sim, por ter estudado em escola pública ou partícula com bolsa de estudo
- (E) Sim, por sistema que comanda dois ou mais critérios anteriores
- (F) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

**17. Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?**

- (A) Toda em escola pública
- (B) Toda em escola privada (particular)
- (C) A maior parte em escola pública
- (D) A maior parte em escola privada (particular)
- (E) Metade em escola pública e metade em escola privada (particular)

**18. Que tipo de curso de ensino médio você cursou?**

- (A) Ensino médio tradicional (formação geral)
- (B) Profissionalizante técnico (eletrônica, contabilidade, agrícola, etc)
- (C) Profissionalizante (Curso normal)
- (D) Educação de Jovens e Adultos – EJA Supletivo
- (E) Outro

**19. Quantas horas por semana, aproximadamente você dedica aos estudos, excedendo as horas de aula?**

- (A) Nenhuma, apenas assisto às aulas
- (B) Uma a três
- (C) Quatro a sete
- (D) Oito a doze
- (E) Mais de doze

**20. Até o momento qual turno concentrou a maior parte das disciplinas do seu curso?**

- (A) Diurno (Integral)
- (B) Diurno (matutino)
- (C) Diurno (vespertino)
- (D) Noturno
- (E) Não há concentração em um turno

**21. Qual meio de transporte utiliza para chegar à universidade?**

- (A) Nenhum, vou caminhando.
- (B) Bicicleta
- (C) Carro
- (D) Transporte coletivo (trem, ônibus, metrô, barca)
- (E) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

Demora quanto tempo no deslocamento de sua residência até a UNIRIO? \_\_\_\_\_

**22. Já passou por alguma situação de preconceito?**

- (A) Não
- (B) Racial
- (C) Preconceito social (renda)
- (D) Religioso
- (E) Escolha Sexual
- (F) Outro. Qual? \_\_\_\_\_

AS QUESTÕES QUE SEGUEM SÃO REFERENTES À UNIVERSIDADE E CULTURA, AVALIE OS ITENS COLOCADOS E OS CLASSIFIQUE COMO BOM, REGULAR, RUIM OU INEXISTENTE.

	ITENS	BOM	REGULAR	RUIM	INEXISTENTE
23.	Horário de funcionamento da xerox	( )	( )	( )	( )
24.	Horário de funcionamento da biblioteca	( )	( )	( )	( )
25.	Avalie o acervo da biblioteca, frente às necessidades do seu curso	( )	( )	( )	( )
26.	Acesso à internet	( )	( )	( )	( )
27.	Condições gerais das instalações físicas (sala de aula, biblioteca, ambiente de trabalho e estudo)	( )	( )	( )	( )
28.	Relação professor-aluno	( )	( )	( )	( )
29.	Horário de oferta das disciplinas	( )	( )	( )	( )

	VOCÊ COSTUMA:	SEMPRE OU QUASE SEMPRE	DE VEZ EM QUANDO	QUASE NUNCA	NUNCA
30.	Frequentar bibliotecas	( )	( )	( )	( )
31.	Ir ao cinema	( )	( )	( )	( )
32.	Ir ao museu	( )	( )	( )	( )
33.	Ver apresentações teatrais	( )	( )	( )	( )
34.	Ver apresentações musicais ou de dança	( )	( )	( )	( )

	<b>EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ LÊ:</b>	<b>SEMPRE OU QUASE SEMPRE</b>	<b>DE VEZ EM QUANDO</b>	<b>QUASE NUNCA</b>	<b>NUNCA</b>
<b>35.</b>	Jornais	( )	( )	( )	( )
<b>36.</b>	Revistas de informação geral	( )	( )	( )	( )
<b>37.</b>	Revistas de humor/quadrinhos	( )	( )	( )	( )
<b>38.</b>	Revistas de divulgação científica/cultural	( )	( )	( )	( )
<b>39.</b>	Revistas sobre comportamento, celebridades, esporte e TV	( )	( )	( )	( )
<b>40.</b>	Livros	( )	( )	( )	( )
<b>41.</b>	Sites da internet	( )	( )	( )	( )

**42.** Já prestou vestibular quantas vezes? \_\_\_\_\_

**43.** Tem outra graduação?

(A) Não

(B) Sim

Qual curso? \_\_\_\_\_

Onde concluiu? \_\_\_\_\_

## ANEXO II – DADOS TABULADOS

### CURSO

**Tabela 1 - Quantidade de alunos por curso que responderam o questionário (2013)**

<b>Curso</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
História	33	19,20%
Direito	30	17,40%
Administração Pública	22	12,80%
Ciência Política	22	12,80%
Biblioteconomia/ Bacharelado	16	9,30%
Enfermagem	16	9,30%
Arquivologia	14	8,10%
Filosofia	13	7,60%
Biblioteconomia/ Licenciatura	6	3,50%

### MORADIA

**Tabela 2- Relação dos alunos e onde residem (2013)**

<b>Cidade</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Rio de Janeiro	148	86,00%
Duque de Caxias	6	3,50%
São Gonçalo	4	2,30%
Belford Roxo	3	1,70%
Maricá	2	1,20%
Nilópolis	2	1,20%
São João de Meriti	2	1,20%
Itaguaí	1	0,60%
Magé	1	0,60%
Niterói	1	0,60%
Nova Iguaçu	1	0,60%
Não Informado	1	0,60%

### GÊNERO

**Tabela 3 – Distribuição dos alunos por gênero (2013)**

<b>Sexo</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Masculino	89	51,70%
Feminino	83	48,30%

## IDADE

Tabela 4 – Faixa etária dos ingressantes (2013)

Idade	Quantidade	Percentual
Entre 19 e 25	81	47,10%
Menos de 19	55	32,00%
Entre 26 e 33	18	10,50%
Entre 34 e 41	10	5,80%
Entre 42 e 49	5	2,90%
50 ou mais	3	1,70%

## COR

Tabela 5 - Distribuição de cor por gênero (2013)

Como se declaram:	Quantidade	Percentual
Branco	100	58,10%
Pardo/Mulato	48	27,90%
Preto	17	9,90%
Amarelo	5	2,90%
Não Informado	2	1,20%

