



Simone Cazarin de Menezes

**Os desafios da permanência: as trajetórias
improváveis de estudantes cotistas nos
cursos de Direito, Engenharia de Produção e
Medicina da UFRJ**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Serviço Social da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção de grau de doutor em Serviço Social.

Orientador: Profª Andreia Clapp Salvador



Simone Cazarin de Menezes

**Os desafios da permanência: as trajetórias
improváveis de estudantes cotistas nos
cursos de Direito, Engenharia de Produção e
Medicina da UFRJ**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção
do grau de doutor pelo Programa de Pós-Graduação
em Serviço Social da PUC-Rio. Aprovada pela
Comissão Examinadora abaixo.

Prof^a Andreia Clapp Salvador
Orientador
Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof. Rafael Soares Gonçalves
Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof^a Tânia Horsth Noronha Jardim
Departamento de Serviço Social – PUC-Rio

Prof. Antonio José Barbosa de Oliveira
UFRJ

Prof^a Rosana Rodrigues Heringer
UFRJ

Rio de Janeiro, 28 de junho de 2019

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, do autor e do orientador.

Simone Cazarin de Menezes

Graduou-se em Serviço Social na UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 1983. É mestre em Serviço Social pela PUC-Rio, 2012. É assistente social da UFRJ, atuando na área de políticas estudantis, com ênfase na permanência universitária. Atualmente é coordenadora de políticas estudantis da UFRJ.

Ficha Catalográfica

Menezes, Simone Cazarin de

Os desafios da permanência: as trajetórias improváveis de estudantes cotistas nos cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina da UFRJ/ Simone Cazarin de Menezes; orientador: Andreia Clapp Salvador. – 2019.

249 f.: il. color.; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Serviço Social – Teses. 2. Democratização. 3. Educação superior. 4. Ação afirmativa. 5. Permanência. I. Salvador, Andréia Clapp. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. III. Título.

Aos estudantes que, tão gentilmente,
colaboraram com este trabalho.

Agradecimentos

À minha orientadora, pela longa e produtiva parceria.

Aos colegas e professores da PUC, pela convivência sempre tão enriquecedora.

Aos professores da Comissão Examinadora.

À PUC-Rio pelo auxílio concedido, sem o qual este trabalho não seria realizado.

Aos meus familiares pela paciência e pelo auxílio, ainda que indireto.

Ao meu chefe, Ericksson Almendra que, muitas e muitas vezes, fingiu não ver os livros e artigos espalhados sobre a minha mesa de trabalho. Obrigado por isso!

Aos meus colegas de trabalho que acompanharam de perto essa caminhada, pelo estímulo e apoio. À Ana Paula e Vanessa, especialmente, pela colaboração indispensável.

À Ricardo Storino que sempre atendeu prontamente às minhas solicitações de dados, que não foram poucas.

Enfim, a todos que colaboraram com a realização deste trabalho.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Menezes, Simone Cazarin de; Salvador, Andreia Clapp. **Os desafios da permanência: as trajetórias improváveis de estudantes cotistas nos cursos de Direito, Engenharia de Produção e Medicina da UFRJ.** 2019. 249 p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Os estudantes que ingressam por meio da política de ação afirmativa encontram inúmeras e graves dificuldades para permanecer na universidade e concluir seus cursos. O acesso desses “novos alunos” deu ênfase às políticas de permanência e, a partir de então, a temática vem despertando um crescente interesse de pesquisadores que buscam conhecer e compreender os aspectos que perpassam a permanência universitária. A Universidade Federal do Rio de Janeiro teve a sua primeira experiência com a política de ação afirmativa para ingresso em seus cursos de graduação, em 2011, quase dez anos após ter se tornado realidade em outras instituições públicas. Especialmente a partir da Lei de Cotas, sancionada em 2012, houve o ingresso massivo de estudantes com um novo perfil, o que teve maior impacto nos cursos de alto prestígio, onde a maioria dos estudantes é oriunda das classes sociais mais altas. Desta forma, o presente estudo busca analisar as trajetórias universitárias de estudantes ingressantes pela ação afirmativa, em cursos de prestígio, a partir de suas percepções acerca do cotidiano universitário. Para atender aos objetivos da pesquisa entrevistamos o total de treze estudantes, que têm mantido uma trajetória improvável, na medida em que vêm “sobrevivendo” em um espaço onde a sua presença é pouco esperada. Os resultados empíricos demonstram que a permanência desses estudantes, embora permeada pelas dificuldades de ordem financeira, não está restrita a elas. As situações que se apresentam também se relacionam ao aspecto simbólico, que envolve a sua integração ao ambiente universitário e o pertencimento ao espaço e ao grupo. A questão da permanência, portanto, se amplia para além do provimento de recursos materiais, exigindo da universidade novas posturas e práticas.

Palavras-chave

Democratização; educação superior; ação afirmativa; permanência.

Abstract

Menezes, Simone Cazarin de; Salvador, Andreia Clapp (Advisor). **The challenges of permanence: the unlikely trajectories of quota students em the courses of Law, Production Engineering and Medicine of UFRJ.** 2019. 249 p. Tese de Doutorado – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Students entering through affirmative action policy encounter numerous and serious difficulties to stay in university and complete their courses. The access of these "new students" emphasized the policies of permanence and, from then on, the theme has been attracting a growing interest of researchers who seek to know and understand the aspects that are involved in the permanence of the students in the university. The Federal University of Rio de Janeiro had its first experience with affirmative action policy for admission to its undergraduate courses in 2011, almost ten years after it became a reality in other public institutions. Especially from the Law of Quotas, sanctioned in 2012, there was a massive influx of students with a new profile, which had a greater impact on the high prestige courses, where most of the students come from the upper social classes. In this way, the present study seeks to analyze the university trajectories of students entering through affirmative action, in prestigious courses, based on their perceptions about daily university life. In order to meet the objectives of the research, we interviewed the total of thirteen students, who have maintained an improbable trajectory, since they have been "surviving" in a space where their presence is little expected. The empirical results demonstrate that the permanence of these students, although permeated by financial difficulties, is not restricted to them. The situations that are presented also relate to the symbolic aspect, which involves their integration into the university environment and belonging to space and to the group. The question of permanence, therefore, extends beyond the provision of material resources, demanding from the university new postures and practices.

Keywords

Democratization; higher education; affirmative action policy; permanence.

Sumário

1. Introdução	14
2. A educação superior no Brasil: uma história de desigualdades	24
2.1. A consolidação do ensino superior	25
2.2. Os cursos "imperiais"	38
2.2.1. O Direito	41
2.2.2. A Engenharia	41
2.2.3. A Medicina	43
2.3. A Reforma Universitária	44
2.4. A expansão da educação superior e o cenário nas universidades federais	50
2.4.1. O REUNI: a nova face da expansão	69
3. A democratização da educação superior	75
3.1. Desigualdades sociais e oportunidades educacionais	75
3.2. Universidade democratizada?	88
3.2.1. O ENEM/SISU	95
3.2.2. A Lei 12.711	103
3.3. Os sentidos da permanência	109
4. Ação afirmativa e universidade	118
4.1. Sua gênese	119
4.2. A experiência brasileira com a política de ação afirmativa	124
4.3. As ações afirmativas na UFRJ	134
4.4. A assistência estudantil e seu histórico como política de permanência na UFRJ	148
5. Trajetórias improváveis: desvendando o processo de permanência de alunos cotistas em cursos de alto prestígio social	154

5.1. O que caracteriza a trajetória improvável	156
5.2. O perfil dos entrevistados	161
5.3. A vivência universitária	164
5.3.1. A motivação para a escolha do curso	165
5.3.2. O início do percurso: facilidades, dificuldades e superações	171
5.3.3. A vida no espaço universitário	186
5.3.4. A relação com os docentes	192
5.3.5. O que pensam sobre a política de ação de ação afirmativa	196
5.3.6. A importância das ações de permanência/assistência estudantil	200
6. Considerações finais	205
7. Referências bibliográficas	210
8. Anexos	224
8.1. Anexo 1 – Conselho Universitário – Resolução nº 10/2010	224
8.2. Anexo 2 – Conselho Universitário – Resolução nº 16/2010	225
8.3. Anexo 3 – Conselho Universitário – Resolução nº 14/2011	226
8.4. Anexo 4 – Conselho Universitário – Resolução nº 21/2011	228
8.5. Anexo 5 – Conselho Universitário – Resolução nº 08/2012	231
8.6. Anexo 6 – Conselho Universitário – Resolução nº 18/2012	233
8.7. Anexo 7 – Conselho Universitário – Resolução nº 02/2019	235
9. Apêndice – Questionário de entrevista	248

Lista de figuras e gráficos

Figura 1 – Universidades federais por região	68
Gráfico 1 – Evolução de vagas na UFRJ 2002-2018	68
Gráfico 2 – Percentual de vagas reservadas pelas universidades federais para o SISU em 2016	99
Gráfico 3 – Mobilidade geográfica de ingressantes na rede federal em 2017	101
Figura 2 – Distribuição de vagas segundo a Lei 12.711	105
Gráfico 4 – Perfil racial dos pré-matriculados em 2014 – reserva de vagas para alunos de escolas públicas e renda	144
Gráfico 5 – Perfil escolar dos pré-matriculados em 2014 na reserva de vagas de escolas públicas e renda	145

Lista de tabelas

Tabela 1 – Ingressantes em 2014 pela reserva de vagas – escola pública e renda	21
Tabela 2 – Entrevistados por curso	22
Tabela 3 – Matrículas na rede pública de educação superior – 2007 e 2017	64
Tabela 4 – Matrículas e concluintes da rede pública 2007-2017	65
Tabela 5 – Matrículas nas instituições federais de educação superior 2008-2012	67
Tabela 6 – Total de vagas reservadas nas universidades federais 2012-2016	107
Tabela 7 – Estudantes entrevistados, curso, turno e período de Ingresso	161
Tabela 8 – Origem escolar dos entrevistados	162
Tabela 9 – Renda familiar dos estudantes entrevistados	162
Tabela 10 – Faixa etária dos estudantes entrevistados	163
Tabela 11 – Escolaridade dos pais	163
Tabela 12 – Curso e modalidade de ingresso dos entrevistados	164

Lista de abreviaturas

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil

AI-5 – Ato Institucional nº 5

CEG – Conselho de Ensino de Graduação

Cefet – Centro Federal de Educação Tecnológica

DAE – Divisão de Apoio ao Estudante

EAD – Ensino à Distância

Educafro – Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes

Enade – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

FND – Faculdade Nacional de Direito

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

Ifes – Instituição Federal de Ensino Superior

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Pnaes – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE – Plano Nacional de Educação

Pnud – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

Prouni – Programa Universidade para Todos

PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PVNC – Pré Vestibular para Negros e Carentes
Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIS – Síntese de Indicadores Sociais
Sisu – Sistema de Seleção Unificado
Superest – Superintendência Geral de Políticas Estudantis
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNB – Universidade de Brasília
Uneb – Universidade do Estado da Bahia
Uenf – Universidade Estadual do Norte Fluminense
Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
URJ – Universidade do Rio de Janeiro
UB – Universidade do Brasil

1

Introdução

No Brasil, as desigualdades e os privilégios perpetuados no sistema educacional se refletem fortemente na educação superior, que se caracteriza por expressiva seletividade, em especial, quando se refere aos grupos sociais menos favorecidos e aos segmentos discriminados. Após um período de consolidação em que foi crescente o número de matrículas e instituições, a educação superior brasileira chegou no limiar dos anos 2000 incluindo menos de 10% da população entre 18 e 24 anos, conforme nos informam os dados oficiais.

A necessidade de sua democratização se respalda nesse argumento, principalmente quando nos referimos às universidades públicas, como forma de garantir a todos os grupos sociais acesso e permanência na educação superior pública, gratuita e de qualidade.

A partir dos anos 2000, as políticas educacionais passaram a denotar a preocupação com a democratização do acesso à educação superior e a inclusão de segmentos sociais excluídos historicamente deste nível de ensino.

Eventos ocorridos dentro e fora do Brasil e a pressão exercida pelos movimentos sociais e, de forma relevante, pelo Movimento Negro Brasileiro, impulsionaram a implantação das primeiras políticas de ação afirmativa em universidades públicas brasileiras.

Para as instituições federais, o sancionamento da Lei 12.711, em 2012, determinou e unificou o sistema de reserva de vagas em todas as universidades e instituições federais de nível médio e técnico.

Antes da sanção da referida Lei, muitas universidades federais já haviam implantado suas políticas de ação afirmativa, por meio da aprovação dos Conselhos Universitários. A reestruturação e expansão das universidades federais propiciadas pelo REUNI estimulou aquelas que ainda não haviam estabelecido essa política, como ocorreu com a UFRJ.

Embora as discussões sobre a necessidade de adotar ações afirmativas para acesso a seus cursos de graduação estivessem presentes desde o início dos anos 2000 na UFRJ, várias foram as manifestações contrárias a essa medida, por parte de alguns representantes do corpo docente e discente.

Em 2010, em uma gestão que se caracterizou por promover o alinhamento da universidade às políticas do MEC, como o REUNI e o ENEM/SISU, foi aprovada a reserva de vagas para alunos de escolas públicas, para o ingresso no ano de 2011, em todos os cursos de graduação. A partir de então, até o sancionamento da Lei 12.711, algumas modificações foram feitas na política adotada, que não incluiu cotas raciais.

Antes da adoção da reserva de vagas, era observado que, especialmente nos cursos de maior prestígio social¹, havia uma alta concentração de estudantes das classes sociais mais favorecidas, oriundos de escolas particulares ou, em menor proporção, de escolas públicas consideradas de alto padrão. Em cursos de baixo prestígio, da área de humanas e licenciaturas, se observava o contrário. Assim, nos cursos de maior prestígio, o acesso mantinha-se elitizado, pouco permeável a estudantes das classes sociais mais baixas (Janoário, 2013, p. 211).

Essa configuração tornou-se alvo de pesquisas (Vargas, 2010 e Barbosa e Santos, 2011) que vão enfatizar a provável impermeabilidade de alguns cursos mais prestigiados em relação às políticas que objetivam a democratização, como é o caso da ação afirmativa. Esse dado demonstra que, possivelmente, essa política tem rebatimentos diferentes em distintos grupos de carreiras.

Na UFRJ, são em número reduzido os estudos que se dedicam a investigar os vários aspectos relacionados ao acesso e à permanência dos estudantes que ingressam pela reserva de vagas. Mesmo as informações institucionais publicizadas não apresentam dados mais robustos sobre esses estudantes que, hoje, ocupam 50% das vagas disponibilizadas nos editais de acesso para os cursos de graduação.

A relevância do estudo que apresentamos decorre da possibilidade de ressaltar aspectos da vida universitária que são pouco considerados ao se construir uma política de permanência, especialmente se há o compromisso de promover a inclusão de alunos dos segmentos sociais menos favorecidos. Esperamos que seus resultados contribuam no sentido de ampliar o olhar para além das dificuldades meramente econômicas, subsidiando ações que busquem enfrentar também as questões simbólicas que permeiam as trajetórias universitárias.

¹ Os cursos considerados de prestígio social são aqueles que se diferenciam internamente no campo do ensino superior por agregar alunos dos segmentos sociais mais favorecidos. São profissões que ocupam posição diferenciada na hierarquia e também se destacam pela manutenção do perfil elitizado dos seus profissionais (Vargas, 2010, p. 12).

A afinidade e interesse pelo tema “ação afirmativa” foram despertados no decorrer do curso de mestrado, concluído no ano de 2012, no Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

A PUC tem uma larga experiência com essa política, implantada na década de 90 sendo, portanto, pioneira nessa temática. A linha de pesquisa escolhida foi “Violência, direitos, serviço social e políticas intersetoriais”. Teve como objeto de pesquisa uma das bolsas de assistência estudantil da UFRJ.

À época, essa universidade, campo de minha prática profissional como assistente social da Divisão de Apoio ao Estudante, havia recém implantado ação afirmativa para acesso aos seus cursos de graduação. As questões que envolviam a permanência dos alunos e as ações de assistência estudantil passaram a ser alvo de questionamentos, especialmente por parte dos estudantes que ingressaram por meio da política. As demandas desse segmento tornaram mais evidentes a fragilidade das ações de assistência estudantil implementadas pela universidade. A apropriação teórica sobre a ação afirmativa, além de indispensável para o desenvolvimento do tema discutido no mestrado, também se tornou necessária para o desenvolvimento de minha prática profissional.

No decorrer de minha atuação na referida Divisão tive um contato próximo com os alunos que haviam ingressado pela reserva de vagas, em razão desse setor administrar as bolsas de assistência estudantil. Pude constatar que as dificuldades para permanência desse segmento de estudantes envolviam questões de várias ordens, extrapolando a mera carência de recursos financeiros. Esse dado também foi comprovado pela pesquisa por mim realizada com bolsistas de assistência estudantil, por ocasião da elaboração da dissertação de mestrado.

Dessa forma, consideramos retornar ao Departamento de Serviço Social da PUC-Rio para aprofundar o estudo sobre permanência universitária. Assim, analisar o percurso universitário para conhecer as vivências desses estudantes de origem popular, nesse espaço, foi o caminho escolhido para desvendar como é constituída a sua permanência. Por meio dos processos de interação e socialização com o espaço universitário e com seus atores é que buscaremos compreender essas trajetórias.

Alguns estudos tiveram particular importância na construção desse trabalho, por tratarem da temática da permanência e das trajetórias universitárias. Destacamos os de Heringer (2010, 2013), Honorato (2015), Piotto (2007, 2014),

Portes (2001, 2014, 2015), Santos; Vasconcelos e Sampaio (2017) e Vargas (2008, 2009, 2010, 2015) dentre outros que foram alicerces para essa tese. Também as pesquisas sobre as desigualdades sociais e educacionais e as contribuições de Bourdieu e, especialmente, de Bernard Lahire muito nos auxiliaram a compreender a multiplicidade de questões que perpassa o caminho trilhado pelos estudantes.

Todos foram norteadores da investigação sobre essas trajetórias improváveis, consideradas assim porque, ao contrário do destino determinado pela estrutura de desigualdades, está sendo construído um percurso bem-sucedido, em cursos de alto prestígio de uma universidade de excelência, como a UFRJ.

A estrutura dessa tese é composta além da Introdução, onde incluímos a Nota Metodológica, por quatro capítulos e as considerações finais.

No Capítulo 2, buscamos abordar a temática da educação superior no Brasil, buscando os aspectos históricos e políticos da sua constituição, que se confundem com a criação da UFRJ. Consideramos que, apresentar e analisar tais contextos sejam de extrema importância para que se possa compreender o panorama atual e, especialmente, para tornar claro para quem a educação superior foi criada e com que objetivos. Buscamos também enfatizar o período de expansão mais recente da educação superior e seu rebatimento no sistema federal.

No Capítulo 3, abordamos a democratização da educação superior que, juntamente com a sua expansão, são pano de fundo para a implantação das políticas de ação afirmativa na educação superior. Falar sobre as desigualdades sociais e oportunidades educacionais, assim como sobre acesso e permanência na educação superior são complementares a essa discussão.

A apresentação da gênese da ação afirmativa no Brasil e sua implantação na educação superior fazem parte do Capítulo 4. Abordaremos, ainda, o processo de implantação da política de ação afirmativa para ingresso na UFRJ. Por entendermos que a permanência é complementar a qualquer política de acesso que se pretenda inclusiva, buscaremos retratar as ações institucionais que são desenvolvidas, nesse sentido.

No Capítulo 5, apresentamos os resultados da pesquisa, onde se incluem análise do perfil socioeconômico dos estudantes entrevistados e a análise do material produzido nas entrevistas, a partir da percepção dos estudantes acerca de

suas vivências no espaço universitário e o que pensam sobre a política de ação afirmativa e sobre as ações de permanência desenvolvidas pela UFRJ.

Para finalizar, no Capítulo 6, apresentamos as Considerações Finais.

Nota Metodológica

Dentre as modalidades de ingresso pela ação afirmativa, instituídas pela Lei 12.711/12 para as universidades federais, escolhemos trabalhar com aqueles estudantes que ingressaram pela cota de escola pública e com renda familiar per capita de até 1 e 1/2 salários mínimos², o que representaria o perfil dos segmentos menos favorecidos da população a ingressar na universidade.

A definição desse recorte se mostrou acertada diante da conclusão da pesquisa realizada por Martins (2018) na UFRJ. Revelou que os cotistas³ que ingressaram pela reserva de vagas para alunos de escolas públicas, sem recorte de renda, nos mesmos cursos de prestígio que também foram alvo de nossa investigação, representam a “elite dos cotistas” na medida em que possuem renda média mais alta e são oriundos de escolas públicas federais, o que os torna próximos dos alunos que ingressam pela ampla concorrência.

Para realizar a investigação, escolhemos os cursos de Engenharia, Direito e Medicina por serem cursos que, na UFRJ, são majoritariamente constituídos por estudantes dos segmentos sociais médio e alto⁴. São também os cursos dos “herdeiros”, conforme concepção de Bourdieu e que deram origem à universidade.

A isso se soma o fato da UFRJ ter sido criada a partir da junção dessas escolas, já muito tradicionais desde a monarquia. Esses cursos, ao longo da sua história, mantiveram a herança elitista e excluente e, ainda hoje, têm forte representação junto aos demais grupos profissionais. Dessa forma, a variação no

² Dentro dessa modalidade estão incluídas as cotas raciais. No entanto o universo da pesquisa referiu-se aos ingressantes pela modalidade escola pública + renda per capita de até 1 e ½ salários mínimos, independente de ter ingressado ou não pelo critério racial.

³ No presente estudo utilizaremos o termo “cotista” por ser a forma como os estudantes se auto designaram durante as entrevistas. Conforme conceituado por Valentim (2012) “os cotistas são os “novos” sujeitos que passam a vivenciar a experiência universitária, com suas diferentes especificidades: cotistas de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, oriundos de escolas públicas e portadores de necessidades especiais [...] (p. 23).

⁴ Sobre o perfil socioeconômico de estudantes desses cursos ver pesquisa de Melina Klitzke Martins (2018).

perfil do aluno tradicional desses cursos, que ocorreu com a política de reserva de vagas, é mais evidente.

Diante do leque de alternativas que oferece o curso de Engenharia, optamos pela Engenharia de Produção. Para essa escolha consideramos os resultados da pesquisa realizada por Daniele Novaes, em 2014, que indicou esse curso como sendo aquele, dentre as engenharias, que agregava estudantes com perfil de renda mais alto e com maior número de estudantes brancos.

Definimos como recorte temporal de nossa pesquisa os alunos ingressantes em 2014, nos cursos citados, pela reserva de vagas para alunos de escolas públicas e com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos. Dessa forma são aqueles cotistas cujo perfil difere do grupo de estudantes que ingressavam em cursos de prestígio em uma universidade pública, especialmente de excelência como a UFRJ. O ano de 2014 é também emblemático, pois foi o primeiro em que a UFRJ reservou 50% das suas vagas para alunos de escolas públicas.

A escolha em entrevistar ingressantes do ano de 2014 nos permitiu, ainda, conhecer a trajetória de estudantes em final de curso e, portanto, mais equipados para tecer comentários, fazer reflexões e observações sobre o seu percurso, nomeado de “improvável” e ainda mais relevante por se tratarem de cursos elitizados e seletivos, onde o “jogo universitário é muito mais difícil de ser jogado” (Portes, 2014, p. 168).

A fase inicial do estudo teve início com o aprofundamento da revisão de literatura, utilizando os principais referenciais teóricos que trazem o debate sobre a expansão e democratização da educação superior, política de ação afirmativa e sua implementação nas universidades, as desigualdades sociais e educacionais e a permanência universitária. Consideramos também oportuno incluir leituras sobre a criação da UFRJ e o contexto sóciopolítico em que surgiu e se desenvolveu a universidade, como forma de compreender a cultura institucional.

Em um segundo momento, a pesquisa bibliográfica também incluiu diversos artigos, livros, teses e dissertações que abordam as trajetórias universitárias com ênfase nos percursos de estudantes de classes populares. As teses e dissertações de vários programas e instituições muito contribuíram para a construção desse estudo na medida em que, abordando a permanência universitária em diferentes contextos, nos possibilitaram pensar de forma mais alargada sobre essa questão.

Uma pesquisa documental foi necessária para buscarmos dados sobre a política de ação afirmativa implantada pela UFRJ a partir de decisões do Conselho Universitário. Para isso, consultamos e analisamos normas, resoluções e documentos, disponibilizados pela instituição.

Algumas indagações nos desafiam a empreender a pesquisa. Quais as motivações para a escolha de um curso de alto prestígio social? Que sentimentos permearam o seu ingresso? De que forma foi conduzida a trajetória universitária? Como se constitui o cotidiano acadêmico? Quais as estratégias utilizadas para superar as questões materiais e simbólicas? Como foram construídas as suas relações pessoais e institucionais? São algumas das perguntas que buscaremos responder.

Acreditamos na importância que os processos de socialização vividos nos diferentes contextos sociais têm sobre a trajetória de cada indivíduo. Concordamos também que o patrimônio de disposições adquiridas antes e durante a sua experiência universitária capacitou esses estudantes para um percurso prolongado e exitoso. No entanto, não é nossa intenção investigar a pluralidade desses processos, mas sim nos atermos às questões que perpassam a trajetória universitária, os aspectos que a compõe, as vivências, o cotidiano a partir da ótica dos estudantes.

Para a pesquisa de campo, a abordagem do tipo qualitativa nos pareceu mais adequada para alcançar os objetivos traçados, pois nos possibilitou aprofundar a compreensão de uma realidade a partir de sentimentos, percepções e valores.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (Minayo, 2001, p. 21).

Optamos pela entrevista semiestruturada, com roteiro previamente elaborado (apêndice 1), o que possibilitou manter o foco da pesquisa, sem causar limitações aos entrevistados. As perguntas dirigidas foram elaboradas para que desencadeassem não só memórias, mas reflexões sobre o percurso na universidade, sobre a política de ação afirmativa e as ações de permanência da universidade. O roteiro foi fundamental para que o fio condutor fosse mantido, diante de relatos extremamente densos.

[...] por mais engajado, politizado e sensível aos problemas sociais que um pesquisador seja, ele é o idealizador e o condutor de um trabalho científico, construído a partir de regras e pressupostos definidos à revelia do contexto social que ele analisa. Mesmo estando integrado à comunidade, seu papel ali não é igual ao de seus informantes; ele planeja e dirige o que será produzido ao longo da investigação. (Duarte, 2004, p. 217).

Algumas entrevistas produziram conteúdos para além do previsto no roteiro, no entanto foram importantes para que pudéssemos compreender determinados posicionamentos dos entrevistados, diante de questões colocadas pela pesquisa.

O contato com o grupo de estudantes cotistas dos referidos cursos, 191 no total, conforme quadro abaixo, foi feito por meio de e-mail cadastrado por eles no Sistema de Gestão Acadêmica da universidade. Mediante autorização, tivemos acesso aos endereços eletrônicos.

Tabela 1 – Ingressantes em 2014 pela reserva de vagas – escola pública e renda

Cursos	Ingressantes em 2014
Direito	122
Medicina	49
Engenharia de Produção	20

Fonte: Pró Reitoria de Graduação – UFRJ.

Os e-mails são registrados por ocasião do ingresso dos estudantes nos cursos e cabe a eles atualizá-los sempre que haja qualquer mudança. Como uma boa parte dos estudantes não segue essa orientação, nem todos receberam o convite para a entrevista. Identificamos também que, do total de estudantes, cerca de 30 alunos estavam com matrícula trancada, cancelada ou haviam abandonado os cursos de Direito e Engenharia de Produção. No curso de Medicina não identificamos essas situações.

É importante enfatizar que, antes de enviarmos e-mail aos alunos, mantivemos contato presencial com os coordenadores de curso, a fim de que estivessem cientes da pesquisa e para que as mesmas fossem autorizadas.

Fizemos seis envios de e-mails, com intervalos aproximados de 15 dias, entre março e agosto, exceto no período de férias escolares. No decorrer desse tempo, 13 alunos aceitaram participar da pesquisa, o que representou uma amostra de cerca de 10% do total que estava com matrícula ativa, naquele período.

Consideramos que, dentro da proposta de pesquisa qualitativa, esse número produziu suficiente material para realizar as análises. Pelo quantitativo de e-mails enviados tivemos a convicção de que havíamos atingido o limite máximo possível de entrevistas, que ocorreram entre abril e setembro de 2018.

As 13 entrevistas foram marcadas por e-mail ou por WhatsApp, conforme preferiram alguns. Fomos ao encontro dos alunos no local e no horário de sua conveniência, geralmente no intervalo das aulas ou antes do seu início. Em relação aos estudantes do curso de Medicina houve maior dificuldade para os encontros, uma vez que comparecem pouco à universidade em razão dos estágios, que têm carga horária bastante extensa a essa altura do curso. Todas as entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas.

Tabela 2 – Entrevistados por curso

Direito	5
Engenharia de Produção	2
Medicina	6

As entrevistas foram divididas em duas partes: a primeira contém questões objetivas relacionadas ao perfil socioeconômico e escolar dos estudantes. A segunda parte é composta por perguntas abertas acerca da motivação para escolha do curso, as experiências vivenciadas no espaço universitário, nas relações institucionais e pessoais.

Cabe registrar que os alunos que participaram da pesquisa foram extremamente disponíveis e preocupados em dar a sua contribuição ao estudo.

A partir do discurso dos entrevistados, buscamos identificar a expressão de suas representações acerca dos elementos que dão forma à sua vida no espaço universitário, sejam eles materiais ou simbólicos. Portanto, a investigação se ampliou para além da vivência meramente acadêmica e buscou enfatizar as interações que surgem no cotidiano do estudante, de forma a estimular a reflexão e a construção da “memória da experiência universitária vivida” (Valentim, 2012, p. 47).

Para análise das entrevistas escolhemos a técnica de análise de conteúdos, que nos permitiu também conhecer o que estava latente, não aparente, por trás dos conteúdos manifestos (Minayo, 2001, p. 74). Dessa forma a análise se torna uma

interpretação do pesquisador sobre o que é percebido e, como tal, está sujeita às suas subjetividades, mas sempre apoiadas em perspectivas teóricas.

Após várias leituras do material produzido a partir do depoimento dos alunos, o mesmo foi desmembrado e agrupado em categorias, de forma a responder às questões da pesquisa. Definimos que as categorias que iriam contemplar nossos objetivos seriam: a motivação para escolha do curso; facilidades, dificuldades e superações no início do percurso; a vida universitária, o cotidiano, a inserção nos grupos sociais e as relações estabelecidas com os colegas; a relação com os docentes e a percepção sobre a política de assistência estudantil e a política de ação afirmativa.

Os dados objetivos referentes ao perfil dos entrevistados, coletados no momento das entrevistas, serão apresentados em forma de tabelas.

Com a pesquisa pretendemos mostrar que o processo de permanência na universidade para os estudantes que ingressam pela reserva de vagas é perpassado por inúmeras questões, sendo o aspecto econômico apenas uma delas. Embora para os estudantes que participaram da pesquisa, as dificuldades financeiras sejam uma presença constante nas suas vidas, não é a única dificuldade a ser vencida. Lidar com as subjetividades que surgem a partir da entrada na vida universitária fazem parte da experiência estudantil e marcam o seu percurso.

2

A educação superior no Brasil: uma história de desigualdades

Pensar na constituição da educação superior em um determinado contexto pressupõe conhecer a realidade social e cultural em que o processo educativo é construído (Teixeira, 1976; Romanelli, 1978). A evolução da educação superior no Brasil tem, portanto, estreita relação com a estrutura social, política e econômica, mantendo uma relação orgânica com a sociedade.

Essa conexão faz sentido quando tomamos a educação como instrumento de promoção da igualdade, mas que também pode ser de reforço das desigualdades, mantendo o controle social e os privilégios de classe. Nesse último caso, a instituição escolar é o espaço onde o projeto da sociedade dominante se difunde.

Nas palavras de Teixeira (1979, p. 285) a educação “plasma o caráter nacional” porque não foi criada para fazer uma renovação social e sim para perpetuá-la. “Nenhum sistema de escolas jamais foi criado com o propósito de subverter a estratificação social reinante” (Teixeira, 2007, p. 59) e, dessa forma, refletem o dualismo entre favorecidos e desfavorecidos.

Embora a temática seja abrangente e pano de fundo para o estudo proposto, não temos a intenção de articular uma discussão sobre o sistema educacional brasileiro e sim pontuar algumas questões sobre a educação superior e sua gênese no Brasil, que se funde com a criação da UFRJ, nosso campo empírico.

Para tanto julgamos oportuna uma retrospectiva histórica, que nos ajudará a compreender o seu processo de expansão e a inter-relação entre seu desenvolvimento e o contexto político e econômico brasileiro, notadamente a partir da década de 1920, quando o governo federal cria a primeira universidade brasileira, a UFRJ.

Buscamos ainda enfatizar a Reforma Universitária de 1968, considerada um paradigma para a educação superior em vários aspectos e que impulsionou o movimento de expansão desse nível de ensino, além de ter estabelecido o padrão que, ainda hoje, a caracteriza.

2.1.

A consolidação do ensino superior

Como não poderia deixar de ser, a educação do período colonial refletia uma sociedade escravocrata, onde a ordem social representava a submissão tanto dos escravos, como também de uma pequena parcela de homens livres, aos seus senhores. Nesse contexto de dominação, a formação escolar era reservada ao clero e às elites coloniais sendo ministrada por padres jesuítas.

O objetivo inicial da presença desses religiosos era o ensino da catequese, porém gradativamente se transformou em educação para as elites.

[...] a classe dirigente, aos poucos, foi tomando consciência do poder dessa educação na formação de seus representantes políticos junto ao poder público. Os primeiros representantes da Colônia juntos às Cortes foram os filhos dos senhores de engenho educados no sistema jesuítico. Casaram-se assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas (Romanelli, 1978, p. 36).

A educação no período colonial refletia uma sociedade dominada por Portugal, mas também dominadora em suas relações internas.

Uma das características da dominação metropolitana portuguesa foi o fato de não permitir, nas suas áreas coloniais, a existência de instituições de ensino superior, salvo algumas escolas dirigidas principalmente pelos jesuítas. Tais instituições tinham caráter propedêutico às universidades portuguesas, sobretudo a de Coimbra, que recebia boa parte dos filhos dos “homens bons”, nossa elite colonial (Oliveira, 2011, p. 97).

Não por acaso, essas instituições tinham o seu conteúdo pedagógico avesso a qualquer formação profissionalizante, dispensável em uma sociedade escravagista. O grande objetivo era preparar os filhos das famílias abastadas para os cursos superiores. A esse fato, Romanelli (1978) atribui o atraso cultural das escolas brasileiras. Ressalta, ainda, que os cursos secundários, preparatórios para o ingresso especialmente na Universidade de Coimbra eram privados, o que acentuava ainda mais seu caráter excluente, já que somente as famílias ricas tinham condições de pagar por essa educação.

Após a perseguição e expulsão dos jesuítas de todas as terras dominadas por Portugal, incluindo o Brasil, a base do sistema educacional não mudou e

permaneceu apoiada “numa sociedade dual, com profunda discriminação social entre senhores e povo e solidamente consolidada no seu espírito de mando e submissão” (Teixeira, 1976, p. 292). Há quem avalie que a educação brasileira sofreu um recuo com a saída dos padres jesuítas, tendo várias escolas sido fechadas e bibliotecas de conventos abandonadas.

Dessa forma, esse único modelo educacional delineou os traços ideológicos das elites. Conforme bem observado por Oliveira (2011), “a elite brasileira foi educada segundo os padrões do conservadorismo católico e do absolutismo português, disseminados também através de instituições como a Universidade de Coimbra” (p. 94).

Sobre o aspecto educacional, no que diz respeito à formação de suas elites e sua relação com a formação do Estado Imperial, José Murilo de Carvalho (1996) chama a atenção para a homogeneidade desse grupo que se deu, sobretudo, pela via da educação. Como a educação superior tinha sua ênfase na formação jurídica, oferecida por um número reduzido de instituições, era disseminado um único modelo de conhecimento por meio do conteúdo de seus cursos.

A uniformidade de conhecimentos, ideologias e interesses possibilitou a aglutinação das elites e também a mediação dos seus conflitos internos, fazendo com que mantivessem a coesão enquanto grupo. Por sua vez essa organização favoreceu a continuidade da estrutura social, econômica e política vigentes.

A vinda da família real portuguesa trouxe importantes mudanças para a educação, na medida em que foram criados os primeiros cursos superiores⁵, que foram um marco no sistema educacional brasileiro.

Mendonça (2000, p. 134) ressalta que a criação desses cursos foi motivada pela preocupação com a infraestrutura que iria garantir a sobrevivência da corte. Já Fávero (2006) diz que a implantação dos primeiros cursos foi fundamentada na necessidade de atender os jovens abastados que foram impedidos de cursar as universidades da Europa, após o bloqueio continental europeu.

Ainda que essas razões possam ser questionadas, é unânime a afirmação que a criação desses cursos teve como objetivo continuar proporcionando educação para uma elite, que iria ocupar postos na administração e na política. Romanelli (1978, p. 39) destaca que, na ocupação dos postos superiores, os egressos das

⁵ Cursos de Direito, Engenharia e Medicina que serão detalhados ainda nesse capítulo.

Escolas de Direito eram a maioria, fato que se perpetuou após a Monarquia e mesmo depois da República.

Anísio Teixeira (1976, p. 294) observa que, com a criação desses cursos, houve uma mudança de paradigma visto que, no período anterior, a educação era confiada à Igreja sob a responsabilidade dos jesuítas e, nesse momento, passa a ser confiada ao Estado, que sobre ela passa a exercer o seu controle.

Com a Independência, a educação do povo (curso primário e de formação de ofícios) foi descentralizada para as províncias, mas o sistema de elite (ensino secundário e superior) foi mantido sob o controle do Estado, objetivando resguardar o seu caráter. Não havia interesse do Estado na educação da população em geral e sim na educação das elites, pois dela dependia a manutenção da estrutura social que sustentava o privilégio de classe.

Em relação ao ensino superior daquele período, tanto Teixeira (1976) quanto Cunha (1980) fazem conjecturas sobre os cursos isolados que, de alguma forma, teriam feito o papel da universidade inexistente no país, promovendo a cultura geral acadêmica, não se restringindo apenas à formação profissional.

Sobre essa perspectiva, Mendonça (2000, p. 132) nos lembra de que ocorreram tentativas, todas frustradas, de equiparar os colégios jesuítas ao ensino universitário, fato esse que demonstraria a intenção da coroa portuguesa de manter a dependência com a Universidade de Coimbra.

De qualquer forma é correto afirmar que a instituição universitária, como foi constituída na Europa, somente ocorreu no Brasil tardivamente, nas primeiras décadas do século XX, quatro séculos após o descobrimento. Contudo é importante lembrar que, ao longo do primeiro e segundo Reinado, a demanda pela constituição de uma universidade no Brasil esteve sempre presente apesar de ter suscitado resistência de diversos grupos, motivo pelo qual o projeto não foi consolidado.

Após a República, a elite formada no decorrer do período do Império continuava ocupando os espaços de poder e o país conservava a economia colonial.

O país, passado o choque da abolição, salva o latifúndio, com o sistema de plantações de São Paulo e Minas, agora servido pelo imigrante europeu [...]. A nação continuava a nação de fazendeiros senhoriais, estando o processo de

urbanização apenas em seus primórdios e o industrial não havendo sequer começado (Teixeira, 1976, p. 297).

Nesse contexto, as oportunidades educacionais não foram ampliadas e o sistema foi mantido “adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes” (Teixeira, 1976, p. 298). Isso quer dizer que a educação escassa e de elite manteve-se como forma de preservar a estrutura conservadora da sociedade. O ensino superior, embora gratuito, era alcançado pelos alunos das classes mais abastadas, vindos das escolas privadas, garantindo assim a reprodução de seus valores.

Podemos concluir que o sistema educacional pós-monárquico não apresentou mudanças e permaneceu buscando reforçar, pela via da educação, as desigualdades que já eram presentes. Teixeira (1976, p. 296) dá um ótimo exemplo dessa intencionalidade quando enfatiza que o sistema estadual fora “criado com o espírito de discriminação social” por se destinar às camadas populares. A formação educacional que proporcionava tinha como objetivo inibir o acesso à educação superior. O autor esclarece:

Não dando acesso ao ensino superior e, por conseguinte, não oferecendo perigo à classe dominante, constituía ensino a ser estimulado pelos governos (dos Estados), com manifesto tom paternalista e solerte preocupação pela natureza prática de seus currículos, de modo a torná-lo insusceptíveis de contribuir a qualquer cultura intelectual, que pudesse despertar ambições a seus alunos (Teixeira, 1976, p. 299).

Assim, de forma estratégica, a educação superior foi resguardada de um segmento social que não interessava à classe dominante, sendo garantido o seu acesso elitizado. Os demais níveis, que não eram importantes para manutenção da estrutura vigente, tinham o seu acesso franqueado aos segmentos menos favorecidos, como uma benesse e não como um direito. Esse panorama se justificava numa organização de sociedade onde, historicamente, o saber para dominados e dominantes ocupou patamares distintos (Cunha, 1989).

Até a Constituição da República a educação superior era exclusivamente responsabilidade do poder central. A partir de então, passa a ser permitida sua descentralização para os governos dos estados, bem como a criação de instituições privadas.

A Primeira Guerra Mundial rompe a ordem política e econômica estabelecida até então, com o início do processo de industrialização, que também impulsionou o surgimento da classe média. Dessa forma, a ordem imposta pelo regime republicano começou a ser contestada.

O processo de industrialização fez com que surgissem novas funções, que exigiam uma mínima formação. A educação foi adequada à nova realidade e, por motivos óbvios, se voltou para a escolarização básica da população.

Além do surgimento de um sistema de educação mais massificado para o ensino primário, se intensificou o debate sobre a questão universitária, enquanto projeto de educação das elites. Essas discussões foram permeadas por ideias de grupos antagônicos que tinham concepções diferentes sobre esse projeto.

Em 1915, foi promulgada a Reforma Carlos Maximiliano⁶ que dispôs a respeito da instituição de uma universidade, quando fosse considerado oportuno pelo Governo Federal.

Apoiada nesse dispositivo legal, foi criada a primeira universidade por iniciativa do governo federal, em setembro de 1920. A Universidade do Rio de Janeiro, hoje UFRJ, surge a partir da agregação de escolas superiores já existentes: a Faculdade de Direito, a Escola de Medicina e a Escola Politécnica.

A espera por uma universidade abrangeu um tempo bastante longo. Desde o período monárquico, vários projetos de criação foram apresentados, porém sem sucesso. Apesar de todos os impasses seu surgimento não foi um fato que suscitou grande entusiasmo da sociedade, conforme observa Cunha (1986, p. 217).

Constituída a partir da reunião de unidades independentes, a nova universidade foi criticada por ser apenas um mero aglomerado de escolas, que continuaram funcionando isoladamente, sem qualquer vinculação entre si. Não havia sequer uma localização comum ou mesmo próxima, “vivendo apartados e alheios uns dos outros” (Fávero, 2000, p.31). Mas esse modelo era justificado por outras intenções:

O fato de que o modelo de universidade materializado com a URJ era decorrente das influências da estruturação do ensino superior no país e, por isso, ao mesmo tempo em que procurava impedir a introdução da moderna universidade em nosso território, salvaguardava os interesses corporativos das escolas profissionais

⁶ O Decreto 11.530 dispõe sobre a reorganização do ensino secundário e superior. A iniciativa pode ser configurada como uma retomada da centralização da educação, nesses níveis, pelo governo central.

isoladas, que também garantiram, durante décadas, o ideal da antiuniversidade (Oliveira, 2011, p. 154).

Em relação ao surgimento da URJ, tanto Fávero (2007) quanto Oliveira (2011) fazem alusão à suposição de que essa universidade teria sido criada para homenagear o Rei da Bélgica, que esteve no Brasil em 1920 e foi agraciado com o título de Doutor Honoris Causa. Após pesquisa em fontes documentais Fávero (2007) refuta essa afirmação e revela que o fundamento real para criação da universidade teria sido a pressão política para que o governo federal assumisse esse projeto, diante do surgimento de instituições por iniciativas de governos estaduais⁷.