## ESTADO CIVIL

Tabela 6 – Estado civil dos ingressantes (2013)

Estado civil	Quantidade	Percentual
Solteiro	150	87,20%
Casado/Mora com companheiro	19	11,00%
Separado/Divorciado/Desquitado	3	1,70%

## ORIENTAÇÃO RELIGIOSA

Tabela 7 – Orientação religiosa dos ingressantes (2013)

Orientação religiosa	Quantidade	Percentual
Não tem	61	35,50%
Católico	55	32,00%
Evangélico	24	14,00%
Espírita	16	9,30%
Outras	8	4,70%

Budista	4	2,30%
Judeu	2	1,20%
Católico e Espírita	2	1,20%

## **PARTICIPAÇÃO NO AMBIENTE RELIGIOSO**

**Tabela 8 – Atuação dentro do ambiente religioso (2013)**

<b>Participação em atividades dentro do ambiente religioso</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não Participa	136	79,10%
Grupo Jovem	18	10,50%
Outros	9	5,20%
Grupo de Oração	2	1,20%
Não Informado	2	1,20%
Grupo de Liturgia	1	0,60%
Grupo de Catecismo/Crisma	1	0,60%
Pastoral da Educação	1	0,60%
Grupo Jovem/Liturgia/Catecismo/Oração	1	0,60%
Grupo Jovem/Oração/Outro	1	0,60%

## **CURSO PRÉ-VESTIBULAR**

**Tabela 9 – Participação em curso pré-vestibular (2013)**

<b>Participação em curso pré-vestibular</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não Participou	83	48,30%
Instituição Particular	67	39,00%
Instituição que cursou o ensino médio	10	5,80%
Instituição Privada com bolsa	5	2,90%
Pré-Vestibular Comunitário	5	2,90%
Instituição Particular/Que cursou o Ensino Médio	1	0,60%
Instituição que cursou o ensino médio/Pré-vestibular Comunitário	1	0,60%

## **PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS**

**Tabela 10 – Atuação em movimentos sociais (2013)**

<b>Atualmente, você participa de movimentos sociais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não	121	70,30%
Não, mas desejaria	40	23,30%
Sim	10	5,80%
Não informado	1	0,60%

## FILHOS

**Tabela 11 – Quantidade de filhos dos ingressantes (2013)**

<b>Quantos filhos você tem?</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não tem	158	91,90%
Um	6	3,50%
Dois	3	1,70%
Três	2	1,20%
Quatro ou mais	2	1,20%
Não Informado	1	0,60%

## ESCOLARIDADE DOS PAIS

**Tabela 12 – Escolaridade dos pais dos ingressantes (2013)**

<b>Até quando seu pai estudou</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Ensino Superior Completo	47	27,30%
Ensino Médio Completo	32	18,60%
Ensino Superior Incompleto	27	15,70%
Pós-graduação	19	11,00%
Ensino Médio Incompleto	14	8,10%
5 à 8 Série do Ensino Fundamental	12	7,00%
1 à 4 Série do Ensino Fundamental	11	6,40%
Não Sei	9	5,20%
Não Estudou	1	0,60%

**Tabela 13 – Escolaridade da mãe (2013)**

<b>Até quando sua mãe estudou</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Ensino Superior Completo	48	27,90%
Ensino Médio Completo	36	20,90%
Pós-graduação	31	18,00%
Ensino Superior Incompleto	21	12,20%
5 à 8 Série do Ensino Fundamental	17	9,90%
1 à 4 Série do Ensino Fundamental	8	4,70%
Ensino Médio Incompleto	6	3,50%
Não Sei	3	1,70%
Não Estudou	2	1,20%

## RENDA

**Tabela 14 – Renda familiar dos ingressantes (2013)**

<b>Renda familiar</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
10 à 30 salários	54	31,40%
6 à 10 salários	32	18,60%
4,5 à 5 salários	27	15,70%
3 à 4,5 salários	26	15,10%
Acima de 1,5 salários	17	9,90%
Acima de 30 salários	7	4,10%
Até 1,5 salários	4	2,30%
Nenhuma	3	1,70%
Não Informado	2	1,20%

**Tabela 15 – Situação econômica dos ingressantes (2013)**

<b>Assinale a situação que descreve seu caso</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não tem renda/Financiado pela família ou outras pessoas	109	63,40%
Tem renda mas recebe ajuda da família ou outras pessoas	30	17,40%
Tem renda, se sustenta e contribui com a família	16	9,30%
Tem renda e se sustenta totalmente	12	7,00%
Tem renda, se sustenta e é o principal pelo sustento da família	5	2,90%

**Tabela 16 – Situação empregatícia dos ingressantes (2013)**

<b>Atual situação de trabalho</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não está trabalhando	127	73,80%
Trabalha mais de 20 e menos de 40 horas semanais	30	17,40%
Trabalha eventualmente	8	4,70%
Trabalha até 20 horas semanais	4	2,30%
Não informado	3	1,70%

## MODALIDADE DE BOLSA

**Tabela 17 – Participação em bolsas disponíveis na UNIRIO (2013)**

<b>Participa de alguma modalidade de bolsa</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Nenhuma	143	83,10%

Bolsa de iniciação científica	19	11,00%
Estágio Remunerado	4	2,30%
Outra	3	1,70%
Bolsa Auxílio	2	1,20%
Bolsa de Monitoria	1	0,60%

## POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

**Tabela 18 – Ingresso por meio de políticas afirmativas (2013)**

Políticas de ação afirmativa	Quantidade	Percentual
Não	148	86,00%
Sim por dois ou mais critérios	9	5,20%
Sim, estudou em escola pública ou particular com bolsa	7	4,10%
Sim Ético-Racial	3	1,70%
Sim critério de renda	3	1,70%
Outro	1	0,60%
Não Informado	1	0,60%

## ENSINO MÉDIO

**Tabela 19 – Escola em que cursou o ensino médio (2013)**

Escola que cursou o ensino médio	Quantidade	Percentual
Toda em escola particular	110	64,00%
Toda em escola pública	49	28,50%
A maior parte em escola pública	7	4,10%
A maior parte em escola particular	5	2,90%
Metade escola e metade em escola pública	1	0,60%