Inúmeros foram os problemas apontados com a criação da URJ que vão desde a precariedade de suas instalações até a desarticulação entre as unidades que lhe deram origem. A despeito das impropriedades, Fávero (2007) vai atribuir à criação da URJ um aspecto inegavelmente positivo: “sua instituição teve o mérito de reavivar e intensificar o debate em torno do problema universitário no país” (p. 3) que, embora tenha chegado a existir em vários momentos da história, não tiveram o aprofundamento necessário para que pudesse nortear uma concepção de universidade.

Nesses debates as questões mais mobilizadoras diziam respeito às funções e modelos que deveriam ser seguidos.

No que diz respeito às funções e o papel da universidade identificam-se duas posições: os que defendem como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideram prioritária a formação profissional. Há, ainda, uma terceira posição que poderia talvez vir a constituir-se em desdobramento da primeira: para merecer essa denominação, a universidade deveria tornar-se foco de cultura e disseminação de ciência adquirida e criação da ciência nova (Fávero, 2007, p. 4).

Embora as discussões tenham evidenciado várias posições, a universidade que surgiu respondeu a um anseio daquele contexto histórico, bem distante da pesquisa e da produção de novos conhecimentos, mas necessária para a formação de profissionais.

⁷ Universidade do Amazonas é a mais antiga instituição de ensino superior com status de universidade. Foi criada em 1909 pelo governo do estado do Amazonas.

Em 1927, foi criada a Universidade de Minas Gerais, também por agregação de escolas isoladas de Engenharia, Direito e Medicina.

Somente em 1931 foi instituído o regime universitário no Brasil⁸, o que esboçou uma nova tendência, ainda que parcial. O Estatuto das Universidades Brasileiras, de autoria de Francisco Campos, determinou que para se constituir uma universidade deveria haver a congregação de, pelo menos, três dos seguintes cursos de formação: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. Essa composição remontava à criação dos primeiros cursos superiores no Brasil, “reforçando a velha concepção aristocrática de ensino” (Romanelli, 1978, p. 134). Além disso, estabelecia, claramente, a tutela do Governo Federal sobre as instituições universitárias.

Ainda sobre as determinações do Estatuto, a mesma autora chama a atenção para o estabelecimento da dependência de todas as categorias docentes a um catedrático, o que, além de consagrar o espírito aristocrático na condução do ensino superior, criava um tipo similar de “relação vigente entre políticos e sua clientela, numa verdadeira transplantação, para o âmbito universitário, das relações sociopolíticas características do coronelismo” (Romanelli, 1978, p. 134).

A autonomia universitária, ainda hoje uma questão mal resolvida entre Universidade e Estado, também é evidenciada pelo Estatuto.

Art. 2º. A organização das universidades brasileiras atenderá, primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país, e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários (Decreto nº 18.851 de 11 de abril de 1931).

Para Mendonça (2000), a reforma que foi consubstanciada pelo Estatuto trouxe ambiguidades, na medida em que tentou equilibrar tendências opostas para obter legitimidade, em um momento de transição política.

Após a implementação do Estatuto, duas universidades foram criadas: a Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1937, que seria extinta anos depois. Ambos os projetos tinham em comum a ideia de formar as elites que iriam comandar o país.

⁸ Dispôs sobre o assunto o decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, o Estatuto das Universidades Brasileiras.

Embora com particularidades, essas instituições tiveram o mesmo alicerce, pois foram criadas pela iniciativa de educadores de um grupo renovador⁹ que tinha preocupação com o desenvolvimento da pesquisa e “*altos estudos*” (Mendonça, 2000, p. 139).

Prosseguindo com Mendonça, tanto ela quanto Souza (2014) destacam que a criação da USP também serviu ao propósito de contrapor o poder do Estado, liderado por Getúlio Vargas, que havia quebrado a hegemonia política do grupo paulista. Seria, assim, uma tentativa de reconquistar essa supremacia.

Já a Universidade do Distrito Federal - UDF tem a sua estrutura completamente diferenciada das universidades que haviam sido criadas, pois rompe com o modelo de agregação de escolas.

Sobre a criação dessa universidade, Oliveira (2011) acrescenta:

A criação da UDF gerou maiores preocupações e oposições do que a da USP. Esta última, em sua exposição de motivos e rol de objetivos, aproximava-se da proposta do governo federal, ao mencionar que destinava-se à formação de “elites” e das “classes dirigentes”. Alguns autores atribuem a Anísio Teixeira a liderança de uma corrente “liberal democrática” (na corrente do pensamento de John Dewey) e a Fernando de Azevedo a liderança de uma corrente “liberal elitista” (na corrente do pensamento sociológico de Émile Durkheim) (Oliveira, 2011, p. 167).

Após a Revolução de 1930, o ensino secundário e superior passa por reformulações, seguindo a lógica centralizadora das novas diretrizes políticas. Para adequar o ensino ao processo de “modernização” do país, deveriam ser priorizada a formação das elites (pela educação superior) e a formação de mão de obra (pelo ensino secundário). Portanto, para atender a esse propósito, o projeto universitário do governo foi reformado¹⁰.

Na reforma, ainda havia sido prevista a autonomia universitária relativa, como etapa para que fosse atingida a autonomia plena. Durante o processo, o Conselho Universitário da URJ pôs em discussão a questão da autonomia, entendida por alguns como inerente à essência da universidade e necessária para o

⁹ O grupo chamado de Pioneiros da Educação Nova era composto por intelectuais que lançaram, em 1932, o Manifesto ao Povo e ao Governo. O documento reflete uma concepção de universidade cujas funções, além da difusão do conhecimento, também teria na pesquisa e na extensão universitária os seus pilares (Mendonça, 2000, p. 138).

¹⁰ O projeto de reforma ficou conhecido como Reforma Francisco Campos que, na época, ocupava o cargo de ministro da Educação e Saúde Pública.

alcance de suas finalidades (Fávero, 2007, p. 6). Como o momento político não permitia conceder a autonomia plena à universidade, a questão ficou sem solução possível e segue, até hoje, como ponto de tensionamento entre as instituições e o governo.

Em suma, a finalidadeposta pela Reforma Francisco Campos para a universidade, além do ensino para profissionalizar as elites, envovia a preocupação com a ciência e a cultura. No entanto, conforme apontado por Fávero (2007) e Oliveira (2011), esse objetivo se concretizou, na prática, fazendo com que URJ não se coadunasse como modelo ideal de universidade que foi preconizado pelo governo em seu projeto.

Isso vai ocorrer porque, especialmente a partir de 1937, houve uma explícita intenção do governo em assumir o controle das iniciativas culturais. No contexto do Estado Novo, a formação intelectual das elites para assumir posições de comando do país era considerada perigosa, pois a “autoridade do saber” poderia se sobrepor à autoridade exercida pelo Estado (Mendonça 2000, p. 140).

Nesse período, o Ministério de Educação e Saúde Pública sofreu mudanças e uma das proposições para a educação, consonante com uma política autoritária e centralizadora, foi a transformação da URJ em Universidade do Brasil – UB. Para Oliveira (2011), devemos relacionar o processo constitutivo da UB com um “contexto de centralização e homogeneização com vistas à construção de uma identidade nacional que encobrisse as diferenças e particularidades culturais. Dessa forma, a criação da UB, mais do que um projeto, foi considerada como questão de segurança nacional” (p. 176).

Prosseguindo com Oliveira (*idem*), o autor reforça a conjuntura instaurada pelo Estado Novo quando afirma:

Podemos considerar que, no contexto das novas políticas adotadas pelo Governo Provisório de Vargas, cada vez mais se acentuava a necessidade da viabilização das condições para a estruturação da “Universidade padrão dos institutos universitários brasileiros”, concebida a partir de transformações a serem feitas na então Universidade do Rio de Janeiro. (Oliveira, 2005, p. 57 apud Oliveira, 2011, p. 177).

Mais uma vez fica claro que a constituição da universidade no Brasil assumiu uma dimensão eminentemente política e ideológica, especialmente no que se refere à UB, que serviu de modelo a tantas outras que surgiram depois.

Ao instituir a Universidade do Brasil, o governo central deu forma à sua proposta de educação para as elites. Desde a sua criação, apresentou características singulares, como o seu “gigantismo, fragmentação e incorporação de unidades anteriormente constituídas” (Oliveira, 2011, p. 181). Ao longo dos anos, foram criadas novas escolas já na UB¹¹.

A nova universidade era destinada aos melhores estudantes do país e refletia uma verdadeira comunidade escolar, de caráter nacional, diferente do que vinha acontecendo no Brasil. Além disso, deveria ultrapassar a simples formação profissional, se constituindo como

[...] ativo centro de pesquisas científicas, de investigações técnicas, de atividades filosóficas, literárias e artísticas, de estudos desinteressados de toda sorte, que a situem e definam como a mais alta expressão de nossa cultura intelectual (Brasil, Masp, 1935, p. 6 apud Fávero, 2007, p. 7).

Conforme ressalta Oliveira (2011), a consolidação da UB como expressão do modelo de universidade defendida pelo governo federal também teve impacto para os discursos que defendiam outras correntes ideológicas, presentes especialmente na constituição da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal (p. 182), essa última extinta com a criação da UB.

Algumas outras medidas adotadas refletiram o contexto político vigente e foram consideradas como um retrocesso em relação ao disposto no Estatuto das Universidades. A autonomia universitária também é posta de lado pela condução autoritária sob a qual estava a UB, conforme é constatado por Fávero (2007).

Durante esse período, a Universidade do Brasil vive sob controle explícito dos poderes instituídos. Nesse contexto, como as demais universidades existentes, torna-se vítima de uma organização monolítica do Estado, sem qualquer autonomia (Fávero, 2007, p. 10).

Somente em 1945, com o fim do Estado Novo, é sancionado decreto-lei que concede à UB autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar e o reitor passa a ser escolhido pelo presidente da república mediante lista tríplice, conforme havia sido disposto no Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931

¹¹ Para detalhamento das unidades acadêmicas que foram incorporadas à UB e aquelas criadas após sua instituição consultar a tese de Antônio José Barbosa de Oliveira (2011).

(Fávero, 2007, p. 11). Contudo, a autonomia estabelecida não chegou a ser implementada.

Nessa época, as unidades que formavam a UB ainda eram descentralizadas. As faculdades e institutos que foram sendo incorporados funcionavam em instalações inadequadas, tanto para as aulas quanto para o desenvolvimento da prática de pesquisa, o que impulsionou as discussões sobre a necessidade de construir um campus com instalações mais apropriadas. Além disso, agregar as unidades que formavam a universidade em um mesmo espaço proporcionaria um sentimento de unidade.

Embora desde a década de 30, já houvesse discussões sobre o melhor local para construção da cidade universitária¹², somente nos anos 50 foram feitos seus primeiros projetos de instalação. Cabe pontuar que a toda essa discussão está subjacente o modelo de universidade que o governo federal pretendia implantar (Oliveira, 2011, p. 185 e 232)¹³.

A criação da UB ainda resultou na extinção da UDF, em 1939. Oliveira (2011) sugere que a UB foi uma “construção identitária institucional que contrastava àquela proposta pela UDF”. Nessa perspectiva, considerando a materialização de um projeto nacional de universidade, a UDF passou a ser passível de extinção. Suas unidades foram incorporadas à UB.

No entanto, é necessário esclarecer que o processo de extinção da UDF não foi somente motivado por um projeto do governo federal, mas também foi permeado por interesses da igreja e de seu projeto de formação das elites católicas, o que foi concretizado com a criação da Universidade Católica, em 1946 (Oliveira, 2011, p. 174).

É interessante pontuar que a criação das grandes universidades também coincide com o período de crescimento da classe média. Entretanto, conforme justifica Souza (2017), existe algo complexo nessa associação.

Embora essas instituições já existissem no século XIX em caráter incipiente e circunscrito às elites, vai ser a partir de 1920 e 1930 que uma esfera pública

¹² Dentre os locais sugeridos para construção da Cidade Universitária estava o espaço ocupado pelo atual campus da Praia Vermelha, sob o argumento que, se a universidade serviria às elites, não deveria estar localizada nos subúrbios e sim próxima ao centro (Oliveira, 2011, p. 192).

¹³ A tese de Antônio José B. Oliveira (2011) detalha as transformações sociais e espaciais que permearam o período e tiveram influência na escolha tanto do espaço destinado ao Campus da Praia Vermelha quanto da Cidade Universitária da Ilha do Fundão, que teve seu primeiro edifício inaugurado em 1953.

burguesa, tendo a classe média como público consumidor principalmente, vai passar a existir e influenciar a vida social, política e cultural do país.[...] O que os novos tempos pedem é, portanto, um liberalismo repaginado e construído para convencer e não oprimir. [...] O que estava em jogo aqui era a captura agora intelectual e simbólica da classe média letrada pela elite do dinheiro, formando a aliança de classe dominante que marcaria o Brasil daí em diante (Souza, 2017, p. 113 e 131).

Os novos tempos vão refletir, então, a quebra de monopólio das elites pela educação superior. As classes médias passaram a compartilhar com ela os privilégios educacionais. As universidades, por sua vez, se organizaram de forma a atender um maior número de estudantes.

A partir de 1945, houve um aceleramento do processo de industrialização que apontou para a necessidade de operar mudanças na educação superior para atender às necessidades de desenvolvimento do país. A formação superior passa a ser uma necessidade e não só um privilégio.

As diferentes concepções sobre esse processo de desenvolvimento estariam presentes na discussão sobre a reforma da universidade, que se estenderia ao longo dos anos posteriores.

No decorrer dos anos 50 até o golpe de 1964, Cunha (1980) aponta que houve uma expansão do ensino superior do país, com o crescimento do número de universidades¹⁴, especialmente as federais, resultante do processo de federalização¹⁵ de instituições estaduais ou particulares. Além da demanda da classe média, a ampliação do ensino médio público também impulsionou a expansão citada.

O aumento da demanda por educação superior e a insuficiência de vagas seria um dos elementos que impulsionaria a Reforma Universitária de 1968, que será abordada neste capítulo.

No início da década de 60, são iniciadas, na UB, as discussões sobre a reforma da instituição, que resultaram em documento contendo suas diretrizes. Contudo não foram implantadas em razão do golpe militar.

¹⁴ Segundo pesquisa de Luiz Antônio Cunha o números de universidades cresceu de 5, em 1945 para 37 em 1964. Destacamos a criação da Universidade de Brasília, em 1961.

¹⁵ A respeito desse assunto, ver a dissertação de mestrado de Isamara Martins Vasconcelos (2007).

Em 1965, já no novo regime, uma nova denominação foi dada à UB¹⁶: Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Hoje, a UFRJ tem seus cursos localizados em três campi – Ilha do Fundão, que agrupa a maior parte dos cursos, Praia Vermelha e o recém-inaugurado Campus Duque de Caxias. Somam-se a eles, o Campus UFRJ - Macaé, além de várias unidades acadêmicas isoladas, onde se inclui o prédio do Museu Nacional, e unidades hospitalares.

Seu gigantismo é expresso tanto pelo seu protagonismo de excelência no cenário nacional, quanto pela sua área territorial e pela quantidade de alunos que abriga. A universidade conta com 289 cursos de graduação/habilitação e 223 cursos de especialização, mestrado e doutorado. Até agosto de 2018, o número de graduandos matriculados era de 50.536 e o de pós-graduandos 13.604.

É interessante constatar que, após quase cem anos de sua criação, os traços constitutivos da UFRJ ainda se mantêm. Fruto de um sistema universitário implantado tarde, com reduzida autonomia, fragmentado e elitista, a universidade é um exemplo desse processo e ainda hoje carece de uma perspectiva de integração, embora sua trajetória não a tenha impedido de consolidar o seu prestígio em várias áreas de atuação.

Um diagnóstico institucional, realizado em 2007, constatou a existência “de uma cultura interna marcada pelo patrimonialismo e pelo culto à fragmentação, em que tudo – espaços, instalações, equipamentos, recursos humanos e até mesmo os estudantes – passam a ser apropriados, particularadamente, pelas unidades de ensino e departamentos¹⁷. Essa cultura institucional tem sido reproduzida, produzida e até mesmo aprofundada ao longo de quase um século.

Como se vê, a cultura interna da UFRJ é fortemente influenciada por sua gênese. Esse aspecto certamente contribui negativamente para que a universidade se reestuture internamente, especialmente no que se refere às suas estruturas de poder, enrijecidas pela cultura fragmentária.

Essa cultura fragmentária tende a perpetuar as características elitistas dos cursos de maior prestígio social, o que pode ter impacto direto sobre o resultado

¹⁶ A mudança de nomenclatura ocorreu em todas as universidades e Escolas Técnicas Federais, de acordo com a Lei nº 4759, de 20 de agosto de 1965. Além de qualificadas como federais, deveriam agregar o nome do estado onde estavam localizadas.

¹⁷ Extraído do Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ para 2008-2012.

das políticas que visam democratizar o acesso e possibilitar a permanência de um novo grupo de estudantes, historicamente excluídos.

No caso da UFRJ, os cursos chamados “imperiais” deram origem à universidade e mantém o seu prestígio social até hoje. Assim sendo, consideramos oportuno falar brevemente sobre eles.

2.2. Os cursos “imperiais”

No Brasil, Direito, Engenharia e Medicina recebem o nome de profissões imperiais, por seus cursos superiores datarem desse período histórico.

Sobre eles está a constituição e a sustentação do Estado brasileiro, sendo protagonistas ao longo da história. Essa interdependência entre esses grupos profissionais e a formação do Estado contribuiu para que essas profissões se mantivessem em posição de prestígio, o que tem rebatimentos no acesso a esses cursos, até hoje.

No entanto, conforme aponta Coelho (1999), essas profissões nem sempre ocuparam posições socialmente destacadas. Direito e Medicina, por exemplo, surgiram como ocupações autônomas, que disputavam a melhor clientela e nem sempre tinham um retorno financeiro compensador. Já a Engenharia foi a única que surgiu como profissão assalariada tendo como principal empregador o Estado e, por essa razão, com possibilidades de rendimentos maiores do que as demais.

Além da importância dos médicos, os engenheiros foram fundamentais nos movimentos de industrialização ocorridos no Brasil e os profissionais do Direito foram decisivos na construção do Estado Nacional, constituindo sua elite política. Sendo ocupações de nível superior e consideradas como “liberais” tinham demandas específicas quanto à regulamentação profissional. Diferentemente daquelas postas pelas demais categorias de trabalhadores, reivindicavam autonomia e monopólio profissional.

Coelho (1999, p. 295) destaca que essas reivindicações especiais criaram uma posição diferenciada para essas profissões, no que se refere sua regulamentação, criando uma “aristocracia ocupacional”.

Essa notoriedade repercutia nas escolas superiores. No caso da UB, durante quatro décadas, os seus reitores foram membros de suas escolas mais tradicionais: Medicina, Engenharia e Direito (Fávero, 2007, p. 10). Esses catedráticos também tinham grande influência no poder central, ocupando posições de destaque em vários governos.

Não queremos nos alongar nessa exposição, mas sim buscar esclarecer uma questão pertinente a esse estudo. A pergunta que cabe ser formulada é se esses cursos ainda mantêm esse mesmo prestígio, consagrado na sociedade como cursos de elite, diante das mudanças ocorridas na educação superior, em razão das atuais políticas para a ampliação do acesso, que vem permitindo o ingresso de novos grupos sociais.

O estudo apresentado por Hustana Vargas (2010) revela que sim. Responde a essa indagação com o exame do perfil socioeconômico dos futuros profissionais dessas áreas, em comparação ao de outras carreiras.

Constatou que, por ocasião da pesquisa, se mantinha o perfil elitizado dos estudantes dessas áreas e, “em certo sentido, o imaginário acerca das hierarquias das profissões se mantinha intocado” (p. 114). Essa hierarquia relaciona cursos e profissões de maior e menor prestígio. Cabe esclarecer que o prestígio social resulta de um conjunto de fatores. Não se constitui apenas de representatividade, distinção e posição, mas também de possibilidades de bons rendimentos.

Dessa forma o prestígio social dessas carreiras é mantido pela conjugação de seu simbolismo social ao seu valor enquanto profissão no mercado, o que explica o fato de seus cursos serem tão disputados e seletivos, agregando, majoritariamente, estudantes das classes mais altas, que buscam a manutenção de seu status social e econômico.

Na contramão estão os cursos de menor prestígio, como as licenciaturas, por exemplo, que tem menor valor de mercado e agregam um maior número de estudantes das classes populares, o que reforça a tese da existência de uma seletividade social na escolha de cursos, conforme atestam inúmeras pesquisas e que será discutido ao longo desse estudo.

A manutenção do prestígio de determinadas profissões também se apoia em outros componentes. Na percepção de Schwartzman (1991, p. 53), isso se dá porque

[...] a respeitabilidade, o prestígio e o apoio que as comunidades científicas recebem, em grande parte dependem, paradoxalmente, de sua capacidade de manter os processos internos de decisão protegidos da interferência externa. Boa parte da negociação política entre as comunidades científicas e o meio externo, bem como das negociações dentro das comunidades, é gasta no esforço de preservação de suas fronteiras (Schwartzman, 1991, p. 53 apud Vargas, 2010, p. 112).

Dessa forma, as associações corporativas buscam preservar o “status quo” dos seus grupos profissionais, o que os fortalece junto à sociedade e mantém a sua posição, não só enquanto grupos profissionais, mas também como grupos sociais. A formação profissional passa a ser um dado representativo da posição social que o indivíduo ocupa.

A posição dessas profissões também se reflete nas universidades, especialmente naquelas formadas por escolas isoladas, que mantiveram o seu funcionamento como unidade e não como parte do todo. A hierarquia das profissões se nutre e se reproduz naquele espaço, tendo em vista que o prestígio de alguns cursos, assim como o desprestígio de outros, se mantém tal qual se apresenta na sociedade.

Até mesmo o investimento institucional se apresenta em proporções diferentes em relação aos cursos de alto e baixo prestígio, o que pode ser observado nas instalações físicas, nas atividades extracurriculares oferecidas e nos turnos em que os cursos são oferecidos.

Na UFRJ, até mesmo pela sua gênese, esse cenário é bastante visível. Consultamos a web site da Faculdade Nacional de Direito, da Escola Politécnica e da Faculdade de Medicina, onde encontramos a história detalhada da origem dos mesmos. O que chama a atenção é o cuidado em preservar essas histórias e manter seus acervos, o que sugere a preocupação de perpetuar a influência de uma tradição elitista secular.

Tanta tradição pode fazer desses espaços um ambiente bastante refratário aos novos ingressantes, com perfil socioeconômico, racial e cultural tão diferente daqueles alunos que tradicionalmente frequentam esses cursos. Sobre suas origens é que falaremos brevemente a seguir.

2.2.1.

O Direito

A Faculdade de Direito da UFRJ resulta da fusão, em 1920, de duas Escolas de Direito que, na época, existiam no Rio de Janeiro: a Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, fundada em 1882, e a Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, fundada em 1891. As duas escolas foram criadas por professores de várias correntes, formados em São Paulo, Recife e Coimbra. Em razão dos problemas políticos, sua unificação só foi possível mais de trinta anos após a fundação das escolas.

Após a fusão, foi instituída a Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro, transformada, em 1937, na Faculdade Nacional de Direito da Universidade do Brasil.

Com o golpe militar de 1964, a Faculdade de Direito sofreu muitas represálias contra alunos e professores. Por outro lado, o CACO – Centro Acadêmico Cândido de Oliveira - realizou ferrenha oposição ao regime militar. Em 1967, o governo militar alterou a denominação da universidade para a atual, mas ainda se utiliza nomeá-la de Faculdade Nacional de Direito ou FND.

A FND é berço de parte dos ministros que passaram pelo Supremo Tribunal Federal, sendo a terceira faculdade que mais formou ministros do STF, ficando atrás das Faculdades de Direito da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade de São Paulo, das primeiras criadas no Brasil. Estão dentre seus ex-alunos, Afonso Arinos, Técio Lins e Silva e Marco Aurélio de Mello.

2.2.2.

A Engenharia

A Escola Politécnica da UFRJ tem sua origem no século XVIII. O ensino das disciplinas, que seria a base da Engenharia brasileira, começou a ser ministrado com a criação da Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, em 1792, no Rio de Janeiro. Surgiu com caráter de instituto de educação superior, similar aos poucos que já haviam sido criados na Europa.

Em 1810, foi criado por D. João VI a Academia Real Militar, que foi sucessora da Real Academia. A Academia Real Militar foi sucedida pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Posteriormente, em 1937, foi chamada de Escola Nacional de Engenharia, alterada para Escola de Engenharia em 1965, já na Cidade Universitária da Ilha do Fundão. Voltou a se chamar Escola Politécnica em 2003.

A Engenharia brasileira nasceu em berço militar. Foi com o objetivo de construir fortificações que defendessem a colônia dos ataques de outros povos que a Coroa Portuguesa determinou que engenheiros estrangeiros começassem a ensinar Técnicas de Fortificações, Matemática, Ciências e Artilharia a oficiais brasileiros. A partir de 1858, foram aceitos estudantes não militares para o curso de Engenharia Civil.

Até meados do século XX, os programas de ensino da então Escola Nacional de Engenharia eram considerados padrões para todas as escolas de Engenharia do país e, por sua influência, muitas são denominadas até hoje Escola Politécnica, nome pelo qual se tornou reconhecida nacional e internacionalmente.

Em 2017, a Escola Politécnica da UFRJ fez 225 anos. Conta hoje com 13 cursos¹⁸ de Engenharia.

Em 1963, para abrigar os cursos de pós-graduação, foi fundada a Coppe – Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. É o maior centro de ensino e pesquisa em Engenharia da América Latina, que recebe alunos de todo o Brasil e do exterior.

Em 1977 foi inaugurado o Museu da Escola Politécnica, com o intuito de preservar a memória da Engenharia brasileira. Possui um acervo de mais de 600 itens que ilustram os momentos político, cultural e econômico vivenciados pela ciência e tecnologia nacionais, sobretudo no século XIX e início do XX.

¹⁸ Os cursos de engenharia se distribuem da seguinte forma: Engenharia Ambiental, Civil, de Computação e Automação, de Petróleo, de Produção, Elétrica, Eletrônica e de Computação, Mecânica, Metalúrgica e de Materiais, Naval e Oceânica e Engenharia Nuclear. Mantém ainda participação no curso de Nanotecnologia.

2.2.3.

A Medicina

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, foram criados os primeiros cursos médicos na Bahia e no Rio de Janeiro.

Em 1º de abril de 1813, é reorganizado o ensino médico e a Escola de Medicina existente no Rio de Janeiro passou a ser denominada de Academia Médico-Cirúrgica do Rio de Janeiro.

Em 1832, profunda reforma marcou as Escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. A do Rio de Janeiro passa a ministrar, além do curso médico, os cursos de Farmácia e de Obstetrícia. Ampliando suas atividades, a Faculdade passou a ocupar diversos prédios da cidade, com destaque para a Santa Casa de Misericórdia. Em 1918, foi inaugurado o edifício – sede da Praia Vermelha.

Por sessenta anos, o sonho do Hospital de Clínicas ficou registrado no terreno ao lado do edifício - sede, primeiro local pensado para sua construção, e depois no “esqueleto” do Hospital Universitário na Ilha do Fundão, finalmente inaugurado em 1978.

Até a inauguração do Hospital Universitário, as atividades do chamado Ciclo Profissional, se desenvolveram em inúmeros serviços clínicos e cirúrgicos na cidade do Rio de Janeiro, em prédios próprios ou não.

A memória da Faculdade de Medicina, quase bicentenária, foi guardada nos escritos e objetos conservados pelos ex-alunos. A Faculdade se tornou depositária de um acervo histórico de relevância ímpar para o entendimento do ensino e da prática das ciências da saúde no Brasil. Esse acervo constitui-se de documentos e livros de registros que abarcam o período de 1815 a 1994. A documentação do século XIX, ainda não completamente identificada, possivelmente cubra período anterior a 1815.

A faculdade tem notáveis ex-alunos, como: Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Vital Brazil, Paulo Niemeyer e Ivo Pitanguy, além de outros.

2.3.

A Reforma Universitária

Lembramos que, após o golpe militar de 1964, as universidades foram lócus de maciça atuação do regime, por serem consideradas um espaço onde as “ideias comunistas” tinham campo fértil para se propagarem. Dessa forma, deveriam sofrer um controle mais efetivo.

A Reforma Universitária de 1968, foi um dos instrumentos utilizados pelo governo militar para adequá-las à nova ordem. É um paradigma para a educação superior brasileira que, apropriada pelo governo militar para atender a seus propósitos, produziu importantes efeitos no ensino superior, estabelecendo novas diretrizes, inclusive para a sua expansão. Assim, consideramos oportuno tratar mais detalhadamente dessa matéria.

Com o aceleramento do desenvolvimento promovido pela industrialização e o consequente crescimento econômico verificado a partir da década de 50, tornou-se essencial a contratação de profissionais com formação qualificada para que pudesse ser enfrentado o processo de desenvolvimento pelo qual passava o Brasil.

A partir da necessidade de qualificação da mão de obra ficaram mais visíveis as deficiências de nossas universidades. Com vistas a produzir mudanças que pudessem alinhar as universidades às tendências modernizadoras, algumas universidades, no início dos anos 60, elaboraram planos de reformulação estrutural do sistema universitário.

Embora o governo tenha iniciado a construção de universidades federais¹⁹, essa expansão não foi suficiente para promover um aumento significativo de matrículas, o que mobilizou a comunidade universitária e os jovens das camadas médias que, organizados, começaram a pressionar por mais vagas na educação superior, além de um acesso mais democrático e mudanças na forma de gestão das universidades. Com isso a questão da universidade assume uma dimensão mais ampla e se torna um dos componentes que contribuiu para a instauração do regime militar.

Sobre o Golpe são bastante oportunas as considerações de Saviani (2008) que auxiliam na compreensão das motivações que serviram de base para as

¹⁹ Destaque para criação da Universidade de Brasília (UnB), instituída pela Lei 3998, de 15/12/61.

políticas que surgiram após esse período, incluindo as políticas educacionais que foram implantadas:

A articulação entre empresários e os militares conduziu ao golpe civil-militar desencadeado em 31 de março e consumado em 1º de abril de 1964. Saíram vitoriosas, portanto, as forças socioeconômicas dominantes, o que implicou a adequação da ideologia política ao modelo econômico. Consumou-se, desse modo, uma ruptura política, considerada necessária para preservar a ordem socioeconômica [...] (Saviani, 2008, p. 294).

Dessa forma, os investimentos no ensino passam a ser destinados a garantir o crescimento econômico. Ao ensino superior é atribuída a função estratégica de formar mão de obra especializada, requerida pelo mercado de trabalho.

O processo de internacionalização da economia, após 1964, também motivou uma crescente demanda por educação superior vinda dos setores médios urbanos que, para garantir boas colocações no mercado de trabalho, necessitavam investir na obtenção de um diploma universitário.

Em paralelo, o movimento estudantil discordava das formas de seleção para o ensino superior e reivindicava o aumento de vagas, a autonomia universitária, o fim dos excedentes²⁰, além de mais verbas e recursos. Na tentativa de reduzir a insatisfação crescente, o governo instituiu mudanças nos diferentes níveis de ensino, mas que não foram capazes de abrandar os ânimos (Sousa, 2008, p. 118).

Conforme já dito, não só estudantes, mas também docentes e pesquisadores integraram um movimento com vistas à reforma do sistema universitário. Conforme nos lembra Fávero (2006, p. 29), os debates deixaram de ser exclusivos entre a comunidade universitária e passaram a incorporar outros segmentos sociais “numa análise crítica e sistemática da universidade no país”. Para a autora a participação do movimento estudantil é marcante no período e é parte fundamental do movimento de Reforma, evidenciando o protagonismo da União Nacional dos Estudantes (UNE) no combate ao elitismo das instituições.

Já a partir de 1965, foram assinados vários contratos de cooperação entre o Brasil e Estados Unidos²¹ configurando-se, a partir desse momento, o que Saviani (2008) chamou de “concepção produtivista de educação”. Essa orientação foi

²⁰ Refere-se àqueles candidatos que, apesar de terem sido aprovados no processo de seleção, não conseguem efetivar seu ingresso por falta de vagas.

²¹ Destaque para a celebração de acordo para o planejamento e execução orçamentária da educação com a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID.

incorporada à legislação de ensino elaborada no regime militar, “na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do máximo resultado com o mínimo de dispêndio e não duplicação de meios para fins idênticos” (p. 297).

Em meados de 1968, a forte manifestação estudantil levou o governo a criar um Grupo de Trabalho que pudesse propor medidas para a “crise da universidade” (Fávero, 2006, p. 32), a partir de um diagnóstico da situação da educação superior.

Na composição desse grupo estavam diversos educadores, o que deu uma feição democratizante ao trabalho, ao mesmo tempo em que o legitimou com um eficiente “verbalismo crítico esclarecido”, escamoteando a “modernização conservadora” contida na reforma. O termo “conservadora” faz alusão às mudanças que não alterariam o padrão dependente de educação superior (Fernandes, 1975, p. 108 e 205).

Entretanto o próprio Florestan Fernandes (1975) reconheceu que o relatório produzido por esse grupo de trabalho continha o melhor diagnóstico dos problemas estruturais da educação superior e as soluções que estes exigiam. No entanto, na formulação das normas que iriam reger o ensino superior, o que prevaleceu foi a vontade política e não o que estava indicado no relatório. Assim, a reforma possível foi aquela consentida pelas forças conservadoras²².

Ao examinar as ideias que nortearam a reforma, Chauí (2014) afirma que:

Foram sempre mantidas aquelas ideias que vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional, ou seja, os três pilares que sustentaram a ditadura política e ideológica. [...] Desvinculando a educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é reproduzir e transmitir cultura (dominante ou não, pouco importa), mas treinar os indivíduos a fim de sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adstra mão-de-obra e fornece força de trabalho. (Chauí, 2014, p. 66-67).

O “problema” das universidades também era percebido pelo novo regime como “falência de autoridade” e, assim, a primeira providência foi a desorganização do movimento estudantil e a “ contenção de elementos progressistas no nível de docência” (Silveira Júnior e Nascimento, 2016, p. 205).

Sobre esses efeitos, Chauí vai apontar que:

²² O termo “Reforma Universitária Consentida” utilizado por Florestan Fernandes refere-se à manutenção da concepção de educação e de universidade intrínseca aos segmentos mais conservadores. Entende o termo como uma manifestação de “tutelagem política e como mera panacéia” (FERNANDES, 1975, p. 205).

Momentaneamente convertida em problema político e social, a universidade será reformada para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 1964 e reclamava sua recompensa. O Ato Institucional nº 5 e o Decreto nº 477²³, inspirados no Relatório Meira Mattos²⁴ cumpriram a primeira tarefa. A reforma da universidade cumpriu a segunda, ampliando o acesso da classe média ao ensino superior (Chauí 2014, p. 63).

Outro estudo, contido no Relatório Meira Matos, também apontou que a universidade brasileira ainda se encontrava inadaptada às mudanças decorrentes do processo de desenvolvimento, intensificado na década de 50. Na opinião de Silveira Júnior e Nascimento (2016, p. 204), a universidade, resultante das antigas escolas superiores, experimentava naquele momento uma crise de legitimidade que a impedia de responder às novas exigências postas pelo processo econômico.

A Reforma Universitária foi, na verdade, um conjunto de legislações instituídas a partir de 1966. Entretanto é a partir de 1968, na opinião de Fávero (2006, p. 34), que “ganha sentido falar-se de uma legislação básica da Reforma”, com a entrada em vigor da Lei nº 5540²⁵ de 28 de novembro de 1968, regulamentada pelo Decreto nº 464 de 11 de fevereiro de 1969.

A partir de então, várias modificações importantes foram realizadas na universidade para adequá-la à nova ordem, entre as quais se destacam:

- Extinção das cátedras e a departamentalização, com o objetivo de reunir em um mesmo departamento todas as disciplinas afins, oferecendo cursos em um mesmo espaço, reduzindo o custo material e humano.

²³ O AI5 foi sancionado pelo então presidente, General Costa e Silva, em 13/12/68. O ato deu ao Poder Executivo a prerrogativa de, dentre outras, fechar o Congresso Nacional, suspender direitos políticos, praticar a prisão sem garantias de *habeas corpus* para crimes considerados contra à segurança nacional, além da censura à imprensa, ao teatro, ao cinema e à música. No ano seguinte, em 26/02/69 foi sancionado o Decreto 477, considerado o AI-5 das universidades, estabelecendo punições a estudantes, professores e funcionários acusados de atividade subversiva ao regime.

²⁴ Nome dado ao relatório produzido por comissão especial, criada pelo Decreto 62024 de 29/12/67, no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. A comissão tinha como uma de suas finalidades planejar e propor medidas que possibilitem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil. A comissão foi presidida pelo coronel Carlos Meira Matos, do corpo permanente da Escola Superior de Guerra. Os outros membros eram Hélio de Sousa Gomes, diretor da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Jorge Boaventura de Sousa e Silva, diretor-geral do Departamento Nacional de Educação, Afonso Carlos Agapito, promotor público e coronel-aviador, e Valdir de Vasconcelos, secretário-geral do Conselho de Segurança Nacional. No relatório foi apontado como um dos problemas do ensino superior, a crise de autoridade no sistema educacional.

²⁵ Lei da Reforma Universitária.

- A criação do curso básico, para melhor aproveitamento da capacidade ociosa de certos cursos menos procurados.
- A unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação que tinha por finalidade o preenchimento de vagas em cursos menos procurados, forçando o aluno à opção.
- O vestibular classificatório com o objetivo de impedir a reivindicação dos estudantes aprovados com médias mais baixas, deixando por conta das opções a tarefa de controlar possíveis tensões da demanda.
- A institucionalização da pós-graduação *stricto sensu*.
- Expansão do sistema tendo por função o ensino, pesquisa e extensão.

Para Marilena Chauí (2014), as medidas instituídas pela Reforma fizeram com que a universidade perdesse seu poder de contestação externa e interna para atender às demandas da classe média, o que teve resultado nas mudanças acima citadas. Salientou a questão da criação das licenciaturas curtas em Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão que tinham como objetivo satisfazer a demanda dos estudantes, mas mantendo-os por pouco tempo nas universidades. Dessa forma era reduzido o custo, garantindo o aumento de mão de obra para as escolas de nível médio e, consequentemente, a baixa remuneração dos professores desse nível de ensino.

Sobre a implantação dos cursos de pós-graduação a autora ressalta que esses “recuperaram a discriminação socioeconômica que foi abrandada na graduação, ao mesmo tempo em que contém a expansão do ensino universitário” (Chauí, 2014, pag. 65). Isso ocorre porque, criando um nível acima da graduação, esse diploma se torna menos valorizado no mercado e cria uma hierarquização burocrática dos especialistas²⁶. Assim, a elitização que antes era representada pela educação superior passa a estar presente na pós-graduação.

A questão da autonomia universitária também não foi assegurada pela Reforma e, ainda hoje, mobiliza discussões e permeia as relações entre a universidade e o Estado.

²⁶ Falando sobre a “ideologia das competências”, Chauí (2014) resume a questão dessa hierarquia: o competente seria “aquele que possui um saber determinado, institucionalmente reconhecido, graças ao qual pode não só falar e agir pelos outros, mas ainda, sobretudo, excluir outros do direito de serem sujeitos de seus discursos e de suas ações” [...]a competência é um poderoso elemento ideológico para justificar (ocultando) o exercício da dominação (p. 113).

Como pode ser observado, as mudanças promovidas pela Reforma contiveram viés tanto político quanto ideológico. Embora tenha sido reivindicada por estudantes, professores e segmentos sociais, o governo militar preferiu ceder à pressão e tomar a direção da Reforma para que pudesse realizar uma inovação “controlada”, sem ferir os interesses dominantes. Algo como “é preferível perder os anéis do que os dedos” ou “é melhor fazer a revolução antes que o povo a faça” (Fernandes, 1975, p. 210).

Romanelli (1978) corrobora quando conclui que

[...] a modernização da universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderá ser manipulada sem ameaças à estrutura de poder, ao mesmo tempo em que se ajustaria mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontado este aspecto pelas forças internas e externas interessadas nessa modernização. Assim, pois, o governo não só cedeu às pressões, como também assumiu a responsabilidade da inovação (Romanelli, 1978, p. 231).

Podemos então considerar que a Reforma Universitária foi uma estratégia política que possibilitou pleno controle dos órgãos federais sobre a universidade, de forma que fosse preservado um determinado *status quo* requerido para a manutenção de uma ordem não só política, mas econômica e social. Ainda que tenha produzido alguns avanços ficou longe de produzir uma “imensa obra de reconstrução educacional”. Na verdade, foi “reduzida a um simples repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade” (Fernandes, 1975, p. 207).

Tal política também tinha como motivação velada evitar uma possível massificação nos estabelecimentos públicos e, em especial, nas universidades federais. Essas permaneceriam destinadas a um grupo restrito de alunos, com boa formação educacional e, portanto, aptos a usufruir do elevado padrão acadêmico que essas instituições adquiriram após a Reforma (Cunha, 2004; Martins 2009; Chauí 2014).

Dessa forma, o incentivo à criação de instituições particulares teve como finalidade oferecer uma oportunidade de acesso à educação superior para aqueles que não conseguissem ser aprovados para ocupar as vagas das instituições públicas, altamente seletivas.

Assim, a Reforma Universitária de 1968 acabou por estimular um determinado processo de expansão que se perpetua até hoje, onde o ensino privado é responsável pelo maior número de matrículas em cursos de graduação. Por essa razão é considerada como contraditória por alguns estudiosos (Martins, 2009; Saviani 2008, Souza 2008), na medida em que a expansão não se realizou da forma reivindicada pela sociedade, que pleiteava o aumento das vagas públicas.

Apesar de terem propiciado mudanças profundas na estrutura das universidades federais, tais mudanças não alteraram sua característica seletiva e excludente. A “modernização” produzida pela Reforma continuou garantindo às elites um ensino de qualidade nas universidades públicas, deixando como alternativa para os demais estudantes as vagas nas instituições privadas, geralmente de qualidade inferior.

Embora tenhamos nos detido nas questões pertinentes à educação superior, a partir de 1969 outros decretos e leis foram sancionados com o objetivo de adequar os demais segmentos da educação à visão produtivista instaurada pelo novo regime. Nos demais segmentos também ocorreu aumento do número de instituições privadas, acompanhado da paulatina desqualificação das escolas públicas.

Na opinião de Saviani (2008), a estrutura universitária que foi implantada no regime militar acarreta, ainda hoje, dificuldades à qualidade do ensino. Isso porque a persistência desse modelo está relacionada aos problemas da transição democrática que visava garantir a continuidade da ordem econômica. As décadas posteriores reforçaram a vinculação entre educação e mercado e a ênfase nos mecanismos empresariais para a gestão do ensino.

2.4.

A expansão da educação superior e o cenário nas universidades federais

A expansão do ensino superior no Brasil, embora seja uma discussão contemporânea, teve início com a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil. A partir do surgimento da primeira universidade, criada por iniciativa do governo federal em 1920, a educação superior foi marcada por uma expansão

tanto da demanda, quanto da oferta de cursos superiores. Esse fenômeno foi decorrente da maior valorização desses cursos pelo mercado e também pelo reconhecimento da importância das pesquisas científicas para o desenvolvimento das nações.

No Brasil, a partir dos anos 30, mudanças políticas e econômicas fizeram com que o Estado retomasse seu protagonismo na área da educação, por conta da intensificação do capitalismo industrial que marcou o período, determinando o aparecimento de novas exigências educacionais.

O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. [...]. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho (Romanelli, 1978, p. 59).

As novas demandas no plano econômico influenciaram também as expectativas da sociedade em relação à educação, alterando o seu olhar sobre ela. Além da necessidade de formação de mão de obra para o mercado industrial que começava a se estruturar, o aumento da demanda por educação motivou o governo a promover a expansão do sistema escolar como um todo e do ensino superior, em particular.

Após ter sido estabelecido o Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931, e instituídas mudanças na URJ, outras universidades foram criadas, conforme exposto no item 1.1.

Entretanto, no período que vai de 1931 a 1945, houve expansão reduzida em relação à educação superior. Segundo dados do INEP (2010), de 1933 a 1945 houve um aumento de cerca de 5% das matrículas da educação superior²⁷.

A partir de 1945 até 1964 é considerado um período de notória expansão impulsionada pela ampliação do ensino médio público e o consequente aumento da demanda por educação superior. Esse fenômeno do pós-guerra ocorreu mundialmente e como consequência do crescimento de ocupações que exigiam formação de maior escolarização.

²⁷ Além de estabelecimentos isolados, existiam cinco universidades: Universidade do Brasil, Universidade de Minas Gerais, Universidade de São Paulo, Universidade de Porto Alegre, criadas nos anos 30 e a Universidade Católica do Rio de Janeiro, criada em 1940 (CUNHA, 1980).

No Brasil, o período marcou a fase de aceleração do desenvolvimento das indústrias, que exigiu uma mão de obra mais qualificada. O número de universidades brasileiras cresceu para atender às necessidades postas por essa nova fase, com destaque para as universidades federais, objeto desse estudo, algumas criadas pelo processo de federalização de faculdades estaduais e/ou particulares²⁸.

O processo de federalização se caracterizou como uma iniciativa de organização educacional pelo Estado, por meio da vinculação das instituições ao poder público federal. Esse processo veio também em resposta ao movimento social que considerava a tutela do Estado necessária para que as demandas da sociedade fossem atendidas, no que se referia à educação superior.

Naturalmente essa expansão foi acompanhada de um aumento no número de matrículas que Cunha (1989) comprova com dados bastante expressivos. Informa que, em 1945, havia cerca de 27.000 estudantes matriculados na educação superior. Em 1964, esse número era de mais de 142.000.

Chama nossa atenção o período entre 1960 e 1964, quando houve um crescimento de 50% no percentual de inscritos nos exames de seleção para cursos superiores e um saldo positivo no crescimento das vagas oferecidas da ordem de 64%. Esse panorama se inverteu na comparação com o período seguinte, até 1968, quando a expansão apresentou um ritmo bem mais lento, gerando contestação em relação a esse sistema educacional por parte dos movimentos estudantis, conforme discutido no item anterior (Romanelli, 1978, p. 207).

Uma nova onda de expansão do ensino superior brasileiro ocorreu, após a Reforma de 1968, aliada a outras medidas implantadas pelo Governo Militar. Sousa (2008, p. 122) destaca que, de 1968 a 1978, o número de alunos do ensino superior passa de 278.295 para 1.225.557, representando um aumento de 340%.

Sobre esse processo de expansão é importante pontuar que teve como característica uma forte contribuição do setor privado e de instituições que não eram universidades e sim faculdades²⁹. Martins (2009) ressalta que a característica

²⁸ Em 1961 foi criada a Universidade de Brasília – UNB, inspirada nos modelos da USP e UDF, criadas nos anos 30. A UNB tinha uma promessa inovadora de promover a interação entre as várias escolas. Contudo, no período da ditadura militar sofreu interferências em sua estrutura pedagógica e administrativa, sendo seu projeto original descaracterizado.

²⁹ Martins (2009, p. 23) identifica que as matrículas do setor privado passaram de 214.865 em 1970 para 885.054, em 1980, fazendo com que esse setor agregasse o maior percentual de matrículas na educação superior, o que vem ocorrendo até a atualidade.

dessa expansão foi consequência da Reforma, que criou condições favoráveis ao processo de privatização da educação superior, como complementar na ampliação desse sistema. Tal processo se consolidou com o surgimento de um conjunto cada vez mais amplo de instituições isoladas, com características diversas.

Entretanto, o ensino superior privado, que surgiu a partir de então, foi denominado pelo autor como “novo” e produto de diversos fatores complexos, dos quais destaca:

[...] as modificações ocorridas no campo político nacional em 1964 e seu impacto na formulação da política educacional. Com a instauração do regime militar, as medidas repressivas desencadeadas pelos novos governantes, com relação ao movimento estudantil, e a estrita vigilância dos docentes, se combinaram com propostas de modernização e de expansão do ensino superior (Martins, 2009, p. 19).

Sobre as colocações de Martins, é importante salientar que as medidas que visaram estimular a expansão do ensino superior privado foram aplicadas em um contexto de vigência do AI-5 e do Decreto 477, que cercaram todas as formas de manifestações contrárias que poderiam surgir em relação à política educacional implantada.

O autor ainda alerta que a Reforma criou efeitos paradoxais no ensino superior. Ao mesmo tempo em que criou condições para modernizar as universidades públicas, possibilitou a proliferação de instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, que foi o padrão que caracterizou as primeiras universidades brasileiras, com cunho profissionalizante e distanciado da atividade de pesquisa (Martins, 2009, p. 52).

É importante pontuar que, ao longo dos anos 60 e 70, a expansão do setor privado se deu por meio de instituições de pequeno porte, não universitárias³⁰, que tinham como preocupação suprir a demanda que as universidades públicas não conseguiam absorver. Surgiram novos cursos, alguns em horário noturno, o que os diferenciava dos tradicionais cursos diurnos oferecidos pelas universidades públicas. Buscavam atrair outro público, formado por pessoas mais velhas que já

³⁰As universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano. Portanto as instituições não universitárias diferem desse modelo, especialmente no que se refere à prática da extensão e pesquisa.

estavam no mercado de trabalho e procuravam a oportunidade de obter um diploma que pudesse contribuir para a melhoria de sua condição socioeconômica.

Sobre o incremento do número de matrículas na década de 70, Florestan Fernandes (1975) vai denominar como o período de “milagre brasileiro na esfera educacional”, entretanto vai alertar que contribuiu apenas para “alargar um pouco mais o restrito número de privilegiados que atingem o ápice da pirâmide” (p. 38 e 39). Sobre o padrão de ensino superior que se configurou com esse crescimento, o referido autor reconheceu que apenas aumentou suas já conhecidas contradições, mantendo o seu caráter ultra elitista.

A década de 80 marca uma transição entre o regime autocrata burguês, que foi materializado na ditadura militar e a democracia liberal. Em relação à educação superior, alguns estudiosos o reconhecem como um período em que a expansão esteve estagnada, tanto no setor público como no privado. Esse fenômeno pode ser atribuído à crise econômica e à redução do número de egressos do ensino médio.

Em contrapartida, com a abertura política, a educação passa a ser o centro de debates e proposições por parte de movimentos de educadores e estudantes. No que se refere à educação superior pública, uma das discussões apoiava-se na necessidade de se estabelecer alternativas para o acesso, considerando a rigidez dos exames seletivos. Esses debates resultaram no fim do vestibular unificado.

Nesse período, contudo, pouco se avançou, tanto nas propostas governamentais quanto naquelas dos grupos organizados.

O processo de redemocratização da década de 80 foi marcado pela Lei da Anistia e coroado pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, afirmindo a sua universalidade.

Contudo, a chegada dos anos 90 representou o acirramento da crise do capitalismo e a introdução da ideologia neoliberal no Brasil³¹, que combateu as novas concepções postas pela Constituição e impôs mudanças na condução das políticas públicas, em especial das políticas sociais.

³¹ O neoliberalismo se estabelece no Brasil no início da década de 90, redefinindo o papel do Estado e promovendo transformações em todos os aspectos da vida social, ampliando a dimensão do desemprego, a desestatização /privatização do Estado e a terceirização da economia.

Em 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso para a Presidência da República, houve um severo ajuste no curso das políticas brasileiras para adequá-las aos princípios do Consenso de Washington³² que, no entendimento de Behring (2003), rearticulou as forças do capital.

Nessa nova orientação, a educação superior passa a ser considerada estratégica para consolidar a nova lógica do capital. Seu reordenamento passou a ser consonante com a matriz formulada pelo Banco Mundial que priorizou a formação profissional “aligeirada”, conforme bem definiu Leher (1999, p. 27), que tem como única preocupação preparar para o trabalho. Essa direção seria adequada para um país com economia periférica, como o Brasil, que não necessitava de mão de obra altamente qualificada.

A Reforma do Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, segundo análise de Mancebo e Vale (2015), definiu uma racionalidade que penetrou profundamente o coração do Estado no que diz respeito à sua estrutura, atuação, elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas em todos os campos, inclusive na educação superior (p. 35).

Como o projeto de universidade não está descolado do projeto construído para uma Nação, a universidade precisou ser adequada a esse novo contexto. Sobre esse movimento Pacheco vai dizer:

O Estado é convocado a promover reformas que variarão, de acordo com as circunstâncias sócio-históricas de cada país, no sentido de ajustar a missão institucional das universidades e enquadrá-las funcionalmente aos objetivos nacionais e supranacionais (Pacheco, 2014, p. 12).

Dessa forma um “novo paradigma educacional” se estabelece, mediante a redefinição do papel do Estado frente às suas políticas. Com esse termo Silva Júnior (2001, p. 259) vai referir-se à submissão da esfera educacional à esfera econômica, em processo que denomina de mercantilização da educação, com impactos na educação superior e nas suas instituições, que passam a “produtoras de novos sujeitos no contexto de um novo contrato social” (p. 259).

³² O neoliberalismo é identificado como um conjunto de grandes medidas que se tornou a política oficial do Fundo Monetário Internacional, em 1989. Passou a ser indicado para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, difundindo a conduta econômica neoliberal.

Esse novo paradigma não só educacional, mas político, faz com que a universidade pública, em especial, deixe de ser uma prioridade do Estado. Analisando esse contexto, Boaventura Santos vai dizer que:

Na universidade pública significou que as debilidades institucionais verificadas, em vez de servirem de justificação a um vasto programa político-pedagógico de reforma da universidade, foram declaradas insuperáveis e utilizadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial (Santos, 2005, p. 8).

Entendemos que, na educação superior, esse novo contrato se materializou mais fortemente na sua exploração lucrativa pela iniciativa privada e também na busca de outras fontes de financiamento para as instituições públicas, frente à redução dos investimentos por parte do Estado.

Ao analisar as mudanças produzidas pelas políticas de orientação neoliberal e suas consequências para a educação, Chauí (2003, p. 24) complementa dizendo que houve uma mudança na concepção do Estado no que se refere à educação enquanto direito, conforme expresso na Constituição Federal. Passa a haver outro entendimento que a designa como serviço, prestado não necessariamente pelo Estado.

Ainda segundo Chauí (*ibidem*) a universidade passa de instituição social para organização social, onde sua autonomia fica reduzida a uma gestão empresarial, sendo livre a captação de recursos privados.

No âmbito da sociedade voltou o clamor pelo aumento de vagas nas instituições públicas, motivado pela expansão havida no ensino médio. O desnível nas oportunidades de acesso à educação superior já era observado, denotado pelo surgimento dos pré-vestibulares comunitários e a isenção de taxas para inscrição nos vestibulares.

Em meio a esse conjunto de circunstâncias, em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação após oito anos de tramitação no Congresso. Buscou promover uma maior descentralização da educação em relação ao Estado. Foi emblemática por ter a marca das políticas de orientação neoliberal e, por essa razão, reuniu inúmeras críticas.

As bases dessa política educacional deixam claros os seus condicionantes, pois “se assentam na máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional com o progressivo abandono, pelo

Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino” (Valente e Romano, 2002, p.99). Embora tenha apresentado alguns dispositivos inovadores, não é considerada uma lei que transpõe o paradigma educacional vigente (Demo, 2001, p. 12).

Apesar das críticas é inegável que a LDB produziu efeitos significativos na educação, ainda que tenha objetivado a sua adequação às necessidades postas pelo mercado. Com base nessa nova lógica, prevê para a educação superior maiores investimento, que serão consubstanciados por legislações, nos anos posteriores. É importante enfatizar que essa legislação também foi o marco fundamental para os programas de educação superior à distância, que não iremos aprofundar aqui.

Em relação à educação superior, a LDB foi bastante representativa para sua expansão. Dados revelam que, no período anterior a essa lei, o número de Instituições de Ensino Superior – IES teve um crescimento de apenas 3%. Já nos cinco anos seguintes houve uma elevação significativa, de 50% (Ristoff, 2013, p. 10). O crescimento observado certamente tem relação com a diversificação dos modelos institucionais que foi estimulada pela LDB³³, já que o número de universidades³⁴ permaneceu bem menor.

Dessa forma podemos concluir que a LDB não impactou da mesma forma os dois segmentos e, em relação às universidades, percebemos que sua expansão perde espaço para outras modelos de instituição³⁵.

Em relação às matrículas, no período anterior à LDB, o crescimento observado foi de apenas 19,4%. No período de 1996 a 2001, após a implementação da Lei, apresentou um aumento bastante significativo de 62% (Ristoff, 2013, p. 22).

Assim como em períodos anteriores, foi mantido o predomínio de instituições privadas, que, de 1996 a 2001, apresentaram um crescimento de 210%. No mesmo período as IES públicas cresceram 28%.

³³ Em 1991 havia 99 universidades no Brasil, entre públicas e privadas. Até 2011 haviam crescido 92%, enquanto as demais organizações (faculdades, centros universitários) apresentaram um crescimento bem mais expressivo (174%). Esses dados atestam que a expansão da educação superior vem ocorrendo por meio das instituições não universitárias (Ristoff, 2013, p. 14).

³⁴Nesse caso, se refere a modelos diferenciados daquele definido pela Constituição Federal: Instituições de ensino, pesquisa e extensão, que gozam de autonomia didático-pedagógica e administrativa de gestão financeira.

³⁵ No período de dez anos após a implementação da LDB não houve diferença significativa no número de universidades públicas, ao contrário do que foi observado para outras organizações acadêmicas (centros universitários, faculdades).

Outro dado sobre a LDB que merece ser destacado é o seu “minimalismo”, conforme adjetiva Cunha (2003, p. 4), por não conter todas as diretrizes e todas as bases para a educação nacional, que acabaram sendo traçadas fora dela. Exemplo disso é o fato de ser a primeira lei que nada definiu sobre o exame de acesso à educação superior. Segundo Cunha (2003) essa lacuna é coincidente com o projeto ministerial de tornar o ENEM o principal mecanismo de seleção.

O incentivo governamental para o crescimento do ensino superior público viria anos depois, em 2001, com o Plano Nacional da Educação – PNE³⁶. O Plano foi um projeto de Estado que tinha como missão estratégica uma nação democrática e inclusiva.

O PNE determinou objetivos e metas para serem alcançados em um período de 10 anos e reconheceu a necessidade de expansão das universidades públicas.

Há a necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais – em sintonia com o papel a elas reservado. [...] Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total (MEC-PNE, 2001).

Podemos ainda constatar que o PNE contém as bases de justificação de políticas e programas que viriam a seguir, como o REUNI, que seria criado anos depois. Marcou a posição do Estado preocupado com a redução das desigualdades sociais pela via da educação superior quando pretendeu aumentar os índices de acesso e de vagas do setor público, além da garantia da permanência daqueles segmentos discriminados. Seguindo essa linha, seus objetivos principais foram:

- Prover a oferta de educação superior para, pelo menos 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos.
- Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total de vagas ofertadas.

³⁶ O PNE surge com o intuito de tratar a educação, em todos os seus diversos níveis e modalidades. Tem por objetivo a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública, a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, dentre outros (Menezes, 2012, p. 36).

- Diversificar a oferta de ensino, incentivando a criação de cursos noturnos.
- Criar políticas que facilitem o acesso à educação superior às minorias, vítimas de discriminação, através de programas que lhes permita competir com igualdade de condições.
- Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil.

Curiosamente, embora tenha sido proposto pelo governo, o PNE não foi derivado de um projeto governamental e sim da pressão social exercida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. As entidades presentes “forçaram” o governo a encaminhar o PNE ao Congresso. O plano foi elaborado por educadores, alunos e pais de alunos no I e II Congresso Nacional da Educação.³⁷

Aumentar os índices de acesso ao ensino superior via universidade pública tornou-se uma necessidade, visto que o ensino superior privado parecia ter completado o seu ciclo de desenvolvimento, após expressivo crescimento nas décadas anteriores. Cabe ressaltar que, em 2001, o ensino superior privado absorvia 69% das matrículas³⁸. Dessa forma somente 31% se referiam à rede pública, estando abaixo da meta estabelecida (40%) pelo PNE.

Outro dado destacado é que, a despeito do que foi estabelecido, a maior participação nas matrículas do setor privado foi mantida nos dois anos posteriores à implementação do PNE. Cabe ressaltar que o percentual de participação do setor privado, em 2001 e 2002, teve os seus maiores índices desde 1992 (69% e 69,7%), mas surpreendentemente em 2003 chegou a 88,9%, atingindo um de seus maiores percentuais, refletindo a orientação neoliberal nas políticas educacionais³⁹.

O PNE também previa, ao final de dez anos, chegar a 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, matriculados na educação superior. Entretanto o,

³⁷ O PNE do governo é aprovado pelo Legislativo, porém os itens resultantes de pressão popular foram vetados pelo então presidente da república, bem como aqueles que se referiam ao financiamento necessário à implementação de suas ações. O plano é aprovado pelo Congresso Nacional, em nove de janeiro de 2001, com prazo de vigência de 10 anos. Os itens vetados transformaram o referido Plano em “carta de intenções”, como o definem Valente e Romano (2002), bem como Saviani (2007), já que lhe suprimiram as possibilidades de execução, dado os vetos relativos ao seu orçamento.

³⁸ Segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior de 2001, o total geral de matrículas no ensino superior era de 3.030.754 e destes, 2.091.529 se referiam às instituições privadas.

³⁹Dados informados nos Censos da Educação Superior de 2001, 2002 e 2003.

segundo o Censo da Educação Superior de 2011, o percentual alcançado chegou à metade pretendida (14,8%).

Complementamos essa análise da educação superior brasileira com o estudo de Cunha (2003) que se debruça exatamente sobre os dois períodos do governo FHC. Reafirmando como meta prioritária da educação o seu papel econômico, a proposta do governo era de atuar no sistema educacional pelo topo da pirâmide, nesse caso a universidade, afirmando uma parceria entre o setor privado e o governo.

Em relação à rede federal passou a ser questionado o volume de investimentos orçamentários do MEC direcionados a essas instituições, que foi considerado inaceitável apenas para atender a minoria dos estudantes de graduação, uma vez que a maior parte deles estava matriculada na rede privada, conforme dados anteriormente apresentados.

O que fica claro é que, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que o PNE indica a necessidade de ampliação de vagas na rede pública, o orçamento consumido pelas universidades federais é considerado anacrônico. O proposto para essas instituições foi uma revisão administrativa, que teria como base uma efetiva autonomia das universidades federais, para que o aumento de matrículas ocorresse sem despesas adicionais, sendo o montante de verbas condicionado à avaliação de desempenho.

É importante ressaltar que a racionalização dos custos para manter as universidades federais de fato existiu, mas mediante o achatamento de salários, dos orçamentos e a não reposição de pessoal que resultou no sucateamento das universidades no decorrer do governo FHC. Assim, a “efetiva autonomia”⁴⁰, intrínseca à revisão administrativa, não ocorreu (Cunha, 2003, p. 15).

Prosseguindo com Cunha, seu estudo revela elementos que o permitem considerar que, do governo Sarney até o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma recorrência das propostas para reforma do ensino superior, segundo uma mesma lógica. Essa continuidade entre os governos deve-se à manutenção das mesmas equipes técnicas no Ministério da Educação (idem, ibidem, p. 3). Esse dado demonstra que o modelo para a reforma da educação superior está

⁴⁰ A concepção de autonomia universitária que se discutiu durante o governo de FHC não se referia à autonomia de gestão financeira e sim à autonomia financeira, responsabilizando a própria universidade pela captação de seus recursos (Cislaghi, 2010, p. 139).

concebido desde meados dos anos 80, portanto antes do que se convencionou considerar como marco das políticas neoliberais no Brasil.

Em 2003, foi iniciado o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, visto por muitos como esperança de resposta à crise do neoliberalismo. Embora não tenha havido uma ruptura radical houve uma mudança na perspectiva do Estado, que passou a privilegiar o investimento em políticas sociais e de reconhecimento de direitos. Não houve também interrupção na condução de algumas políticas do governo anterior, mas com as mudanças produzidas os indicadores sociais e econômicos avançaram.

Em relação à educação houve crescimento da escolarização e um esforço no sentido, não só de expandir a educação superior, mas de tornar o acesso mais democrático, o que foi efetivado com a implementação de várias medidas. Segundo Mancebo (2008, p. 80), a reforma pretendida para a educação superior tinha por objetivo aumentar a rede, sem aumentar os gastos públicos.

Seguindo essa orientação, foi criado o Programa Universidade para Todos – PROUNI⁴¹, em 2005. Foi anunciado como o elemento fundamental na democratização do ensino superior brasileiro. Do projeto de lei até a aprovação da versão definitiva várias alterações foram propostas pelas instituições privadas e filantrópicas. Além do PROUNI, foi modificado o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES⁴², considerado uma inovação do sistema de financiamento educacional.

Na vigência do PNE e no bojo desse processo de ampliação de vagas⁴³, o governo Lula criou 14 (catorze) novas universidades federais⁴⁴ e promoveu a interiorização de algumas instituições já existentes. Além do conjunto de universidades federais foram também criados os Institutos Federais de Educação

⁴¹ O PROUNI foi criado pela Lei 11.096/2005. Oferece bolsas de estudos em instituições privadas para alunos que concluíram o ensino médio na rede pública e tem renda familiar bruta mensal de até um e meio salários mínimos. A seleção se dá por meio do ENEM. As instituições privadas são beneficiadas com renúncia fiscal ao participar do programa, gerando dessa forma baixo custo para o governo na ampliação das vagas para o ensino superior.

⁴² Antigo programa de crédito educativo implantado no segundo semestre de 1976. Passou a se chamar FIES em 1999 e autorizava o financiamento de 70% do valor de mensalidades em instituições privadas de educação superior. Em 2007, no governo Lula, suas regras foram modificadas, permitindo o financiamento de 100% do valor das mensalidades. Sua concessão foi vinculada à participação das instituições no PROUNI.

⁴³ O presente estudo não se propõe a analisar a questão EAD, mas deve-se pontuar por ser também uma marca da expansão da educação superior no país. Vem sendo concebido como um modelo privilegiado para promover, além da expansão, a democratização do ensino superior.

⁴⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2013/09/1342132-novas-universidades-federais-sao-pouco-citadas-pelo-mercado.shtml>>. Acesso em: 20 out. 2018.

Ciência e Tecnologia. Sobre os efeitos da expansão nas universidades federais, retomaremos a discussão a seguir.

Em 2007, sem que o PNE tivesse terminado o seu período de vigência, foi anunciado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Foi formulado à margem do PNE e foi lançado com a intenção de retomar a questão da melhoria da educação, deixada em aberto pelo PNE.

A concepção de educação que perpassa o PDE e seus diversos programas é a visão sistêmica de educação ancorada na necessidade de enfrentar, estruturalmente, a desigualdade de oportunidades educacionais, acoplando as dimensões educacional, territorial e do desenvolvimento socioeconômico. (MEC-PDE).

No que se refere à expansão da educação superior pública, o PDE traz o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, em 2008, fundamental para o aumento da oferta de educação superior pública.

Ancorado pelo REUNI, houve uma substantiva expansão do ensino superior federal, com a criação de novas universidades e a interiorização de instituições já existentes, além da criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

Dada a importância do REUNI para a expansão do ensino superior federal, não só por ter proporcionado o crescimento do número de vagas, mas por ter enfatizado a ampliação das políticas de inclusão e de assistência estudantil, julgamos importante detalhá-lo um pouco mais, a seguir.

No bojo do REUNI também foi criado o Plano Nacional de Assistência Estudantil⁴⁵, com o objetivo de apoiar a permanência nas universidades de alunos egressos de escolas públicas e com situação socioeconômica mais vulnerável.

Podemos dizer, portanto, que o PDE, ao menos pelo seu plano de metas, indica um caminho para a democratização das instituições federais pela via do enfrentamento das desigualdades de oportunidades educacionais.

⁴⁵ O Programa Nacional de Assistência Estudantil surge com base em proposta do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, órgão assessor da Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES. É instituído em dezembro de 2007, para implementação em 2008, nas universidades federais. O referido programa tem por objetivos “garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das IFES, na perspectiva de inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” (MEC – PNAES). Além disso, visa garantir, através do MEC, recursos extra- orçamentários destinados à assistência estudantil.

Essa democratização é ampliada, em 2009, quando o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM passou a ser utilizado para selecionar alunos para as instituições federais, por meio de um Sistema de Seleção Unificada – SISU.

Embora nos anos posteriores os números demonstrem um cenário positivo, notadamente com o aumento quantitativo de instituições federais, os números referentes às matrículas indicam que as instituições privadas continuaram liderando, apesar das medidas adotadas.

A despeito do cenário de expansão de instituições e matrículas, fato que denota um aparente investimento em educação superior, o relatório apresentado pela OCDE, em 2012, mostra outra realidade quando analisa o panorama internacional. O documento revela que o Brasil é um dos cinco países com o menor gasto por aluno na educação superior, sendo um dos que menos investe. No que se referem à pesquisa, os investimentos representam 0,04% do PIB, indicando o percentual mais baixo entre os 36 países pesquisados (Pacheco, 2014, p. 13).

Os dados acima nos levam a pensar se as políticas voltadas à educação superior implantadas nos anos 2000 não se pautaram por uma lógica que privilegiou um crescimento apenas quantitativo sem, contudo, alterar um padrão histórico de baixo investimento na educação.

Prosseguindo com os dados da expansão, as Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2017, último disponibilizado pelo INEP, aponta a existência de 296 instituições públicas de ensino superior e 2152 instituições privadas, o que significa que 87,9% do ensino superior é privado, quadro que vem mantendo sua estabilidade por décadas.

Em 2017, dos cerca de oito milhões de alunos matriculados na educação superior, 24,7% foram da rede pública. Dado esclarecedor é que para cada aluno matriculado na rede pública existem 2,5 matriculados na rede privada. Comparando os anos de 2016 e 2017 houve aumento de matrículas geral. Na rede pública foi registrado aumento de 2,8% e na privada 3,0%.

Se analisarmos o crescimento de matrículas somente na rede pública, observamos que de 2007 a 2017 houve um aumento de 53,2%. Em relação às instituições federais essa elevação foi da ordem de 103,8%. Esse panorama certamente foi influenciado pela relevante atuação do REUNI, que propiciou um aumento de vagas nas universidades federais. Essas instituições hoje agregam a

maior parte das matrículas entre as públicas⁴⁶, também sendo responsável pela oferta do maior número de vagas⁴⁷.

Tabela 3 – Matrículas na rede pública de educação superior – 2007 e 2017

Instituições	2007	2017
Federal	641.096	1.306.351
Estadual	550.089	641.865
Municipal	143.994	97.140

Fonte: Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior 2017.

De acordo com o PNE mais recente, aprovado para o período de 2014-2024, está previsto o alcance de uma taxa líquida de matrícula de 33% para a faixa etária de 18 a 24 anos. Em 2015, essa taxa foi de 18,1%, segundo o Observatório do PNE, o que significa que esse percentual deve ser quase duplicado para que a meta seja atingida.

Dante dos números apresentados, podemos concluir que a expansão mais recente de vagas, aliada às políticas com viés democratizador, abriu oportunidades para que um maior número de estudantes, especialmente das classes sociais menos favorecidas, pudesse ingressar na educação superior.

Para concluir, observa-se que os esforços empreendidos, nas últimas décadas, para a expansão e democratização da educação superior no Brasil têm como argumento a relação positiva entre esta e a redução das desigualdades sociais. Entretanto é necessário um olhar mais crítico, considerando que as reformas educacionais se realizam num contexto em que os interesses do capital conduzem e orientam o desenho das políticas educacionais e, dessa forma, são produto das contradições desse sistema.

De 2007 a 2017, houve aumento significativo de matrículas na rede pública, impulsionado pelas instituições federais. No entanto, o percentual de concluintes, no mesmo período, apresentou variação bastante menor.

⁴⁶ 99,7% das matrículas da rede federal estão nas Universidades, Institutos Federais e CEFET'S (Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2017).

⁴⁷ Segundo Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior de 2017, a rede federal foi a que mais ofertou vagas dentre as instituições públicas (483.137) e também foi a que mais ampliou o quantitativo de vagas, sendo responsável por 91% das vagas novas na educação superior pública.

Tabela 4 – Matrículas e concluintes da rede pública 2007-2017.

2007		2017	
Matrículas	Concluintes	Matrículas	Concluintes
1.335.177	19.704	2.045.356	251.793

Fonte: Censo da Educação Superior.

Devemos pensar, portanto, até que ponto as políticas que visam à expansão do número de matrículas e à democratização do acesso, de fato, encontram o devido suporte das políticas de permanência. Não podemos esquecer que elevar o percentual de matrículas é um dado altamente positivo, mas avaliar as taxas de conclusão é fundamental, nesse sentido.

A expansão recente do ensino superior foi iniciada em 1998, mas sua fase mais marcante teve início em 2003. Em um contexto permeado por uma nova orientação político-ideológica houve uma inflexão nas políticas voltadas à educação superior.

Tal mudança se caracterizou pela retomada dos subsídios públicos para a expansão da educação superior, tanto pública como privada, conforme atestam as políticas voltadas a esses setores. Nesse cenário também tem destaque a consolidação de políticas de ação afirmativa voltadas para o acesso às instituições, com ênfase para a rede pública, tema central de nossa pesquisa.

Contudo, a característica mais marcante da expansão desse período foi o crescimento de matrículas e vagas nas instituições públicas, especialmente nas universidades federais, ancoradas na reestruturação promovida pelo REUNI.

A expansão de universidades federais, que ocorreu no período de 2003 a 2010, vai se distinguir pelo número de universidades que foram criadas, catorze no total, fato sem precedentes na história da educação superior pública, no Brasil.

Embora o REUNI tenha sido um importante fator para o desenvolvimento do conjunto de universidades federais, a primeira fase dessa expansão, que ocorreu entre 2003 e 2007, e teve como meta principal interiorizar⁴⁸ o ensino superior público federal com base nas metas do PNE para o período de 2001-2010.

⁴⁸ A interiorização da oferta de educação superior é considerada como essencial para combater o desequilíbrio no desenvolvimento regional e atingir estudantes sem condições de fazer o deslocamento para outras regiões (MEC/SESU).

Estudo apresentado pelo SESU revela que, entre 2003 e 2014, as regiões Norte e Nordeste, duas das mais carentes de ensino superior, tiveram significativa expansão de oferta de vagas (76% e 94% respectivamente). O crescimento representa o resultado de investimentos do governo federal na interiorização da rede e das políticas voltadas à democratização do acesso.

No período, foram criadas 18 universidades federais, sete delas nas regiões Norte e Nordeste.

A segunda fase de expansão, de 2008 a 2012, compreende a implantação do REUNI e a sua fase final. No período, foram criadas seis universidades federais e trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia⁴⁹, que passaram a fazer parte da rede de IFES.

Tanto o período de interiorização quanto o de reestruturação foi perpassado por uma fase de integração regional e nacional, com a criação de quatro universidades federais no biênio 2009-2010: Universidade Federal da Fronteira Sul (que integra os estados da região sul), Universidade Federal do Oeste do Pará (que integra a região amazônica), Universidade Federal da Integração Latino Americana (integra todos os países da América Latina) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (objetiva a aproximação entre países de língua portuguesa e outros continentes como Ásia e África).

Essas fases contribuíram fortemente para a expansão das universidades federais, que de 2003 a 2012, cresceram mais de 20%, perfazendo um total de 60 universidades no final desse período.

Houve ainda um aumento de 85% em relação ao quantitativo de campi, que chegou a 231 unidades no final de 2011. Com isso o número de municípios atendidos passou de 114 para 237, apresentando crescimento de 138%.

A oferta de cursos também apresentou evolução bastante positiva. De 2003 a 2012, o quantitativo de cursos oferecidos mais do que dobrou⁵⁰.

A expansão, no entanto, não se resumiu ao aumento de matrículas, vagas, criação de universidades e campi. No período de 2003 a 2012 também se constata

⁴⁹ Criados pelo Projeto de Lei 3778/2008.

⁵⁰ Segundo dados do Censo da Educação Superior, em 2003 a rede federal ofereceu 2392 cursos. Em 2012, esse número foi de 5.978.

um movimento ascendente do orçamento destinado às universidades federais que passou de 6,4 bilhões para 25,9 bilhões, em 2012⁵¹.

Em relação às matrículas, no período, também houve uma elevação substancial. Em 2001, a rede federal totalizou 504.797 e, em 2010, 938.656 revelando um aumento de 85,9% (Barros, 2015, p. 263). De 2011 a 2012 houve um aumento de 5,3% nas matrículas da rede. É importante ressaltar que o número de matrículas cresceu substantivamente entre 2008⁵² e 2012, ano da implantação e finalização do REUNI. Tudo isto indica que a expansão da rede federal, que evoluiu em várias frentes, foi prioridade nas ações governamentais e contribuiu substantivamente para o projeto de expansão da educação superior.

Tabela 5 – Matrículas nas instituições federais de educação superior 2008-2012.

Ano	Número de matrículas
2008	600.772
2009	696.693
2010	763.391
2011	842.606
2012	885.716

Fonte: Sinopse da Educação Superior – INEP/MEC.

Após 2012, foram criadas oito universidades federais, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Nordeste é, hoje, a segunda maior região brasileira em número de universidades federais, seguida pela região Sudeste. O quantitativo total até 2018 é de sessenta e seis instituições, sendo cinco criadas nesse último ano⁵³. Estão distribuídas regionalmente da seguinte forma:

⁵¹ A partir de 2009, quatro CEFET's passam a integrar o orçamento.

⁵² A partir de 2008, além da elevação das matrículas presenciais, também se observa um significativo aumento das matrículas na graduação à distância.

⁵³ São elas: elas: A Universidade Federal de Catalão, Universidade Federal de Jataí, Universidade Federal de Rondonópolis, Universidade Federal do Agreste de Pernambuco e Universidade Federal do Delta do Parnaíba.



Figura 1 – Universidades federais por região.
Fonte: Relatório de Expansão das IFES.

A expansão recente das universidades federais foi caracterizada pela ampliação de vagas e cursos de graduação, com especial atenção à expansão de cursos noturnos.

Na UFRJ, a implantação do REUNI, em 2008, teve forte influência no aumento de vagas, conforme pode ser observado no gráfico abaixo.

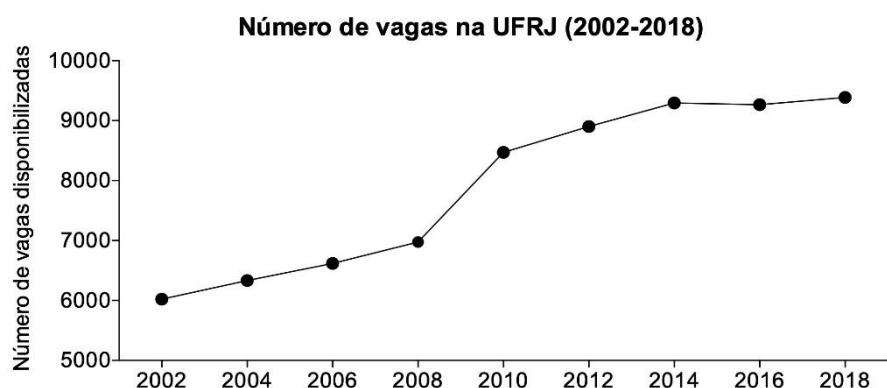


Gráfico 1 – Evolução de vagas na UFRJ 2002-2018.
Fonte: Relatório de Autoavaliação da UFRJ – 2017/2018.

Cabe ainda destacar que, até 2010, houve um aumento de 77% do número de vagas em cursos noturnos, criados a partir da adesão ao REUNI (Menezes, 2012, p. 35). Para o ano de 2016 foram disponibilizadas, no total, 9.268 vagas,

representando um aumento de 11,74% em relação ao ano de 2010. Em 2018, a oferta de vagas manteve esse número estável, com o total 9.389⁵⁴.

No período entre 2009 e 2012, último da vigência do REUNI, foram criados na UFRJ vinte novos cursos de graduação⁵⁵.

No que se refere às universidades federais, podemos considerar que os dados apresentados são bastante representativos da dimensão tomada pela expansão desse sistema, em todos os seus aspectos. É importante ressaltar que o REUNI, detalhado no próximo item, foi decisivo para que o Estado recuperasse o seu papel de condutor dessa expansão, na rede pública.

2.4.1.

O REUNI: a nova face da expansão

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, foi instituído pelo Decreto 6096 de 24 de abril de 2007 e concluído em dezembro de 2012. Teve por objetivo ser mais do que uma iniciativa governamental, na medida em que estava alinhado às propostas de dirigentes das universidades federais para a educação superior pública. Estabeleceu que a reestruturação e expansão fossem programadas de forma a garantir a qualidade acadêmica buscando

[...] criar condições para o acesso e permanência na educação superior pública, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (Brasil – MEC – REUNI, 2012).

Em documento do MEC, a implantação do REUNI foi considerada como impulso decisivo para “restabelecer o papel do Estado como indutor da expansão do ensino superior pela rede pública”. Foi a aposta para ampliar as condições de reverter a predominância de matrículas no setor privado (Brasil – MEC, 2012).

⁵⁴ Conforme relatório de auto avaliação, 2018. Disponível em: <http://pi.pr1.ufrj.br/images/RELATORIO_CPA-UFRJ_2018_ano_base_2017.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2019.

⁵⁵ Disponível em: < <http://graduacao.ufrj.br/index.php/graduacao-em-numeros-institucional>>. Acesso em: 15 dez. 2019.

A adesão ao REUNI, por parte das universidades federais, foi voluntária e se deu através de plano de metas a serem alcançadas no final de cinco anos. Tais metas foram elaboradas por cada uma das instituições, considerando suas particularidades. Após a devida aprovação pelo Ministério da Educação – MEC as instituições obtiveram acréscimo orçamentário anual gradativo, limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal, até o término dos cinco anos. É importante lembrar que a liberação de verbas estava condicionada à capacidade orçamentária do MEC, o que não garantia que ocorresse conforme o planejado pelas instituições.

Podemos dizer que o REUNI buscou agregar a dimensão do acesso, a partir da ampliação do número de vagas e da implantação de medidas inclusivas e da permanência com o incentivo à adoção de ações na área de assistência estudantil. Contribuiu ainda para melhoria da infraestrutura com o financiamento de obras e contratação de pessoal.

A preocupação com as condições para ampliação de acesso e permanência e com o melhor aproveitamento das estruturas físicas e de pessoal, segundo estudos de Cislaghi (2010), estariam de acordo com uma perspectiva racionalizadora de que “há subaproveitamento das universidades federais, diagnóstico presente no Brasil desde a reforma universitária da ditadura militar” (p. 139).

Ainda nessa perspectiva, a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil – ANDIFES e o governo federal apoiaram a iniciativa, argumentando que o decreto iria garantir a autonomia das universidades tanto em aderir ao plano, quanto em elaborar seus próprios projetos, de acordo com suas especificidades.

Autores como Lima (2011), no entanto, alertaram para a falsa autonomia colocada pelo Decreto, já que fixa o cumprimento de metas rígidas para que as instituições tenham a contrapartida financeira, o que fez do plano um contrato de gestão.

Trabalhos produzidos tanto por Mancebo e Vale (2015) como por Lima (2013) apontam que a lógica imposta pelo REUNI promoveu alterações importantes na universidade, na medida em que constituiu a quebra da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na atualidade. Levou ainda ao aumento do número de discentes sem o acréscimo de mais professores, conforme previsto, intensificando a precarização do trabalho docente.

O plano de metas das universidades se respaldou em diretrizes estabelecidas em seis dimensões gerais, que agregaram vários subitens:

- Ampliação da oferta de educação superior pública
- Reestruturação acadêmico-curricular.
- Renovação pedagógica de educação superior.
- Mobilidade intra e interinstitucional.
- Compromisso social da instituição.
- Suporte da pós-graduação no desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação.

As metas globais do programa são aquelas que as instituições deveriam alcançar até 2012:

- Taxa de conclusão média de 90%, nos cursos de graduação presenciais.
- Relação de 18 alunos de graduação por professor, em cursos presenciais.

Os recursos financeiros recebidos do MEC, segundo o decreto que instituiu o REUNI, deveriam ser utilizados por cada uma das universidades com:

I - construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessários à realização dos objetivos do Programa;

II - compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e

III - despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação.

Para avaliar o cumprimento de metas foram consideradas a taxa média de conclusão dos cursos de graduação e a relação de alunos de graduação presencial por professor. O compromisso social foi avaliado considerando a evolução do perfil socioeconômico dos alunos ingressantes, associado às políticas de

assistência estudantil⁵⁶ e de ações afirmativas adotadas pelas instituições e sua relação com os índices de evasão.

A expansão promovida pelo REUNI é retratada pelos dados do Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão elaborado pela ANDIFES em 2010. Aponta que o aumento do número de vagas nas IFES correspondente a 63% no período compreendido entre 2006 e 2010. Em números absolutos corresponde a 77.279 vagas. Das 54 universidades federais existentes em 2007, 53 aderiram ao REUNI no primeiro ano de implantação (Menezes, 2012, p. 35).

Aumentar o número de vagas na educação superior pública é uma reivindicação histórica da sociedade. O REUNI, de fato, promoveu esse crescimento, conforme demonstram os números. Contudo atrelou essa expansão ao cumprimento de regras rígidas e à adequação das universidades a padrões de mercado.

Deve ser também considerado que o REUNI foi instituído após um período bastante conturbado para as universidades federais, dado a redução de recursos promovida pelo governo anterior. Assim, cremos que a adesão ao plano foi maciça porque significou para as universidades a possibilidade de se reerguer, por meio de um investimento público substancial, após anos de severo contingenciamento de verbas que gerou o sucateamento das instituições.

À mesma conclusão chega Cislaghi (2010) que ainda acrescenta que o plano foi visto como “uma jogada de mestre que se aproveita da confiança depositada no governo Lula por sujeitos e movimentos sociais, que enxergam na expansão “nossas reivindicações” (p. 141-142).

Estudos apresentados por Pacheco (2014) revelam que, em 2007, as dotações autorizadas na execução do orçamento da União para as 54 universidades federais que aderiram ao REUNI foram da ordem de R\$ 11.352.149,00. Para o ano de 2012, esse montante foi de R\$ 23.240.006,00, que significa um aumento de mais de 100% entre 2007-2012. Bastante significativo frente ao cenário anterior.

⁵⁶ Cabe ressaltar que o REUNI trouxe em seu bojo o Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES que garantiu às universidades federais, a partir de 2008, verba específica para o desenvolvimento de ações de assistência estudantil que apoiassem a permanência de alunos de graduação, oriundos de escolas públicas ou com renda de até 1,5 salários mínimos per capita. Em 2010 o PNAES passou de Plano a Programa, instituído pelo Decreto 7234.

Apesar dos números apresentados, críticas são feitas ao REUNI, no que se refere à qualidade da educação superior. Sobre isso Pacheco (2014) pondera:

[...] tanto em razão da onipresente possibilidade de corte de verbas do REUNI, como pela própria forma com que o programa vem sendo conduzido, que a nosso ver, norteia-se por uma lógica essencialmente econômica, com um foco único na apresentação de resultados quantitativos, sem vincular a expansão em curso à qualidade da educação (Pacheco, 2014, p. 12).

Embora a crítica apresentada possa ter pertinência, consideramos importante pontuar os efeitos positivos do REUNI para a expansão de vagas, para a implantação de políticas inclusivas, para melhoria da estrutura física das universidades federais e para a reposição de recursos humanos.