**Tabela 20 – Modalidade de curso de ensino médio (2013)**

Tipo de curso de ensino médio cursou	Quantidade	Percentual
Ensino médio tradicional	144	83,70%
Profissionalizante técnico	19	11,00%
Profissionalizante (Curso Normal)	4	2,30%
Educação de Jovens e Adultos	2	1,20%

Outro	2	1,20%
Ensino médio tradicional/Profissionalizante técnico	1	0,60%

## HORAS DEDICADAS AO ESTUDO

**Tabela 21 – Horas dedicadas ao estudo (2013)**

Horas dedicadas aos estudos	Quantidade	Percentual
Uma a três	81	47,10%
Quatro a sete	50	29,10%
Oito a doze	19	11,00%
Nenhuma	11	6,40%
Mais de doze	11	6,40%

## TURNOS DO CURSO

**Tabela 22 – Turno em que cursa a graduação (2013)**

Turno em que concentra as disciplinas	Quantidade	Percentual
Noturno	73	42,40%
Diurno (Integral)	44	25,60%
Diurno (Matutino)	30	17,40%
Diurno (Vespertino)	18	10,50%
Não há concentração em um turno	7	4,10%

## TRANSPORTE

**Tabela 23 – Meio de transporte utilizado para chegar à UNIRIO (2013)**

Meio de transporte utiliza para chegar à universidade	Quantidade	Percentual
Transporte coletivo	141	82,00%
Nenhum vai caminhando	16	9,30%
Carro	10	5,80%
Bicicleta	4	2,30%
Carro/Transporte Coletivo/Outro	1	0,60%

## PRECONCEITO

**Tabela 24 – Situação de preconceito (2013)**

Já passou por situação de preconceito	Quantidade	Percentual
Não	122	70,90%
Religioso	12	7,00%
Preconceito Social	9	5,20%

Racial	8	4,70%
Outro	6	3,50%
Escolha Sexual	4	2,30%
Preconceito Social/Religioso	2	1,20%
Não Informado	2	1,20%
Racial/Social	1	0,60%
Racial/Social/Escolha Sexual	1	0,60%
Racial/Social/Outro	1	0,60%
Racial/Religioso/Escolha Sexual	1	0,60%
Social/Religioso/Escolha Sexual	1	0,60%
Social/Outro	1	0,60%
Religioso/Escolha Sexual	1	0,60%

## QUESTÕES RELATIVAS À UNIVERSIDADE

**Tabela 25 – Horário de funcionamento da xerox (2013)**

Horário de funcionamento da xerox	Quantidade	Percentual
Bom	87	50,60%
Regular	71	41,30%
Ruim	14	8,10%

**Tabela 26 – Horário de funcionamento da biblioteca (2013)**

Horário de funcionamento da biblioteca	Quantidade	Percentual
Bom	85	49,40%
Regular	66	38,40%
Ruim	14	8,10%
Não Informado	4	2,30%
Inexistente	3	1,70%

**Tabela 27 – Avaliação do acervo da biblioteca (2013)**

Avalie o acervo da biblioteca, frente às necessidades do seu curso	Quantidade	Percentual
Regular	74	43,00%
Bom	49	28,50%
Ruim	36	20,90%
Não Informado	7	4,10%
Inexistente	6	3,50%

**Tabela 28 – Avaliação do acesso à internet disponibilizado na UNIRIO (2013)**

<b>Acesso à internet</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Regular	57	33,10%
Ruim	51	29,70%
Inexistente	37	21,50%
Bom	22	12,80%
Não Informado	5	2,90%

**Tabela 29 – Avaliação das condições gerais das instalações da UNIRIO (2013)**

<b>Condições gerais das instalações</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Regular	89	51,70%
Ruim	57	33,10%
Bom	17	9,90%
Inexistente	8	4,70%
Não Informado	1	0,60%

**Tabela 30 – Avaliação da relação professor-aluno (2013)**

<b>Relação Professor-Aluno</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Bom	89	51,70%
Regular	78	45,30%
Ruim	4	2,30%
Inexistente	1	0,60%

**Tabela 31 – Avaliação do horário em que são ofertadas as disciplinas da graduação (2013)**

<b>Horário de oferta das disciplinas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Regular	71	41,30%
Bom	61	35,50%
Ruim	36	20,90%
Inexistente	3	1,70%

Não Informado

1

0,60%

**Tabela 32 – Frequência dos cursistas em bibliotecas (2013)**

<b>Frequência em bibliotecas</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De vez em quando	79	45,90%
Quase nunca	42	24,40%
Sempre ou quase sempre	28	16,30%
Nunca	23	13,40%

## **CULTURA GERAL**

**Tabela 33 - Frequência de ida ao cinema pelos cursistas (2013)**

<b>Vai ao cinema:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre ou quase sempre	84	48,80%
De vez em quando	72	41,90%
Quase nunca	15	8,70%
Nunca	1	0,60%

**Tabela 34 - Frequência de ida a museus pelos cursistas (2013)**

<b>Vai ao museu</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De vez em quando	75	43,60%
Quase nunca	62	36,00%
Sempre ou quase sempre	20	11,60%
Nunca	15	8,70%

**Tabela 35 - Frequência de ida ao teatro pelos cursistas (2013)**

<b>Assiste apresentações teatrais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De vez em quando	69	40,10%
Quase nunca	60	34,90%
Nunca	22	12,80%
Sempre ou quase sempre	21	12,20%

**Tabela 36 – Frequenta apresentações musicais ou de dança? (2013)**

<b>Assiste apresentações musicais ou de dança</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Quase nunca	67	39,00%
De vez em quando	52	30,20%
Nunca	29	16,90%
Sempre ou quase sempre	24	14,00%

**Tabela 37 – Leitura de jornais (2013)**

<b>Em seu tempo livre você lê jornais</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre ou quase sempre	81	47,10%
De vez em quando	53	30,80%
Quase nunca	23	13,40%
Nunca	14	8,10%
Não informado	1	0,60%

**Tabela 38 – Leitura de revistas de informação geral (2013)**

<b>Em seu tempo livre você lê revistas de informação geral:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De vez em quando	84	48,80%
Sempre ou quase sempre	55	32,00%
Quase nunca	24	14,00%
Nunca	8	4,70%
Não informado	1	0,60%