No entanto, mesmo reconhecendo o protagonismo do governo federal na expansão da educação superior pública, deve ser pontuado que a implantação do REUNI não significou mudanças nas prioridades do governo, que não só manteve, mas ampliou o financiamento público para o ensino privado por meio do PROUNI e do FIES.

Concordamos com Pacheco (2014), que o REUNI indica, na verdade, um caminho para a conciliação de interesses opostos, onde a reestruturação busca adequar as universidades às exigências do mundo do trabalho, mas ao mesmo tempo procura atender às demandas da sociedade no que se refere à democratização do acesso e à expansão de vagas, o que demonstra uma intenção de gerenciar conflitos, ainda que provisoriamente. Dessa forma, se utiliza de uma lógica não muito diferente daquelas adotadas pelos governos reconhecidos como neoliberais.

Em 2009, o MEC elaborou Relatório de Primeiro Ano do REUNI. Foi observado, no conjunto de universidades federais, uma média de 17,8 alunos por professor. O dado indica que a meta global, que previa 18, foi alcançada. Para cumpri-la, foi pactuado pelas universidades realizar concursos público para o preenchimento de 1821 vagas para docentes e 1638 para técnicos. Segundo o relatório, até final de 2008 tinham sido nomeados 1560 docentes e 1275 técnicos.

Em termos de execução orçamentária geral foram disponibilizados 99% dos recursos pactuados.

O Relatório conclui que o balanço do primeiro ano do REUNI comprovou que houve esforço das instituições para a ampliação de vagas para os cursos de

graduação da rede federal de educação superior, para ampliação dos quadros de pessoal e de instalações físicas, inclusive com a interiorização de algumas instituições⁵⁷.

Sobre o aumento das vagas proporcionado pelo REUNI, Cunha (2007) conclui:

Ainda que o REUNI tenha recebido críticas variadas, principalmente por não levar em conta as peculiaridades das universidades federais, ele pode vir a impulsionar o crescimento do alunado desse segmento do ensino superior. Em suma, o REUNI está para o segmento federal do setor público, assim como o PROUNI está para o setor privado (Cunha, 2007, p. 15).

Dessa forma, o REUNI dá sustentação para uma redefinição do sistema público de ensino superior. Vale destacar que também resgatou o compromisso social das universidades, que foi consubstanciado na adoção de políticas afirmativas que, aliada ao aumento de vagas e instituições e à adesão ao ENEM/SISU, deram impulso ao processo de democratização do sistema e vêm possibilitando o ingresso de estudantes de segmentos historicamente excluídos das universidades, o que tangencia o debate sobre as desigualdades sociais e a educação superior.

⁵⁷ A UFRJ, assim como as demais universidades federais, apresentou ao MEC o seu projeto de Reestruturação e Expansão, para o qual estabeleceu os seguintes eixos norteadores: Expansão e reestruturação, com garantia de qualificação crescente das atividades de ensino de graduação e de pós-graduação, pesquisa e extensão, ampliando vagas, permitindo a difusão de uma cultura humanística e crítica, criando novas alternativas e trajetórias de formação profissional e buscando novos paradigmas acadêmicos de educação superior; Redefinição dos mecanismos de acesso à Universidade, alternativos e complementares às provas vestibulares, que permitam o aproveitamento em nossos cursos de jovens hoje excluídos por razões de renda e o avanço em direção à universalização do ensino superior; Redefinição da estrutura de organização e de administração acadêmica, para tornar a UFRJ ainda mais comprometida com o estágio atual e futuro da evolução do conhecimento e da dinâmica de gestão desse conhecimento; Reordenamento espacial das unidades acadêmicas, compatível com o conjunto de objetivos identificados acima e adequado à indução das transformações planejadas.

3

A democratização da educação superior

As desigualdades sociais e sua inter-relação com a educação têm sido alvo de interesse da sociologia da educação em anos mais recentes.

Compreender essa conexão, segundo Nogueira, contribui para alargar a compreensão das lógicas que regem as formas de inclusão educacional (2014, p. 8).

As políticas voltadas a ampliar o acesso a cursos de graduação de universidades públicas vêm possibilitando aos estudantes das classes sociais mais desfavorecidas e de grupos minoritários⁵⁸ mudarem suas condições de vida e de suas famílias, possibilitando, inclusive o ingresso em cursos altamente seletivos e elitizados que, conforme Bourdieu, sempre foram espaços dos “herdeiros” culturais.

Nesse capítulo, trataremos das questões que perpassam o debate da inclusão educacional, no que se refere à educação superior, entendendo a inclusão não só como acesso viável, mas como permanência qualificada⁵⁹.

Abordaremos ainda duas políticas que impactaram a expansão das universidades federais e que alteraram significativamente o acesso à educação superior.

3.1.

Desigualdades sociais e oportunidades educacionais

Apesar do desenvolvimento econômico e de todos os avanços alcançados nas diversas áreas, as desigualdades sociais estão presentes em todas as sociedades, em diferentes proporções. Presente tanto em países desenvolvidos

⁵⁸ Grupos minoritários são aqueles que sofrem as consequências dos processos de estigmatização e discriminação. Exemplos de minorias sociais são os negros, indígenas, mulheres e homossexuais, dentre outros.

⁵⁹ Segundo construção de Santos (2009) a permanência qualificada abarca o aspecto tanto material quanto simbólico.

quanto nos periféricos, são nesses últimos que seus índices são mais alarmantes, em razão das conjunturas políticas, econômicas e sociais.

Verificou-se que o acentuado crescimento econômico característico de determinados períodos, não foi capaz de reduzir significativamente as taxas de desigualdade social, o que implica considerar que esse paralelo não é real.

No Brasil, a desigualdade social apresenta uma característica bastante peculiar, pois embora intensa é considerada natural e socialmente aceita. Tem raízes históricas e mantém um padrão de estabilidade surpreendente (Henriques et al, 2001).

Embora a desigualdade na distribuição de renda, seja fortemente presente na discussão das desigualdades sociais, esta se espalha também por outros âmbitos como o gênero, a etnia, a educação, a saúde, o emprego, dentre outros. Algumas de suas expressões são a violência, a criminalidade, o desemprego, a mortalidade infantil e a baixa escolarização.

A desigualdade na distribuição de renda e de recursos entre as classes sociais produz grandes disparidades entre ricos e pobres. São essas diferenças que privilegiam alguns grupos sociais e limitam outros, estabelecendo um padrão de dominação nas relações sociais.

Portanto, a estrutura da desigualdade social determina elevados níveis de pobreza que extrapolam os limites da insuficiência de renda. Pode ser analisada sob diversas perspectivas e tem um vasto campo teórico, que não cabe aprofundar aqui.

A Organização das Nações Unidas – ONU considera que as principais causas da desigualdade social são: as questões econômicas, a falta de acesso à educação de qualidade, os baixos salários, a política fiscal injusta e a dificuldade de acesso a serviços básicos⁶⁰. Cabe, portanto, aos governos estabelecerem políticas de enfrentamento que busquem corrigir distorções extremas.

Ao longo do tempo, foi observado que políticas universalistas implementadas no Brasil não foram capazes de reduzir, de forma efetiva, a desigualdade e a pobreza, bem como promover a igualdade de oportunidades para determinados grupos sociais. Nesse sentido foi necessário aliar a estas, outras políticas mais focalizadas em determinados segmentos sociais, por meio de

⁶⁰ Informação disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/desigualdade-social-no-brasil/>>. Acesso em: 07 nov. 2017.

programas compensatórios, buscando intervir nos processos de desigualdade social.

Os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD indicam que o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo⁶¹. Em seu último relatório, aponta também que, entre 2014 e 2015, os níveis de pobreza voltaram a crescer.

Também a desigualdade entre negros e brancos está presente na história da sociedade brasileira desde a escravidão. Estudos apontam que, para a população negra, essa desigualdade vai determinar suas possibilidades de acesso à saúde, a educação e consequentemente ao mercado de trabalho.

É importante observar que a desigualdade de renda afeta mais significativamente a população que se declara preta e parda, segundo a Síntese de Indicadores Sociais – SIS, elaborada pelo IBGE. Esse contingente representava 78,5% das pessoas entre os 10% com menores rendimentos e 24,8% nos 10% com maiores rendimentos, em 2017⁶².

A desigualdade social também vai determinar a desigualdade educacional. Essa última se acentua no acesso a níveis educacionais mais altos. A estratificação dentro dos sistemas educacionais atua no sentido de manter e aprofundar as diferenças de oportunidades entre os grupos sociais, especialmente no que se refere ao acesso à educação superior. Os estudos realizados por Ferreira (2000) indicam que o nível educacional interfere diretamente na renda, na medida em que acarreta diferenças na remuneração do trabalho e no acesso à funções melhor remuneradas.

Assim, a desigualdade educacional produz desdobramentos que contribuem para a manutenção das condições de vida dos grupos menos favorecidos e, por sua vez, essas condições não permitem que a desigualdade educacional seja superada. Ferreira (2000) descreve com detalhes essa relação:

[...] uma distribuição desigual de poder político, na medida em que a riqueza gera influência sobre o sistema político. E a desigualdade de poder político reproduz a desigualdade educacional, já que os detentores do poder não utilizam o sistema público de educação e não têm interesse na sua qualidade, dependendo de escolas

⁶¹ O último Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, baseado em dados do ano de 2015, apontou que o Brasil manteve a 79ª posição em um ranking de 188 países. Utilizando o coeficiente de Gini, usado para medir a desigualdade social, o Brasil é o décimo país mais desigual do mundo.

⁶² Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

particulares. Os mais pobres, por sua vez, não têm meios próprios (nem acesso a crédito) para frequentar as boas escolas particulares, nem tampouco poder político para afetar as decisões fiscais e orçamentárias que poderiam melhorar a qualidade das escolas públicas (Ferreira, 2000, p. 147).

Diante dessa argumentação, podemos concluir que a educação produz impacto nas condições socioeconômicas do indivíduo, porém são essas mesmas condições que mantêm a desigualdade de oportunidades educacionais.

É com base nessa dinâmica que Schwartzman (2016) sinaliza que os sistemas educacionais apresentam uma aparente contradição. São vistos como canais de mobilidade e ascensão social quando as oportunidades educacionais se ampliam e permitem que os indivíduos melhorem suas condições de vida. Por outro lado, refletem as desigualdades sociais quando selecionam e criam hierarquias que oferecem espaços diferentes no mercado de trabalho, de forma a não possibilitar mobilidade social suficiente para a redução das desigualdades sociais.

A desigualdade no acesso à escolarização e na conclusão dos níveis de ensino vem alijando os segmentos mais pobres, ao longo de nossa história, do usufruto de direitos, bem como vem produzindo altos índices de desigualdade social. Nesse sentido, as vantagens dos segmentos sociais mais privilegiados são persistentes, não só no Brasil, mas em quase todos os países (Mont’Alvão, 2011).

Prova disso é que Boudon (1981) também observa a constância da desigualdade educacional na realidade francesa. Aliada à desigualdade socio profissional e socioeconômica, parece não terem sido atingidas pelo desenvolvimento das sociedades industriais. Devemos ainda incluir a desigualdade racial e étnica que, embora não tenham sido citadas por esse autor, são reconhecidas por outros estudos.

Se os obstáculos para transpor os níveis educacionais são reais para os segmentos mais pobres, essas barreiras tendem a se elevar na medida em que chegam aos níveis mais altos (Ribeiro, Ceneviva e Brito et al, 2015), sendo maiores na educação superior.

Nas últimas décadas, as políticas públicas voltadas à área da educação superior e a expansão desse sistema têm buscado aumentar as oportunidades dos grupos sociais alijados, historicamente, da educação superior, de forma a contribuir para a elevação da escolaridade dessa população.

A última Síntese dos Indicadores Sociais⁶³- SIS revela um cenário bastante positivo, nesse sentido. No Brasil, no período de 2004 a 2014, foi observada uma ampliação de 77% do percentual de estudantes com renda mais baixa na educação superior, tanto na rede pública quanto na rede privada, possivelmente resultante das políticas que visam ampliar o acesso de grupos desfavorecidos a esse nível de ensino.

Contudo, apesar desse panorama, a taxa de escolarização da população em 2014 foi de 7,8 anos de estudo, o que não equivale ao ensino fundamental completo. Esse dado demonstra a necessidade da continuidade dessas políticas, se se deseja alterar substantivamente essas taxas.

Outro fato que merece ser destacado é a redução dos índices de analfabetismo. Segundo a SIS “houve uma queda de 3,2 pontos percentuais nessa taxa nos últimos 10 anos. Considerando esse resultado observa que “a dívida educacional brasileira é histórica e que sua alteração é necessariamente lenta, levando em conta o tempo requerido para a formação de cada nova geração” (2015).

Apesar dos indicadores sociais revelarem que há uma maior participação de estudantes de classes populares na educação superior, esse aumento não deve ser tomado como democratização ou como indicativo de diminuição das desigualdades sociais (Borges, 2017; Almeida, 2009; Barbosa, 2015), mas como o início de um longo processo, que ainda precisa ser consolidado para que possa ter rebatimentos positivos nos índices de desigualdades sociais.

É oportuno esclarecer que, quando tratamos de desigualdade educacional, nos referimos à possibilidade de acesso a determinado nível de ensino e particularmente no acesso à educação superior, que limita o ingresso de estudantes dos grupos socioecononomicamente desfavorecidos e ressalta as diferenças raciais e étnicas.

Especialmente na educação superior, as desigualdades estão condicionadas por fatores econômicos, sociais, culturais e raciais, mesmo nos países centrais. Sobre sua distribuição Florestan Fernandes vai apontar que

⁶³ Disponível em:<[//biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf)>. Acesso em: 9 nov. 2017.

[...] a estrutura de renda, do poder e do prestígio social determina, normalmente, a desigualdade entre os “competidores” e facilita a manipulação das funções institucionais no sentido de favorecer as classes que detêm o controle social, econômico e político da ordem estabelecida. [...] ao que parece, a distribuição das oportunidades educacionais se vincula de tal forma à preservação e à transmissão da posição social que se incorpora rigidamente às estruturas de poder dos estratos superiores e dominantes das classes médias e altas (Fernandes, 1975, p. 134).

Tais desigualdades vão interagir particularmente no que se refere ao ensino superior, dado observado na medida em que a primeira impõe a determinados grupos uma possibilidade de acesso e permanência desigual a esse nível de ensino.

A qualidade da educação obtida pelos diferentes segmentos sociais nos vários níveis de ensino também colabora para a manutenção da estrutura das desigualdades. No aspecto ocupacional reduz as oportunidades no mercado de trabalho e, consequentemente, a possibilidade de mobilidade social.

No ensino médio as disparidades são um grave problema a ser enfrentado. Tem facetas múltiplas, que não estão restritas somente à qualidade do ensino, mas vão desde a sua não completa universalização até a evasão.

A grande estratificação do sistema educacional brasileiro conduziu Ribeiro (2011) a considerar a origem escolar como variável para explicar a desigualdade de oportunidades entre indivíduos que estudam em escolas públicas, federais e privadas (p. 44). Dessa forma, as características institucionais do sistema educacional reforçam as disparidades, na medida em que as escolas são diferentes para ricos e pobres e, consequentemente, cria diferentes oportunidades de ingressar na educação superior de qualidade. Assim,

[...] também funcionam como promotoras de desigualdade de oportunidades que vão além daquelas determinadas pelas condições socioeconômicas e contextuais das famílias de origem. Em momentos de escassez de vagas na universidade este tipo de vantagem se torna ainda mais relevante (Ribeiro, 2011, p. 45).

A pesquisa realizada por Schwartzman (2016), a partir de dados do ENEM de 2014, vai revelar essa desigualdade quando identifica que as médias dos alunos provenientes das escolas federais e particulares são maiores do que as dos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas estaduais. Identifica, ainda, que quanto maior a escolaridade do pai, indicador de nível socioeconômico,

melhor o desempenho nos três níveis⁶⁴. A partir desses indicadores, o autor evidencia que as notas do ENEM, utilizadas para ingresso nas instituições federais de educação superior, são condicionadas pelo fator socioeconômico e origem escolar.

A essa constatação vão se somar os resultados de pesquisas que demonstram que é na passagem do ensino médio para o superior que se verifica uma maior disparidade entre jovens de famílias menos favorecidas socioeconomicamente e aqueles das classes sociais mais privilegiadas.

Também sobre o ensino superior brasileiro, a pesquisa apresentada por Neto (2014) constata um dado relevante quando demonstra que uma proporção de dois terços dos estudantes entre 18 e 24 anos de idade, que concluem o ensino médio, não faz a transição para o ensino superior. Este resultado teria causas bastante específicas que, segundo o autor, aliam a não completa universalização do ensino médio e o filtro por ele imposto.

Heringer (2013), em pesquisa realizada com estudantes de uma escola estadual de ensino médio no RJ, identificou outra causa que pode também impedir essa transição. As escolas não possibilitam a devida informação sobre as políticas de ampliação do acesso e permanência existentes nas instituições de ensino superior.

O dado revelado indica a necessidade das universidades, além de estarem mais preparadas para receber esse aluno, “se movimentem na direção de maior divulgação de seus cursos, modelos de acesso e políticas de permanência entre os estudantes de ensino médio, principalmente em escolas públicas”. (p. 27). Tais constatações nos levam a crer que a garantia de oportunidades de acesso à educação superior começa ainda no ensino médio.

Ao constatar que existe um efeito de classe social nas oportunidades educacionais, pesquisadores como Schwartzman (2006), Portes (2012) e Neto (2014), abordam um aspecto dessa relação ao referirem-se à estrutura familiar. Ressaltam que o nível educacional dos pais pode interferir na realização educacional dos filhos, de forma que os estudantes cujos pais cursaram o ensino superior têm mais chances de chegar ao mesmo patamar educacional, o que

⁶⁴ Para os 30 mil estudantes de escolas federais as médias vão de 525 (para filhos de pais que não tiveram educação) a 635 (para filhos de pais com pós-graduação). Para 336 mil de escolas particulares a pontuação vai de 464 a 619. Para os oriundos de escolas estaduais a pontuação vai de 454 a 526.

demonstra o peso da origem social e consequentemente da classe social, embora outros fatores também influenciem.

Assim, os estudantes oriundos das classes menos favorecidas e de grupos sociais segregados, tendem a escolher carreiras de menor prestígio social e econômico, que capacitam para oportunidades de trabalho com menor remuneração (Dubet, 2015). Muitas vezes precisam optar por cursos noturnos para que possam se manter no mercado de trabalho, dado que por si restringe suas escolhas.

O que se observa é que, em muitas situações, a opção por determinado curso é uma estratégia. Escolher um curso menos concorrido garante o ingresso na universidade para que, posteriormente, possa ter acesso a outra carreira mais valorizada. O SISU, mecanismo de ingresso para as universidades federais, facilita bastante a execução dessa estratégia, na medida em que possibilita ao estudante avaliar suas reais possibilidades de acesso em cursos e instituições.

Nessa direção, as pesquisas de Zago (2006) e Almeida et al (2012) dão sustentação a essa afirmação e demonstram que a desigualdade educacional é construída histórica e socialmente. Isso porque a escolha de carreiras está relacionada não só ao perfil socioeconômico, mas também racial do estudante, que opta por aquela que julga mais adaptável à sua condição e na qual correrá menos risco em ser excluído.

Corroborando com esses estudos, pesquisas que relacionam os cursos universitários e a representação por renda, raça e cor nos dão pistas da desigualdade educacional. O estudo realizado por Ristoff (2012) é um dos que apresenta resultados consistentes, com base nos dados do ENADE. Identificou que entre os cursos com mais brancos estão os mais concorridos da área de saúde. Revelou que o curso de Medicina apresentava 73,3% de alunos brancos, contra 2,3% de negros. Em contrapartida, o curso de Serviço Social tinha 57,5% de seus alunos declarados negros e pardos. Além disso, foi verificada uma diferença substancial na renda familiar entre os estudantes desses dois cursos. Tais dados corroboram com a afirmação dos vários pesquisadores de que há uma seletividade na escolha de cursos e que está relacionada a um determinado perfil social do alunado e ainda do tipo de escola frequentada no ensino médio, conforme defende Ribeiro (2011).

A diferença de renda, raça e cor é percebida nos cursos de maior prestígio, tanto em instituições públicas quanto nas privadas, o que lança dúvidas sobre o elitismo frequentemente atribuído às universidades públicas.

A pesquisa realizada por Sampaio, Limonge e Torres (2000) mostra um cenário diferente nas universidades públicas. A partir dos resultados de pesquisa realizada por meio do Provão de 1999 identificaram que os estudantes com renda entre um e três salários mínimos são o grupo com maior representação nas universidades públicas. O contrário acontece nas privadas que agregam um maior percentual de estudantes com renda mais alta.

Dados do ENADE de 2016⁶⁵ apontam um resultado que também lança uma interrogação sobre o elitismo das universidades públicas, em relação a um dos cursos de maior prestígio. Revelam que, no curso de Medicina, alunos provenientes de escolas privadas realizam o curso superior, em maior proporção, em instituições privadas. O contrário acontece com alunos egressos de escolas públicas, que realizam o curso em instituições públicas.

Embora os dados representem uma evidência de peso, no nosso entendimento não invalidam aqueles que comprovam o fato de alguns cursos do setor público apresentarem uma maior seletividade no perfil socioeconômico de seus alunos.

Trabalhando com a hipótese dessa seletividade vista por outro ângulo, o estudo de Hustana Vargas (2008), revela que cursos e carreiras são apropriados por grupos sociais que se estabelecem nas instituições e no mercado, incentivando e atraindo seus iguais. Dessa forma, são os grupos dos extratos mais altos que conseguem melhor aproveitar essas oportunidades, pois os empregos com mais alta remuneração pressupõem conhecimentos e competências específicas (Sobrinho, 2010).

Os dados expostos só confirmam que há a reprodução de padrões próprios de cada classe no momento da escolha do curso de graduação, tendo rebatimentos na remuneração e na inserção no mercado de trabalho. Considerando esses dados podemos concluir que, embora a educação superior seja um importante caminho para a mobilidade social, parece que não produz uma larga mobilidade

⁶⁵ Relatório Síntese do ENADE/2016 para o curso de medicina, disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2016/medicina.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2018.

verticalizada, para os estudantes das classes populares, capaz de alterar expressivamente as suas condições de vida.

Por esses condicionantes, a desigualdade de oportunidades educacionais tem sido objeto de pesquisas explorado pela sociologia da educação não só no Brasil, mas em outros países.

Destacamos o estudo de Ribeiro (2011) que considera que a desigualdade de oportunidades educacionais, ou seja, a chance de acesso a cada nível do sistema educacional, pode ser potencializada se a estratificação dos sistemas educacionais for reduzida, por meio de investimentos no ensino público fundamental e médio, a fim de promover os estudantes das classes menos favorecidas.

Ressalta que o sistema educacional é composto por várias transições sucessivas, que o estudante deve completar para alcançar o nível subsequente. Acrescenta que a maioria dos estudos, no Brasil, demonstra que existem fortes desigualdades de classe de origem, de raça e de região de nascimento nas chances de progredir no sistema educacional e atingir os níveis mais altos. Nesses estudos também ficou evidenciado que, mesmo quando se leva em conta a desigualdade de classe, a desigualdade racial está presente.

Propõe incluir outras variáveis nessa análise, uma delas é o tipo de escola, considerando que existem desigualdades para completar as transições que podem ser reduzidas, se as escolas oferecerem ensino de qualidade, de forma a superar a origem social e racial do estudante. Para Ribeiro (2011), portanto, o papel que a estrutura dos sistemas educacionais ocupa também deve ser considerada no estudo sobre oportunidades educacionais entre os diferentes grupos sociais, embora não deixe de atribuir importância para o peso das desigualdades socioeconômicas e raciais nas chances de evoluir no sistema educacional.

Fora do Brasil, a temática é alvo de estudos consolidados, especialmente na França, com pesquisas significativas que investigam a experiência escolar de alunos das classes mais desfavorecidas. Alguns desses estudos levam em conta as diferentes perspectivas individuais para explicar os casos de sucesso e insucesso escolar, com prevalência do patrimônio familiar e a incorporação deste pelo estudante.

A produção científica francesa nessa área fornece subsídios bastante consistentes quando aplicada ao estudo das trajetórias educacionais, embora se

refiram a outra realidade (Bourdieu, 2015; Dubet, 2008; Lahire, 1997 e Boudon, 1981).

Um dos principais nomes da sociologia da educação, Bourdieu formulou estudos sobre as desigualdades escolares na França, o que alterou o olhar sobre a educação no que se refere ao seu papel transformador. A ideia de que a igualdade de oportunidades seria alcançada com a educação pública e gratuita passa a ser questionada, assim como o papel do sistema de ensino na sociedade.

A educação passa a ser vista como um espaço que legitima e reproduz privilégios sociais quando trata seus estudantes, de origens sociais diversas, como iguais. Como a escola legitima e transmite a cultura da classe dominante, tende a reproduzir as desigualdades sociais.

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (Bourdieu, 2015, p. 59).

Por reproduzir a cultura de uma determina classe social, valoriza saberes e comportamentos que são típicos das classes dominantes. Nesse contexto o estudante proveniente de famílias com baixo capital cultural, mesmo após um longo processo de escolarização, pode perceber que o que obtém é um diploma desvalorizado, caso não sejam excluídos durante o processo de formação⁶⁶. Portanto, o acesso à instituição escolar, não garante uma igualdade nas oportunidades educacionais.

Bourdieu formula o conceito de “capital cultural”, “capital social” e “capital econômico” para dar respostas ao desempenho escolar desigual de crianças oriundas de classes sociais diversas.

O autor rompe com o mito do “dom”, baseado nas aptidões naturais e individuais para alcançar o êxito escolar. Para ele o indivíduo é um ator social que, a partir da formação em um ambiente social e familiar incorporaria um conjunto de disposições, típicas de uma determinada classe social, que chama de “habitus”. Essas disposições o conduziriam ao longo do tempo e nos variados ambientes.

⁶⁶ O conceito “excluídos do interior” refere-se a esse processo em que a escola “mantém em seu seio aqueles que exclui, contentando-se em relegá-los para os ramos mais ou menos valorizados.” (Bourdieu, 2015, p. 250).

Para Bourdieu, é através do “habitus” que o indivíduo estabelece sua trajetória e assegura a reprodução social. Os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação, típica dessa posição, que seria definidor de suas trajetórias sociais e educacionais. Assim, cada indivíduo seria conduzido por seu patrimônio de disposições, fruto de sua herança social.

Para o estudante das classes favorecidas estar no ambiente escolar é natural e esperado, pois possuem as disposições necessárias para tal, se inserindo nesse ambiente com mais facilidade. Para aqueles que são de classes populares, as disposições incorporadas não estão adequadas ao meio escolar e, portanto, necessitam despender um grande esforço para manterem-se ali. Dessa forma, Bourdieu considera a herança social determinante nas trajetórias escolares.

Em seu texto que trata da escola conservadora, o autor (2015, p. 45) vai abordar os efeitos dos mecanismos de eliminação na educação superior. No seu entendimento, as oportunidades de acesso a esse nível de ensino são resultantes de uma seleção, que pesa com rigor desigual sobre os estudantes de classes sociais distintas.

Menos determinista que Bourdieu, Bernard Lahire, também da escola francesa, vai considerar sua perspectiva teórica como um prolongamento crítico à Bourdieu, tendo com ele algumas similaridades.

Ambos defendem que a ação dos sujeitos está relacionada a uma subjetividade, a disposições incorporadas que se configuram nos contextos sociais. No entanto, Lahire vai afastar-se de Bourdieu quando, não negando a influência familiar, considerar que os indivíduos sofrem influência também de outros contextos sociais e, portanto, não podem ter seu pertencimento relacionado a um único grupo social.

Na verdade, os sujeitos, em sua trajetória de vida, vivenciam várias experiências, em variados contextos e as incorporam, reagindo a elas de múltiplas formas. Nessa perspectiva, vai argumentar sobre os limites do conceito do “habitus”, conforme concebido por Bourdieu.

Na análise de Lahire, tudo que confere um caráter individual só pode ser compreendido a partir de suas relações e experiências, em interação contínua. Conclui que o indivíduo é constituído a partir de um conjunto de laços interdependentes.

Para ele, o social, essa teia de inter-relações, se apresentaria de maneira específica para cada indivíduo e, portanto, o que deve ser alvo de investigação é o processo de constituição das disposições individuais, incorporadas a partir das experiências sociais. A própria influência da família deve ser analisada em sua heterogeneidade.

Se para Lahire, múltiplas disposições compõem um sujeito, para Bourdieu o “habitus” define as características de um indivíduo de acordo com as suas heranças de classe social.

Diante disso, Lahire identifica que as realidades individuais não podem ser mensuradas a partir de regras gerais, em escala coletiva, o que quer dizer que o fato de pertencer a determinada classe social não pode ser o único indicador a definir, por exemplo, o sucesso e o insucesso escolar.

Embora possa parecer que os conceitos de ambos têm características opostas, o diálogo estabelecido por Lahire com a sociologia de Bourdieu tem afinidades e continuidades, especialmente no que diz respeito à existência de uma subjetividade configurada em contextos sociais.

Sua concepção de ator social apresenta similaridades com Bourdieu quando também considera que as ações dos sujeitos sofrem interferência do contexto social.

No entanto, para Lahire, os indivíduos sofrem influência de múltiplos contextos sociais, no qual o seu grupo familiar é um deles. É da vivência nesses contextos que é forjado seu patrimônio de disposições.

Em síntese, o indivíduo, conforme considerado por Lahire, não é somente fruto de uma bagagem social herdada de seu grupo. Considera a diversidade de experiências de socialização e o caráter plural das disposições que são assim constituídas. Partindo dessa premissa, propõe uma análise mais detalhada dos processos de socialização, por meio dos quais as disposições são incorporadas, bem como dos processos de ação.

A análise dos estudos referidos converge para a premissa de que a educação é um mecanismo que pode reforçar as desigualdades sociais e evidenciar as diferenças entre grupos sociais. A educação superior, em particular, contribui para a mobilidade social ascendente, mas ao mesmo tempo é um privilégio dos segmentos sociais que dominam as competências e habilidades para acessá-la. Assim, ingressar na educação superior pesa de forma diferente para indivíduos das

diferentes classes sociais, multiplicando as chances daqueles das camadas mais altas.

3.2. Universidade democratizada?

Nas últimas décadas o acesso à educação superior vem sofrendo alterações em razão da implantação de políticas que tem contribuído para ampliar o ingresso de grupos historicamente excluídos, modificando o perfil dos estudantes das universidades.

A noção de democratização, no entanto, não tem apenas uma conotação e pode ser entendida de várias maneiras. A premissa de que o ensino superior estaria democratizado quando refletisse a sociedade, conforme entendem alguns teóricos⁶⁷, foi fonte de investigação para Ristoff (2012). O resultado de sua pesquisa, realizada em um campus universitário, revelou que a universidade apresenta uma configuração que, longe de ser o reflexo da sociedade, ainda a distorce. Esse cenário está claramente presente em cursos de maior prestígio, se olharmos pelo viés dos mais ricos. A pequena representação desse segmento na sociedade brasileira se apresenta exacerbada nesses cursos. Já em relação à população negra e os mais pobres, há sub-representação no campus.

Diante desse desenho, entendemos que o que melhor define o termo “democratização” é a possibilidade de ingresso de estudantes oriundos dos grupos sociais menos favorecidos e discriminados, na educação superior de qualidade, com garantia de recursos para a sua permanência qualificada⁶⁸ e consequente conclusão do curso. Democratizar, portanto, é tornar possível que esses estudantes ultrapassem a barreira imposta pela sua origem social e racial.

Inúmeras pesquisas (Ribeiro, 2011; Schwartzman, 2006; Sobrinho, 2010 dentre outras) atestam que, quanto mais alto for o perfil socioeconômico do estudante, mais existem chances de seu ingresso na educação superior.

⁶⁷ Dubet (2015) considera que a democratização exigiria que todas as classes sociais tivessem as mesmas possibilidades de acesso à educação superior e que esta refletisse a sociedade.

⁶⁸ Entendemos como permanência qualificada, a que garante a plena integração dos estudantes, atendendo às suas necessidades materiais e simbólicas, contribuindo para conclusão do curso, no tempo adequado.

Historicamente o mecanismo utilizado para ingresso na educação superior é caracterizado por buscar a contenção do acesso, privilegiando aqueles estudantes com boa formação escolar e filhos das classes mais favorecidas⁶⁹.

Criado em 1911, em um movimento de contenção do acesso, o vestibular tinha como objetivo selecionar candidatos “aptos” para o ensino superior. Ele surgiu em um momento em que o número de pessoas interessadas em fazer curso superior era maior que o número de vagas oferecidas pelas IES. Nesse sentido o vestibular cumpre historicamente o papel de limitar o acesso (Oliveira, 2008, p. 80).

As diferenças de oportunidades dos diversos segmentos sociais ocorrem em vários níveis educacionais, mas de forma particular na educação superior. No entanto, embora seja o “pano de fundo”, não são somente os fatores sociais e econômicos que produzem tais diferenças, mas os étnicos, raciais, culturais e aqueles produzidos pelo próprio sistema educacional, conforme diversos estudos já mostraram.

A estratificação do sistema educacional brasileiro é um aspecto que deve ser considerado em relação às possibilidades de acesso à educação superior de qualidade, para os jovens das classes populares. Para que essas oportunidades partam do mesmo patamar seria preciso assegurar a mesma qualidade de ensino para todas as categorias sociais, nos vários níveis educacionais.

No caso específico da educação superior constata-se também essa estratificação, já que existe uma hierarquia das instituições onde as públicas são, em geral, tidas como de melhor qualidade e prestígio. Diante disso, se impõe uma maior seletividade, que só denota as diferenças dos grupos sociais na disputa de vagas, hierarquizando também o mérito, já que os estudantes não possuem as mesmas condições para competir.

Esse processo, já evidenciado em inúmeras pesquisas no Brasil, também foi identificado por Dubet no contexto da França.

E, quando se olha de perto, fica evidente que essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual (Dubet, 2015, p. 260).

⁶⁹ Mais favorecidos refere-se a grupos sociais que tem maior acesso aos bens da sociedade, sejam eles materiais, de conhecimento ou informação.

Dessa forma, Dubet considera que não há justiça no mérito, uma vez que não há as mesmas oportunidades para todos. Para cada categoria social é destinada um determinado tipo de escola, o que obviamente vai impactar nas chances dos estudantes em ingressar na educação superior.

Além disso, essa desigualdade vai ter desdobramentos na escolha de carreiras. Diversos estudos⁷⁰ indicam que a escolha de carreiras não é determinada pela simples vocação, mas é fortemente influenciada por condicionantes sociais. Dessa forma existe uma tendência dos estudantes das classes menos favorecidas optarem por cursos que exijam pontuação mais baixa, onde são maiores as suas chances de ingresso. Essa é uma das razões pela qual alguns cursos agregam um maior percentual de estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas. Nos cursos mais concorridos e de maior prestígio social ocorre o contrário.

A partir dos anos 2000 a necessidade de promover a democratização da educação superior é incorporada à agenda pública, tendo como principal foco o acesso a esse nível educacional.

O projeto de democratizar o acesso à educação superior é, portanto, recente e tem como principal desafio a inclusão dos segmentos sociais menos favorecidos. O panorama da educação superior no Brasil, no período anterior à implantação das atuais políticas educacionais⁷¹, demonstrou que, ainda que tenha ocorrido um aumento quantitativo de matrículas, as oportunidades de acesso para os estudantes das classes populares e de grupos em condição de desigualdade social não foram expandidas.

A pesquisa de Simon Schwartzman (2006), tomando como base os dados da PNAD de 2002, elucida essa questão. Os dados revelaram que, entre 1992 e 1999, o número de ingressantes nas universidades cresceu, mas não significou o aumento do ingresso para os menos favorecidos. Contrariamente, houve o aumento de 3% da camada dos 20% mais ricos e queda dos 20% mais pobres.

A necessidade de democratizar a educação superior se respalda, portanto, em ampliar as oportunidades de ingresso dos segmentos sociais historicamente excluídos. Nesse aspecto, ganha destaque os mecanismos de seleção tradicionais

⁷⁰ Dentre os estudos já citados, ressaltamos o de Pierre Bourdieu, um clássico da sociologia da educação.

⁷¹ Os últimos dados da SIS, expostos no item anterior, identificam o crescimento do número de alunos oriundos das classes sociais menos favorecidas.

utilizados pelas instituições, que refletem a que tipo de estudante a universidade se destina.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, expressamente reforçou a autonomia das universidades para definir o formato de acesso mais adequado. A partir de então surgiram modelos diferenciados do tradicional vestibular, entretanto permeados pelos mesmos mecanismos que privilegiavam a boa formação do ensino médio mantendo, principalmente para as carreiras mais concorridas, o acesso de estudantes das classes mais favorecidas, de determinado capital cultural e majoritariamente brancos.

Nas universidades federais, de qualidade reconhecida entre as instituições públicas, os modelos de acesso se diferiam, porém, mantinham uma grande seletividade por serem mais acirradas as disputas por vagas. As provas eram realizadas na localidade da instituição, o que muitas vezes dificultava a participação do estudante em mais de um processo de seleção, restringindo, assim, as possibilidades de aprovação.

No sentido de ampliar as possibilidades de acesso às universidades públicas e privadas, foram criados alguns dispositivos que visaram tornar mais homogêneos os mecanismos de ingresso. Nessa perspectiva, merece relevância a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM⁷² que, a partir dos anos 2000, passou a ser utilizado para o preenchimento de vagas de grande parte das instituições de ensino superior.

Em continuidade ao desenvolvimento de ações que possibilitassem a expansão e ampliação de acesso para a educação superior e priorizando o ingresso de grupos historicamente excluídos desse nível de ensino, o governo Lula não restringiu suas ações somente às instituições públicas, mas incluiu em seu projeto também os particulares.

Para essas instituições, dentre as medidas implantadas, destacamos o Programa Universidade para Todos – PROUNI, a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e, mais recentemente, a Lei 12711/12⁷³.

⁷² Foi criado em 1998 para avaliar o desempenho de estudantes do ensino médio. Após reformulação passou a ser utilizado para ingresso nas universidades.

⁷³ Juntamente com o ENEM, já citado, destacamos o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES. Destinado a financiar o curso de graduação para estudantes matriculados em instituições privadas. Maior detalhamento em <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>>.

Considerado um importante programa do primeiro mandato do governo Lula, o PROUNI surge em 2005. O programa vai dispor sobre a concessão de bolsas integrais ou parciais para cursos de graduação em instituições privadas e filantrópicas, para alunos sem diploma de nível superior. A seleção ocorre com base na nota do ENEM. É direcionado a estudantes cuja renda familiar não ultrapasse a um salário mínimo e meio *per capita*. Em contrapartida, as instituições que aderem ao programa recebem isenção de alguns tributos (PROUNI – MEC)⁷⁴.

O PROUNI ainda definiu um sistema de ação afirmativa por reserva de cotas raciais para negros, indígenas e pessoas com deficiência, em todos os cursos de graduação. O quantitativo de vagas referente às cotas raciais é estabelecido de acordo com os percentuais relacionados no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, para cada região.

Com o PROUNI o governo federal sofreu críticas por estar privilegiando a inclusão em instituições privadas e de cunho filantrópico, favorecendo-as por meio de renúncia fiscal e sem que houvesse critérios claros para avaliação do programa.

Além disso, este programa traria uma noção falsa de democratização, pois legitimaria a “inserção precária dos pobres no espaço privado” (Catani et al, 2006, sem paginação,), já que não propõe ações que apoiem a permanência dos estudantes, deixando-as a cargo das instituições. Não foi levado em consideração que uma grande parte delas não tem mínimas condições em atender às necessidades de permanência desses estudantes, principalmente no que se refere à moradia, alimentação e bolsas. Estes são alguns dos argumentos que levam ao questionamento do tipo de democratização que está sendo promovida pelo programa.

Autores como Sguissardi (2015) e Almeida (2012), dentre outros, abordam o viés mercadorizante da educação superior pela via do ensino pago. Concordam que é uma realidade que “anula as fronteiras entre o público e o privado-mercantil [...]” (Sguissardi, 2015, p. 869). E é essa tendência que se constata diante dos objetivos de programas como o PROUNI, que visa o estabelecimento de parcerias

⁷⁴ Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>.

público-privadas em nome da democratização e expansão da educação superior. Diante dessa realidade, é oportuna a análise de Carvalho (2006):

O empecilho à massificação do ensino superior brasileiro não está na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas. Estas são insuficientes e inadequadas diante do perfil dos estudantes que concluem o ensino médio. Deste contingente, 63% estudam em escolas públicas no período noturno. (Carvalho, 2006, p. 980).

Assim, entendemos que massificação seja resultante da democratização do acesso, mas deve ocorrer por meio do ensino público. O PROUNI, embora contribua para a democratização do acesso à educação superior, o faz via ensino privado. A expansão de vagas, que deveria ocorrer nas instituições públicas, é suprida pelas instituições privadas, que há décadas detém a maioria das matrículas do sistema. Dessa forma, o referido programa mantém a estabilidade desse cenário.

Em 2008 foi instituído o REUNI visando a reestruturação e expansão das universidades federais, conforme detalhado no capítulo anterior.

Em relação ao REUNI, embora tenha estabelecido diretrizes para as ações de permanência por meio do Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES⁷⁵, os recursos financeiros destinados ao desenvolvimento dessas ações estão longe de dar suporte a uma efetiva e ampla política, que dê conta do leque de variáveis que permeia a permanência universitária e produza a real inclusão dos segmentos menos favorecidos .

Sguissardi (2015) ainda vai mais longe quando considera políticas como o REUNI, focais e de curto alcance, frutos da dificuldade do Estado em investir maciçamente na educação superior. Igualmente concorda com a crítica de que não preveem igualdade nas condições de permanência.

De fato, ambas as políticas se direcionam a determinada fatia do sistema, porém, se pensarmos na democratização da educação superior, devemos reconhecer que, longe de serem ideais, são parte importante de um processo que ainda precisa de ajustes.

⁷⁵ Transformado em decreto em 2010, o PNAES tem por objetivo garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso dos estudantes das instituições federais de ensino superior, por meio de ações desenvolvidas por essas instituições. Garante ainda recursos extra orçamentários para este fim. Maiores informações em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>.

Buscando unificar a política de ação afirmativa para acesso às universidades e institutos federais e buscando consolidar o processo de democratização foi sancionada a Lei 12.711/12⁷⁶, que será detalhada no próximo item deste capítulo.

No caso das universidades federais, consideramos que o ENEM, o SISU e a Lei de Cotas são fundamentais para democratização do acesso a essas instituições. Diante da sua importância como mecanismo de ingresso, retomaremos o assunto ainda neste capítulo.

De acordo com o exposto fica evidenciado que, em relação ao ensino superior público e gratuito, a democratização do acesso ainda está em construção, já que a universidade pública não supre a maior parte da demanda por educação superior.

Para o sucesso das recentes políticas de inclusão na educação superior, a garantia de conclusão do curso é um objetivo a ser alcançado. A efetiva democratização da educação superior deve ser pensada na perspectiva de aliar políticas de ampliação do acesso e aquelas voltadas à permanência, pois não basta abrir as portas da universidade para os segmentos desfavorecidos, é necessário garantir a continuidade e a conclusão de sua formação.

Cabe acrescentar que, para além da conclusão do curso com qualidade acadêmico-científica, as políticas de permanência devem possibilitar um percurso exitoso ao aluno, no sentido de contribuir para o seu desenvolvimento pessoal, a partir do crescimento proporcionado pelas relações e experiências vividas no meio universitário.

⁷⁶ Garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também 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).

3.2.1. O ENEM/SISU

O processo de democratização pelo qual passa a educação superior fez com que o tradicional vestibular se tornasse obsoleto diante de um projeto de universidade que se propõe a ser inclusiva e democrática.

O ENEM tem tido um papel destacado dentre as políticas direcionadas à educação superior, na medida em que o Estado atribui a esse exame um papel central na democratização das oportunidades de acesso à educação superior. Talvez tenha representado a maior mudança feita no exame vestibular, desde a sua criação, em 1911.

Quando foi criado pela Portaria do MEC nº 438/1998, o ENEM tinha como objetivo avaliar a qualidade da educação de ensino médio. Somente em 2009, após reformulação, foi lançado o Novo ENEM. Como grande inovação apresentava um concurso unificado, que passou a ser utilizado, parcial ou unicamente, como entrada para inúmeras universidades dos vários estados do país.

A adoção do ENEM veio ao encontro às políticas implantadas pelo governo para democratização do acesso às instituições de educação superior, na medida em que, com o resultado alcançado no exame, o estudante pode concorrer às vagas em instituições tanto públicas e privadas.

Assim como as demais políticas que buscam amenizar a desigualdade de acesso à educação superior, o ENEM visa uniformizar os métodos de seleção além de ser um instrumento facilitador para a participação de estudantes oriundos dos segmentos sociais menos favorecidos e discriminados, que não dispõiam de recursos financeiros para os deslocamentos necessários à participação nos vestibulares das várias instituições de ensino superior, como ocorria anteriormente.

Embora tenha sido aplicado à educação superior somente em 2009, as mudanças ocorridas no ENEM aconteceram de forma gradual, desde a sua implantação. Tais mudanças referiram-se não só ao conteúdo metodológico, mas em relação aos dias de realização das provas.

Segundo o INEP, as alterações que foram realizadas tiveram como objetivo principal contribuir para uma maior democratização do acesso às vagas das instituições federais de educação superior, de acordo com as diretrizes

preconizadas pelo REUNI, lançado no ano anterior. Portanto, para que as universidades pudessem estar alinhadas a essas diretrizes, a adesão ao ENEM era vista como necessária.

Em 2009, cerca de noventa instituições passaram a utilizar o ENEM como concurso de acesso. Em 2017, esse número quintuplicou⁷⁷. Hoje, mais de quinhentas universidades públicas e particulares utilizam o ENEM como forma de ingresso.

São realizadas duas edições anuais do exame para preenchimento das vagas disponibilizadas em cada semestre letivo, sempre utilizando a nota do ENEM do ano anterior.

As provas buscam avaliar competências e habilidades dos estudantes, mais do que privilegiam o conhecimento acumulado. Passaram a contar com 180 questões distribuídas em quatro áreas de conhecimento: ciências humanas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias; linguagens códigos e suas tecnologias e redação; matemática e suas tecnologias.

Para o ano de 2019, mais de 130 instituições de ensino superior, federais e estaduais, utilizaram o ENEM como prova de acesso aos seus cursos de graduação⁷⁸.

Embora, hoje, o ENEM seja o principal meio de acesso à educação superior, a democratização que propicia não é um consenso entre os estudiosos do assunto. Santos (2011, p. 104) questiona a efetividade do ENEM quando o considera como um “vestibular de segunda categoria, ou mesmo, um vestibular mais humanizado”. Acrescenta que o sistema educacional de um país em desenvolvimento, como o Brasil, foi criado para deixar alguns de fora. Os que ficam de fora são os menos favorecidos, que não têm acesso à educação de qualidade, conclusão também compartilhada pelos resultados de outros estudos já comentados aqui.

No entanto, alguns teóricos vão destacar que o ENEM facilita a inserção de estudantes oriundos de grupos desiguais, na medida em que o conteúdo do exame, que não foca exclusivamente nos conhecimentos formais como o vestibular,

⁷⁷Informações em: <<https://www.kuadro.com.br/posts/20-anos-de-enem/>>. Acesso em: 31 ago. 2018.

⁷⁸ Disponível em: <<https://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/lista-adesao-enem.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

minimiza a exclusão daqueles que têm deficiências em sua formação ao focar em competências.

Sob essa nova ótica não importa o que o aluno sabe, mas o que é capaz de fazer com um conjunto de informações que lhe é fornecido. A ideia é simples: o aluno terá que demonstrar suas competências para, a partir de informações que lhe foram apresentadas, empregá-las a contento com vistas a propor soluções factíveis para problemas que envolvem conteúdo curricular (Andriola apud Pacheco, 2013, p. 231).

Entretanto, sobre essa nova forma de avaliação proporcionada pelo ENEM também recaem questionamentos. Como pensar em avaliação de habilidades, sem que haja conhecimento de determinado conteúdo curricular?

Portanto, concordamos com Pacheco (2013) quando diz que, ainda que o ENEM busque avaliar competências, “a construção dessa capacidade é bastante dependente de condições materiais e objetivas”. São essas condições que a maioria dos estudantes das classes populares e de grupos discriminados, em geral, não reúnem, o que é um reflexo das disparidades do sistema educacional. Assim, reconhece que, embora seja um exame mais “flexibilizado”, continua sendo um mecanismo classificatório, que contém o acesso às vagas.

Essas ponderações nos levam a considerar que o ENEM, se analisado isoladamente, certamente facilita a participação do estudante no processo de seleção para a educação superior, mas talvez não seja capaz de ser facilitador do acesso de determinados segmentos sociais.

Embora o exame seja unificado, não quer dizer que os estudantes de tais segmentos estejam concorrendo em igualdade de condições com os demais e, portanto, tenham as mesmas chances de ingressar na educação superior. Dessa forma, vendo o ENEM como um sistema seletivo, parece que este não expande as oportunidades de acesso à educação superior dos estudantes de grupos sociais desfavorecidos.

Nesse caso, corroboramos com Pacheco (2013) quando indaga se o ENEM não seria uma “meritocracia universalizada” (p. 221), que cumpre o mesmo papel do tradicional vestibular eliminatório e classificatório, criticado exatamente por ser meritocrático.

No entanto, as políticas de ação afirmativa, por exemplo, podem maximizar essas oportunidades, especialmente no que se refere aos segmentos sociais

desfavorecidos e discriminados⁷⁹, conforme revelam os estudos que se debruçam sobre o perfil dos estudantes universitários, após a adoção dessas políticas.

Ainda assim, o caso dos cursos mais seletivos e concorridos permanece emblemático, na opinião dos teóricos. Mesmo com a política de ação afirmativa que reserva vagas para os alunos de escolas públicas, acabam ocupando as vagas aqueles que se sobressaem em relação aos demais. Na UFRJ, em relação aos ingressantes do curso de Medicina de 2014, pela ação afirmativa, 72% eram egressos de escolas públicas com um padrão de ensino reconhecido pela sua qualidade.

O dado apresentado, que não é uma particularidade da UFRJ, parece indicar que, quando uma grande seletividade está presente há limites para o acesso de determinados segmentos sociais, que não tiveram as mesmas oportunidades educacionais.

Complementar ao ENEM, em 2010, foi criado o Sistema Integrado de Seleção Unificada – SISU. A associação de ambos propicia a mobilidade acadêmica em todo território nacional. É um sistema informatizado, gerido pelo MEC e utiliza a nota do ENEM para preenchimento de vagas nas instituições públicas⁸⁰.

Em levantamento realizado em 2016, 97.835 vagas foram ofertadas por 28 universidades federais, por meio do acesso exclusivo pelo ENEM/SISU. As demais universidades optaram por aliar a esse sistema, outras modalidades de ingresso.

⁷⁹ Estudo comparativo do GEMAA (2016) que analisa o perfil dos candidatos do ENEM de 2014, em relação aos de 2012, aponta que houve uma leve redução dos brancos inscritos, seguido de aumento relevante dos pardos e um pequeno aumento de participação dos pretos. Mais de 60% de pretos e pardos apresentaram renda familiar de até um salário mínimo e meio e, em sua maioria eram oriundos de escolas públicas. Em relação ao desempenho, os brancos obtiveram maiores médias, em todas as provas. A conclusão do estudo demonstra a desigualdade na competição por vagas, pelo ENEM, entre brancos, pardos e pretos.

⁸⁰ O ingresso para cursos que exijam prova de habilidades específicas, utiliza essas, combinadas ao ENEM.

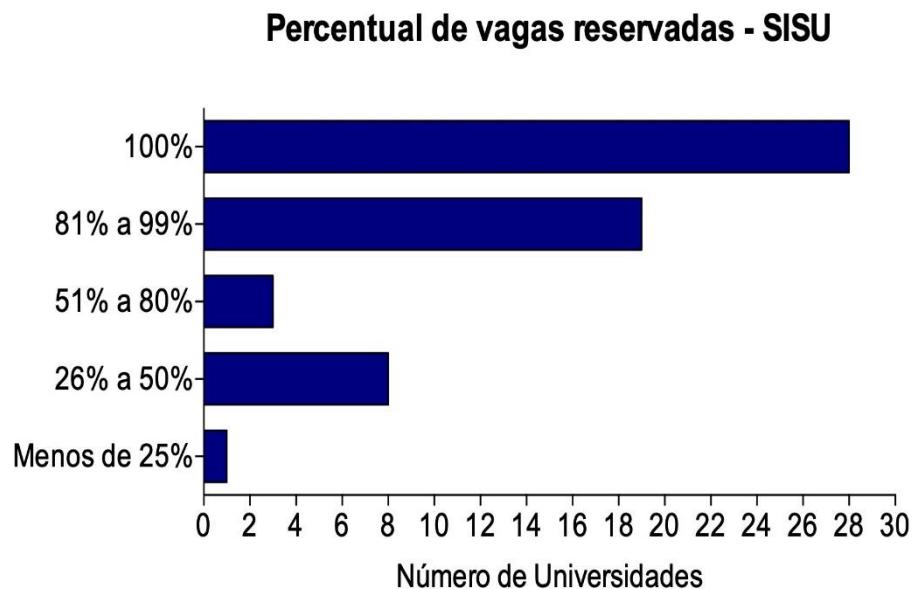


Gráfico 2 – Percentual de vagas reservadas pelas universidades federais para o SISU em 2016.

Fonte: GEMAA – IESP/UERJ.

Das 68 universidades federais existentes em 2018, somente 12 não adotaram integralmente o ENEM/SISU como forma de ingresso.

Cabe esclarecer que, embora o SISU tenha sido criado por órgão federal, permite a participação de outras instituições públicas de ensino superior. Segundo levantamento realizado por Machado, Eurístenes e Feres Júnior (2017, p. 22), 60% das universidades estaduais do Brasil, participam do SISU utilizando as notas do ENEM. No entanto, as observações que faremos acerca dessa sistemática de ingresso irão se referir às universidades federais, segmento de interesse de nosso estudo.

A grande contribuição do ENEM, aliado ao SISU, é permitir o acesso às vagas das universidades, institutos federais de todo o país e cerca de vinte e três universidades estaduais, sem o deslocamento do candidato, em um primeiro momento. Essa possibilidade torna o processo mais equitativo, sendo um estímulo à participação daqueles estudantes que não teriam condições financeiras para custear seu deslocamento para realização das provas em outras localidades⁸¹.

O SISU oferta, a cada início de semestre letivo, vagas das instituições que aderiram a ele. Nesse período, os alunos escolhem duas opções de curso em instituições de todo o Brasil. O processo é totalmente virtual e o candidato, nesse

⁸¹ Em 2012, 43 das 58 universidades federais já haviam aderido ao SISU.

momento, também define a modalidade de ingresso – ampla concorrência ou ação afirmativa⁸².

Em relação às vagas de ação afirmativa, vale ressaltar que o estudante que escolhe ingressar por ela não poderá se candidatar a nenhuma outra pela ampla concorrência. Se, para o curso escolhido, houver grande proporção de candidatos em relação ao quantitativo de vagas reservadas, também haverá uma grande concorrência, passível de reduzir as possibilidades do candidato, privilegiando os mais preparados.

O SISU também proporciona uma maior mobilidade acadêmica, na medida em que o candidato pode concorrer às vagas das diversas universidades do país, o que deveria proporcionar um maior aproveitamento das vagas, reduzindo a ociosidade⁸³.

No entanto, a mobilidade acadêmica tem aspectos positivos e negativos. A questão econômica pode dificultar ou mesmo ser um impedimento para deslocamento dos candidatos para outras cidades ou estados para efetuarem a matrícula, o que é agravado pelo curto espaço de tempo entre esta e o resultado das chamadas. Nesse processo, as etapas têm um calendário bastante rígido, com datas definidas pelo MEC, sem que haja qualquer possibilidade de alteração por parte das universidades.

Outra situação que vem sendo observada, após a implantação do ENEM/SISU, é uma maior frequência na mudança de cursos. O estudante consegue ingressar em um curso que não foi a sua primeira opção, mas aquele que foi possível. Na próxima oportunidade, dentro do mesmo ano, concorre no sistema novamente com a mesma nota do ENEM e muda de curso e/ou de instituição. Pode também fazer uma nova prova do ENEM e outras tentativas, até que possa

⁸² Cada universidade tem autonomia para definir quais matérias do ENEM terão mais peso em cada curso e, dessa forma, a nota varia de acordo com a instituição escolhida. Essa característica tem um impacto relevante nas notas de corte dos cursos. A partir do segundo dia de inscrições, o SISU calcula e divulga as notas de corte parciais para entrar em cada curso, com base nas notas que os concorrentes obtiveram no Enem e nas vagas disponíveis para um mesmo curso, turno, universidade e modalidade de ingresso. Dessa forma, o candidato pode consultar as notas de corte e verificar se tem pontuação suficiente para conseguir aquela vaga. O candidato escolhe até dois cursos. Caso não tenha nota suficiente, o sistema permite mudar de curso enquanto as inscrições estiverem abertas. Nesse período terá três oportunidades para alterar seu curso, valendo a última que for salva no final do processo on-line. Caso o candidato aprovado não faça a matrícula, o SISU convoca os candidatos subsequentes.

⁸³ Na prática esse objetivo não parece estar sendo alcançado, pois o preenchimento das vagas só tem ocorrido, após inúmeras chamadas. A possibilidade de escolha de mais de um curso nas instituições e o dinamismo do sistema faz com que o aluno possa ser chamado para o curso que é de sua preferência, deixando a outra vaga em aberto, que irá para uma nova chamada.

ingressar no curso que realmente deseja. Dos 329.563 ingressantes em 2017 nas Instituições Federais de Educação Superior, 21% voltaram a utilizar o ENEM, em 2017, para mudança de curso⁸⁴.

Sobre a mobilidade, Tragtenberg (2013) aponta outro aspecto da questão quando identifica que o SISU pode funcionar como um mecanismo elitizante economicamente e de agravamento de desequilíbrios regionais, na medida em que candidatos das regiões mais ricas ocupam as vagas dos cursos mais seletivos, nas regiões mais pobres⁸⁵.

Sobre isso, o Censo da Educação Superior, em 2017, aponta que 31.881 (10%) dos novos alunos das instituições federais de educação superior se matricularam em uma unidade da federação diferente de sua residência.

Mobilidade de ingressantes na rede federal - 2017

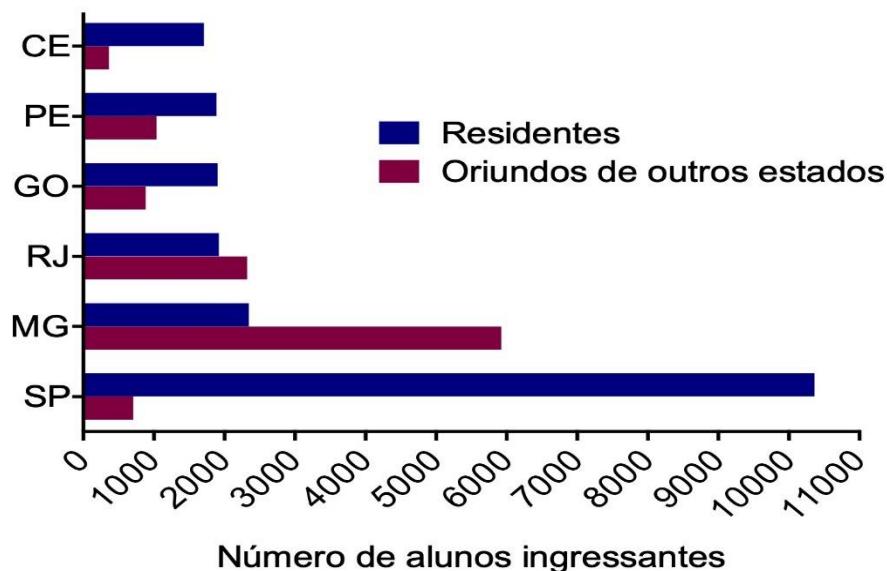


Gráfico 3 – Mobilidade geográfica de ingressantes na rede federal em 2017.
Fonte: Principais resultados do Censo da Educação Superior de 2017.

O estado de Minas Gerais foi o que mais recebeu alunos de outros Estados. O estado que mais teve ingressantes em 2017 foi São Paulo, porém ocupou o ranking na 17ª colocação em relação ao destino de estudantes. O gráfico abaixo

⁸⁴ Dados referentes aos principais resultados do Censo da Educação Superior de 2017.

⁸⁵ A situação do curso de medicina no Campus UFRJ – Macaé exemplifica essa situação. Dos ingressantes no segundo semestre de 2017, apenas 1 aluno é da região, sendo os demais de outras localidades ou mesmo de outros Estados.

representa os seis Estados que tiveram maior número de ingressantes residentes, em relação ao quantitativo de alunos que receberam de outros Estados.

Dante dessa e de outras questões aqui colocadas, nos parece urgente operar mudanças no processo de ocupação de vagas das universidades, inclusive avaliando se os recursos orçamentários para o incremento de ações de permanência e, em especial, as de assistência estudantil são proporcionais à mobilidade nacional que é possibilitada pelo sistema.

Com o objetivo de ocupar as vagas remanescentes em universidades federais e estaduais, o governo federal deve implantar, em 2019, o SISU Transferência. Assim como o SISU, também será um sistema 100% informatizado, mas que irá selecionar somente estudantes que já estão matriculados na educação superior pública ou privada, mas querem migrar para outra instituição. O critério para preenchimento das vagas será definido por cada instituição⁸⁶.

A partir de 2012, a UFRJ passou a utilizar o ENEM como único processo seletivo para ingresso e o SISU como sistema para preenchimento de vagas. A grande e inegável mudança ocorrida com o novo sistema foi a distribuição geográfica dos domicílios de origem dos estudantes.

Em 2010, último ano em que a universidade adotou como única forma de ingresso o vestibular, apenas 2% dos alunos moravam fora do Estado do Rio de Janeiro e três entre quatro estudantes viviam na capital fluminense. Em 2014, primeiro ano em que foram reservadas 50% das vagas para a ação afirmativa, 22% dos ingressantes vieram de outros estados⁸⁷. Os percentuais atestam uma mudança bastante significativa que certamente acaba por incidir sobre a demanda potencial por moradia estudantil, por exemplo, o que reforça a necessidade de investimentos mais expressivos nas políticas de permanência.

Se a mobilidade é uma consequência esperada, possibilitada pelo sistema ENEM/SISU, a evasão observada se apresentou como um problema, que embora não seja novo, parece ter sido aprofundado por esse sistema.

⁸⁶ Dados disponíveis em: <<https://www.infoenem.com.br/mec-deve-lancar-sisu-transferencia-para-vagas-ociosas/>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

⁸⁷ Publicado no Jornal da AdUFRJ, ano 15, nº 1. Disponível em: <https://issuu.com/adufrj/docs/adufrj_01_digital>. Acesso em: 15 dez. 2018.

Na pesquisa realizada em 2017⁸⁸, na UFRJ, foi identificado que houve um aumento significativo da evasão estudantil. Dos estudantes que desistiram da UFRJ, quase 40% deram como justificativa a falta de recursos financeiros para residir na cidade, além da violência urbana. Com a evasão secundária, que ocorre após a matrícula, a UFRJ perdeu 2. 891 alunos em seis anos de adesão ao SISU, segundo a publicação⁸⁹.

O panorama identificado pela pesquisa é bastante preocupante. No entanto, falar de evasão requer cuidado, pois também se refere às situações em que o aluno desiste de um curso para optar por outro, dentro da própria universidade, o que tem uma conotação diferenciada da evasão que produz a saída da educação superior. Sobre esses dados não encontramos informações disponíveis na universidade.

É provável que o aumento da taxa de evasão possa ser parcialmente creditado ao atual sistema de ocupação de vagas, mas pode ser, principalmente, um forte indicativo de que as ações de assistência estudantil que vêm sendo implementadas não estão sendo capazes de atrair esses novos alunos para instituição e de apoiar a permanência dos que já estão na universidade.

É inegável que o sistema SISU, pela sua abrangência, cria maiores possibilidades para o acesso à educação superior. No entanto, ao tornar possível o acesso às melhores universidades do país desperta sonhos, mas também ilusões, na medida em que nem sempre existem condições efetivas para que o estudante permaneça na universidade escolhida.

3.2.2. A Lei 12.711

O acesso à educação superior no Brasil, embora seja um tema bastante discutido na atualidade, é um problema histórico. Apesar da quase universalização do ensino básico e a expansão do ensino médio, chegar até a universidade não é

⁸⁸ Matéria publicada no Boletim da AdUFRJ. Disponível em: <<https://adufrj.org.br/wp-content/uploads/2018/02/boletim-113-2.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2018.

⁸⁹ Sobre a evasão, cabe ressaltar, que ocorre em frequências diferenciadas entre os cursos de graduação. O caso do curso de medicina, entretanto, merece ser destacado porque apresenta, ao longo dos anos, taxas bem baixas de evasão. Em 2018 não houve registro de evasão nesse curso, conforme dados produzidos pela Pró-Reitoria de Graduação.

uma tarefa simples para a maior parte dos alunos que vem do ensino público, especialmente. Isso ocorre por que

No Brasil, por séculos convivemos com a organização precária de um sistema educacional fragmentado, seletivo e dualista que oferece em geral para os pobres uma escola pobre, portanto não chegamos à escola republicana (Oliveira, 2012, p. 5).

Quando olhamos a educação superior pública e sua seletividade, a questão do acesso é ainda mais grave e inclui também os segmentos minoritários e discriminados. Em meio às lutas pela discriminação positiva, foi essa constatação que impulsionou o Estado a adotar, na primeira década de 2000, várias medidas visando compensar os desniveis sociais e étnico-raciais sem, contudo, romper com a seletividade da educação superior.

São do início dos anos 2000 as primeiras políticas de ação afirmativa adotadas por universidades públicas. Apesar de consideradas como um avanço no campo do reconhecimento das desigualdades, os indicadores educacionais apontavam que persistia uma baixa inclusão de determinados segmentos historicamente excluídos da educação superior.

Em 2002, Dilvo Ristoff apresentou resultados de estudo sobre o perfil dos estudantes universitários. Identificou que os cursos de graduação exacerbavam a desigualdade existente na sociedade. Isso ocorre na medida em que os mais ricos representavam 12% da sociedade, mas tornavam-se uma grande maioria no campus. O mesmo acontecia em relação à cor, pois o número de alunos brancos excedia ao quantitativo existente na sociedade. Conforme observado, ambas as evidências ocorreram mais acentuadamente em determinados cursos, especialmente os mais seletivos e/ou reconhecidos como de maior prestígio. Em relação à escola pública ocorria o contrário, pois a representação no campus era inferior à metade do que representavam no ensino médio.

Esses dados reforçam várias outras pesquisas já citadas nesse trabalho, onde o aluno do ensino médio privado tem muito mais chances de ingressar em uma universidade do que os que fizeram o ensino médio em escolas públicas, o que é evidenciado nos cursos de alta demanda.

Apesar da política de ação afirmativa ser realidade em várias universidades públicas, até o final da primeira década de 2000 não tinha adquirido o status de

política pública, fato que ocorreu em 29 de agosto de 2012 quando foi sancionada a Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino superior, a partir de 2013.

A Lei estabeleceu como critério principal para concorrer às vagas reservadas ter cursado todo o ensino médio em escolas públicas. Foram estabelecidas subcotas: candidatos de escolas públicas e baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas e de baixa renda. A proporção de pretos, pardos e indígenas é definida de acordo com os percentuais estabelecidos pelo último Censo Demográfico do IBGE, para a população do estado onde está localizada a instituição.

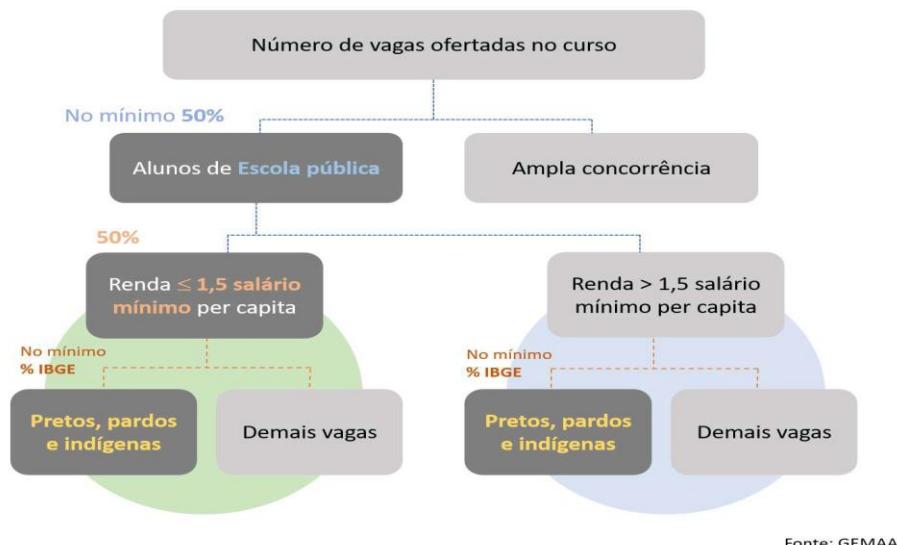


Figura 2 – Distribuição de vagas segundo a Lei 12.711.
Fonte: GEMAA – IESP/UERJ.

De acordo com a Lei as instituições deveriam reservar, até o ano de 2016, o mínimo de 50% das vagas para alunos de escolas públicas.

O candidato às vagas reservadas, já na primeira fase de inscrição deve autodeclarar sua cor e renda familiar. No segundo momento, na matrícula da instituição, ou antes dela, deve apresentar comprovação de ter concluído todo o ensino médio em escolas públicas e de possuir a renda familiar per capita exigida. No caso da renda, os documentos necessários à análise socioeconômica são estabelecidos pelas universidades, cabendo ao MEC determinar a documentação mínima.

A aprovação da Lei de Cotas foi resultado de um percurso bastante longo, com seu início na Câmara dos Deputados, em 1999. Desde então houve um extenso processo de audiências públicas e seminários, onde múltiplas visões sobre o seu mérito foram apresentadas e debatidas. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal considerou como constitucional as cotas raciais, o que legitimou a criação da Lei 12.711.

Para Ristoff (2013, p. 2), o seu grande mérito é induzir a melhoria da representação em todos os cursos de graduação, fator bastante inovador quando se trata de cursos de alta competitividade e prestígio, tema central da nossa pesquisa.

Seu sancionamento reforça o entendimento de que a educação é um bem público e, assim, deve ser para todos e não apenas para um pequeno grupo de privilegiados. Vai definir ainda critérios para a implantação de cotas raciais, tema que se constituía de ponto de tensão nas discussões sobre ação afirmativa nas universidades.

Os termos da Lei 12711 guardam semelhanças com as políticas de ação afirmativa que grande parte das universidades já vinha adotando, pois alia a origem de escola pública à renda per capita. A inovação ficou por conta das cotas étnico-raciais.

Embora o debate sobre ação afirmativa tenha seu foco mais pronunciado nessas cotas, a modalidade mais frequentemente utilizada pelas universidades públicas tem como beneficiários os alunos das escolas públicas⁹⁰. Ainda que a categoria racial não ocupe a principal posição, a Lei federal possibilitou a inclusão desse critério em universidades que eram totalmente resistentes à adoção de tal modalidade.

A lei federal vence, assim, uma resistência histórica das universidades a atribuir cotas específicas para pretos, pardos e indígenas e a suposição de que as cotas sociais seriam suficientes para a inclusão desses grupos, uma vez que eles pertencem às classes sociais mais pobres (Daflon et al, 2014, p. 16).

Estudos realizados por Daflon et al (2014, p. 3) detectam um forte impacto da Lei sobre as universidades federais no ano de 2013, no que se refere à

⁹⁰Estudo aponta que das 98 universidades públicas, 61 adotavam reservas de vagas para alunos de escolas públicas e apenas 40 tinham políticas de acesso para pretos e pardos (Feres Júnior, 2012, p. 13).

ampliação da oferta de vagas reservadas. A evolução de 2012 a 2016 mostra o seguinte cenário:

Tabela 6 – Total de vagas reservadas nas universidades federais 2012-2016

Ano	Número vagas
2012	140.303
2013	188.735
2014	191.736
2015	247.940
2016	245.249

Fonte: GEMAA – IESP/UERJ.

Inclusive, o aumento do número total de vagas possibilitado principalmente pelo REUNI impediu que houvesse redução de vagas para ampla concorrência, apesar do aumento quantitativo de vagas reservadas.

Houve uma ampliação das vagas ofertadas nas instituições federais em 34% no processo seletivo de 2013, ano em que a lei entrou em vigor. Em relação às vagas destinadas a pretos, pardos e indígenas o aumento foi de 176% entre os anos de 2012 e 2013. O crescimento foi acentuado em todas as regiões, com destaque para o Sudeste e Centro-Oeste.

Em 2012, somente 21,6% das vagas oferecidas pelas universidades federais estavam reservadas. Em 2014, esse percentual se eleva para 40,3% e em 2016 alcançou 50% (Idem, ibidem)⁹¹.

Em 2013, 18 universidades federais que não possuíam qualquer política de ação afirmativa implantaram a reserva de vagas estabelecida pela Lei Federal.

Ao estabelecer a obrigatoriedade das cotas e um modelo único para todas as universidades federais, a Lei passou a assegurar maior efetividade da ação afirmativa, excluindo outros procedimentos que eram adotados, como bônus e acréscimo de vagas. No entanto, por outro lado, tal uniformização “fez com que determinados grupos com acesso desigual, a depender do contexto regional, fossem tratados de modo homogêneo”, como é o caso dos indígenas em algumas regiões do Brasil (Eurípedes et al, 2016, p.11).

⁹¹ Em 2016, ano em que a reserva de vagas deveria chegar a 50% do total de vagas oferecidas, três universidades fizeram a reserva de mais de 60%: Universidade Federal do Sul da Bahia (67.3%), Universidade de Brasília (77.4%) e Universidade Federal da Fronteira Sul (89.9%) (Eurípedes et al., 2016, p. 13).

Comparadas a 2012, até o ano de 2015, tanto a oferta total de vagas reservadas quanto aquelas destinadas a grupos beneficiados, vieram apresentando crescimento. Em 2016, houve uma pequena redução no total de vagas reservadas, bem como naquelas com recorte racial (Eurípedes et al, 2016, p. 12).

Em 2016, a legislação sobre cotas no ensino superior federal foi ampliada. A Lei 13.409/16 passa a incluir pessoas com deficiência às cotas já estabelecidas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza. Foi mantida a previsão de revisão da política de cotas no prazo de dez anos a partir da lei que instituiu o programa, ou seja, em 2022.

Ainda que a Lei de Cotas tenha gerado insatisfações junto a alguns reitores das universidades federais por considerarem o seu sancionamento como uma excessiva intromissão do governo federal nas instituições, foi comemorada pelos movimentos sociais e interpretada por muitos pesquisadores como um importante passo para a democratização do acesso à educação superior pública e para a criação de um vínculo mais estreito entre as instituições públicas do ensino básico e as de ensino superior.

Apesar de ter promovido uma real ampliação do quantitativo de vagas para os grupos desfavorecidos, a Lei é alvo de críticas quando não institui um programa específico de permanência continuada para esses segmentos, tendo esses estudantes que disputar com todos os demais as ações de assistência estudantil implementadas pelas universidades, a despeitos de sua condição de ingressantes por meio de política de ação afirmativa.

No entanto, há quem defende que a Lei de Cotas não pode ser criticada por não estabelecer ações de permanência. Aponta que o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, destinado a financiar as ações de assistência estudantil das universidades federais, sofreu aumento de investimentos da ordem de 300% entre 2008 e 2012. No entanto, apesar dessa elevação nos orçamentos, não podemos esquecer que os recursos já não eram suficientes para atender a demanda por assistência estudantil o que, com a implantação da nova Lei, tornaram-se mais deficitários dada a ampliação das vagas reservadas.

Assim, tida como um avanço para a democratização da educação superior, para alguns analistas a Lei indica apenas um primeiro passo para a

democratização ainda não alcançada. Cabe, no entanto, ressaltar que, após seis anos de sua implantação, poucos são os estudos que se dedicam ao seu monitoramento.

Recente artigo de Mello e Senkevics (2018) apresenta um panorama crítico sobre as fontes de dados e indicadores educacionais que podem ser utilizados para acompanhar tanto a execução da Lei de Cotas pelas instituições, quanto os seus resultados. Diante das conclusões sugerem que haja uma articulação entre as pesquisas acadêmicas que investigam a aplicação dessa legislação em contextos institucionais ou regionais, com as esferas governamentais. Esperam que as evidências reunidas possam subsidiar o aprimoramento da política no sentido de contribuir para a democratização da educação superior.

3.3. Os sentidos da permanência

A implantação de políticas educacionais voltadas para expansão e democratização do ensino superior geraram novos desafios para as instituições, a partir do ingresso de estudantes das classes menos favorecidas e de grupos discriminados. A permanência na universidade passa, então, a assumir centralidade para o sucesso dessas políticas.

Para Santos (2009), a permanência vai trazer “uma concepção de tempo, que é cronológica (horas, dias, semestres e anos) e outra que é a de um espaço simbólico, que permite o diálogo, a troca de experiências e a transformação de todos e de cada um.” (p. 69). Nessa perspectiva a permanência é estar em algum lugar, em um determinado tempo, em constante troca, que transforma o próprio indivíduo e o ambiente.

A permanência na universidade pressupõe, portanto, duas dimensões: a material, que diz respeito às condições necessárias à sobrevivência do estudante e às condições de existência na universidade, como alimentação, moradia, transporte, acesso a livros e materiais didáticos, apoio pedagógico. A segunda dimensão é a simbólica, que deve ter como produto o sentimento de pertencimento, de familiaridade e a aceitação pelo grupo. De acordo com Santos (2009) a permanência qualificada deve contemplar ambas as dimensões.

A permanência, portanto, se articula em torno de vários aspectos e deve ser encarada como um direito para todos os que ingressam na universidade.

Mas para o grupo de alunos com menor renda e dos segmentos discriminados, o apoio institucional mais efetivo, tanto no contexto de ensino-aprendizagem quanto no contexto do apoio material e imaterial é essencial para garantir a conclusão do curso. Desse modo, para esses estudantes, são indispensáveis as ações de assistência estudantil para que consigam superar as dificuldades que tem origem nas desigualdades sociais e educacionais.

[...] Direito que tem todo estudante proveniente dos meios populares, que entrou na universidade pública – em seus diferentes cursos e turnos e por quaisquer meios – de ter condições materiais, físicas, mentais e culturais que permitam o desenvolvimento de seu aparato cognitivo e cultural e possibilitem o acesso ao conhecimento, mesmo que de forma gradativa, processual, para que ele possa levar adiante o curso no qual ingressou, de forma que possa se sentir diferente em função da origem e do pertencimento étnico-racial, mas não discriminado em função do conhecimento que não pôde adquirir por ter vindo de uma escola pública, no seu conjunto, abandonada pelo Estado, por não possuir tempo e condições materiais suficientes para se dedicar à preparação para a vida universitária, para gozá-la em sua plenitude (Portes, 2015, p. 139).

As ações de assistência estudantil têm, portanto, foco específico. Contidas na política de permanência, têm por objetivo prover os recursos mínimos (saúde, moradia, transporte, alimentação) além de apoio financeiro, de saúde e emocional que garanta um bom aproveitamento acadêmico. São ações focalizadas direcionadas a um determinado grupo de estudantes, dentro do leque de ações que compõe a permanência universitária.

Pesquisadores como Heringer (2013), Almeida (2014), Souza (2014), Vieira e Vieira (2010), Janoário (2013), Machado (2013), Portes (2001, 2014 e 2015) e Honorato (2015), entre outros, compreendem que as ações de permanência, abrangendo os seus vários aspectos, se tornaram fundamentais para o sucesso das recentes políticas de inclusão na educação superior voltadas a estudantes dos grupos sociais menos favorecidos e discriminados. Segundo Heringer (2013)

O sucesso efetivo das políticas de inclusão na educação superior ocorrerá plenamente à medida que sejam garantidas as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas, na sua vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário (Heringer, 2013, p. 82).

Para os estudantes de menor renda e de grupos minoritários as dificuldades a serem enfrentadas após seu ingresso na universidade são plurais.

Esse grupo, em geral, tem dificuldades para arcar com o custo diário para sua manutenção na universidade, ainda que estudante de instituições públicas. Além das dificuldades de ordem financeira, que dificulta arcar com os custos de transporte, alimentação e material didático precisam lidar com defasagens educacionais trazidas do ensino médio, falta de espaço e condições apropriadas para estudar, dificuldade em se integrar ao ambiente universitário e outras situações objetivas e subjetivas que dificultam o seu dia a dia.

Transpostas as barreiras do acesso, não se avaliam as reais possibilidades dos estudantes provenientes dos grupos desfavorecidos em superar as condições materiais e simbólicas, o que é agravado pelo fato das instituições, que os incluem formalmente, manterem ativos seus mecanismos históricos de exclusão.

Portanto, ingressar na universidade não pressupõe superar as condições adversas para permanecer nela. Embora a democratização parta do pressuposto de que a universidade deva estar aberta a todos, esta continua reproduzindo as desigualdades em “grau superior de dissimulação”. (Bourdieu apud Nogueira e Catani, 2015, p. 13).

A constatação de Bourdieu se aplica à realidade de nossas universidades. Não há uma efetiva preocupação com os múltiplos aspectos implicados na permanência dos estudantes nas instituições. Em relação aos que ingressam por reserva de vagas, as ações institucionais muitas vezes se limitam a buscar minimizar as dificuldades financeiras. Criam, assim, uma falsa sensação de inclusão, pois não proporcionam aos estudantes a real possibilidade de terem um percurso acadêmico longo e igualmente proveitoso, que garanta a conclusão do curso com qualidade.

No caso dos estudantes pobres, além de questões materiais individuais, outras variáveis interferem na sua permanência. Para Honorato (2015),

[...] faz-se importante investigar, sociologicamente, entre diferentes situações, outros grupos nos quais os estudantes encontram uma “família de substituição”; o efeito da instituição de ensino a que tiveram acesso (sua estrutura, clima, interação com professores e outros profissionais lá presentes) e os resultados de políticas públicas e institucionais com o objetivo de garantir sua permanência. (Honorato, 2015).

A autora chama a atenção para um aspecto que tem sido considerado, no que se refere à permanência universitária. O contexto institucional, incluindo os seus atores, são fatores primordiais para a permanência universitária, que é considerada como

Resultado de múltiplas experiências, disposições não homogêneas, tensões, conflitos, mas também expectativas. E, assim, o jovem pode romper com o ciclo de reprodução cultural familiar ao acessar um capital cultural institucionalizado. (Neves, 2013, p. 290)

Para Massi (2015, p. 36), ser integrado, social e academicamente, na instituição é indicador para o sucesso no ensino superior. Respalda-se em uma vertente teórica que defende que a permanência ou a saída do estudante da instituição depende da forma como se ajustam as capacidades e motivações dos estudantes e as características institucionais.

A permanência também foi tema da pesquisa de Almeida Neto (2015) que ressaltou outro fator institucional que contribui para as trajetórias exitosas na educação superior. Vai chamá-lo de “configuração escolar”.

[...] se propõe a apresentar e discutir as chances de sucesso (ou “sobrevivência”) de estudantes - em sua maioria, com pais de média e baixa escolaridade e provenientes de estratos socioeconômicos médios/baixos - no ensino superior a partir de uma determinada “configuração escolar”, que oferece um conjunto de oportunidades que permite a uma parcela deles se integrar e se dedicar exclusivamente ao curso (Almeida Neto, 2015, p. 23).

A configuração escolar a que se refere Almeida Neto diz respeito às condições institucionais que possibilitam ao aluno participar de atividades de estágio, extensão e pesquisa. A investigação realizada com egressos de uma universidade privada demonstrou que essas vivências acadêmicas “exerceram um efeito protetor contra a evasão” (p. 42). Nessa medida, podem ter um impacto positivo, reduzindo o efeito da origem social para a conclusão do curso.

Dessa forma, coaduna como a conclusão de Massi, quando identifica que a interação entre o estudante e a instituição universitária produz efeitos que tanto podem levar à integração e consequente conclusão do curso, quanto à evasão.

Deve-se considerar que a entrada na universidade é acompanhada por mudanças e, de certa forma, algumas rupturas. Para os filhos das classes mais

favorecidas econômica e culturalmente, ingressar na universidade significa dar continuidade à vida escolar, um fato esperado e previsto.

Para aqueles que vêm de camadas populares⁹², ao contrário, é uma tarefa em geral bastante árdua e uma alternativa nem sempre considerada possível. Para esses, concluir um curso de graduação significa a possibilidade de melhorar suas condições de vida futura e de sua família. Para as famílias com poucos recursos financeiros, os subsídios materiais oferecidos pelas instituições têm um peso bastante significativo para que seus filhos possam efetivamente frequentar o curso escolhido. Assim a permanência na universidade tem um significado muito mais amplo e profundo para esse segmento.

O sentimento de exclusão e inadaptação são comuns ao estudante que ingressa na universidade, porém é potencializado para os alunos de camadas populares que vão, nesse espaço, conviver com grandes diferenças não só sociais, mas também culturais e raciais. Para que tenham chances de permanecer, além de contornar a carência financeira terão de se integrar à vida universitária, em todas as suas nuances.

O processo de afiliação abordado por Coulon traz importante contribuição para compreensão desse processo de integração. Suas reflexões sobre o ingresso na educação superior de estudantes franceses indicam que as mudanças que se operam a partir daí referem-se às suas condições de existência. Aborda, portanto, uma dimensão cultural/ simbólica da permanência, que se tornou referência para essa análise. Essa dimensão refere-se aos aspectos imateriais que vão determinar a integração ou não à universidade.

Para Coulon (2008), a permanência na universidade é um processo que tem início com o ingresso do aluno. Embora considere a realidade educacional francesa, suas constatações podem ser perfeitamente aplicáveis ao nosso contexto, uma vez que a evasão na educação superior é um velho problema enfrentado pelas nossas universidades e que hoje compromete o sucesso das políticas que visam a democratização da educação superior.

⁹² Utilizamos esse termo, pois se aproxima da teoria de estratificação social. No entanto o estilo de vida das famílias das classes populares, assim como de outras classes sociais, não depende somente dos rendimentos, mas da mediação de aspectos simbólicos. A situação de escassez pode aproximar-las, mas a forma de viver essa situação se diferencia (Romanelli, 2003 apud Piotto 2007).

O ingresso na universidade é marcado por mudanças e rupturas que podem gerar ansiedade e fazer com que o aluno desista, especialmente no primeiro ano. Manter-se na universidade durante o período necessário à conclusão do curso pode não ser uma tarefa simples para muitos estudantes.

Para que possa permanecer, segundo Coulon (2008), o aluno deve aprender o “ofício de estudante” ou, do contrário, não conseguirá prosseguir. Dessa forma evidencia que não basta que o estudante tenha apoio financeiro, mas que seja capaz de compreender e participar da dinâmica da instituição e de seu curso. Portanto, é no cotidiano universitário que o aluno aprende o “ofício do estudante”, por meio de atividades acadêmicas, interações e vivências sociais.

Para o autor, a entrada na vida universitária marca uma passagem da vida de aluno para a de estudante. A afiliação é o processo pelo qual o aluno passa dessa condição para a de estudante e, para tal, deve “adaptar-se aos códigos do ensino superior, aprender a utilizar suas instituições e a assimilar suas rotinas” (p. 32).