**Tabela 39 – Leitura de revistas de humor/quadrinhos (2013)**

<b>Em seu tempo livre você lê revistas de humor/quadrinhos:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Quase nunca	62	36,00%
De vez em quando	59	34,30%
Nunca	32	18,60%
Sempre ou quase sempre	17	9,90%
Não informado	2	1,20%

**Tabela 40 - Leitura de revistas de divulgação científica/cultural (2013)**

<b>Em seu tempo livre você lê revistas de divulgação científica/cultural</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
De vez em quando	73	42,40%
Quase nunca	59	34,30%

Nunca	20	11,60%
Sempre ou quase sempre	19	11,00%
Não informado	1	0,60%

**Tabela 41 - Leitura de revistas de revistas sobre comportamento, celebridades, esporte e tv (2013)**

<b>Em seu tempo livre você lê revistas sobre comportamento, celebridades, esporte e tv</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Quase nunca	55	32,00%
Nunca	53	30,80%
De vez em quando	44	25,60%
Sempre ou quase sempre	17	9,90%
Não informado	3	1,70%

**Tabela 42 – Leitura de livros (2013)**

<b>Em seu tempo livre você lê livros</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre ou quase sempre	111	64,50%
De vez em quando	50	29,10%
Quase nunca	8	4,70%
Nunca	2	1,20%
Não informado	1	0,60%

**Tabela 43 – Acompanhamento de sites (2013)**

<b>Em seu tempo livre você acompanha sites da internet:</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Sempre ou quase sempre	160	93,00%
De vez em quando	11	6,40%
Não informado	1	0,60%

**Tabela 44 – Seleção no vestibular (2013)**

<b>Já prestou vestibular quantas vezes</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
1 vez	75	43,60%
2 vezes	72	41,90%
3 vezes	18	10,50%
4 vezes	3	1,80%
5 vezes	2	1,20%
11 vezes	1	0,60%

Não Informado

1

0,60%

---

**Tabela 45 – Se o cursista já tem uma graduação (2013)**

<b>Tem outra graduação</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Percentual</b>
Não	148	86,00%
Sim	23	13,40%
Não Informado	1	0,60%

## ANEXO III – ENTREVISTAS TRANSCRITAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

*Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado*

*Entrevista com o reitor Luiz Pedro San Gil Jutuca*

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (1977), graduação em Bacharelado Em Matemática pela Universidade Federal Fluminense (1978), mestrado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981) e doutorado em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1995). Atualmente é reitor da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

### **1- O que pensa sobre a democratização do ensino superior?**

A democratização deve existir sempre. No ensino, não só superior, como de todos os níveis. A gente evidencia esse novo comportamento do Estado em relação ao atendimento, porque é algo que não se praticava. Você tinha democracia voltada para até o ensino básico (ensino fundamental e médio), mas não para o curso superior.

Isso é o pagamento de uma dívida de longa data que o país e o Estado têm para com a sociedade.

### **2- Que pensa o senhor a respeito da implantação das cotas étnicas como critério para ingresso na universidade?**

É válido como uma ação voltada para pagar tal dívida social que nós temos. Infelizmente no nosso país até bem pouco tempo, nós ainda tínhamos alguns preconceitos que hoje não mais existem, por conta de uma legislação. E infelizmente é por conta de uma legislação que nós temos que saudar a dívida, não por uma coisa natural, não é um procedimento natural. Infelizmente nós precisamos de uma lei que obrigue que essas cotas sejam aplicadas, quando deveria ser um processo natural.

**3- Nossa sociedade exalta a meritocracia como meio de acesso às melhores posições sociais, aos melhores empregos, aos melhores salários? O senhor acredita na meritocracia?**

Eu acredito sim na meritocracia. Eu digo pra você com muita tranquilidade, meritocracia e inteligência, não estão vinculadas à condição social. Nós temos as pessoas inteligentes em todas as camadas sociais. A aquisição de cultura por meio da educação é o que nos diferencia e, por conta disso que o governo tem que fazer justiça, possibilitando que todos, independente de classe social, independente do que se costuma dizer, raça, todos têm que ter acesso para que possam adquirir a tal cultura a partir das suas inteligências e se tornarem cidadãos aptos a ocupar as posições associadas a meritocracia.

**4- Atualmente são implantadas diversas políticas de ação afirmativa no ensino superior com o objetivo de democratizar o acesso aos indivíduos marginalizados do processo de ingresso a esta modalidade de ensino. Dentro da UNIRIO, quais políticas públicas estão sendo implantadas e qual se destaca?**

Além do ENEM, um diferencial também no quantitativo de vagas inicialmente para os cursos noturnos. A gente sabe que muitas vezes o estudante, aquele que pretende ingressar na universidade não vislumbra a possibilidade de entrar em uma universidade pública porque ele tem que trabalhar e, por conseguinte, ele não vislumbra mesmo poder estudar à noite. A UNIRIO pensou sobre nisso, nós deveríamos ter um quantitativo maior de vagas, inclusive vagas para cursos noturnos, como também a taxa que se paga, ou que se pagava antigamente, ela era menor para aqueles que optavam pelos cursos noturnos.

**5- Após a implantação do REUNI na UNIRIO, quais as maiores mudanças que podem ser observadas?**

Sem sombra de dúvidas o aumento do nº de estudantes, o aumento na quantidade de professores, de técnicos administrativos e, tudo isso, proveniente do aumento de cursos.

Nós temos hoje o ingresso também na instituição de uma grande quantidade de professores qualificados (com mestrado, com doutorado), isso fez com que a nossa universidade deixasse de ser uma universidade pequena. Eu diria hoje com muita tranquilidade, que a UNIRIO tem um porte médio, isso faz com que nós possamos disfrutar de um orçamento mais adequado à nossa instituição, ainda insuficiente, mas mais adequado. Isso não nos faz também ficar em uma posição inferior às outras instituições porque o governo percebe a partir de ações dos gestores, que ele não pode diferenciar as instituições, por conseguinte, a universidade vem sendo aquinhoadada com aquilo que ela vem pleiteando.

**6- A universidade está recebendo um público distinto do que foi preparada para receber, um público oriundo de comunidades populares, menos abastados economicamente. Há uma preocupação da UNIRIO em criar um ambiente que possa receber esses estudantes? Quais políticas a universidade vem promovendo para garantir a permanência destes?**

Com relação à permanência, inicialmente a universidade colocou à disposição desses estudantes de classes sociais menos favorecidas a bolsa permanência, que hoje já é uma bolsa instituída nacionalmente, mas assim mesmo a UNIRIO tem uma cota dentro do seu orçamento para ampliar esse quantitativo de bolsas. Particularmente acho muito rica essa interação de estudantes das diversas classes sociais. A nossa sociedade é assim, se alguns estudantes vêm menos preparados, a universidade tem que prover com condições pra que ele se nivele, porque se eles chegam e estão mal preparados, isso é fruto do sistema, da escola pública, onde a qualidade deixa a desejar, então cabe à universidade prover. Se esse estudante se formar num tempo maior, eu não vejo problema, o importante é que ele se forme bem e adquira dentro da universidade condições para se manter não só academicamente mas dentro de uma certa estrutura que possibilite ele vir à universidade, não deixar porque não tem dinheiro para o ônibus ou alimento. Isso a universidade vem tentando cuidar.

**7- Com relação à evasão, quais as principais causas que levam ao estudante da UNIRIO a evadir? Tem ideia de alguma solução para este mal?**

A evasão existiu sempre. Até porque quando nós entramos na universidade, eu me lembro bem, apesar de já fazer um tempo, a gente inicialmente se decepciona porque imagina a universidade de uma outra forma. Depois, nós nos adaptamos, mas se as condições são muito adversas, isso faz com que o estudante busque outros caminhos, ou às vezes ele não se identifica com aquele curso que escolheu, isso também provoca a evasão. Isso se dá em todo curso, no curso de Direito, falo de Direito porque é um curso de procura alta, também no de Medicina, isso acontece em todos os cursos, do aluno descobrir que aquele curso não atende aos seus anseios. Coisa que de forma imatura ele tenha pensado que ficasse satisfeito.

E outras questões também influem como uma decepção com as instituições de uma forma geral, ou mesmo uma necessidade maior de trabalho que faz com que ele não possa permanecer na universidade.

**8- O senhor acredita que as políticas públicas que visam o acesso ao ensino superior estão dando conta de democratizar esta modalidade de ensino?**

Eu acredito que sim. É claro que todo sistema precisa de ajustes, esses ajustes vão acontecendo anualmente, haja visto por exemplo o ENEM na correção das redações, que não era um processo muito justo, quantas injustiças, em termos de valorar as redações foram detectadas e estão sendo corrigidas? Da mesma forma outras questões relacionadas ao acesso, não só para escolas públicas, não só para os afrodescendentes, outras formas nós encontraremos para minimizar e fazer com que a universidade tenha um acesso amplo para que seja uma prerrogativa do estudante, daquele que pretende ingressar, escolher uma universidade pública ou não. Ele é que deverá optar no futuro e não a universidade à priori barrar sua entrada.

**9- O que o senhor pensa sobre o Brasil tornar lei uma política pública, que deveria ter um período determinado para vigorar? Como foi o caso das cotas étnicas.**

Da mesma forma que hoje o preconceito racial é punido por lei, infelizmente houve a necessidade de se criar uma lei para democratizar de uma forma mais ampla, por meio de cotas, o acesso à universidade. Agora acredito que esse seja um processo irreversível. Vamos sonhar que um dia não haja a necessidade da aplicação da lei. Mas enquanto ela se fizer necessária é algo irreversível.

**10- Após a implantação do ENEM/SISU, existe uma mudança visível no perfil dos estudantes que começaram a ingressar?**

Sim. Quando nós não tínhamos o ENEM/SISU, não só o aluno tinha que fazer vários vestibulares, isso já o bloqueava inicialmente para concorrer a uma vaga na universidade pública: na UNIRIO, na UFRJ. O SISU acabou com isso, primeiro ele faz apenas uma avaliação e ele tem um leque de opções imenso. Um leque de opções nacional, esse leque fez com que o estudante do ensino médio de uma escola pública, ainda talvez até mal preparado, não pensasse duas vezes em concorrer pelo ENEM a uma vaga na universidade pública, coisa que ele não fazia. Ele achava muito difícil, ele achava inalcançável a possibilidade de ele entrar numa UNIRIO, numa UFRJ, numa UFF. O SISU vem para acabar com essa dúvida do estudante, com esse receio que ele tinha de concorrer uma vaga na universidade pública.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

**Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH**

***Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado***

***Entrevista com o diretor da Coordenação de Seleção e acesso (COSEA)***

***Roberto Vianna***

Atualmente é Diretor da Coordenação de Seleção e Acesso (COSEA) da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Professor Pesquisador junto a CAPES NO Programa Nacional de Administração Pública (PNAP). É graduado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Especialista em Programas de Qualidade com ênfase em Administração Pública (UFF), Mestre em Sistemas de Gestão (UFF) e Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Tem experiência acadêmica nas áreas de Gestão Universitária, de Administração Pública: Política e Planejamento Governamentais e em Políticas Públicas com ênfase em Análise Institucional.

### **1- O que pensa sobre a democratização do ensino superior?**

Estou convencido que a democratização do acesso à Educação Superior, deve ser definida por políticas públicas que estabeleçam o desenvolvimento de ações decorrentes dos princípios de manutenção do seu caráter público, ou seja: gratuidade e qualidade acadêmica com compromisso social.

Entre diversos aspectos conjugados à justiça social e a cidadania, há de se firmar a necessária sustentabilidade (pedagógica, econômico-financeira, e cultural) dos nossos estudantes.

A implementação e o desenvolvimento de alguns aspectos que envolvem a Universidade, sob a perspectiva de conceitos relacionados à educação, ao conhecimento, a formação humana e determinadas reflexões no contexto da Universidade brasileira, vão de encontro ao referencial teórico apresentado por BARNETT (2005) que evidencia por forma e conteúdos relevantes, determinadas questões como a de que “... a universidade não deve mais ser entendida em termos de categoria de Conhecimento, mas em termos de alterar e proliferar processos e domínios de conhecimento ... afinal de contas só precisamos ser um pouco mais sutis sobre isso.”