Essa passagem é composta por três momentos. O estranhamento, onde o aluno se percebe em um mundo que não lhe é familiar. O segundo momento é um período híbrido em que ele se sente sem referências. Nesse momento, precisa iniciar um processo de aprendizagem para que tenha chances de permanecer. A terceira fase é aquela em que ele finalmente se adapta e que é chamada de “afiliação”, e ocorre quando o estudante tem o “manejo relativo das regras, identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las” (Coulon, 2008, p. 32 e 40).

É importante perceber que o autor, quando fala do processo de afiliação, não se refere somente à assimilação de conteúdos e práticas acadêmicas, mas também às questões simbólicas, às “operações informais” e às práticas universitárias, presentes no contexto da permanência, como a conduta, o comportamento e as atitudes, que tornam o estudante parte do grupo.

Em suma, afiliação seria como que adquirir uma nova cultura, construir um “habitus” que permite que alguém seja reconhecido como estudante, como membro da organização universitária. Para ser membro também é preciso mostrar aos demais que tem as competências para estar naquele espaço.

Reconhecer a competência de um membro é identificar aquilo que ele exibe do domínio que tem das rotinas, admitir nele uma naturalidade autêntica que lhe permite realizar certo número de coisas sem pensar nelas, obedecendo a alguns esquemas de pensamentos ou de ações, e que Pierre Bourdieu chamou de “habitus”. (Coulon, 2008, p. 43).

Entretanto, conforme esclarece Coulon (2008), os novos conhecimentos se alicerçam sobre um “habitus” que não é algo já constituído e pronto, e sim algo que é constantemente renovado por novas experiências que se somam às anteriores, o que ratifica o que diz Lahire sobre a influência dos vários contextos no comportamento do indivíduo e não somente a herança familiar ou de classe. Isso quer dizer que a constituição da trajetória acadêmica é dinâmica, sendo construída a partir de disposições já interiorizadas e outras novas, surgidas a partir das vivências universitárias.

O novo “habitus” se compõe de costumes, valores, comportamentos que estarão internalizados e assim permanecerão, mesmo após a passagem do aluno pela universidade. Assim como Figueiredo (2015, p. 40) entendemos que a afiliação acadêmica e institucional, sob vários aspectos, são processos que tem na integração acadêmica e social, sua etapa inicial. Se, portanto, essa integração inicial não ocorre, não se chega à afiliação.

Para os alunos dos grupos sociais menos favorecidas, a passagem do ensino médio para o superior é mais complexa e afeta de forma mais marcante a subjetividade destes sujeitos. Sobre isso, o estudo de Barbosa (2004), a partir da pesquisa realizada com alunos de camadas populares da USP, também identificou que o estranhamento causado pelo ingresso do estudante na universidade, aliado ao encontro com as desigualdades sociais, torna bastante difícil a experiência universitária e pode causar crises de identidade.

Conviver com as desigualdades é uma experiência marcante especialmente em cursos tradicionalmente elitizados, onde o ambiente pode ser pouco acolhedor.

É necessário contrastar essa presença de estudantes negros e cotistas que ingressam, sobretudo, em cursos de alta demanda, com o ambiente universitário que indubitavelmente joga com a vaidade, a arrogância e com a ideia de pertencimento a uma comunidade de eleitos. Se o ambiente acadêmico gera um efeito inibidor na maioria das pessoas, esse efeito é muito maior naqueles que possuem histórias já marcadas pelo sentimento de rejeição, estranhamento ou inadequação social (Santos et al, 2017, p. 45).

Nessa perspectiva, a própria cultura institucional contribui para que alguns cursos sejam mais refratários aos estudantes como um determinado perfil, o que se confronta com os objetivos de redução das desigualdades, atribuído às atuais políticas educacionais.

Diante disso, é pertinente a observação de Vargas (2008) ao pontuar que a própria instituição reforça e alimenta uma hierarquia de carreiras, onde aquelas de maior prestígio ocupam as primeiras posições. São esses cursos que representam um maior obstáculo para os alunos que ingressam por reserva de vagas. Esse dado também ressalta a importância das disposições institucionais para o sucesso das políticas democratizadoras.

Sobre a capacidade dos cursos em lidar com estudantes provenientes de diferentes grupos sociais, observamos o estudo, de caráter exploratório, de Barbosa e Santos (2011). Abordam a possível impermeabilidade de alguns cursos em relação às propostas das políticas para democratização. Segundo a pesquisa apresentada, “essa variação parece estar associada, inicialmente, à origem social dos alunos” (p. 550). Essa constatação significa que, possivelmente, em cursos onde os estudantes são oriundos de uma classe social mais alta haveria uma tendência ao desenvolvimento de práticas que não contribuem para afiliação de estudantes com determinado perfil diferenciado. O contrário ocorreria nos cursos onde a presença de alunos de menor poder aquisitivo é mais acentuada, que estariam mais permeáveis às políticas de inclusão.

Assim como outras pesquisas realizadas no contexto universitário brasileiro, Coulon (2008) também apontou a responsabilidade da instituição universitária com o percurso do estudante. As práticas docentes, a grade curricular, a própria dinâmica institucional muitas vezes não adequada às necessidades dos estudantes, podem ser causadores de descontinuidade no percurso acadêmico. No entanto, acreditamos que esses fatores possam se apresentar com diferentes características em diferentes cursos.

As questões acima expostas demonstram que, apesar do movimento de inclusão pretendido pelas políticas que visam democratizar a educação superior pública, estas podem não estar sendo capazes de alterar de forma significativa os modelos institucionais e pedagógicos, bem como criar uma “permeabilidade” às políticas em todas as carreiras.

Somando-se a outras medidas governamentais para democratização do acesso à educação superior, as políticas de ação afirmativa implantadas nas universidades têm se mostrado bastante positivas para ampliação das oportunidades de acesso dos estudantes de segmentos sociais menos favorecidos. Entretanto consideramos que, para ampliar seu potencial de inclusão, devam ser adotadas vigorosas políticas de permanência, direcionadas prioritariamente a esses segmentos.

Ainda que a democratização seja um processo em andamento é urgente pontuar que ampliar as vagas para acesso dos grupos historicamente excluídos não é suficiente para um real processo de democratização. É necessário que as instituições repensem as suas políticas de permanência e assistência estudantil de forma que os estudantes, a despeito de suas carências, tenham as mesmas possibilidades de chegarem ao fim do percurso universitário.

No entanto, ao fazer essa reflexão que, sem dúvida, é necessária, Gabriel e Moehlecke (2006) sugerem que a universidade não se limite a atribuir a esse grupo apenas dificuldades e limitações. As novas demandas trazidas por ele também podem contribuir para que seja configurado um novo papel social para a instituição universitária.

[...] ao se repensar as formas de acesso e permanência de estudantes universitários de origem popular, é preciso cuidar para não nos limitarmos apenas à gestão das lacunas e deficiências na sua formação, reeditando no ensino superior a tese do handicap como explicação para o “fracasso escolar”. Há que se considerar as contribuições que esse novo sujeito social pode trazer para a universidade em termos de um outro olhar sobre a instituição, de uma ressignificação do seu papel na sociedade (Moehlecke, 2006, p. 133).

Se há uma crise de legitimidade vivida pelas universidades que impõe novas configurações, devemos estar atentos ao cenário político e econômico que se desenha para os próximos anos. As instituições federais vêm sofrendo severos cortes orçamentários, com perspectivas de recrudescimento a partir de 2019. Esse contexto será um enorme obstáculo não só para garantir a manutenção das políticas de democratização do acesso e de permanência existentes, mas para assegurar a sobrevivência das instituições enquanto bem público.

4

Ação Afirmativa e universidade

Nesse capítulo, buscaremos abordar, primeiramente, o surgimento da ação afirmativa e seus conceitos. Nossa intenção é apresentá-la no contexto em que se tornou mais conhecida no Brasil: a educação superior.

A política adquiriu maior destaque no momento em que foram adotadas reservas de vagas nas universidades para os segmentos sociais historicamente excluídos da educação superior. As primeiras experiências surgem a partir da militância dos movimentos negros, que reivindicavam maior igualdade no acesso a esse nível de ensino, para segmentos étnicos e raciais subrepresentados.

A partir de então, as ações afirmativas foram ganhando espaço nas universidades como uma política focal, representada por reserva de vagas, bônus, acréscimo de notas e outros formatos, voltada para os grupos sociais que tinham acesso desigual à educação superior.

Para a UFRJ, a implantação de política de ação afirmativa para ingresso nos seus cursos de graduação ocorreu após um período de discussões e posições controversas. Esses momentos marcaram o confronto da realidade conjuntural e estrutural da instituição diante do desafio de implementar uma política que se propunha a democratizar o acesso, possibilitando o ingresso de estudantes com um novo perfil. Esse contexto fez com que a implantação da política ocorresse tardivamente, se comparado a outras instituições.

Na ocasião, o Conselho Universitário foi sensível em perceber que a inclusão de alunos com um novo perfil demandaria ações específicas no sentido de promover a permanência desse grupo. Essas ações, além de apoio financeiro, previam apoio pedagógico e disciplinas suplementares.

Na prática, o que ocorreu foi que a universidade deu continuidade ao seu programa de bolsas de assistência estudantil, incluindo uma específica para alunos ingressantes por uma determinada modalidade de cotas. As demais medidas não saíram do papel.

Optamos por abordar a política de permanência da UFRJ, que se confunde com as ações de assistência estudantil, por entendermos que é complementar a qualquer política afirmativa para ingresso na universidade.

4.1. Sua gênese

As ações afirmativas devem ser intervenções temporárias que não visam solucionar problemas estruturais. Estão incluídas na categoria de políticas sociais e objetivam alterar situações de desvantagem de determinados grupos, buscando igualar as oportunidades.

A igualdade substantiva é o que alicerça a ação afirmativa na medida em que busca promover a igualdade entre os indivíduos e não só a igualdade meramente formal ou de positivação legal. A proposta de medidas que possam alterar essa lógica para que se chegue a uma igualdade de fato futura é necessária diante de uma desigualdade substantiva que sobrevive à igualdade formal.

Pensar em justiça e equidade só foi possível a partir do momento que o paradigma da igualdade formal pode ser ultrapassado, igualdade essa que era de todos diante da lei. Assim, uma das características da ação afirmativa é justamente questionar esse modelo de igualdade e ampliá-lo.

Trazemos a definição jurídica de Joaquim Barbosa Gomes (2001) que afirma que a ação afirmativa provoca uma quebra dessa noção de lei igual para todos, podendo ser traduzida

[...] como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo e voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como a educação e o emprego. (Gomes, 2001).

A ação afirmativa tem práticas e conceitos diversos. Pode ser justificada perante a sociedade com os argumentos de reparação, justiça distributiva e diversidade, que podem não aparecer conjuntamente, mas, “onde quer que a ação afirmativa seja implantada, pelo menos um desses argumentos foi usado em sua justificação pública” (Feres Júnior, 2006, p. 46).

A ideia de igualdade de oportunidades surge quando se transcende a igualdade meramente formal para a igualdade que atinja a justiça social, no sentido de atenuar o peso das desigualdades sociais e econômicas.

As ações afirmativas surgiram quando foi percebido que a igualdade, conforme a lei a aplica, não garantia os direitos de determinados grupos que, por

sua vulnerabilidade, necessitavam de proteção de acordo com suas particularidades. Nesse contexto desponta, ao lado do direito à igualdade, o direito à diferença, em perspectiva oposta à desigualdade social. Diante dela, Boaventura de Sousa Santos (2003), nos diz que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (Santos, 2003, p. 56).

Essa afirmação se constitui da essência da ação afirmativa reforçando a ideia que a diferença, entretanto, não deve pressupor desigualdade e sim liberdade para não sermos iguais.

A interpretação sobre o termo ação afirmativa, segundo Heringer (2006, p. 81), tem uma grande amplitude e é uma arena de disputas, que em geral reflete as desigualdades de cada país onde é instituída.

As políticas denominadas como “ação afirmativa” tiveram visibilidade quando começaram a ser implantadas nos Estados Unidos na primeira metade da década de 1960, voltada para os afrodescendentes. Sua justificação estava pautada em dois argumentos: reparação e justiça social. Entretanto tanto um quanto o outro sofreram “corrosão histórica”, ao logo dos diferentes contextos políticos e econômicos (Feres Júnior, 2006, p.52) que se seguiram, fazendo com o foco da política se voltasse também para outros grupos. Em razão disso, diversas minorias, e não somente os negros, passaram a ser objeto das políticas que visavam igualdade de oportunidades.

O termo “ação afirmativa” apareceu pela primeira vez em decreto do Presidente John Kennedy. No entanto adquiriu maior conteúdo após o assassinato de Martin Luther King, quando os conflitos raciais passaram a despertar maior interesse de pesquisa.

A partir de 1964, várias leis foram sancionadas tornando proibidas as descriminações, que passaram a ser fiscalizadas. Os primeiros beneficiados pelas ações afirmativas foram os afro-americanos, tendo sido incorporados posteriormente os hispânicos e indígenas.

Embora as cotas estadunidenses tenham tido maior destaque, a Índia é o país que possui uma vivência mais longa com políticas de ação afirmativa,

fundamentadas legalmente a partir da Constituição de 1950. Nesse contexto, em razão das características da divisão de classes, as justificativas da política de ação afirmativa são identificadas como: compensação ou reparação, proteção dos segmentos mais fracos, igualdade proporcional e justiça social.

Outros países também tiveram suas experiências com as políticas de ação afirmativa como Malásia, Canadá, Austrália, Alemanha e África do Sul, não necessariamente sob a influência do modelo dos Estados Unidos e, em alguns contextos, surgidas antes da experiência americana, como consequência do Estado de Bem-Estar Social.

Tanto nos Estados Unidos como na Índia as ações afirmativas têm estado presentes na educação e no mercado de trabalho. Na educação, em ambos os países, é praticada principalmente no nível superior e de forma mais sistemática nas instituições mais seletivas e de maior prestígio.

Nessa perspectiva, considera-se que as políticas universais são insuficientes para o enfrentamento de alguns componentes da desigualdade social. Para Arabela Oliven (2007), o termo ação afirmativa

[...] refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (Oliven, 2007, p. 30).

As políticas de ação afirmativa, portanto, podem assumir caráter compensatório, reparatório ou ainda preventivo, no que se refere aos processos de estigmatização e de discriminação de um determinado grupo minoritário como os negros, as mulheres, os indígenas, homossexuais, dentre outros. Visam um período de aplicação provisório que deve ser permeado por uma avaliação de resultados.

O termo tem inúmeras conotações e congrega um variado número de práticas. No entanto deve ter uma concepção ampliada para o alcance da igualdade material que, tanto pode ser orientada ao critério socioeconômico quanto ao reconhecimento de identidades.

A ação afirmativa pode, ainda, ser aplicada numa perspectiva de empoderamento ao desenvolver estratégias de “fortalecimento do poder de grupos marginalizados para que estes possam lutar pela igualdade de condições de vida em sociedades marcadas por mecanismos estruturais de desigualdade e discriminação” (Candau, 2007).

Além disso também se apresenta com o objetivo de

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. (GEMAA, 2011).

Referindo-se às discriminações étnicas e raciais, sob o ponto de vista de promover compensação, Munanga (2003) vai esclarecer que essas políticas “visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação” (p. 117).

Quando se trata de política de ação afirmativa, a questão da meritocracia está sempre presente nos discursos contrários à sua aplicação, pois o senso comum tende a considerar que o mérito é extinto com a adoção da política. Feres Júnior e Zoninsein (2008) ressaltam essa questão, no que diz respeito à reserva de vagas nas universidades. É preciso tornar claro que, o princípio de seleção que é operado no interior de cada cota é o do mérito e, portanto, ele não é eliminado com a adoção da política de ação afirmativa, como sugerem os que se posicionam contra a política.

O que ocorre, com a aplicação da ação afirmativa, é que o mérito passa a ser regulado pela igualdade, na medida em que os estudantes concorrem com seus pares. Sendo assim, o que deixa de existir é a “reprodução do privilégio disfarçado em mérito” (Feres Júnior e Zoninsein, 2008, p. 18). Nessa perspectiva, segundo concluem os autores, a igualdade substantiva é o fim normativo e a igualdade de oportunidades é o mecanismo que se utiliza para esse fim. Isso quer dizer que a política de ação afirmativa promove a igualdade de oportunidades nas condições iniciais, mas é o mérito que garante a conquista.

Sem dúvida, a educação é um instrumento de mobilidade social especialmente quando nos referimos aos diplomas mais valorizados, que

possibilitam maiores remunerações no mercado de trabalho e status social. A universidade pode contribuir para a redução das desigualdades sociais, ao propiciar condições efetivas para que os indivíduos de todas as classes e etnias, que fazem parte dos grupos desprivilegiados, tenham as mesmas oportunidades para acessar esse espaço e, assim, promover alterações nas suas condições de existência.

Diante disso podemos dizer que o ensino superior é um espaço onde a aplicação das políticas de ação afirmativa tem grande relevância, pois criam oportunidades para que os indivíduos dos grupos excluídos, possam ter uma mobilidade social.

O desenvolvimento social e econômico são fatores que tem influência sobre a mobilidade social. No Brasil a correlação entre educação e renda é bastante ressaltada, quando é verificado que os anos de escolarização incidem sobre a renda do indivíduo. Nesse sentido, a educação superior é um instrumento que qualifica para a disputa de empregos mais bem remunerados no mercado de trabalho, o que é um elemento importante para atenuar as disparidades em relação à renda e consequentemente para reduzir a desigualdade social.

No entanto, para que esse objetivo possa ser alcançado, a política de ação afirmativa não deve tomar como norte apenas o acesso.

O que queremos evidenciar é que as políticas de ação afirmativa referentes ao mundo universitário não podem limitar-se a questões relativas ao acesso de sujeitos anteriormente excluídos ou com desiguais oportunidades e possibilidades de ingressar nesse nível de ensino, mas é a chamada cultura universitária que necessita ser ressignificada para que as questões multi/interculturais passem a impregnar os diferentes componentes do dia a dia da universidade (Candau, 2003, p. 89-90 apud Janoário, 2013, p. 195).

A partir da diversidade cultural que é criada nas universidades que aplicam a política de ação afirmativa, além do ganho individual, existem benefícios indiretos. Todos os estudantes, assim como os demais atores institucionais, têm a oportunidade de compreender as particularidades dos diferentes grupos étnicos e socioeconômicos, se capacitando a lidar com as diferenças culturais e de classe, e reconhecendo a complexidade que envolve a desigualdade social.

[...] a política afirmativa interfere na dinâmica institucional, principalmente, porque atua nas relações interpessoais. Quando um grupo excluído de um espaço social é

inserido nesse local, emerge uma situação de estranhamento, sentimento que aparece em ambos os grupos envolvidos no processo. Esses grupos, com distintos hábitos, comportamentos e culturas, passam a coexistir e estabelecer novas formas de convivência, que podem se configurar de diversas maneiras. É quando a alteridade, que significa a relação que se estabelece com o outro, se torna uma questão a ser trabalhada (Clapp, 2008, p. 111).

Esse momento faz com que o caráter transformador das ações afirmativas seja conhecido, trazendo para a esfera pública temas até então invisibilizados, como o racismo e desigualdades no acesso à educação superior.

No entanto para que a experiência da política de ação afirmativa para ingresso nas universidades seja considerada positiva, tanto para o estudante quanto para a avaliação da própria política, é preciso que os seus beneficiários tenham completas condições para alcançar a conclusão de seus cursos, o que demanda um imprescindível apoio institucional, nesse sentido.

Porém, é importante destacar que somente a política de ação afirmativa voltada à educação superior, não é capaz de transformar os ganhos acumulados pelas elites ao longo da história em ganhos para os segmentos desfavorecidos, devendo ser combinada com políticas universais.

4.2. A experiência brasileira com a política

A implantação de programas de ação afirmativa no Brasil é recente, embora a desigualdade e a discriminação sejam históricas, tendo surgido antes mesmo da formação do Estado Nação. Essa temática é alvo de controvérsias em várias esferas que consideram que o crescimento econômico e as políticas universais são capazes de reduzir as desigualdades e a exclusão.

A temática da ação afirmativa se fez representar no universo político na década de 80, por meio do primeiro projeto de lei formulada pelo então deputado federal Abdias do Nascimento, em 1983. Esse projeto estabelecia a instituição de políticas públicas para a população negra. Embora não tenha sido aprovado fez com que a discussão ganhasse espaço e peso nos movimentos sociais mais progressistas.

Em 1988, a nova Constituição Federal incorporou em seu texto fundamentos de direitos humanos que foram incluídos em dispositivos legais para promover a inclusão de minorias, buscando transcender a igualdade meramente formal.

O termo “ação afirmativa”, chega ao Brasil nos anos 90, “carregado por uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete os debates e experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas” (Moehlecke, 2002, p.198).

Para Feres e Zonistein (2008), a ação afirmativa deve ser concebida

Como um instrumento específico necessário para mobilizar a nação brasileira em torno de três objetivos complementares de transformação: equidade distributiva, crescimento econômico sustentado e construção de uma nação democrática. [...] deve permitir que a nação reconheça e enfrente parte de seus mecanismos estruturais de exclusão e desigualdade. (Feres e Zonistein, 2008, p. 37).

Sobre o contexto de surgimento das políticas de ação afirmativa em nosso país, Dagnino (1994) faz algumas considerações importantes. Chama atenção para as transformações da década de 90, que tiveram como resultado uma “nova cidadania”. A esfera pública também se democratizou e novos sujeitos começaram a questionar a desigualdade existente no país. Foi percebido que as políticas universalistas não eram capazes de “mitigar os efeitos de marginalização e subordinação de grupos específicos da sociedade, como é o caso das mulheres, dos povos indígenas e dos negros no Brasil” (Paiva, 2010, p. 13).

As ações afirmativas surgem, portanto, numa conjuntura nova “quando novos atores começam a cobrar na esfera pública o reconhecimento de suas demandas, num momento de afirmação de identidade. Questionam, afinal, a secular restrição da participação na esfera pública” (Paiva, 2010, p. 29) e demandam por políticas que reconheçam suas identidades.

Contudo, paradoxalmente, essa nova conjuntura também marcou o momento em que as políticas de orientação neoliberal passaram a reforçar o modelo de Estado Brasileiro menos presente na mediação das políticas sociais.

Dante disso, a participação do Movimento Negro junto às organizações internacionais para encaminhamento das questões relacionadas às discriminações foi central para que as discussões sobre políticas públicas, específicas para a população negra, se mantivessem no centro do debate.

A partir de então, eventos nacionais e internacionais, com destaque para a Conferência de Durban, em 2001⁹³, colocaram a questão da desigualdade racial definitivamente na agenda pública do Brasil e do mundo.

Alguns autores, como Feres Júnior, defendem que as ações afirmativas no Brasil sofreram influência do modelo americano.

Segundo Clapp (2011, p. 42), no Brasil vem se desenvolvendo uma política afirmativa dirigida às situações que são pertinentes ao nosso contexto e, portanto, diferentes das demais. Pontua também que a forma como se deu a participação do movimento negro na consolidação da política de ação afirmativa brasileira apresentou diferenças em relação às políticas estadunidenses. Dessa forma conclui que, no Brasil, a ação afirmativa recebeu outras influências e criou novos fundamentos (p. 43). A experiência americana, embora possa ter inspirado, não teve seu modelo aqui reproduzido.

Tragtenberg (2013) também vai concordar com essa posição afirmando que as cotas para negros e para outros segmentos sociais adotadas no Brasil não se relacionam com as adotadas nos Estados Unidos. Sobre a constitucionalidade das cotas brasileiras para negros, reconhecida em 2012, coloca a decisão do STF em um patamar jurídico “soberano e não colonizado” (p. 394), reafirmando que não há uma repetição de modelos⁹⁴.

Os modos de justificação da política de ação afirmativa que mais se destacam aqui são os argumentos da reparação e da diversidade, ficando o argumento da justiça social uma questão muitas vezes desconsiderada. Entretanto Feres Júnior defende que o argumento da justiça social deveria ter maior peso em relação aos demais (2006, p. 55).

Em relação à utilização do argumento da reparação para justificar a política de ação afirmativa, Feres (2006) reconhece que a dificuldade em se estabelecer

⁹³ Vieira (2010, p. 74) aponta em seus estudos que os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes – PVNC’s, a elaboração do Programa Nacional de Direitos Humanos, a adoção de cotas para negros, pardos e alunos oriundos de escolas públicas, na UERJ e a Conferência de Durban são considerados marcos-fundadores das ações afirmativas. Santos (2014) indica que a Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em Brasília em 1995, deu visibilidade às propostas direcionadas à área de educação, convertendo-se em divisor de águas no combate ao racismo.

⁹⁴ A experiência de proporcionar um tratamento diferenciado a determinados grupos, no entanto, é anterior a esse debate. Para citar algumas, a “Lei dos Dois Terços”, implementada na década de 30, visava assegurar a participação majoritária de trabalhadores brasileiros nas empresas nacionais (Medeiros apud Clapp, 2011, p. 52). Em 1968 entrou em vigor a “Lei do Boi”, voltada para a reserva de vagas para filhos de agricultores, em universidades federais (Clapp, 2011, p. 52).

critérios que definam e identifiquem quem são os afrodescendentes, pode ser um problema⁹⁵.

Na década de 2000, a discussão sobre a discriminação e desigualdade racial se consubstanciou no Brasil, trazendo para o centro do debate a distinção existente entre brancos e não brancos no acesso à educação superior de qualidade, estabelecendo maior efervescência nas discussões sobre cotas raciais e inclusão no ensino superior (Vieira, 2010, p. 75). Destacamos aqui importante participação do Movimento Negro na luta pela implantação de políticas de ação afirmativa nas universidades, direcionadas a essa população.

A discussão sobre a ação afirmativa na educação superior é mobilizadora porque questiona o padrão de educação que está na origem da formação social brasileira que é excludente, elitista e deficitária em relação aos níveis de ensino. Especialmente no nível superior, em razão de uma educação básica pública com grandes lacunas, se verifica uma desigualdade de acesso dos grupos descreditados, particularmente os negros.

A desigualdade verificada no acesso à educação superior, sem nenhuma dúvida, fez com que essa área se tornasse a mais polarizada quanto à aplicação de políticas de ação afirmativa, precipuamente no tocante às cotas raciais para ingresso em universidades.

De um lado seus críticos sustentam a ideia de que ela é antidemocrática e desnecessária, visto que no Brasil não há preconceito e discriminação racial. Do outro, seus defensores acreditam na medida para ampliar o acesso a um espaço historicamente ocupado pelos brancos privilegiados.

Ratificando os argumentos dos defensores das cotas raciais, evidências empíricas produzidas por pesquisadores das ciências sociais indicam que as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros não foram reduzidas, a despeito do crescimento econômico das últimas décadas. Apontam ainda que a diferença na educação é uma das maiores fontes de desigualdade entre brancos e negros no Brasil. Em relação à educação superior, os indicadores aferem uma sub-representação de estudantes negros nesse segmento de ensino.

⁹⁵ Essa questão tornou-se alvo da mídia, recentemente, quando se referiu ao preenchimento das vagas reservadas para negros, por meio da Lei de Cotas, em universidades federais. O próprio movimento negro vem discutindo a necessidade de serem estabelecidos critérios para identificação, de forma a garantir a ocupação dessas vagas, de fato, pela população afrodescendente.

Em acréscimo a esses dados, ao analisar as desigualdades raciais na esfera educacional, Hasenbalg e Valle Silva (1988) consideram que há desigualdades em todos os níveis de ensino, contudo as desigualdades de oportunidades são mais expressivas nos níveis de ensino mais elevados (p. 136).

A partir dos anos 2000, as novas políticas direcionadas à educação superior passaram a ter seu foco nas ações voltadas para o acesso mais democrático e à inclusão de grupos excluídos historicamente desse segmento de ensino, tanto por questões de discriminação racial quanto socioeconômica. A adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades estabeleceu discussões sobre a questão da meritocracia além de problematizar o papel da universidade e do conhecimento acadêmico na reprodução das desigualdades raciais e sociais.

O processo que resultou na implantação de ação afirmativa nas universidades foi bastante dinâmico e envolveu tanto os membros das comunidades universitárias quanto agentes externos. Muitas das políticas adotadas foram aprovadas por seus Conselhos Universitários, utilizando o princípio da autonomia universitária.

A discussão sobre ação afirmativa tornou-se presente na sociedade, de forma mais marcante e controversa, no início da década passada, com a adoção de reserva de vagas para grupos afrodescendentes por parte de universidades públicas.

Os casos de maior repercussão foram os da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual Norte Fluminense – UENF. Em 2003⁹⁶, por meio da Lei 4.151/2003, foi deliberada a reserva de 45% das vagas de graduação nessas universidades, sendo 20% para estudantes egressos da rede pública, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência, integrantes de minorias étnicas. As novas modalidades de acesso causaram muitas polêmicas e sofreram contestação judicial por parte de estudantes que se consideraram prejudicados pelo estabelecimento de vagas reservadas.

⁹⁶Em 28 de dezembro de 2000, a Lei n. 3.524, decretada pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, reservou 50% das vagas de duas universidades para alunos egressos das escolas públicas estaduais. Em novembro de 2001, o então governador Antony Garotinho sanciona a Lei n. 3.708 que reservou 40% das vagas da UERJ e UENF para negros. No ano de 2003, as leis anteriores foram revogadas pela Lei 4.151/2003. Em dezembro de 2008, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, sanciona a Lei n. 5.346/08 que estabeleceu, por 10 anos, a reserva de 45% das vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro com o recorte socioeconômico, ampliando o rol das minorias étnicas, deficientes e filhos de policiais civis e militares mortos ou incapacitados em razão do serviço. (Espírito Santo, A. C, 2013, p.71).

A polêmica gerada, especialmente pelas cotas raciais, foi alvo da mídia nacional. Sobre essa ocasião, Rosana Heringer (2006) apresenta o seu comentário:

Durante as primeiras semanas após o vestibular da UERJ e da UENF, assistiu-se na imprensa um festival de matérias muito mais preocupadas em desnudar o suposto “desastre” do mecanismo proposto do que reportagens que procurassem informar o público sobre as diferentes visões a respeito das políticas. Pouco se disse a respeito do histórico de manifestações e mobilização das organizações negras em todo o país, o que nos últimos anos vêm mais fortemente colocando em pauta a necessidade de políticas de promoção da igualdade racial (Heringer, 2006, p. 96).

A partir da primeira implantação da ação afirmativa pela UERJ e UENF foram surgindo outras iniciativas⁹⁷, em inúmeras instituições, fruto de leis das Assembleias Legislativas ou por deliberação dos Conselhos Universitários. Segundo Heringer (2006, p. 97), em dezembro de 2004, 15 universidades públicas, sendo 5 federais, já haviam aprovado reserva de vagas para alunos negros, indígenas e/ou oriundos de escolas públicas⁹⁸.

Embora as cotas nas universidades públicas tenham tido grande destaque na mídia e tenham sido vistas como uma prática pioneira, é importante ressaltar que, desde 1994, a PUC-Rio já adotava uma política de ação afirmativa para alunos pobres e negros, a partir de parceria firmada com o Vestibular para Negros e Carentes - PVNC⁹⁹, principal referência no campo das políticas de ação afirmativa para a educação superior (Clapp, 2011, p. 63). Podemos então dizer que a política de ação afirmativa na educação superior teve importante experiência no Brasil em uma universidade confessional, anos antes de ser uma realidade nas universidades públicas.

A Universidade de Brasília, em 2004, foi a primeira das universidades federais a implantar política de ação afirmativa, o que possibilitou o acesso de

⁹⁷A Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), em 2003, também aprovou a partir da deliberação do Conselho Universitário a reserva de 40% de todas as vagas dos cursos de graduação e pós-graduação para estudantes negros (pretos e/ou pardos) oriundos de escolas públicas.

⁹⁸Heringer (*ibidem*, p. 98) ainda observou que, das universidades que aprovaram reserva de vagas para negros, houve o predomínio do critério de autodeclararão para definir quem poderia ser beneficiado. No entanto, a UEMS e a UnB utilizaram como critério a identificação racial por meio de fotografias, o que gerou contestações e processos judiciais para revisão, por parte dos candidatos rejeitados na avaliação.

⁹⁹O PVNC surgiu da parceria entre grupos católicos e não católicos e da participação de militantes de outras organizações sociais, que lutavam pela igualdade social e racial no campo educacional. Tinha como principal referência a Pastoral do Negro da Igreja Católica. A primeira experiência foi em 1993, conduzida por três militantes não vinculados a grupos religiosos e Frei Davi, de formação franciscana (Clapp, 2011, p. 71).

estudantes negros, para os quais foram reservadas 20% das vagas. O processo de implantação de reserva de vagas para negros ocorreu de forma peculiar nessa universidade, sendo consolidado nos debates internos, envolvendo os vários segmentos institucionais¹⁰⁰.

A respeito das cotas raciais e das ações afirmativas, Alberti e Pereira (2006) concluem que, além de beneficiar os afrodescendentes, também podem interferir positivamente nas relações sociais, na medida em que têm

[...] um vasto potencial de mudança social, que incide não apenas sobre as possibilidades de estudo e trabalho de afrodescendentes, mas sobre representações que a sociedade brasileira produz sobre si mesma, em especial as camadas médias e altas, pouco acostumadas a conviver de forma igualitária com pretos e pardos. (Alberti e Pereira, 2006, p. 159).

A aplicação de reserva de vagas nas universidades teve substantiva ressonância no governo federal. Embora não tenha tido muitos avanços até 2002, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva várias ações no espaço governamental foram empreendidas, culminando na criação do PROUNI, em 2005, e do REUNI, em 2008.

A partir de 2007, houve um impulso maior na implantação de ações afirmativas nas universidades federais. Pesquisadores afirmam que o REUNI foi determinante para essa mudança, que impulsionou as decisões dos Conselhos Universitários para adoção dessas políticas. Entretanto, na maior parte das instituições, as cotas raciais apareceram combinadas às socioeconômicas, denotando que houve dificuldades em considerar a desigualdade racial como fator formulador para políticas de ação afirmativa (Paiva, 2013, p. 71).

Dados mostram que, em 2009, um ano após a implantação do REUNI, 59% das universidades federais tinham ações afirmativas, o que demonstra a forma rápida com que os Conselhos Universitários aprovaram a medida (Machado, 2010, p. 28).

Sobre as ações afirmativas no ensino superior, Feres Júnior et al (2011) aferem que, já em 2011, mais de 70% das universidades públicas já haviam adotado tais políticas à época da pesquisa, variando os formatos entre cotas,

¹⁰⁰ O primeiro projeto para a implantação de cotas raciais na UnB foi apresentado em 1999, motivado por caso de discriminação racial em um de seus programas de pós-graduação. No entanto, em razão das resistências suscitadas, não foi aprovado.

bônus, acréscimo de vagas e notas¹⁰¹, que podem ser utilizados em conjunto. A modalidade mais comum foram as cotas para alunos de escolas públicas, conforme ainda hoje se observa, contrariando o debate público sobre ação afirmativa que estava centrado nas cotas raciais.

A maior tendência dos conselhos universitários em aprovarem cotas sociais demonstra que houve um terreno mais fértil para as discussões que envolviam a pobreza do que aquelas que se referiam às desigualdades raciais, baseado na crença que as cotas sociais já incluiriam os não brancos. No entanto, conforme observam Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) esse dado não é real.

Ao contrário do que postulam aqueles que defendem políticas estritamente sociais, a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa baseada exclusivamente na classe um mecanismo eficaz de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados (Daflon, Feres Júnior e Campos, 2013, p. 7).

Na opinião de Paiva (2013), criou-se aí um paradoxo, posto que a origem dos debates sobre o sistema de cotas teve como foco a ação afirmativa para inclusão de estudantes negros nas universidades públicas. Entretanto, hoje, as políticas beneficiam primeiramente os alunos de escolas públicas e só depois os negros e outros segmentos.

A partir de 2013, ocasião em que a Lei 12.711 entrou em vigor, foi compulsória a implantação de ação afirmativa por parte das universidades federais, o que fez com que aquelas que surgiram após esse período, já fossem criadas dentro dos critérios da Lei, conforme exposto no capítulo anterior.

Em relação às universidades estaduais, em 2017, 89% haviam implantado alguma política de ação afirmativa. Segundo levantamento do GEMAA (2017), as cotas permanecem como modalidade predominante da política de inclusão dos grupos sub-representados.

Das 33 instituições estaduais que possuem política de ação afirmativa, 14 delas reservam de 51% a 75% de vagas para esses grupos e 74% têm a política direcionada para alunos de escolas públicas. Embora a adoção do recorte racial tenha aumentado, em sua maioria está condicionado a critérios sociais. Dessa

¹⁰¹ As cotas têm como principal característica serem vagas reservadas, a partir do quantitativo total, para grupos específicos. O acréscimo de vagas não parte do quantitativo total de vagas e sim cria um determinado número de vagas exclusivas para determinados segmentos. No acréscimo de nota um percentual anteriormente definido da nota final do candidato é somado a esta. No bônus é estabelecido um determinado valor que é acrescido à nota final do candidato.

forma, guarda semelhanças com as ações afirmativas implementadas pelas universidades federais quando combina o critério racial com o de escola pública e renda (p. 13).

No entanto a semelhança não se mantém quando são somadas todas as vagas reservadas para as diferentes modalidades de ingresso. O total de vagas que sobra para ampla concorrência é de 62%, portanto maior que os 50% propiciados pela Lei de Cotas.

Cabe acrescentar que também nas vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas existe diferença percentual. Enquanto as universidades federais reservam para esses grupos 25% de suas vagas, as estaduais fazem a reserva de 15%.

Embora as universidades estaduais tenham sido pioneiras, entre as instituições públicas, na implantação de ações afirmativas, diante dos dados apresentados podemos concluir que a ação afirmativa que vem sendo implementada pelas universidades federais, conforme estabelece a Lei 12.711/12, tem permitido um maior acesso de estudantes dos grupos sub-representados, embora não necessariamente a sua inclusão¹⁰², pois esta depende das políticas de permanência implantadas pelas instituições.

É irrefutável que a implantação da ação afirmativa nas universidades foi um fator importante para a mudança do perfil de alunos dos campi e da própria dinâmica institucional. Conforme aponta Paiva (2013, p. 62) sobre os impactos das ações afirmativas, houve a quebra de alguns mitos. O temor desses estudantes não conseguirem acompanhar os conteúdos disciplinares e a preocupação com uma alta taxa de evasão não se concretizaram. Além disso, aponta como positiva a mudança na “sociabilidade do campus” com a presença de estudantes de várias classes, raças e etnias.

As ações afirmativas na educação superior dão uma contribuição bastante relevante no que se refere à democratização do espaço universitário, especialmente se considerarmos o seu histórico elitismo e excludência. Contudo não são suficientes para solucionar a questão das desigualdades em sua amplitude,

¹⁰² Entendemos que a “inclusão” tenha um significado amplo e deva ser o objetivo da política de permanência. Pressupõe o sentimento de pertencimento e, para tanto, é necessário que o estudante se sinta acolhido e integrado à instituição, em todos os aspectos.

devendo ser aliadas a outras políticas públicas que tornem possível a inclusão social, não só da população negra, mas dos demais grupos minoritários.

Em relação às universidades federais, a combinação entre o ENEM e SISU como mecanismo de seleção e acesso e a aplicação da Lei de Cotas vem contribuindo fortemente para que grupos desprivilegiados possam entrar nessas instituições e, como bem lembra Ristoff, vem possibilitando uma diversidade especialmente em cursos de maior prestígio, que historicamente abrigaram alunos brancos e oriundos das classes sociais mais privilegiadas.

Entretanto, se fazem necessárias outras políticas que se estendam para outros âmbitos. A disparidade existente entre o ensino médio público e o ensino médio privado ainda cria desigualdades quanto às possibilidades de acesso às instituições públicas, em razão dos processos de seleção mais disputados. Para que essa transição ocorra com igualdade de oportunidades é necessário que se busque enfrentar a variedade de problemas existentes no sistema público de ensino básico.

Entendemos que o investimento na educação pública de nível fundamental e médio seja o caminho para reduzir a estratificação desses níveis de ensino e ampliar o acesso às universidades dos estudantes que são oriundos das escolas públicas. Isso porque a ação afirmativa para acesso à educação superior só é capaz de atender a parcela mais privilegiada que já concluiu o ensino médio e não a ampla maioria da população de negros e pobres que sequer consegue chegar a esse nível de escolarização.

Em relação aos segmentos sociais que, historicamente, foram excluídos da educação superior é preciso também transpor os limites do acesso às instituições e considerar as necessidades desses grupos específicos no que diz respeito à sua permanência, com bom aproveitamento acadêmico que garanta sua conclusão de curso. Muitas vezes, por insuficiência orçamentária ou por falta de disposição institucional, suas demandas não são consideradas ou atendidas.

Dessa forma, no caso da educação superior, para que as políticas de ação afirmativa para acesso cumpram seu papel de fato inclusivo é necessário ampliar os investimentos governamentais na política de permanência, além de se firmar um compromisso das instituições em monitorar continuamente essas ações, de forma a garantir seus bons resultados.

4.3.

As ações afirmativas na UFRJ

A educação superior no Brasil foi criada para atender as elites e, de forma sistemática, ao longo de quase um século, vem reproduzindo essa característica. Somente no final do século XX, essa configuração passou a ser questionada.

A UFRJ, conforme já dissemos aqui, foi criada a partir da reunião de três cursos: Direito, Medicina e Engenharia, que surgiram ainda no período monárquico. Esses cursos, desde então, contam com grande prestígio social e o elitismo herdado dessas escolas ainda influencia fortemente a cultura institucional.

A gênese dessa universidade e o protagonismo que muitos de seus cursos têm no contexto nacional e internacional fazem dela uma das melhores universidades do Brasil. Como tal, sempre atraiu os melhores alunos, de maioria branca e filhos das classes mais favorecidas da sociedade. Esse perfil de estudante é evidenciado nos cursos mais seletivos, onde a disputa de vagas é bastante acirrada.

Na UFRJ a adoção de medidas para ampliar o acesso dos segmentos menos favorecidos foi tardia em relação a outras universidades, pois só foram implantadas a partir de 2011, mais de dez anos após as primeiras universidades públicas terem estabelecido suas ações afirmativas.

No entanto, anos antes, a desigualdade no acesso a seus cursos de graduação, no que se refere aos grupos desfavorecidos, já despertava o interesse de alguns pesquisadores. Em 2005, foi realizado estudo sobre o perfil dos estudantes da universidade, coordenado pelo projeto de extensão Conexão de Saberes¹⁰³. A pesquisa identificou que, no período de 1997 a 2005, houve um aumento no ingresso de alunos das classes populares.

Na ocasião, a universidade contava com mais de 30.000 alunos. A pesquisa foi realizada com cerca de 80% deles e revelou que 55% dos entrevistados eram egressos de escolas particulares, 69% eram brancos e 28,5% negros (pretos e pardos). Conforme já foi apontado por outras pesquisas que tiveram como alvo a educação superior, os estudantes pobres tinham maior representação em cursos da

¹⁰³Disponível em: <http://www.pr5.ufrj.br/revista/index.php?view=article&catid=1%3Aartigos-revista-n00&id=9%3Aestrategias-para-a-permanencia-de-euops-na-ufrj-a-experiencia-do-projeto-conexoes-de-saberes&format=pdf&option=com_content&Itemid=3> Acesso em dezembro de 2016.

área de Humanidades e bastante menor em cursos elitizados, em que o curso de Medicina tem o menor percentual de participação desses alunos.

Os resultados da pesquisa foram conclusivos para que se identificasse a necessidade de se debater o prestígio, os privilégios e as relações institucionais.

Desde 2007, as reivindicações por políticas de ação afirmativa já eram realidade na UFRJ, contando com iniciativas como o seminário: Ações Afirmativas e o Desafio da Democratização do Acesso e da Permanência na Universidade, ocorrido nos dias 20 e 21 de agosto de 2007 e organizado pela instituição em conjunto com o Programa Conexões de Saberes. (Janoálio, 2013, p. 219).

Em 2008, o REUNI foi implantado nas universidades federais, o que exigiu da UFRJ a elaboração de um Plano de Reestruturação e Expansão - PRE¹⁰⁴. Seguindo as diretrizes do REUNI, o programa da UFRJ estabeleceu como projeto institucional a democratização e ampliação de vagas e a criação de novos mecanismos de acesso, dentre outras proposições.

Nesse período, professores, técnicos administrativos e estudantes de unidades do Centro de Filosofia e Ciências Humanas elaboraram uma proposta alternativa ao PRE solicitando a constituição de grupo de trabalho formado pelos segmentos da comunidade universitária, para discutir e elaborar propostas de política afirmativa.

O Prof. Carlos Frederico Leão Rocha, do Instituto de Economia da UFRJ, fez uma reflexão acerca do ingresso por meio do vestibular na UFRJ que não seria democrático e nem mesmo meritocrático¹⁰⁵. No documento faz uma crítica à implantação de cotas raciais, como se a democratização do acesso não passasse também por essa discussão.

A ORDENAÇÃO FORNECIDA PELO VESTIBULAR ESTÁ LONGE DE SER PERFEITA (grifos do autor). Um estudo realizado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFRJ com as informações do Vestibular demonstrou que a implantação de uma cota de 20% para alunos egressos da escola pública pouco alteraria o resultado em termos de mérito. A média do grupo a ser excluído pelo sistema de cotas (ou seja, alunos que passaram no Vestibular pelo sistema atual e que não teriam passado caso houvesse sistema de cotas) comparada com a média do grupo que teria passado pelo sistema de cotas (ou seja, alunos que não ingressaram na UFRJ, mas

¹⁰⁴ Disponível em: <https://ufrj.br/noticia/docs/20070708_universidade_necessaria-programa_de_reestruturação_e_expansão_da_ufrj.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2018.

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/cotasnasuniversidades.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

que teriam ingressado caso houvesse cotas) não apresenta diferença estatisticamente significativa nas disciplinas alvo da avaliação, a não ser em Matemática. Quando é avaliado o acesso a cursos específicos percebe-se que esses dois grupos são bastante homogêneos. Em Medicina, não há diferença nas médias dos dois grupos, a não ser em Matemática; em Engenharia da Produção, só existe diferença na prova de línguas, que nem o argumento de homogeneidade tem (alguns fazem Espanhol, outros, Inglês). Isso significa que A DISTÂNCIA ENTRE OS CANDIDATOS INCLUÍDOS E EXCLUÍDOS PELA COTA SERIA MUITO PEQUENA (grifos do autor). No entanto, os componentes de sorte em provas de múltipla escolha e homogeneidade de critérios em provas dissertativas promovem erros de avaliação que podem mais do que compensar esses critérios.

O ponto aqui defendido é, portanto, que o atual sistema de acesso à Universidade é imperfeito e suficiente para não poder ser defendido como democrático, nem meritocrático. Contudo, gera distorções no uso de recursos públicos levando a barreiras à mobilidade social que devem ser questionadas. No entanto, setores sociais parecem estar mais preocupados em discutir a possibilidade de se distinguir um indivíduo com relação à cor do que reconhecer e discutir a melhor maneira de implantar um sistema de democratização do acesso.

O Plano Diretor¹⁰⁶ 2010 - 2020, aprovado em novembro de 2009 pelo Conselho Universitário, reforçou o estímulo aos mecanismos de democratização para acesso aos seus cursos de graduação.

Em 2010, as reivindicações foram mais intensas. Foi apresentada em sessão do Conselho Universitário uma proposta de ação afirmativa por meio da adoção de cotas, pelo Prof. Marcelo Paixão, do Instituto de Economia da UFRJ. Essa proposta toma por base as iniciativas de outras universidades que, na ocasião, já contavam com políticas de ação afirmativa.

[...] Que a UFRJ ao longo de sua história, a despeito de ser uma Universidade de elite docente e discente em termos socioeconômicos, sempre se notabilizou pela defesa dos mais excelsos interesses do país e de seu povo mais humilde, na luta pela democracia, pelos direitos humanos, pela justiça social e contra todas as formas de totalitarismos, preconceitos e discriminação; Que o sistema de ações afirmativas para ingresso dos cursos de graduação, em 2008, já era adotado em 41 instituições públicas de nível superior (em 20 Universidades Federais e 21 em Estaduais em todo o país), mediante as cotas para escolas públicas, para estudantes de escolas públicas, afrodescendentes (negros), indígenas e outros grupos; em outras instituições havia a pontuação com bonificação extra para candidatos de perfil socioeconômico específico; tais variantes denotam que o sistema, malgrado suas diversas formas de aplicação, é amplamente conhecido e adotado nas mais diferentes regiões do país; Que entre aquelas Universidades se encontram instituições do mais elevado prestígio acadêmico e institucional, sem demérito de demais não mencionadas, adotam reservas de vagas para ingresso a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS),

¹⁰⁶ Disponível em: <https://ufrj.br/docs/plano_diretor_2020/PD_2011_02_07.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de São Paulo (UFSP), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); apresentam a alternativas do bônus para candidatos de perfil socioeconômico específico a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);, todos estes exemplos, enfim, denotam inexistir contradições entre o princípio das ações afirmativas e o da preservação dos princípios do mérito acadêmico e intelectual; Que das maiores Universidades federais, a UFRJ, é uma das raras a se manter alheia às deliberações recentes acerca da efetivação das ações afirmativas, adotadas de Norte a Sul do Brasil, por dezenas de instituições de ensino superior, nos colocando em uma delicada situação de imobilidade, e mesmo na contramão, diante de um tema que vem gerando positivos resultados práticos em diversas instituições de ensino superior do país [...]

Ao mesmo tempo, circulava um abaixo-assinado de apoio às cotas na universidade, que contou com assinaturas de professores, estudantes, ex-alunos, funcionários, pesquisadores da UFRJ e de outras instituições, assim como vários representantes de entidades¹⁰⁷ representativas da educação superior.

Destaca-se a participação do Frei David Santos, da Educafro que, a convite do então reitor, Prof. Aloísio Teixeira, fez exposição sobre a inclusão de etnias em sessão do Consuni e teve presença ativa e marcante nas sessões posteriores.

Algumas entidades também já haviam se manifestado a favor das cotas nas universidades, dentre elas a ANDES, conforme deliberado no 29º Congresso, realizado em abril de 2010:

1. Lutar pela implantação e ampliação de políticas afirmativas, como parte de políticas de universalização do acesso à educação em seus diferentes níveis e modalidades, com a garantia de permanência e conclusão, bem como o acesso à pesquisa e à formação profissional.¹⁰⁸

A proposta apresentada pelo Prof. Marcelo Paixão foi analisada pelos membros do CONSUNI, que se manifestaram positivamente quanto ao estabelecimento de um sistema de ações afirmativas de acesso aos cursos de graduação da UFRJ. Desse modo, o Consuni resolve em sua Resolução nº 10/2010¹⁰⁹ (anexo 1):

¹⁰⁷ Informações disponíveis em <cotasnaufj.wordpress.com/2010/04/>. Acesso em: 10 dez. 2018.

¹⁰⁸ Disponível em: <<https://cotasnaufj.wordpress.com/category/propostas-resolucoes-atas/andes/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

¹⁰⁹ Disponível em: <<http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res10-10.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

Art. 1º Afirmar seu compromisso com ações que, em curto prazo, criem efetivas condições para o ingresso e permanência na UFRJ de alunos provenientes de famílias de baixa renda.

Art. 2º Constituir Comissão, composta por 3 (três) membros do Conselho de Ensino de Graduação (CEG), 3 (três) do Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) e 3 (três) do Conselho Universitário (CONSUNI), sendo 1 (um) do corpo docente, 1 (um) técnico-administrativo em Educação e 1 (um) do corpo discente de cada Colegiado, para que, no prazo máximo de um mês, apresente ao Conselho Universitário um plano de debates com ampla divulgação na UFRJ.

Art. 3º Encaminhar aos Centros, Unidades e Órgãos Suplementares a discussão e definição de propostas que visem a garantir o compromisso expresso no Art. 1º, segundo o plano de debates estabelecido no Art. 2º.

Art. 4º Estabelecer que as ações propostas sejam objeto de discussão e deliberação no CEG, no CEPG e, finalmente, no CONSUNI.

Art. 5º Determinar que o CONSUNI faça uma avaliação, na primeira sessão de agosto do corrente ano, das ações propostas, para discussão e deliberação.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Em meio às discussões o jornal O Globo publicou matéria se posicionando contra as cotas raciais. Em resposta, foi publicada Carta Aberta da UFRJ¹¹⁰, assinada por cerca de 80 professores da universidade e de outras instituições e por estudantes:

Se pretendemos avançar rumo a uma democracia real, capaz de assegurar espaços de oportunidades iguais para todos, o acesso à universidade pública deve ser repensado. Isto significa que é preciso levar em conta os diferentes perfis dos estudantes brasileiros, em vez de seguir camuflando a realidade com discursos sobre “mérito” (como se a própria noção não fosse problemática e como se fosse possível comparar méritos de pessoas de condição social e trajetórias totalmente dispares) ou sobre “miscigenação” (como se não houvesse uma história de exclusão dos “menos mestiços” bem atrás de todos nós).

Cotas sociais – e, fundamentalmente, aquelas que reconhecem a dívida histórica do Brasil em relação aos negros – abrem caminhos para que pobres deem prosseguimento aos seus estudos, prejudicado por um ensino básico predominantemente deficiente. Só assim os dirigentes e professores das universidades brasileiras poderão continuar fazendo seu trabalho de cabeça erguida. Só assim a comunidade universitária poderá avançar, junto com o país e na contramão da imprensa retrógrada, representada por O Globo, em direção a um reconhecimento necessário dos crimes da escravidão, crimes que, justamente, por ainda não terem sido reconhecidos como crimes que são, se perpetuam no apartheid social em que vivemos.

Apesar dos debates travados sobre a adoção de cotas raciais e o apoio que essas já haviam conquistado por parte de órgãos representativos dos trabalhadores

¹¹⁰ Disponível em: <<https://cotasnaufj.wordpress.com/>>. Acesso em: dez. 2018.

das universidades¹¹¹, prevaleceu a decisão da maioria, a favor do estabelecimento de reserva de vagas para alunos de escolas públicas. No mesmo dia da publicação da Carta Aberta, em 19 de agosto de 2010, foi aprovada a Resolução CONSUNI nº 16/2010¹¹² (anexo 2) que resolve:

- (I) Estabelecer novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011, na forma que se segue: a) 40 % das vagas serão preenchidas por meio de concurso de acesso próprio;
- b) 40% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM, através do SISU;
- c) 20% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM, através do SISU, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica, do Estado do Rio de Janeiro;
- d) não será cobrada taxa de inscrição pela UFRJ em qualquer uma das modalidades.”

Uma liminar em processo de ação civil pública determinou que a UFRJ aplicasse a ação afirmativa determinada pela Resolução CONSUNI 16/2010, aos estudantes egressos da rede pública de ensino de todo o território nacional e não só do Rio de Janeiro, o que foi aplicado à reserva de vagas para ingresso nos cursos de graduação, no ano de 2011.

A adoção de cotas sociais que não incluíam as raciais, suscitou descontentamentos por parte daqueles que a defendiam e apoio daqueles que entendiam que, ao estabelecer cotas sociais, a população negra já estaria contemplada. O discurso do cientista político Renato Lessa reflete o que pensa boa parte da sociedade brasileira:

[...] Parece ser indisputado o fato de que uma política que inclua pobres – negros e brancos – é dotada de critério de justiça mais robusto e abrangente do que outra que inclua apenas negros, pobres e não pobres. O contingente prioritário pretendido pelo segundo recorte é coberto, com vantagens, pelo primeiro critério, que aos negros pobres acrescenta os brancos pobres. Em nome de que reduzir o alcance da inclusão a definições “raciais”? O vastíssimo contingente da destituição social de pele clara não merece reparações? E este é um ponto fundamental, critérios raciais e critérios sociais não são variantes de um mesmo vetor, voltado para generosa inclusão dos barrados estruturais da sociedade brasileira. Há uma distinção fundamental. O corte social associado à pobreza designa um contingente móvel:

¹¹¹ A Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Pública, em março/12 emitiu nota apoiando as cotas raciais e a necessidade de política de permanência. Disponível em: <<https://fasubra.org.br/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

¹¹² Disponível em: <<http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res16-10.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

trata-se de aplicar critérios de justiça que impliquem a sua erradicação. Em outros termos, a ideia é a de incluir pobres para que eles deixem sua condição originária. O critério “raça”, ao contrário, é fixo. Trata-se aqui de incluir para reconhecer uma diferença permanente e, por essa via, de reinventar a história do país como constituída por inapelável “luta de raças”¹¹³.

Para o ingresso no ano de 2012 foi aprovada a Resolução do CONSUNI, nº 14/2011¹¹⁴ (anexo 3) estabelecendo novos critérios, considerando a “necessidade de consolidar e ampliar os mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior e as ações afirmativas voltadas para a valorização da escola pública e o apoio a jovens em situação de insuficiência de renda”. Conforme esse argumento, as cotas raciais continuaram sendo preteridas.

Essa Resolução resolve estabelecer reserva de 30% das vagas disponibilizada no edital de acesso de 2012, para alunos de escolas públicas, porém com renda per capita de até um salário mínimo e meio nacional. O documento estabelece ainda a utilização exclusiva do ENEM e do SISU para ingresso nos cursos de graduação, preservando o procedimento da etapa de Teste de Habilitação Específica (THE) para cursos específicos.

Ainda em 2011, o CONSUNI, por meio da Resolução nº 21 (anexo 4), considerou fortalecer a política de assistência estudantil, que tinha ações consolidadas já há algumas décadas, diante do ingresso de estudante com perfil socioeconômico vulnerável¹¹⁵. Sobre as ações de permanência e assistência estudantil da UFRJ falaremos no próximo item, por entendermos que seja parte da política de ação afirmativa adotada pela universidade.

Em abril de 2012, a Resolução CONSUNI nº 08¹¹⁶ (anexo 5), que estabeleceu critérios para acesso em 2013, manteve a proporção de 30% para as vagas reservadas.

Em setembro de 2012, foi sancionada a Lei 12.711, detalhada no item anterior, o que exigiu da UFRJ adequação dos seus mecanismos de ingresso para 2013, quando a Lei passaria a ser aplicada.

¹¹³ Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/blog/instituto-millenium/as-cotas-na-ufrj/>>. Acesso em: dez. 2018.

¹¹⁴ Resolução CONSUNI nº 14/2011. Disponível em: <<http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res14-11.pdf>>. Acesso em 17 dez. 2018.

¹¹⁵ Resolução CONSUNI nº 21/2011. Disponível em <<http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/res21-11.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

¹¹⁶ Resolução CONSUNI 08/2012. Disponível em <<http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Res08-12.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2018.

A Resolução CONSUNI 08/12 que estabelecia critérios para ingresso nos cursos de graduação em 2013 foi alterada por uma nova resolução (anexo 6)¹¹⁷, que manteve o percentual de reserva de vagas já definido pela resolução anterior, porém estabeleceu que a metade dos 30% de vagas reservadas para alunos de escolas públicas deveriam ser destinadas a alunos com renda de até 1 ½ salários mínimos, de acordo com índice nacional. Os 15% restantes seriam destinados a alunos de escolas públicas com renda acima de um e ½ salários mínimos. Foi adicionado o critério racial, para pretos, pardos e indígenas, para esses 30%, de acordo com o estabelecido na Lei.

A mesma resolução estabeleceu que, para o acesso às vagas em 2014, a reserva de vagas para alunos de escolas públicas seria de 50%¹¹⁸. Assim, no edital de acesso para o primeiro semestre de 2014¹¹⁹ ficou estabelecido para o ingresso por ação afirmativa:

Art.8º. A título de Ação Afirmativa, de acordo com o artigo 2º deste edital, serão oferecidas 4687(quatro mil seiscentos e oitenta e sete) vagas para ingresso nos cursos de Graduação da UFRJ no ano de 2014, distribuídas em cada curso/opção por período, a candidatos egressos do Ensino Médio de Escolas Públicas.

I. 50% das vagas de que trata o caput deste artigo serão destinadas a candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5(um vírgula cinco) salário mínimo vigente, sendo os demais 50% destinados aos candidatos com renda familiar bruta per capita superior a 1,5(um vírgula cinco) salário mínimo vigente.

II. Após a aplicação do percentual definido no inciso I, 51,8% das vagas de cada um dos grupos resultantes, correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas na população do Estado do Rio de Janeiro conforme o censo demográfico de 2010 divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, serão destinadas por curso/opção por período, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

Segundo o edital, as vagas destinadas à ação afirmativa, caso não fossem preenchidas, seriam revertidas para a ampla concorrência. Conforme se percebe, a ação afirmativa estabelecida pela Lei de Cotas tem o critério racial submetido ao de escola pública.

¹¹⁷ Resolução CONSUNI nº 18/2012. Disponível em: <http://www.consuni.ufrj.br/images/Resolucoes/Res_18-2012.pdf>. Acesso em 17 dez. 2018.

¹¹⁸ Das vagas reservadas (50%) para alunos de escolas públicas, 25% para aqueles com renda per capita de até 1 e ½ salário nacional e os outros 25% para aqueles com renda maior que 1 e ½ salários mínimos per capita. As cotas raciais se incluíam em cada uma das modalidades, de acordo com o percentual estabelecido pelo IBGE, para o Estado.

¹¹⁹ Disponível em: <http://acessograduacao.ufrj.br/images/_Acesso-2014/2014>Editais/2014-Edital_334-2013-Acesso_Geral.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2018.

Sem dúvida a adoção de ações afirmativas nas universidades federais mudou o perfil do estudante tradicional que frequentava essas instituições. A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES realizou o primeiro “survey” nacional para caracterizar os estudantes das instituições federais em 1994. Das 52 IFES existentes à época, 44 realizaram a pesquisa local.

O universo da pesquisa foram 327.660 alunos e os resultados indicaram que 44,29% pertenciam às classes C, D e E, 43,11% à classe B e somente 12,6 eram estudantes da classe A. Esse dado revelou que o ingresso de alunos da classe A era bem menor do que o esperado. Nessa pesquisa não se investigou o perfil de cor/raça.

Dez anos depois, em 2004, nova pesquisa foi aplicada no universo de 469.378. Os alunos das classes C, D E representavam 42,8% dos estudantes. Em relação à cor, raça e etnia, 59,4% dos estudantes eram autodeclarados brancos. São nas classes C, D e E que estão os maiores percentuais de pretos e pardos e na classe A o maior percentual de estudantes brancos.

A pesquisa realizada em 2014¹²⁰, após a implementação da Lei de Cotas, mostra uma significativa mudança na composição entre brancos, pardos e pretos, com os primeiros perdendo participação e deixando de ser quase 60% dos estudantes na pesquisa anterior, para serem pouco mais de 45%. Juntos, pretos e pardos, passaram de 34,2% do total de estudantes em 2004, para 47,5%. A renda familiar per capita de 66,1% dos estudantes é de 1 e $\frac{1}{2}$ ¹²¹ salários mínimos, que também se refere ao percentual da demanda potencial por ações de assistência estudantil, que sofreu aumento desde a pesquisa anterior.

A UFRJ, mesmo quando mantinha como forma de acesso o tradicional vestibular, aplicava um questionário socioeconômico por ocasião da inscrição, no entanto sem a exigência de resposta obrigatória. Ainda assim são dados importantes para identificar o perfil dos potenciais estudantes que iriam preencher as vagas da universidade. A partir da utilização do sistema ENEM/SISU e da adoção de ação afirmativa, os questionários continuaram sendo aplicados.

¹²⁰ As três pesquisas estão disponíveis em <<http://www.andifes.org.br/?s=pesquisa+perfil>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

¹²¹ O Programa Nacional de Assistência Estudantil estabelece que as ações sejam destinadas prioritariamente aos alunos egressos de escolas públicas ou com renda familiar per capita de até 1 e $\frac{1}{2}$ salários mínimos.

A pesquisa de Martins (2018) apresenta estudo detalhado sobre o perfil de inscritos e ingressantes nos cursos de engenharia de produção, direito e medicina no vestibular da UFRJ em 2009, os mesmos cursos analisados neste estudo, a partir dos dados do questionário socioeconômico.

Revela que, em relação à renda familiar, mais de 50% dos ingressantes dos cursos de medicina e engenharia de produção estavam entre as faixas de renda mais altas. No caso do curso de direito a maioria se agrupava nas faixas intermediárias, a partir de cinco salários mínimos.

Nos três cursos os ingressantes eram majoritariamente egressos de escolas particulares e de maioria branca.

O mesmo estudo apresenta análise de perfil de ingressantes, nesses mesmos cursos, nos anos posteriores à aplicação da Lei 12.711. Iremos nos ater ao ano de 2014 por ser o recorte temporal de nossa pesquisa e o primeiro ano em que a UFRJ aplicou a meta estabelecida pela referida Lei¹²².

Ao compararmos os dados referentes aos anos de 2009 e 2014 é percebido que ocorreram alterações importantes, especialmente no que se refere à renda e cor dos ingressantes. Em relação à renda familiar, nos três cursos, o que mais é ressaltado é o significativo aumento percentual no ingresso de estudantes com renda até três salários mínimos. O curso de engenharia de produção se manteve, com o maior percentual de ingressantes com renda mais alta.

Em relação à cor, em 2009, todos os cursos apresentaram um percentual acima de 60% no ingresso de alunos brancos. O maior percentual foi representado pelo curso de engenharia de produção, seguido do curso de medicina. Destacamos que, não houve representação de aluno preto no curso de engenharia de produção, que também apresentou o menor percentual de alunos pardos.

Já em 2014 houve uma redução do percentual de alunos brancos e se identifica um aumento percentual de alunos não brancos, especialmente pardos. Cabe registrar que no curso de engenharia de produção, que permanece com o maior percentual de alunos brancos, entre os cursos, observa-se a presença de alunos autodeclarados pretos, o que não ocorreu em 2009.

Dante desses resultados decidimos tomar como referência apenas os estudantes de 2014 que optaram pela reserva de vagas para alunos de escolas

¹²² Refere-se à reserva de 50% das vagas oferecidas em todos os cursos de graduação.

públicas, com renda de até um e meio salários mínimos, grupo representado em nossa pesquisa de campo. Os dados que serão apresentados são referentes ao questionário socioeconômico respondido por ocasião da pré-matrícula.

Em relação à renda familiar, mais de 50% dos estudantes se concentra na faixa de um a três salários mínimos, nos três cursos. Na faixa de renda mais alta o maior percentual está no curso de engenharia de produção. Cabe lembrar que a Lei 12.711 estabelece como critério de renda um e meio salários mínimos per capita.

Identificamos que, no universo referenciado, onde não é aplicado o critério racial, a representação do preto é inexistente em cursos como medicina e Engenharia de Produção e mínima no curso de Direito. O que se constata é que a presença dos não brancos é representada, majoritariamente, pelos alunos pardos. Nos cursos de Medicina e Engenharia de Produção não há representação de alunos pretos.

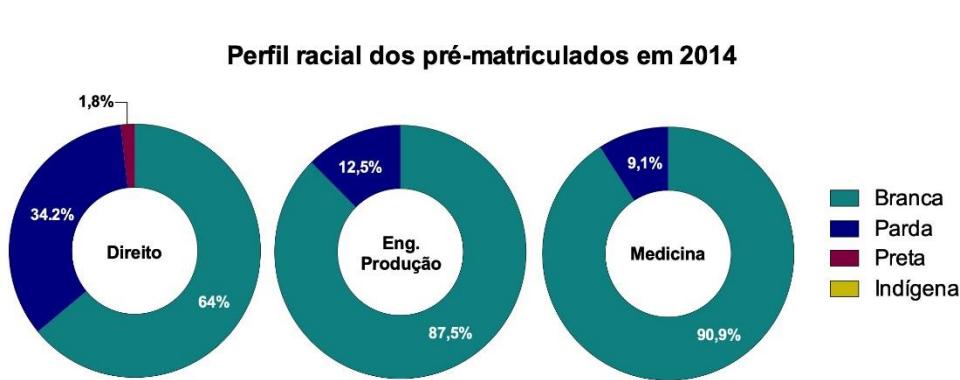


Gráfico 4 – Perfil racial dos pré-matriculados em 2014 – reserva de vagas para alunos de escolas públicas e renda.

Fonte: Questionário socioeconômico (Pró-Reitoria de Graduação/UFRJ).

Em relação ao perfil escolar dos mesmos alunos observa-se que há uma particularidade. Os que se classificaram para o primeiro semestre de 2014 são egressos, em maioria, de escolas federais. Já os que foram classificados para o segundo semestre são majoritariamente egressos de escolas estaduais. Esses dados podem estar relacionados às notas de corte, menores para o ingresso no segundo semestre, o que explicaria a maior presença de estudantes de escolas estaduais. De qualquer forma demanda uma pesquisa mais detalhada.

Perfil escolar dos ingressantes em 2014

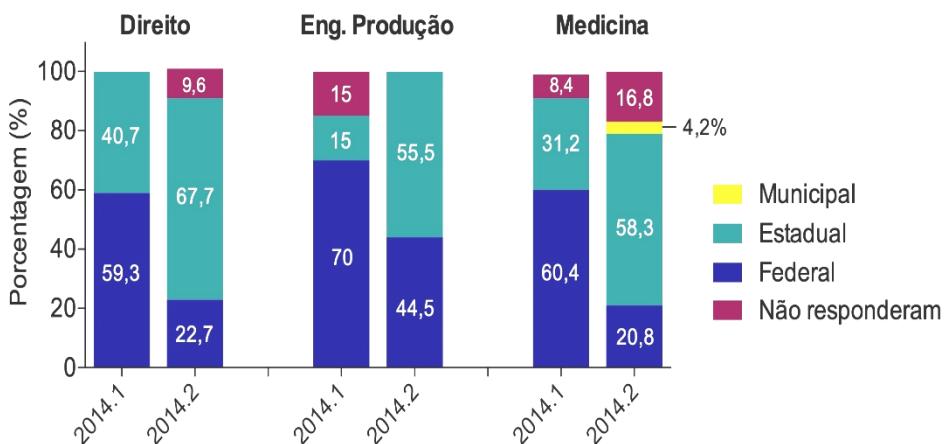


Gráfico 5 – Perfil escolar dos pré-matriculados em 2014 na reserva de vagas de escolas públicas e renda.

Fonte: Questionário socioeconômico (Pró-Reitoria de Graduação/UFRJ).

Contudo, em cursos de alta seletividade, o predomínio de estudantes egressos de escolas públicas que oferecem ensino considerado de melhor qualidade não é uma característica observada apenas na UFRJ.

O estudo apresentado por Piotto e Tetzlaff (2017) é um dos que aponta essa realidade em outras instituições. Considerando o aumento do número de egressos de escolas públicas na USP e os estudos que investigam o efeito positivo da escolha de escolas na trajetória dos estudantes de origem popular, parte da análise dos dados de perfil socioeconômico de estudantes de escolas públicas que ingressaram em dois *campi* da USP¹²³, no ano de 2008, em cursos mais e menos concorridos. Os resultados revelaram que a escola frequentada faz diferença quando se trata do ingresso das camadas populares em universidades públicas, em cursos mais seletivos. Esse dado é especialmente relevante por trazer implicações para a discussão do critério de origem escolar estabelecido na política de ação afirmativa das universidades públicas.

A quase inexistência de estudos sobre os estudantes ingressantes na UFRJ por ação afirmativa, especialmente em relação aos pretos e pardos e a carência de dados mais robustos nos sites da universidade demonstram que, de fato, esse

¹²³ Em 2008 a USP utilizava o sistema de bônus adicionado à nota do candidato de escola pública. Em 2016 concedia um acréscimo de até 15%. Em 2015, o conjunto de estudantes da USP contava com 35% de alunos de escolas públicas. O maior desde 2006 (Jornal da USP Especial, 2016 apud Piotto e Tetzlaff, 2017). Em 2018 foi instituído um sistema de reserva de vagas além da bonificação.

assunto não tem a devida relevância e, aparentemente, não há preocupação com o monitoramento da política.

Dos poucos estudos que são de nosso conhecimento, destacamos o de Ricardo Janoário, em tese apresentada no Programa de Pós-Graduação da Escola de Serviço Social da UFRJ. Muitos pontos pertinentes foram colocados pela pesquisa, realizada em 2013, no primeiro ano de aplicação da Lei 12.711. O objetivo foi o de analisar a experiência de implantação das ações afirmativas diante da implementação de cotas raciais na instituição, a partir das reflexões e percepções dos gestores.

As conclusões da pesquisa realizada indicaram que, de fato, as cotas raciais incomodaram profundamente a instituição, sendo consideradas ameaças ao prestígio, ao mérito e, especialmente, a excelência acadêmica, o que explica o silêncio da academia sobre elas. Dentre os gestores ouvidos as opiniões divergiram. No entanto, a polêmica mais evidente ficou em torno das cotas raciais, não tendo havido tanta oposição em se tratando de outros grupos beneficiados pela política, como os estudantes egressos de escolas públicas.

O reduzido interesse institucional em buscar dados mais consistentes em relação aos alunos que ingressam na universidade pela várias modalidades de ação afirmativa nos autoriza a pensar que não são somente os estudantes negros que se encontram invisibilizados pela universidade, mas todos aqueles que ingressam pela reserva de vagas ou que têm perfil similar a esses. Com isso também são invisíveis as suas necessidades específicas para que consigam concluir o curso.

Assim, parece não haver qualquer indicativo que aponte para uma disposição institucional em produzir mudanças no projeto político-pedagógico dos cursos, de forma a atender as lacunas de formação educacional trazida por grande parcela dos estudantes egressos de escolas públicas, dado que foi apontado pelos gestores entrevistados por Janoário e também esteve presente na fala dos estudantes entrevistados por nós.

Também não há uma iniciativa maior da instituição em trazer para o centro do debate a temática das ações afirmativas, o que tem ocorrido no âmbito de algumas unidades acadêmicas. No entanto, nessas ocasiões, se verifica uma maior participação de docentes e discentes daquelas unidades e também pesquisadores de outras instituições, mas muito poucos interessados no conjunto da comunidade acadêmica.

Como dissemos anteriormente, a partir de 2017, a reserva de vagas foi ampliada para deficientes¹²⁴. No mesmo ano, foi criado pela Reitoria o Fórum UFRJ Acessível e Inclusiva, para debater e encaminhar questões de discentes e funcionários deficientes, bem como identificar necessárias adaptações para atender às necessidades desses indivíduos. Sem dúvida o Fórum representa uma preocupação justa e necessária para com o contingente de pessoas deficientes que ocupam o espaço universitário. Embora se proponha à inclusão, não abarca os demais estudantes que ingressam por reserva de vagas.

Essas evidências nos fazem pensar se, de fato, há um compromisso da UFRJ com a inclusão efetiva de estudantes que, assim como os estudantes deficientes, tem também suas especificidades.

Em várias ocasiões nos posicionamos aqui sobre a importância do investimento em políticas de permanência para todos os estudantes, independentemente da forma de ingresso. No entanto, ressaltamos que, para determinados grupos, são necessárias ações específicas de assistência estudantil, de forma a ampliar suas possibilidades de conclusão do curso.

A UFRJ não possui uma política de permanência consolidada. Esta é representada por uma política de assistência estudantil, recém aprovada pelo Conselho Universitário, voltada para os estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica. Ainda assim não atendem integralmente a essa demanda, fazendo com que muitos estudantes com esse perfil não se beneficiem delas.

Uma política de permanência deve propor ações universais. Já as ações de assistência estudantil são focais, pois partem do pressuposto que determinados grupos de estudantes sofrem os efeitos de fatores socioeconômicos que interferem na trajetória universitária e no rendimento acadêmico. Por essa razão, são necessárias ações que minimizem esses efeitos. Essas ações se traduzem em moradia, alimentação, transporte e apoio pedagógico, especialmente.

Dentre as ações de assistência estudantil desenvolvidas pela UFRJ, o que mais se destaca é o programa de bolsas assistenciais e a moradia estudantil, sendo reconhecidos pelos estudantes como ações institucionais que apoiam a

¹²⁴ No edital de acesso de 2017 foram destinadas aos alunos deficientes, egressos do ensino médio público, 24,39% das vagas de cada curso.

permanência, conforme foi ressaltado no relato dos entrevistados. Dessa forma julgamos oportuno falar mais detalhadamente sobre esse programa.

4.4.

A assistência estudantil e seu histórico como política de permanência da UFRJ

Desde a década de 1970, a universidade vem implementando ações de assistência estudantil, por meio de programa de bolsas e da disponibilização de vagas na residência estudantil, que atendem a estudantes com perfil socioeconômico vulnerável. Na ocasião, era coordenado pela Divisão de Assistência ao Estudante - DAE que, ainda hoje, tem esse programa sob sua responsabilidade. A DAE, ao longo dos anos, esteve subordinada à Pró Reitoria de Graduação.

Nos anos 90, a DAE, já preocupada em elaborar um programa que viesse de encontro às necessidades dos estudantes beneficiários, elaborou relatório onde assinalava que a assistência estudantil não devia ser vista como simples assistência social e sim como parte de uma proposta acadêmica.

[...] desvinculada da proposta acadêmica a assistência discrimina e segregá o estudante com dificuldades financeiras porque o codifica como cidadão-beneficiário de um programa assistencial global e não como um aluno que apesar das inúmeras adversidades ingressou na Universidade com interesse e necessidades próprios, característicos de um portador de um projeto de aspiração social que passa pela especialização do saber. [...] A proposta é que a assistência não seja um fim em si mesma, mas que faça a mediação entre o interesse e a demanda social por um profissional competente [...] (apud Menezes, 2012, p. 76).

O mesmo documento apontava também que, já no final dos anos 80, era observada uma diferenciação em relação ao perfil socioeconômico de alunos de determinados cursos, como Geografia, Letras e Artes. Dessa forma, já se verificava o ingresso de alunos das classes sociais mais baixas, em cursos que não eram de elite. Esses estudantes eram os beneficiários das bolsas de assistência estudantil.

Já nessa época, havia uma demanda reprimida que não foi reduzida com a ampliação do quantitativo de bolsas, indicando o descaso da UFRJ com a problemática da assistência estudantil e o lugar secundário que ocupava.

Até a implantação do PNAES¹²⁵, não havia orçamento específico para a assistência estudantil e, assim, o recurso financeiro para o pagamento de bolsas era definido por cada gestão da universidade e seu montante era proporcional ao entendimento e importância que cada uma delas atribuía a essas ações.

Em 2000, foi encaminhada ao colegiado da graduação, pela Escola de Serviço Social, proposta de uma ampla política que não ficasse apenas centrada nos alunos de baixa renda, mas que atendesse a todos os estudantes. O que seria um embrião de uma política de permanência.

Nos anos seguintes, a DAE seguiu vinculada à Pró Reitoria de Graduação e responsável pela Bolsa Auxílio e pelo Benefício Moradia, ambos concedidos após disputado processo seletivo, com rigorosa análise socioeconômica.

Em 2010, a assistência estudantil foi transformada em programa governamental, disposto em Decreto¹²⁶. É importante observar que o PNAES foi criado antes da Lei de Cotas e se destina, prioritariamente, a estudantes egressos da rede pública ou com renda familiar per capita de até um e meio salário mínimo nacional. Dessa forma não tem como público alvo exclusivo os estudantes que ingressam pela reserva de vagas, mas todos aqueles que estão dentro do critério citado, independente da modalidade de acesso, o que aumenta bastante o escopo daqueles que são alvos potenciais da assistência estudantil.

A dotação orçamentária para implementar as ações de assistência na UFRJ é representada por valores expressivos¹²⁷. Para o ano de 2018 estava previsto para o recurso PNAES o valor de R\$49.909.035,00¹²⁸.

¹²⁵ Cabe ressaltar que a estruturação do referido Programa contou com o protagonismo do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis que iniciou essa discussão anos antes do PNAES ser implantado.

¹²⁶ O Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES foi disposto pelo Decreto 7234 de 2010. Define as áreas que deverão ser desenvolvidas pela assistência estudantil, na educação superior pública federal, a critério das instituições, a saber: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, esporte, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. O PNAES, inicialmente, foi um plano acoplado ao REUNI, implantado em 2008. A partir daí as instituições federais passam a receber dotação orçamentária anual, específica para as ações de assistência estudantil, que julgarem adequadas à sua realidade.

¹²⁷ Os valores são definidos a partir de cálculo que toma como base o quantitativo de estudantes da instituição, o que faz com que os valores sejam diferenciados entre elas.

Os valores são bastante impressionantes, mas insuficientes para abranger todos os estudantes que, segundo o Decreto, devem ser prioridade para as ações de assistência estudantil. Desde que passou a existir o PNAES, a totalidade do orçamento disponibilizado é utilizado pela UFRJ para o pagamento de bolsas assistenciais.

Em 2011, ano em que a universidade implantou sua política de ação afirmativa, foi criada a Superintendência Geral de Políticas Estudantis - Superest, como marca de uma nova gestão na universidade. Era a primeira vez que a UFRJ teria em seu organograma um órgão criado para articular as políticas estudantis. A Divisão de Apoio ao Estudante passa a integrá-la e são criadas outras Divisões, com intenção de atender às áreas apontadas pelo PNAES¹²⁹.

A missão da referida superintendência foi a de se constituir como uma “estrutura pedagógica-administrativa” voltada ao planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação dos programas e ações direcionadas à comunidade discente, buscando consolidar uma ampla política de permanência e assistência estudantil visando “bom aproveitamento, aprendizado e excelência acadêmica”.

A criação da Superest veio preencher uma lacuna importante em um momento em que a assistência estudantil estava em evidência, em razão das políticas de ação afirmativa que estavam sendo implantadas nas universidades federais. Em várias delas já haviam sido criadas Pró-Reitorias,¹³⁰ com o propósito de coordenar a política de permanência.

Identificava-se também um maior interesse político pela temática da assistência estudantil na universidade por que

[...] com a implantação do PNAES, a assistência estudantil passou a contar com um orçamento bastante substancial, o que gerou um grande interesse político pela temática, com claros reflexos nas campanhas internas para indicação do novo reitor. As quatro chapas candidatas tiveram como uma de suas bandeiras a assistência estudantil e propostas de criação de órgão gestor específico para as

¹²⁸ Conforme Orçamento de 2018. Disponível em: <https://ufrj.br/sites/default/files/documentos/2017/12/proposta_orcamentaria_- 18_texto_consuni.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

¹²⁹ A Residência Estudantil passou a integrar a Divisão de Residências Estudantis, foram criadas as Divisões de Esporte, Cultura e Lazer, de Saúde, de Inclusão e Acessibilidade.

¹³⁰ No nível da administração central, as Pró-Reitorias estão logo abaixo da Reitoria. A Superintendência Geral de Políticas Estudantis, mesmo ligada diretamente à Reitoria, não tinha o mesmo “status” das Pró-Reitorias, não podendo, por exemplo, administrar diretamente orçamentos. Em razão disso, a dotação orçamentária do PNAES continuou sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Finanças.

políticas direcionadas aos estudantes, o que também acabou por mobilizar o movimento estudantil em torno dessa questão (Menezes, 2012, p. 82).

Em 2012, para atender à determinação do CONSUNI foi criada a Bolsa de Acesso e Permanência¹³¹, específica para ingressantes pela reserva de vagas de escolas públicas e renda. Essa bolsa passou a integrar o programa coordenado pela DAE¹³².

Após sua criação, a Superest ficou subordinada diretamente ao Gabinete do Reitor o que, em tese, poderia proporcionar, agilidade nos processos e interlocução mais efetiva. No entanto, não foi o que ocorreu.

Em 2015, ano em que terminou a gestão da Reitoria que criou a Superest, dois superintendentes que passaram pela Superest haviam colocado seus cargos à disposição por não terem podido contar com o devido apoio institucional para a condução de propostas que, no entendimento da equipe, eram imprescindíveis para consolidar a assistência estudantil e uma política de permanência.

Em 2018, já em uma nova gestão, a Superest foi transformada em Pró-Reitoria de Políticas Estudantis. Assim como fez a Superest, “tem buscado expandir sua atuação para além da assistência a situações de aguda vulnerabilidade de alunas/os de graduação”¹³³.

Em fevereiro de 2019, a Pró Reitoria de Políticas Estudantis submeteu ao Conselho Universitário a proposta de uma Política de Assistência Estudantil (anexo 7), que foi aprovada. Em paralelo, o CONSUNI também aprovou um novo programa de bolsas assistenciais, que cria novas modalidades de bolsas e tem a

¹³¹ A Bolsa de Acesso e Permanência foi extinta em 2019, quando foi aprovada a Política de Assistência Estudantil, com um novo programa de bolsas assistenciais.

¹³² Na ocasião o programa de bolsas da universidade era composto por: **Bolsa Auxílio** - consiste em uma bolsa no valor de R\$ 460,00, acrescida de um Auxílio Transporte fixo no valor de R\$ 150,00. **Benefício Moradia:** Desde 2013, em função de reformas no prédio da Residência Estudantil, é oferecido um Auxílio Moradia Emergencial no valor de R\$ 1260,00 (já incluído o valor referente à Auxílio Transporte), de forma a auxiliar no custeio da moradia do estudante beneficiário. **Bolsa de Acesso e Permanência:** Concessão de bolsa para os alunos cotistas (escola pública / renda) avaliados na matrícula em conformidade com a lei nº 12711/12, para estudantes de renda per capita até 1,5 salário mínimo dos diversos *campi* da UFRJ. Consiste no pagamento de um benefício pecuniário, de valor variável segundo o município de residência do estudante: residentes no município do Rio de Janeiro: R\$460,00 (Benefício) + R\$165,00 (auxílio transporte), que corresponde a um total de R\$625,00; para os residentes fora da cidade do Rio de Janeiro é oferecido um benefício no valor de R\$460,00 (benefício) + R\$297,00 (auxílio transporte), correspondendo a um total de R\$757,00. O benefício tem duração de dois semestres. Com exceção da Bolsa de Acesso e Permanência, as demais têm processo de seleção com avaliação socioeconômica. Podem se inscrever para o processo de seleção os alunos de graduação com renda familiar per capita declarada de 1 e ½ salários mínimos. (PR7/UFRJ).

¹³³ Disponível em <http://politicasestudantis.ufrj.br/index.php/apresentacaocoordenacao>. Acesso em 27/12/18.

intenção de elevar o número de alunos atendidos. A projeção é que o número de usuários chegue a onze mil em 2023, após período de transição.

Ao analisar a política recentemente aprovada, no entanto, parece que há um entendimento equivocado de pressupostos, por parte da instituição e dos estudantes, que faz com que a política de permanência seja confundida com uma política de assistência estudantil.

Assim como ocorreu com a Política aprovada na UFRJ, esse equívoco é reproduzido pelo decreto que institui o PNAES. Ao dispor sobre um programa de assistência estudantil, que tem como alvo determinado segmento de estudantes, o decreto prevê algumas ações que deveriam ser universais, o que demonstra falta de clareza sobre os propósitos dessas ações.

Essa premissa da associação entre permanência-assistência estudantil-pobreza, bem como a ampliação da percepção de outras questões a serem levadas em conta para a permanência pode ser verificada no texto do PNAES (2010), em sua contradição, visto que, apesar das ações mais ampliadas previstas, os critérios de seleção dos assistidos são majoritariamente financeiros [...] (Houri, p. 166, 2016).

No caso da UFRJ, a assistência estudantil tem sua maior representatividade e visibilidade no apoio financeiro proporcionado pelas bolsas que, embora sejam de importância reconhecida, não é o único suporte necessário para que os estudantes com “aguda vulnerabilidade” possam permanecer na universidade, até a conclusão de seu curso. Nas entrevistas que realizamos, o “peso” dessas bolsas ficou claro, quando nenhum dos estudantes citou outra ação de assistência estudantil que fosse de seu conhecimento.