Vale dizer que o rumo – da democratização do acesso – a ser tomado exige um posicionamento de quebra de paradigmas por meio da disseminação de valores e de comprometimento, definindo o que se pretende / precisa, fundamentalmente, de se fazer por meio do conhecimento, um efetivo processo de escuta com a sociedade sem o que, estas indicações, não deixarão dúvidas quanto a necessidade de uma mudança de atitude da própria universidade.

**2- Atualmente são implantadas diversas políticas de ação afirmativa no ensino superior com o objetivo de democratizar o acesso aos indivíduos marginalizados do processo de ingresso a esta modalidade de ensino. Dentro da UNIRIO, quais políticas públicas estão sendo implantadas e qual se destaca?**

Constantemente, afirmo que em se tratando desse assunto, a Universidade deve ser pautada pelo princípio da cidadania plena e que, portanto, não pode ser complacente com práticas acadêmicas que se distanciam de tal ideário.

Os Conselhos Superiores da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro aprovaram a adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como etapa única para acesso aos cursos de graduação, ocasião em que foi reafirmada a defesa de um sistema nacional articulado de seleção e acesso.

A UNIRIO, pioneira entre as públicas já utilizava, desde 2001, o ENEM como uma das formas de ingresso aos candidatos que decidissem utilizar sua nota do exame.

Na confiança que o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) deverá garantir o acesso às universidades públicas federais de forma mais democrática, a UNIRIO desde 2010, exceto para os cursos de Música e Teatro seleciona o ingresso pelo SiSU diante da oferta de 100% das vagas aos demais cursos de graduação.

Atualmente, além da legislação que trata sobre a reserva de vagas nas IFES, (Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012) os seguintes atos acadêmicos, normatizam a execução de políticas afirmativas na Universidade.

a) Resolução no 1940 de 14 de julho de 1998, que dispõe sobre a política de Educação Especial direcionada às ações acadêmicas e administrativas da instituição, no atendimento às pessoas com necessidades especiais.

b) Resolução no2713 de 23 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a Política de Bolsas Acadêmicas e de Assistência Estudantil – Rede Integrada de Bolsas UNIRIO.

c) Resolução no2945 de 27 de agosto de 2008, que dispõe sobre a expansão de vagas para o processo seletivo discente aos cursos de Graduação, a partir do ano de 2009, prevista no Plano de Reestruturação e Expansão da UNIRIO.

d) Resolução no 2946, também de 27 de agosto de 2008, que dispõe sobre a destinação de 20% das vagas dos Cursos de Licenciatura para os docentes das Redes Oficiais de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

e) Resolução no3060 de 29 de abril de 2009, que dispõe sobre a aprovação da participação da UNIRIO no novo ENEM como etapa única no Sistema de Seleção Unificada para acesso aos cursos de graduação.

**3- A universidade está recebendo um público distinto do que foi preparada para receber, um público oriundo de comunidades populares, menos abastados economicamente. Há uma preocupação da UNIRIO em criar um ambiente que possa receber esses estudantes? Quais políticas a universidade vem promovendo para garantir a permanência destes?**

Para que a UNIRIO possa vencer o desafio da inclusão democrática faz-se indispensável o desenvolvimento de políticas eficientes de permanência. Além da legitimação do que denominamos Assistência Estudantil, são as ações de redução das desigualdades socioeconômicas e culturais, de combate à evasão, de formação completa e equânime e de manutenção que irão permitir ao estudante que tenha ingressado na Universidade, nela permanecer até a conclusão, com aproveitamento, de seu curso.

**4- Com relação à evasão, quais as principais causas que levam ao estudante da UNIRIO a evadir? Tem ideia de alguma solução para este mal?**

Uma das principais causas é aquela que não contempla uma memória sistematizada potencialmente vinculada à questão. É fundamental o acompanhamento permanente sobre o fenômeno da evasão, para melhor direcionar as ações de sustentabilidade dos estudantes, com a criação de sistema de acompanhamento dos egressos, concluintes ou não.

**5- Durante o período em que está na direção da Coordenação de Seleção e Acesso, percebeu as mudanças no perfil dos estudantes que ingressaram na UNIRIO? Quais pode elencar? E, após a implantação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) em 2010?**

Sim. Desde 2010, a Universidade apresenta mudanças no perfil dos estudantes. Atualmente, cerca de 90% dos nossos alunos são da região Sudeste. Os demais têm origem em todas as outras regiões do país. A mobilidade interestadual por gênero é muito semelhante – 86%. Nosso aluno é jovem, pois aproximadamente 33% dos nossos alunos estão na faixa etária entre 16 e 19 anos e, na maioria, do sexo feminino.

**6- O senhor acredita que as políticas públicas que visam o acesso ao ensino superior estão dando conta de democratizar esta modalidade de ensino?**

Em parte, na medida em que para avaliar e monitorar a densidade dos programas e ações formulados por determinadas políticas públicas é preciso dispor de ferramentas metodológicas que auxiliem esse processo.

Nesse sentido, é fundamental que alguns instrumentos de suma importância no que tange ao desenho, desenvolvimento e avaliação desses programas e ações de acesso e de assistência estudantil em prática desta Universidade, tornem-se prioridades institucionais.

Na compreensão desse desafio prático na formulação de políticas públicas, SIMAN (2005) assevera *“Não é raro encontrar, entre os estudiosos de políticas públicas, uma discussão acerca da capacidade explicativa dos modelos e conceitos criados para analisá-las. Para desenvolver um estudo sobre políticas públicas, nada melhor que começar com o trabalho de Dye (1981), que identifica os vários paradigmas de análise existentes na literatura. São eles: modelo institucional; de processo, de grupos; de elites; racional; incremental; teoria dos jogos e modelo de sistema.”*

Incrementar programas, projetos e ações estruturantes implica não somente aceitar a política pública como continuação de atividades e boas práticas de gestões anteriores, mas também, tacitamente, concordar em dar continuidade às políticas para satisfazer a demandas específicas.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH

*Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado*

*Entrevista com a Diretora da Diretoria de Assuntos Comunitários e Estudantis*

**Mônica Valle de Carvalho**

Possui graduação em Nutrição pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1985) e mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2001). Atualmente é assistente IV da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Diretora de Assuntos Comunitários e Estudantis.

**1- O que pensa sobre a democratização do ensino superior?**

Eu sou a favor da democratização, aliás, eu sou a favor do acesso universal, como primeira utopia. E todos aqueles que quisessem ter acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade assim o fizesse.

A gente sabe que ainda não há uma possibilidade nas universidades públicas de absorver todos esses interessados, mas eu acho que essa é uma meta. E eu acredito que é a educação que transforma. E até a partir da experiência que a gente tem aqui (na DACE), que muitos estudantes mudam sua trajetória, mudam as trajetórias das suas famílias por intermédio do acesso ao ensino superior. A gente tem que torcer muito para que a democratização e o acesso caminhem.

**2- É a favor da implantação das cotas étnicas como critério para ingresso na universidade?**

Eu sou a favor das cotas étnicas, muito embora acho que elas tenham que estar atreladas a uma questão social. Eu sei que existem razões históricas, mas eu acredito na conjugação, você tem uma cota especial para o estudante que traz questões étnicas, mas que tenha acoplado uma causa social. Não é uma coisa se sobrepondo a outra. Que ela seja étnica, mas que seja social, porque na minha visão, isso fica completo. É um pouco diferente de quem diz que é a favor somente de cotas sociais. Hoje a gente vê a universidade um pouco

mais heterogênea em termos étnicos, e isso é muito importante. A cota étnica é importante, mas eu acho importante que mesmo ela venha acoplada de uma questão social. A gente sabe que independente das questões étnicas você tem pessoas das diversas classes sociais, que tem acesso a uma educação diferenciada, essa é minha preocupação. Porque senão a cota acaba perdendo a sua função mais importante à medida em que se põe, por exemplo, um negro para competir por uma vaga com outro negro, um estudou no Santo Inácio e o outro estudou numa escola estadual, e você põe os dois para competir por critério meritório, porque ainda é, por uma mesma vaga, não sei se acho isso justo.

### **3- Nossa sociedade exalta a meritocracia como meio de acesso às melhores posições sociais, aos melhores empregos, aos melhores salários? Você acredita na meritocracia?**

Depende do que você chama de mérito. Por exemplo, você pode considerar que um estudante de uma classe econômica menos favorecida ter chegado a uma universidade pública, nesse sistema que a gente ainda tem hoje é mérito. Não deixa de ser por mérito. Eu só acho que depende de que mérito estamos falando. Eu acho que o vestibular é um processo injusto, injusto para todos. Por isso digo que o grande desejo é a entrada universal. Você pode ter um aluno que teve acesso a tudo a vida inteira mas ele teve um acidente, ele se machuca ou tem um problema de saúde no dia da prova, ele também está tão vulnerável ao mérito. Eu acho que apenas a avaliação meritória ela é injusta com todos, a não ser que a gente estipulasse outras formas de mérito. Inclusive tem que entender também que o processo da educação no Brasil ainda não chegou num ponto onde a gente possa fazer outras formas de avaliação, uma avaliação mais continuada, uma avaliação mais ampla, a gente ainda não tem um sistema desses implantado e a gente também não pode ficar esperando que essas coisas se implantem para que as pessoas tenham acesso ao ensino superior.

Agora, a influência do ensino fundamental no ensino superior é também muito importante porque senão vira sofrimento (o acompanhar, as exigências que são feitas a todos os estudantes que entram na universidade), isso é uma questão que a gente tem que pensar em suporte para essas pessoas, porque elas são geradoras de sofrimento.

### **4- Como localiza a DACE (Direção de Assuntos Comunitários e Estudantis) no contexto da permanência universitária?**

A DACE é um esforço, eu diria que um esforço nacional, no sentido em que possa construir uma política de assistência, que não seja assistencialista, que tenha com muita clareza que o projeto é um projeto de formação do conhecimento, de libertação pela educação.

Projetos de transferência de renda pura e simples são outras ações de governos e que não só do governo federal, existem outras, por exemplo, creche é uma coisa que a gente deveria cobrar do município, moradia é uma política do estado, a universidade acabou tentando dar conta dessas outras questões que são às vezes inclusive de outras esferas de governo, entendendo que isso é um conjunto básico necessário do aluno conseguir completar os seus estudos com qualidade acadêmica e não apenas receber um canudo. E aí sim a gente está falando de uma outra forma de mérito, ou seja, a DACE é aquele setor que acredita fortemente que pior do que a desigualdade econômica, ou seja, pior que a desigualdade do capital financeiro, é quando a desigualdade se marca na diferença do capital cultural. E eu não quero dizer tem uma cultura melhor que a outra, eu quero dizer que há um acesso à cultura e que você possa escolher aquela visão de mundo, aquela formação profissional que lhe cai melhor.

##### **5- Existe um perfil de aluno que procura as bolsas disponibilizadas pela DACE?**

Existe o perfil do aluno que procura e existe o perfil do aluno que pode ser atendido. Aqui nós somos regidos por um decreto, ou seja, a assistência ao estudante, o acesso a essas bolsas é uma política de governo, que diz que um estudante que tem uma renda per capita de até 1 salário mínimo e meio é o alvo desta política, é o alvo principal, é a ele a que se destinam esses recursos financeiros. E a gente tem percebido, pelos perfis traçados pelos profissionais do serviço social de que essa realidade de renda é hoje bem menor, o corte é o mesmo, mas os estudantes que nos procuram hoje estão numa situação de renda menor do que este traço da própria política de governo, isso nos dá uma indicação de que está democratizando de fato.

Não na medida em que gostaríamos, mas está democratizando em relação a uma série histórica.

##### **6- Existe alguma bolsa que a seu ver impacta de maneira mais efetiva no combate à evasão?**

Eu acredito que a bolsa de incentivo acadêmico, a "BIA" que antigamente se chamava permanência, e permanência agora é uma bolsa do governo. Bolsa permanência agora é uma bolsa do governo que na UNIRIO atende a dois cursos: Medicina e Biomedicina porque é uma bolsa que está vinculada a uma carga horária diária do curso.

Por que eu acredito que a BIA tem mais impacto? Porque ela que tem um impacto além de financeiro, é a bolsa de maior valor, é aquela que tem impacto na formação. É aquele em que o estudante escolhe uma atividade que ele deseja realizar, não lhe é imposta nenhuma atividade, nenhum trabalho burocrático, ele escolhe onde ele quer aprimorar um conhecimento, e isso tem facilitado muito que esses estudantes vivenciem outras modalidades de bolsa. A Iniciação Científica é para onde majoritariamente os bolsistas migram, para projetos de extensão, para monitorias, e como a gente aqui aceita a formação de grupos de estudos, o que não tem em nenhum outro setor da universidade, você vai achar alguém que aceite na contagem de carga horária como atividade oficial o grupo de estudos. Nós aceitamos.

### **Mas isso é recente?**

Não, sempre foi assim. Quer dizer, logo no começo em 2006, quando essa bolsa com muito sacrifício ainda se chamava permanência foi implementada, depois de 5 reuniões de apresentação no conselho universitário, onde a gente ouvia assim: "Melhor dar mais bolsa de pesquisa." Ainda se trabalhava com bolsistas até executando trabalhos mais burocráticos. A gente precisava desse momento de transição pra fazer cumprir o objetivo maior que era volta-la para a formação.

### **E coloca o estudante mais como sujeito...**

Como sujeito porque no nosso sistema você pode ter um estudante da pedagogia trabalhando orientado por um professor da museologia, ou até mesmo um professor do teatro, ou um professor da filosofia, se você quiser participar de um grupo de estudo. Porque a gente acredita que isso é uma universidade, é quando o estudante tem a possibilidade de ter acesso a estudos e a uma visão mais universal. Então se você acredita que para sua formação como pedagoga é importante que você discuta questões que estão mais voltadas à filosofia, por que você não pode ter como atividade participar de um grupo de estudos de pessoas da filosofia? Nós tivemos um aluno da biologia que desenvolveu um projeto com uma professora da biblioteconomia, com a questão de coleções de plantas, e ele adquiriu um conhecimento

diferenciado, e é isso que a gente acredita que esse tipo de incentivo é para criar esse tipo de independência acadêmica.

### **7- Houve um aumento na procura pela DACE após a implantação do Reuni ou ENEM?**

A DACE é quase uma cria do Reuni porque quando a gente começou era CACE (Coordenação de Assuntos Comunitários e Estudantis). Nós tínhamos a mim a uma gaveta dividida com a diretora de extensão, não existia equipe. Então, eu acho que a gente pode dizer que aumenta porque os serviços que a DACE passou a oferecer aumentam.

Eu acho muito importante registrar que a DACE não é um consultório de bolsas, a DACE é um setor de assistência e isso implica acolhimento, isso implica em trabalhar nos moldes de uma ouvidoria, isso implica estabelecer um transporte inter campi, um setor onde o estudante se sinta de fato acolhido, onde ele sinta sob qualquer circunstância que ele tem a quem procurar, a quem recorrer, do ponto de vista do apoio psicológico, do apoio do serviço social. Então, é óbvio que a gente teve uma procura maior, e eu acho que esta procura está aumentando talvez mais decorrente da política de cotas. Atualmente a UNIRIO tem 50% de cotas.

### **8- Existem teóricos que afirmam que a entrada na vida universitária é um processo que exige a criação de estratégias de permanência, para que este aluno possa se tornar um aluno de graduação efetivamente. A DACE pode ser uma estratégia de permanência?**

Pode, eu acho que sim. E eu acho que é justamente quando eu digo a você que é um setor que não pretende ser um cartório de bolsas é porque as condições de permanência dos estudantes com trajetórias sociais diferentes, ela não é uma questão só do campo do concreto, ela também tem uma subjetividade. Há que se buscar uma permanência simbólica, eu costumo dizer, um espaço de permanência que não é só por intermédio da efetivação de um valor, valor esse que a gente sabe que não vai dar conta de todas as questões que os alunos trazem, em termos de carência econômica. Mas eu acho que é um primeiro passo até mesmo para o desenvolvimento dessa permanência simbólica. O lugar onde o estudante se reconheça, onde ele seja bem atendido, independente de sua bagagem cultural, independente de sua forma de estar no mundo, da sua orientação afetiva, onde ele se sinta de fato acolhido, se sinta parte, mas parte constitutiva, parte construtora. Porque parte pode estar à parte.

**9- Você acredita que as políticas públicas que visam o acesso ao ensino superior estão dando conta de democratizar esta modalidade de ensino?**

Olha, eu acho que a gente ainda não tem pesquisa e dados suficiente pra eu te fazer essa afirmação, acho que seria um achismo e eu ainda não tenho conhecimento de uma pesquisa consistente que me diga que, por exemplo, o ENEM democratiza. O que a gente está percebendo é que as cotas democratizam na UNIRIO.

**10 – Quanto ao PNAES, ele aumentou os recursos, aumentou a quantidade de alunos assistidos?**

O PNAES foi um grande avanço eu me lembro a disputa que era quando o PNAES não era uma rubrica específica. Então era uma luta, uma batalha. Justamente quando eu digo assim: aumenta o nº das bolsas de pesquisa era nesse sentido, ou seja, as universidades tinham um recurso escasso e que ainda tinha que ser dividido. O PNAES, eu acho que é muito importante que se diga, ele é fruto, obviamente que foi uma política constituída de governo, mas ele é fruto de mais de 20 anos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, que eu tenho orgulho de há 10 anos, ou quase, fazer parte. Mas há 20 anos esse fórum lutava pelo reconhecimento de uma política nacional pros estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. E a gente não pode desconsiderar, eu não nenhum problema de dizer isso, que isso foi o plano de um governo. E foi muito importante porque muitas ações entravadas foram possíveis, essa bolsa passa a ter um cunho mais oficial, ela não é uma dádiva, ela é uma política e acho que isso foi um ganho, e acho que foi uma conquista também, sem dúvida nenhuma para o movimento estudantil.