Um olhar mais atento é capaz de observar que, a assistência estudantil que tem sido implementada por boa parte das universidades federais, vem se resumindo a dar apoio financeiro aos estudantes carentes, ainda assim sem atender à demanda posta e de maneira insuficiente. As necessidades de ordem acadêmica, pedagógica e simbólica, especialmente relacionadas a um ambiente ainda elitizado, pouco acolhedor e inclusivo¹³⁴, são negligenciadas.

Em relação à UFRJ, é válido o esforço de aprovação da Política de Assistência Estudantil e de um novo programa de bolsas que busca atender a uma

¹³⁴ As dificuldades acadêmicas e pedagógicas ficam mais evidenciadas naqueles de baixa renda por possuírem menor capital cultural e social. Além disso o fato de muitos serem egressos de escola públicas, algumas de qualidade questionável, faz com que apresentem dificuldades para acompanhar o conteúdo das disciplinas.

grande demanda reprimida, no entanto, não imaginamos com que recursos essas bolsas serão mantidas, já que o orçamento PNAES se esgota com as que já existem e parece não haver nenhuma intenção do atual governo em elevar os valores. Sem o devido aporte de recursos, o novo programa será totalmente inviabilizado, o que indicaria o colapso da assistência estudantil na universidade.

Considerando que a atual gestão da Reitoria está em fase final de mandato, a próxima gestão, que deverá ter início em julho de 2019, terá como um dos desafios a manutenção dessa política. Esperamos que, dentre os projetos dessa nova gestão haja espaço para a construção de uma política de permanência, com abordagem mais ampla e universalizante, que ultrapasse os limites da assistência estudantil.

5

Trajetórias improváveis: desvendando o processo de permanência de alunos cotistas em cursos de alto prestígio social

Entendemos que a permanência é um processo que tem início com a entrada do estudante na universidade e se prolonga até a conclusão do curso. A permanência na universidade tanto pode ser bem-sucedida¹³⁵, quando concluem seus cursos, ou marcadas pelo insucesso e frustração, quando são finalizadas com a evasão.

Analizar o percurso do estudante na universidade, conhecer as disposições, referências individuais, os fatores institucionais e relacionais que perpassam essa caminhada torna-se imprescindível para compreender esse processo.

Diversas pesquisas que se dedicam a conhecer o percurso de estudantes de classes populares concluem que as origens sociais têm uma forte influência no percurso educacional do estudante, mas não se constitui da única variável explicativa das suas experiências educacionais.

Diante dessa conclusão, a teoria desenvolvida por Bernard Lahire nos parece bastante apropriada para a análise das trajetórias universitárias. Na principal contribuição desse autor, a obra *Sucesso escolar nos meios populares: razões do improvável*, o alvo da pesquisa são crianças com origem socioeconômica semelhante, porém com experiências socializadoras diferenciadas, mesmo dentro de um grupo familiar marcado pelo baixo capital cultural e econômico. Isso se dá porque incorporam um patrimônio de disposições distinto, que vai interferir nas relações que estabelecem com a escola e com os processos de aprendizagem.

A análise realizada nesse estudo permite identificar os indivíduos como seres plurais, com experiências múltiplas adquiridas em diversos espaços sociais e não somente no seu grupo ou categoria social. Tais experiências devem ser compreendidas não como elementos isolados, mas interdependentes.

¹³⁵ Compartilhamos com Neto et al (2014) que o percurso de sucesso, além de ter como resultado final a conclusão do curso com conhecimentos científicos acumulados deve, a partir de todas as experiências vividas, contribuir para o crescimento pessoal do estudante.

Dessa forma, a realidade social é decodificada de maneira particular por cada indivíduo e exigindo, portanto, uma análise capaz de revelar sua complexidade, em que pese as diversas dimensões da desigualdade no Brasil e suas inter-relações.

O que Lahire pretende demonstrar é que as realidades individuais não estão reduzidas a regras gerais e, portanto, não podem ter uma análise em escala coletiva. Revela que tais trajetórias somente podem ser compreendidas com base em uma diversidade individual, o que explica que mesmo no interior de uma mesma família existam variações de percursos.

Portanto, o conceito de *habitus* desenvolvido por Bourdieu encontra seus limites em Lahire quando é considerada a necessidade de uma análise mais complexa, quando o foco deixa de ser uma categoria coletiva¹³⁶ e passa a ser o próprio indivíduo.

Diante dessas formulações podemos concluir que as trajetórias universitárias são permeadas por experiências vividas, apropriadas por cada estudante de forma particular, o que se soma aos aspectos estruturais da desigualdade social. As experiências são, portanto, advindas de sua socialização em diferentes contextos e no espaço universitário, em interação regular com grupos sociais e indivíduos que possuem patrimônios culturais e econômicos diferentes.

Em suma, o percurso universitário é permeado por essa teia de interações. Vai se construindo a partir das vivências e de ações recíprocas que são frutos da socialização do sujeito nos vários contextos em que esteve inserido e daquilo que é vivenciado dentro do contexto universitário.

Alicerçado nessa dinâmica irá se construir a afiliação do estudante à universidade. Coulon (2008) diz que a experiência da afiliação universitária se produz “sobre um *habitus* constantemente renovado, que se enriquece – ou se empobrece, como é o caso do analfabetismo – de experiências novas que são como sedimentadas sobre as precedentes” (p. 43).

Assim como Lahire, entendemos a socialização como um processo no qual o espaço social onde se insere o indivíduo atua sobre ele, formando e

¹³⁶ A categoria coletiva seria uma leitura macrossocial, que leva em conta um contexto de um determinado grupo social. O que é proposto por Lahire é uma análise microssocial, com foco no indivíduo, diante dos contextos sociais nos quais se insere.

transformando. Dessa forma, não há a influência de uma única coletividade sobre a trajetória de um indivíduo, seja ela da família ou de classe social, mas dos mais variados contextos sociais que também são influenciados por ele, numa relação de reciprocidade.

Esse entendimento também permeia a noção de “configuração social” formulada por Norbert Elias (1994), que determina que os sujeitos são constituídos desse conjunto de experiências socializadoras, favorecendo a consideração não só dos aspectos objetivos dessas relações, mas também subjetivos da realidade social, como as emoções e sensações internalizadas e externalizadas, de forma diferente por cada um.

Essa noção, portanto, é fundamental para compreender como são construídos os percursos universitários menos prováveis ou marcados pela excepcionalidade, como os abordados nesse estudo. Buscamos, especialmente, evidenciar a gama de interações sociais que compõe essas trajetórias e a percepção do estudante sobre essas experiências.

5.1. O que caracteriza a trajetória improvável

Referimo-nos às trajetórias improváveis como sendo aquelas em que se verifica “uma não congruência entre as condições sociais estruturais do estudante e a trajetória escolar prosseguida” (Couto et al, 2014, p. 95). Isso quer dizer que seu percurso não é o efeito esperado frente às suas condições sociais.

Também é bastante relevante o dado, já revelado por várias pesquisas, que indicam que os estudantes das classes sociais mais vulneráveis e dos grupos discriminados têm menor chance de acesso a cursos de maior prestígio social, em razão de sua alta seletividade. O que torna o percurso desses estudantes ainda mais excepcional quando se trata desses cursos.

É importante ressaltar que, esses percursos, embora os estudantes tenham uma origem social similar, não se constroem da mesma forma. Dentro do conjunto de trajetórias improváveis existem distinções em razão das variações individuais, que são o resultado da interação entre as disposições e competências que são

incorporadas e as situações que se apresentam no cotidiano. Essa construção particular ocorre por quê:

[...] o patrimônio disposicional dos indivíduos não se encontra totalmente ativo em todos os contextos. Face a cada situação nova que se lhes apresenta, estes mobilizam, de forma mais automática ou mais reflexiva, esquemas incorporados solicitados pela situação específica com que se deparam (Costa, Lopes e Rodrigues, 2014, p. 20).

Essa flexão explica por que o impacto de cada contexto social e de aspectos sociais como o racismo, repercutem de forma diferente para cada indivíduo e cada um responde a ele de forma diferenciada, de acordo com o patrimônio de disposições que foi incorporado.

No contexto internacional, este tipo de percurso também tem sido alvo de pesquisas recentes em Portugal que retomam o conceito de “percurso de contratendência” (Roldão apud Costa, Lopes e Rodrigues, 2014, p. 19) para caracterizar uma relação peculiar entre as condições sociais que marcam a origem do estudante e sua trajetória educacional. Nesse caminho fica fortemente evidenciado o esforço pessoal empreendido pelo estudante para construir um percurso exitoso.

[...] A capacidade de agência destes jovens, alavancada pelos elementos capacitadores com que se vão cruzando em diferentes contextos, permite-lhes delinejar trajetórias pautadas pelo sucesso acadêmico no ensino superior, contrariando assim condições persistentes e desfavoráveis de desigualdade social (Couto et al, 2014, p. 104).

Os estudos sobre as trajetórias improváveis revelam, portanto, que há a interferência de fatores de outras ordens, para além das origens sociais. Evidenciam ainda o efeito dos contextos sociais em que os estudantes se inserem, ao longo da vida e a sua capacidade em mobilizar disposições e recursos para superar as adversidades no seu percurso.

No Brasil, a análise da trajetória de estudantes universitários pobres começou a despertar o interesse dos pesquisadores da área da Sociologia da Educação, na década de 90¹³⁷.

¹³⁷ Destacamos a tese de Écio Portes (1993) que teve como temática central a trajetória escolar e as vivências universitárias de um grupo de alunos pobres de cursos de alta seletividade na UFMG. Trata de trajetórias inesperadas nos meios populares em um momento em que o interesse por esse

A partir de então esse objeto passou a ser central em outras pesquisas e, nos anos 2000, os estudos se intensificaram nessa área. A trajetória escolar de indivíduos de camadas populares foi investigada por Silva (2003), a partir das vivências de moradores da comunidade da Maré, no Rio de Janeiro. A pesquisa buscou evidenciar as variáveis explicativas para a chegada à universidade de indivíduos de setores populares, em detrimento de outros, com características socioeconômicas e culturais semelhantes, mas que interromperam o seu percurso educacional.

A tese de Piotto (2007, p. 163), cuja pesquisa teve como alvo estudantes de camadas populares da USP, enfatizou a importância do conjunto de disposições individuais para superação de obstáculos no percurso universitário. A forma com que os estudantes das classes menos favorecidas passam pela vivência da desigualdade social no interior da instituição foi investigado pela pesquisadora, que buscou demonstrar a influência desse aspecto sobre o percurso dos discentes.

Lacerda (2014) se debruçou sobre a trajetória improvável de alunos pobres no Instituto Tecnológico da Aeronáutica – ITA, instituição considerada de alta qualidade e cujo processo seletivo é bastante disputado. Considerou que conhecer os percursos dos estudantes de camadas populares pode viabilizar as perspectivas de permanência e inibir a evasão.

Mais recentemente as discussões incorporaram o efeito das disposições institucionais na trajetória dos estudantes. Massi (2015), em sua tese, trata de forma mais aprofundada a relação estabelecida entre aluno e instituição, com base nos processos de integração e afiliação universitária. Vai abordar um tema pouco explorado nas pesquisas, que é a importância dos atores institucionais nesses processos.

Massi (2015) partiu do pressuposto que a permanência depende muito mais do que acontece no contexto universitário do que o que ocorreu anteriormente. Portanto, a dimensão que assume as interações individuais com membros das instituições é de extrema importância para que o aluno permaneça e conclua seu curso. Além disso, a própria instituição deve ser hábil em integrar o aluno na vida universitária, tanto socialmente quanto academicamente, buscando contribuir para a sua permanência.

objeto de pesquisa era ainda embrionário e tomava como referência os estudos no contexto de outras sociedades, especialmente a francesa.

Já Almeida (2014) investigou as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de classes populares em seu percurso acadêmico na USP. Vai entender a permanência como “uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance, dentro de seus limites, das universidades” (p. 269), o que também evidencia a importância das políticas e dos atores institucionais na construção da permanência universitária.

Assim, se a origem social é considerada como um dos limitadores para o acesso à educação superior não pode ser absolutizada. Sua influência no decorrer dos cursos deve ser pensada em articulação não só com as interações em diferentes contextos sociais, mas também com vivências e interações institucionais.

O autor talvez queira nos dizer que as instituições devem assumir uma posição mais ativa frente às desigualdades, de forma a não tornar mais intensa as diferenças que já existem. Políticas que visam à permanência devem ser institucionalizadas e legitimadas por seus diversos atores, de forma a superar ações meramente formais, que não produzem, na prática, a efetiva inclusão.

Em sua pesquisa sobre estudantes pobres da UFMG, Écio Portes (2014) vai trabalhar com as vivências universitárias de alunos de cursos altamente seletivos. Coloca em pauta experiências vividas no amplo espaço universitário onde se descobrem limites e possibilidades. Dentre outras questões também retoma a relação instituição-aluno na figura do professor, como um dos aspectos que pode ser conflituoso e precisa ser superado, já que esse ator ocupa posição fundamental não só na construção do conhecimento, mas também no processo de afiliação.

Sobre essa relação, as pesquisas desenvolvidas por Couto et al (2014, p. 103) sobre a realidade da educação portuguesa enfatizam que o apoio prestado por professores durante o percurso dos alunos é bastante relevante para superação das dificuldades com as quais os estudantes se deparam.

Dessa forma podemos considerar que, durante o período de frequência nos cursos, é importante a interação com o que caracteriza cada contexto institucional, incluindo seus atores e as políticas de permanência implementadas pela instituição. Tais fatores podem concorrer para que o aluno ultrapasse os obstáculos ao longo do seu trajeto.

Entretanto, embora o contexto institucional tenha um papel reconhecido na permanência do estudante, não tem responsabilidade exclusiva sobre ela, pois há

limites em seu papel. Existe a interferência das disposições individuais na relação que se estabelece entre a instituição e o estudante.

Sobre essas disposições, Silva (2003) considera que a permanência, no caso a universitária, decorre de uma dinâmica entre características individuais e as redes sociais nas quais os alunos se inserem. A posição que é ocupada pelo estudante depende do que ele chama de “inteligência institucional”.

O termo tem significado próximo ao da “afiliação”, da forma como se apresenta para Coulon. No entanto, segundo Silva (2003), esse tipo de “inteligência” revela-se nos graus de compreensão do aluno sobre as regras do jogo e a forma de jogar com elas, mostrando, portanto, uma face mais estratégica diante das situações que se apresentam.

A *inteligência institucional* (grifos do autor) revela, portanto, mais do que algumas disposições para o conformismo ou a introjeção de subordinação, uma aguda sensibilidade para o jogo nos campos institucionais, onde a consecução dos objetivos imediatos é mais importante, em determinados momentos, do que a defesa das posições profundamente arraigadas (Silva, 2003, p. 128).

Sobre a relevância do empenho individual para a permanência do estudante na instituição de ensino, Santos (2003, p. 131) diz que este é fundamental e diretamente condicionado pelo grau de interesse desse estudante em conquistar seu espaço. Sobre essa afirmação concordamos que o esforço individual seja necessário, mas consideramos que existem outros aspectos alheios ao indivíduo, que interferem em sua permanência. O processo de afiliação não é de mão única, onde o esforço deve ser somente do estudante, mas deve contar com a boa disposição institucional em fazer a sua parte.

Os estudos produzidos, que têm como objeto o estudo de trajetórias “improváveis”, “inesperadas” ou “excepcionais” revelam que existem fatores de outras ordens, além da origem social, que se articulam na concretização dessa caminhada. Portanto, conhecer as interações que perpassam a trajetória universitária nos ajuda a compreender como estudantes de classes populares constroem seus percursos, em cursos seletivos, elitizados e tidos como de prestígio social.

5.2.

O perfil dos entrevistados

O universo de alunos entrevistados refere-se aos que ingressaram na universidade em 2014, pela reserva de vagas da modalidade escola pública e renda familiar per capita de até um e meio salários mínimos.

Dentre eles, dez eram mulheres e três homens. Todos residentes na região metropolitana do Rio de Janeiro, embora quatro estudantes tenham vindo de outros Estados e um do interior do Estado do Rio de Janeiro. Nenhum desses alunos de outras localidades reside na Residência Estudantil da UFRJ. Moram sozinhos e, a maior parte, em repúblicas. Uma das alunas reside com o cônjuge.

Dos nove alunos que são da cidade do Rio de Janeiro, todos residem com as respectivas famílias.

Tabela 7 – Estudantes entrevistados, curso, turno e período de ingresso.

Nome	Curso	Turno	Ingresso*
A	Direito	Noturno	2014-1
B	Direito	Integral	2014-1
C	Direito	Integral	2014-1
D	Direito	Noturno	2014-1
E	Medicina	Integral	2014-1
F	Medicina	Integral	2014-1
G	Medicina	Integral	2014-2
H	Engenharia de produção	Integral	2014-2
I	Medicina	Integral	2014-2
J	Engenharia de produção	Integral	2014-2
L	Medicina	Integral	2014-2
M	Medicina	Integral	2014-2
N	Direito	Integral	2014-1

*2014-1 e 2014-2 referem-se, respectivamente, ao ingresso no primeiro e segundo semestres¹³⁸.

¹³⁸ Dentre os cursos, o de Direito é o único que possui dois turnos: integral (manhã/tarde) e outro noturno. Sendo que são disponibilizadas mais vagas para o curso integral.

Em relação à origem escolar os estudantes se distribuíram da seguinte forma:

Tabela 8 – Origem escolar dos estudantes entrevistados.

Ensino médio federal	5
Ensino médio estadual	8

Dentre as escolas federais frequentadas, estão o CEFET-Rio e o CEFET-Campos, além do Colégio Pedro II.

Dos alunos que cursaram o ensino médio em escolas estaduais, 5 o fizeram em escolas de outros Estados. Dos 3 alunos que frequentaram escolas estaduais na cidade do Rio de Janeiro, 2 fizeram cursos técnicos na FAETEC, que é uma das escolas que possui posição destacada das demais estaduais.

A maioria dos estudantes entrevistados, portanto, são oriundos de escolas públicas reconhecidas pela sua qualidade e seletividade.

Em relação ao curso pré-vestibular, somente 3 alunos não cursaram. 5 fizeram curso pré-vestibular particular com bolsa, 2 sem bolsa e 3 cursaram pré-vestibular comunitário.

O maior percentual de estudantes que fez curso pré-vestibular particular (83,3%) está no curso de Medicina. Essa opção pode estar relacionada à alta concorrência e elevada nota de corte para o ingresso nesse curso, o que demandaria um maior investimento em cursos preparatórios. Já no curso de Direito, 80% dos estudantes ou não fizeram curso pré-vestibular ou fizeram pré-vestibular comunitário.

A renda familiar informada pelos entrevistados está assim distribuída:

Tabela 9 – Renda familiar dos estudantes entrevistados

Renda	Nº de alunos
Menos de R\$ 1.000,00	1
De R\$ 1.001,00 a R\$ 2.000,00	4
De R\$ 2.001,00 a R\$ 3.000,00	4
De R\$ 3.001,00 a R\$ 5.000,00	3
Mais de R\$ 5.000,00	1

Observa-se que 8 famílias têm renda entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00. Com exceção de uma aluna, que declarou renda familiar em torno de R\$ 10.000,00, as demais famílias apresentam perfil econômico compatível com o estabelecido para acesso às vagas reservadas.

A faixa etária dos entrevistados está distribuída da seguinte forma:

Tabela 10 – Faixa etária dos estudantes entrevistados.

Faixa etária	Nº de alunos
18 a 29 anos	11
30 a 34 anos	1
Mais de 40	1

Conforme se identifica, 11 alunos estão entre 18 e 29, o que representa 84,6% do total. 1 na faixa de 30 a 34 anos e 1 com mais de 40 anos, o que evidencia um perfil de estudantes jovens. Quanto ao estado civil, somente 1 aluna é casada.

No que se refere à escolaridade dos pais, a tabela abaixo é representativa:

Tabela 11 – Escolaridade dos pais

Nível de escolaridade		
	Pai	Mãe
Superior completo	4	4
Superior incompleto	1	1
Médio completo	2	4
Médio incompleto	3	2
Fund. Completo	1	1
Fund. Incompleto	-	-
Analfabeto		1
Total	11*	13

*2 alunos não mantêm contato com pai.

A maioria dos pais e mães tem escolaridade entre médio completo e superior completo. Entre as mães, 8 têm entre o médio completo e superior completo. Em relação aos pais 6 estão entre esses níveis de escolaridade. Especialmente a escolaridade das mães reforça a tendência encontrada em outras

pesquisas de que esse dado tem relação com o ingresso dos filhos na educação superior¹³⁹.

Embora 4 pais tenham concluído a educação superior, somente 1 tem cargo compatível com a formação de nível superior. 2 são aposentados e 1 está desempregado. A maioria dos pais exerce funções que exigem escolaridade média, o que é representado pelas faixas de renda das famílias.

Em relação à cor, 9 alunos se autodeclararam brancos, o que representa 69% dos entrevistados. 3 se autodeclararam pardos e 1 preto. Os alunos que se autodeclararam pardos e pretos também ingressaram por cota racial¹⁴⁰.

A distribuição por curso e por modalidade de ingresso é a seguinte:

Tabela 12 – Curso e modalidade de ingresso dos entrevistados

Cursos	Escola pública + renda	Escola pública + renda + racial
Direito	3	2
Eng. Produção	2	-
Medicina	4	2

5.3. A vivência universitária

A universidade é um espaço organizado através das interações, o que requer do estudante aprender a lidar com elas. Procuramos, na condução das entrevistas, focalizar naquelas que consideramos mais importantes e de maior influência na trajetória universitária dos estudantes que ingressam pela ação afirmativa: a

¹³⁹ Tanto a escolaridade do pai quanto da mãe são indicadores importantes de capital cultural, na análise dos processos de escolarização. No entanto, estudos de Ribeiro et al (2015) ressaltam que um nível alto de escolarização da mãe, influencia positivamente nas chances de fazer as transições educacionais.

¹⁴⁰ Um dado importante a se esclarecer é que, embora os estudantes que ingressam por meio do critério racial apresentem um documento de autodeclaração da cor/raça, esse dado não é acessível. São indicados apenas, dentro da modalidade ação afirmativa, os critérios de ingresso. Ex: Escola pública + renda + racial. Embora seja possível identificar o ingresso pelo critério racial não é possível saber a cor/ raça que foi autodeclarada pelo aluno, quando de seu ingresso na universidade.

interação com os colegas, com os professores e com a própria instituição, enquanto usuários das políticas de acesso e permanência da universidade.

Por se tratar de alunos em final de curso e que, portanto, estão há vários períodos na universidade, pudemos explorar bastante o peso das interações e dos relacionamentos, que são transversais a todos os assuntos aqui tratados. Todos vivenciaram algumas experiências que valessem à pena ser relatada.

Iniciar as entrevistas indagando sobre a motivação para escolha de seus cursos, nos ajudou a identificar o que os impulsionou em direção a cursos concorridos, elitizados e com exigência de alta pontuação para ingresso.

5.3.1.

A motivação para a escolha do curso

A escolha do curso universitário é bastante complexa e não está reduzida à questão da simples preferência ou aptidão. Sofre interferência de questões sociais, econômicas e culturais.

É determinada pelo o que é interiorizado, os desejos, aspirações, aptidões e expectativas, forjados a partir das múltiplas vivências em diferentes contextos ao longo da existência de cada sujeito, o que podemos chamar de produtos das subjetividades.

Também sofre influência do que é racionalizado, como o interesse por determina área do conhecimento, do capital escolar e as possibilidades de aprovação, a avaliação do mercado de trabalho para aquela formação, a avaliação das condições financeiras para arcar com os custos de formação. Passa, muitas vezes, também pela avaliação da instituição, a qualidade do ensino e o que ela oferece ao estudante.

No entanto, é preciso lembrar que, mesmo nas escolhas aparentemente racionais em que os eixos da análise consideram questões materiais estão também presentes as dimensões simbólicas ou subjetivas, como valores e cultura. As questões materiais apontadas pelos sujeitos da pesquisa foram: a qualidade da instituição, as possibilidades de ingresso e o retorno financeiro. Já as questões simbólicas vão desde o desejo de mudar uma determinada realidade até as vivências ligadas à vida familiar, conforme veremos, a seguir.

O processo de escolha de curso tem despertado o interesse de pesquisadores há algum tempo. Estudos de Zago (2006), Schwartzman (1990), Barbosa e Borges (2017), para citar alguns, identificam uma forte influência da posição do indivíduo na estrutura social para escolha do curso superior. Se observou uma seletividade presente nessa escolha, onde estudantes das classes sociais mais baixas tendem a escolher cursos onde o ingresso é menos concorrido e onde têm mais chances de ser aprovado.

Embora as políticas educacionais atuais tenham reduzido o peso dessa relação, ainda não foram capazes de fazer desaparecer esse forte condicionamento, conforme pesquisa de Vargas (2008), Novaes (2014) e mais recentemente Martins (2018). Esse dado pode ser observado também a partir do perfil socioeconômico de cursos de menor prestígio social, alvo de pesquisas recentes na UFRJ¹⁴¹.

Os alunos entrevistados foram exceções a essa regra ao escolheram cursos bastante concorridos. Percebemos, no entanto, que essa escolha parece não ter ocorrido sem receios e que esteve presente certa insegurança quanto ao seu resultado, conforme nos relataram alguns alunos.

A presente fala de um dos alunos entrevistados reflete bem esse sentimento: “Sempre quis fazer Direito. Mas achava que nunca iria conseguir”. Em relação a esse descrédito Bourdieu (2015) esclarece que, na verdade, é como se houvesse uma “impossibilidade e uma interdição” (p. 52) por não se achar capaz e por não achar que aquele lugar lhe pertence, ou melhor, que ele pertence àquele lugar. Embora somente dois alunos tenham expressado abertamente esse temor, esse sentimento esteve presente, mesmo que de forma mais discreta, em outros relatos, como o de E.

[...] eu sempre vi na Medicina assim... um sonho, uma coisa que eu queria fazer, mas era algo meio impossível. Só que com o surgimento da possibilidade de fazer um pré-vestibular e tudo... e aí foi se tornando mais palpável e eu consegui entrar.
(E – Medicina)

¹⁴¹ Citamos a pesquisa de Rosana Heringer sobre o acesso ao curso de Pedagogia da UFRJ, realizada entre 2012 e 2014.

Para a maioria dos entrevistados, no entanto, a escolha dos cursos não foi um sonho a ser alcançado, conforme mostram os relatos abaixo:

[...] mas dizer que Medicina é um sonho! Eu acho que... como é que vou dizer...não é sonho porque eu não posso dizer que eu cresci pensando em fazer medicina, não foi entendeu? (G – Medicina)

Eu nunca tive um sonho de fazer Medicina. Não tem ninguém na família que seja médico. Queria alguma coisa que tivesse contato com as pessoas. (L – Medicina)

Uma grande parcela dos alunos fez uma escolha bastante consciente, estratégica e pragmática, vislumbrando as possibilidades futuras de inserção no mercado de trabalho:

Aí eu tive a ilusão que Direito me daria melhor retorno financeiro, ainda mais cursando uma universidade de prestígio. Aí eu resolvi vir pra cá (B – Direito).

Engenharia de Produção acho que é uma coisa mais ampla. A gente estava caminhando para um período de crise e eu acreditei, pro meu futuro entre aspas, que depois seria mais fácil fazer especialização (H – Eng. Produção).

No ensino médio já fazia um curso técnico na área de Mecânica. Depois o segundo estágio que eu fiz foi numa fábrica e me chamou atenção a Engenharia de Produção. Eu queria uma área de Exatas que me desse um pouquinho de interação também social (J – Eng. Produção).

O caso da aluna I se diferencia dos demais porque ela já havia concluído, na própria UFRJ, o curso de Biomedicina. Fez a opção pelo curso de Medicina logo após se formar, motivada pela insatisfação com o curso que escolhera, em razão do baixo retorno financeiro. Nesse caso, a escolha parece ter sido feita com menos apreensão, pois a aluna já possuía outra formação que lhe permitiria buscar uma colocação no mercado de trabalho, caso não conseguisse levar adiante o curso de medicina. Inclusive, os conhecimentos adquiridos no primeiro curso foram, segundo ela, um dos fatores que contribuíram de forma significativa para a sua aprovação no curso atual.

E eu só tentei Medicina porque tinha outro curso e, se desse errado, eu teria como trabalhar (I – Medicina).

Um dos entrevistados teve como motivação o desejo de contribuir com a sociedade, característico dos indivíduos que, como D, vem de uma longa vivência em movimentos sociais, o que dá a ela uma aguçada consciência social.

Direito foi o curso que eu achei que podia gerar, futuramente, algum instrumento para agir, para fazer alguma coisa para o bem do País, das pessoas. [...] com a minha formação mudar um pouco esse cenário jurídico que é tão elitista e precisa ser ocupado por pessoas de outras classes também. (D – Direito).

Outro entrevistado, embora de forma sutil, também demonstrou o mesmo desejo de poder ser um agente de mudanças, desejo despertado pelas experiências vividas, onde a carência de recursos esteve presente.

[...] para chegar até aqui assim... foi porque minha família nunca teve plano de saúde e sempre precisou. A gente teve que buscar no SUS então assim... essa experiência que a gente foi tendo...com hospital, acho que isso foi meio que estimulando a vontade de fazer medicina, sabe? Não foi um sonho. Acho que foi a experiência. A motivação foi a trajetória que eu tive. (G – Medicina)

Para outros a escolha do curso foi orientada por experiências que são frutos das interações familiares ou mesmo movidos pelo interesse em determinadas disciplinas:

No ensino médio eu comecei a gostar muito de Biologia e eu sempre fui criado pela minha avó que tinha essa coisa do cuidado com as pessoas, daí eu tive essa motivação (M - Medicina).

Desde quando eu estava no ensino médio, assim... eu procurava alguma coisa que fosse voltada para Ciências Biológicas, assim... gostava muito dessa parte do corpo humano e como tudo funcionava. Eu acho que agora eu tenho certeza dessa escolha. Mas antes foi mais um desejo de me aprofundar nas ciências biológicas (E - Medicina).

Podemos perceber pelos relatos que decidir-se por um determinado curso é fruto tanto de disposições incorporadas à história de vida, como de uma orientação mais racional, buscando atingir objetivos mais concretos, como uma melhor remuneração ou a possibilidade de ascensão social.

Sobre o papel da família no processo de escolha de uma carreira, não houve relatos sobre a interferência direta dos pais, mas a maioria reconhece o incentivo e estímulo que receberam, ainda que indireto, no que se refere ao amparo afetivo para concretizarem suas escolhas.

Concluímos, portanto, a exemplo de Lahire (1997), que o patrimônio de disposições está sujeito a influências tanto internas (a partir das vivências) quanto externas (a partir de diferentes contextos), ativados em cada situação específica e de forma diferente por cada indivíduo.

Ao serem perguntados sobre a motivação de cada um para escolha do curso, alguns sentiram a necessidade de fazer um retrospecto do período anterior ao ingresso na universidade. Pudemos perceber nas entrevistas que a entrada na universidade não foi algo simples para alguns estudantes, pois a questão econômica interferiu nos planos de cursar uma universidade.

Ao contrário da história daqueles estudantes que têm a sua entrada na educação superior como uma evolução natural, os estudantes das classes populares muitas vezes precisam adiar essa escolha. Por dificuldades financeiras precisam buscar trabalho e postergar o ingresso na universidade. Um exemplo dessa situação é o caso da aluna A, em que as necessidades econômicas alteraram o seu itinerário educacional.

Quando estava na época de fazer o ensino médio, meu pai falou: Ou você faz um curso técnico gratuito e eu te ajudo com livros e passagem ou você vai trabalhar. Mas não vou poder te ajudar na faculdade. Aí falei que tudo bem e fui fazer o curso técnico. Pensei em Edificações ou Administração, que tinha mais a ver com Direito, mas acabei optando por Edificações, até por questão financeira mesmo, porque o mercado é melhor. Fiquei quase cinco anos na Construção Civil. (A – Direito).

É comum a opção por cursos profissionalizantes no ensino médio, como também é o caso de C, que vão propiciar formação para a inserção no mercado de trabalho em um tempo mais curto. A realidade de C é exemplo de que o curso superior não é um desdobramento natural no percurso da escolarização desses alunos, ainda que seja um desejo acalentado:

Desde criança pensava em ser advogada, mas ao longo da minha vida eu fiz outras coisas. Inclusive no ensino médio eu fiz um curso na comunidade onde eu morava, que era no Parque União. Eu estudei e passei para FAETEC para o curso de Administração... (C – Direito)

Para G, o percurso escolar foi bastante acidentado e marcado por interrupções, não só em razão das dificuldades financeiras que a obrigaram a aliar

estudo e trabalho. No seu caso, a falta de aparelhamento de educação na região em que morava impunha à aluna longos deslocamentos.

A aluna residia em um pequeno município do interior de Santa Catarina. Seus pais, plantadores de tabaco, possuíam um sítio em uma área rural onde a única escola não oferecia todo o ensino básico. Tanto para concluir o segundo ciclo do ensino fundamental quanto para cursar o ensino médio foi preciso se deslocar para cidades próximas. No ensino médio era uma estudante trabalhadora e percorria 80 km, diariamente, para trabalhar e estudar à noite.

Ao relatar os acontecimentos dessa época G precisou interromper várias vezes a sua fala, dada a sua extrema emoção. Embora o relato seja longo consideramos que a parte transcrita é indispensável para compreensão do extremo esforço da aluna para poder estudar.

Fiz meu ensino escola seriada, até a 4^a série. Aí depois eu tive que sair do interior e ir para uma cidadezinha e aí completei oitava série. Aí tive que parar um ano porque eu tive que ajudar meus pais na agricultura. Minha mãe ficou grávida, meu irmão mais velho, digo mais velho porque eu tenho dois né, ele tinha saído de casa para o seminário. Então estava só eu em casa. Tive que ajudar porque minha mãe teve problema de pressão, então acabei cuidando dela durante a gravidez e ajudando meu pai na roça. Parei um ano (de estudar). Aí voltei. Então, no ensino médio, fui fazer numa cidadezinha próxima. Tinha que me deslocar. Então dirigia sem carteira, dirigia moto... Ia de moto até um pedaço, depois pegava um ônibus. Era estrada de chão sabe?... Então eu começava a trabalhar às 5 horas da manhã até às 4 horas da tarde né, pra não trabalhar final de semana. À noite eu fazia o curso de técnico (Técnico de Enfermagem). Eu fiz isso durante um ano e depois comecei a ficar doente, de não dormir direito, não me alimentava direito e aí eu parei e voltei para a roça para ajudar meus tios. A minha mãe também ajudava meus tios porque a gente não tinha mais plantação nossa, de fumo, depois que meu pai morreu (G – Medicina).

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas para dar continuidade aos estudos, G considera que os obstáculos não tiraram a sua obstinação em prosseguir.

No entanto a falta de informações quanto às políticas educacionais que criam oportunidades de acesso à educação superior quase alterou o percurso da aluna:

[...] só que assim eu nunca sabia nada de vestibular porque realmente faltava informação sabe? Eu lembro que teve um amigo meu que falou do PROUNI. Aí assim, eu disse: Mas eu não sei o que é, sabe? Eu não tinha assim... Eu não sabia o que era vestibular, eu não sabia nada. Descobri que existia federal e eu nem sabia o

que era federal... Com 19, 20 anos eu não sabia! Aí eu pensei que não era possível fazer uma faculdade de medicina sem pagar (G – Medicina).

A desinformação leva muitos a não prosseguirem em seus estudos. Muitas vezes são nas relações de amizade ou familiares que o estudante encontra a oportunidade de descobrir possibilidades que não conhecia.

No caso da aluna G foi fundamental o papel de um amigo e de seu irmão mais velho:

Meu irmão falava: Você tem de ir atrás dos editais, tem que se informar sobre as coisas porque tem muita oportunidade. Tanto que ele foi estudar em Florianópolis e aí ele se afastou. Aí eu comecei a ir atrás das coisas, né? Aí descobri que tinha esse cursinho lá e eu nem sabia o que era [...]

Lendo e relendo o material produzido nas entrevistas é perceptível que, para esses alunos, a sua origem social não foi um fator desmotivador para a escolha de seus cursos, mesmo conscientes das dificuldades que enfrentariam.

A política de ação afirmativa para acesso à educação superior e as múltiplas opções de escolha de cursos e universidades proporcionadas pelo SISU fizeram com que emergisse um cenário diferente, com novas possibilidades. A nosso ver, tornou possível que estudantes se dispusessem a “arriscar”, em escolhas que talvez não fizessem, se esta fosse limitada a um único curso.

Talvez investissem em outras carreiras que não satisfizessem totalmente suas inclinações, mas que lhes dariam chances de ingresso. Dessa forma, tanto as ações afirmativas para acesso quanto o SISU certamente trazem novas configurações para o processo de escolhas de cursos, o deveriam suscitar maior interesse por parte de pesquisadores dessa temática.

5.3.2.

O início do percurso: facilidades, dificuldades e superações

O início da vida universitária é repleto de expectativas, encantamentos, questionamentos e até desconfortos, mas muita alegria quanto à aprovação para o curso escolhido.

Em geral, saber que foi aprovado para ingressar na universidade traz ao estudante um sentimento de profunda alegria e incredulidade, principalmente quando seu curso é tão disputado.

Ah! Muito feliz, né? Para minha família eu não fui a primeira a entrar, mas as pessoas ainda veem o curso de Medicina... É como uma coisa. Nossa! Medicina! Isso acontece... foi incrível... Porque, além de fazer o curso de Medicina, ainda entrei para uma faculdade que é das melhores, né? Do Brasil! Isso foi maravilhoso, assim... (E – Medicina)

De início, foi uma reação ótima, foi um sonho. (J – Engenharia de Produção).

Muito feliz por ter passado. Foi algo totalmente inesperado. Eu já tinha até desistido de estudar em universidade pública! Tanto tempo sem estudar... Foi uma surpresa! (A – Direito).

Em geral, esse ingresso também é muito esperado pela família que acompanha toda a trajetória de escolarização do estudante. Não é incomum que, em cursos muito seletivos, haja mais de uma tentativa de ingresso. Nesses casos, entrar na universidade passa a ser um projeto familiar e sempre visto como resultado de um merecido esforço. F conseguiu a sonhada vaga após quatro tentativas e, dentre os entrevistados, foi a que mais vezes concorreu¹⁴². Esse longo período mobilizou toda a sua família, que sempre torceu muito pelo resultado positivo.

Foi um momento bem feliz assim... Emocionante! Até porque sempre foi um desejo do meu pai, todo mundo acompanhou a minha luta, de certa forma. Aí a gente até se emocionou! (F – Medicina).

Para além das carências materiais, os primeiros períodos são cruciais para determinar a continuidade da vida acadêmica. É o tempo em que o aluno precisa “aprender seu ofício de estudante” que, segundo Coulon (2008, p. 142), significa não só ter domínio do conteúdo acadêmico, mas também das dinâmicas e processos que permeiam o espaço universitário, o que será primordial para a sua permanência prolongada na universidade. Nessa lógica, o fato de ingressar não faz do calouro um estudante. Experimentar a universidade faz parte do processo de construção desse ator.

¹⁴² Duas tentativas para universidade pública estiveram presentes nos relatos de mais dois alunos da medicina e dois do direito.

Esse processo exige esforço pessoal para “a aquisição de códigos de decifração adequados para se efetuar uma leitura apropriada da complexa cena universitária, considerando-se ainda as carreiras escolhidas por esses jovens” (Portes, 2014, p. 172). Adquirir tais códigos significa descobrir e se apropriar de rotinas e práticas da educação superior, que não são ensinadas, mas precisam ser apreendidas para que o estudante consiga efetivar-se como tal.

É importante considerar que, em cursos de maior prestígio, o conjunto de estudantes de classes mais altas é mais expressivo, o que faz com que o estudante pobre se depare com grandes desigualdades sociais e culturais que podem tornar o processo de afiliação, por meio do qual ele se tornará efetivamente um estudante, mais difícil. Essa é uma das características presentes nos estudos sobre trajetórias universitárias de estudantes de camadas populares que foram ressaltadas nas pesquisas de Piotto (2014), dentre outras.

Além de certa apreensão motivada pelo novo que se descontina, a totalidade dos alunos relatou a preocupação com sua condição financeira e apontou que esse é o dado que mais contribui para gerar incertezas sobre a sua permanência na universidade. Essa apreensão é mais presente nos primeiros períodos, quando a possibilidade de conseguir estágios ou bolsas acadêmicas é menos provável.

Nesses períodos, a solução para minorar a carência financeira pode se resumir aos programas de assistência estudantil da universidade, insuficientes para atender a todos que dele necessitam. No caso dos alunos pesquisados, somente dois estudantes estão recebendo bolsa de assistência estudantil da universidade.

Nas fases posteriores, quando o aluno já cursou alguns períodos, as bolsas de estágio, monitoria e iniciação científica são uma resposta possível para a escassez de recursos assistenciais da universidade, conforme apontam os relatos.

Ah... Assim... A maior dificuldade para quem é cotista é principalmente de renda né? Aí eu acho que dificuldade maior, dificuldade mesmo a gente encontra no início da faculdade, depois fica um pouco mais fácil porque você já tá nos períodos mais avançados, aí tem uma possibilidade maior de estágio (C – Direito).

Você tem que viver com a bolsa de estágio, não posso perder em nenhum momento o estágio. Não tem opção de deixar o estágio, não tem isso... É de um estágio pro outro... Às vezes isso é difícil... É muito difícil... Então você tem que estar muito motivado. Muita gente sai no caminho. Eu, por exemplo, não recebo nenhuma bolsa da faculdade, só a bolsa do estágio mesmo. Eu recebi no início, no primeiro ano eu recebi... Facilita um pouco... eu tenho o Rio Card e é isso...são os estágios que eu consigo batalhar (D – Direito).

Eu ainda estou tentando conseguir uma bolsa de Iniciação Científica, mas ainda não tenho resultado. Mas não falta nada! Claro que eu ainda tenho um pouco de insegurança em relação ao financeiro (I – Medicina).

Agora eu passei na prova de monitoria, então estou juntando esse dinheiro para mim, assim no futuro vou usar esse dinheiro caso meu pai não possa mais me ajudar. Na verdade, vou me virando com a monitoria e tal... (L – Medicina).

É perceptível nos relatos que existe um certo temor em não poder dar continuidade aos estudos e essa ansiedade parece que perpassa toda a vida universitária. Embora aparentemente afiliados¹⁴³, institucional e academicamente, há sempre uma preocupação latente com a possibilidade de que algo poderá mudar, fazendo com que não possam continuar estudando, seja por questões de ordem financeira ou acadêmica. Nesse sentido nos parece pertinente a afirmação de Coulon (2008) quando diz que a afiliação é feita de recomeços e está sempre precisando de confirmação.

Foi comum nos relatos a referência ao auxílio de terceiros, de forma contínua ou esporádica, que dão suporte aos estudantes. Normalmente vem de pessoas da família ou de amigos próximos, cuja condição econômica é um pouco melhor.

Tem um irmão da minha mãe que mora aqui, então a princípio eu fui para lá. Aí apareceram outros tios meus mais distantes que começaram a me ajudar financeiramente. No início ajudou muito! (M – Medicina).

[...]meu irmão me ajuda porque, graças a Deus, passou num concurso. Senão ia ter que inventar alguma coisa (G – Medicina).

Eu estou numa universidade pública, mas estou sendo financiado por outro (o tio). Estou fazendo minhas dívidas! (H – Engenharia de Produção)

As falas transcritas acima demonstram que H encara a ajuda como um empréstimo, embora tenha sido uma colaboração voluntária. Ainda reafirma que o ensino superior público não é gratuito, na medida em que envolve custos para que determinadas necessidades sejam supridas, como transporte, alimentação, compra de livros e, em alguns casos, moradia.

¹⁴³ Queremos dizer com “aparentemente afiliados” que os estudantes que participaram das entrevistas parecem integrados à vida universitária e com domínio das questões que permeiam o universo acadêmico e institucional.

No caso do aluno H, vindo de outro estado, não ter sido selecionado para bolsas de assistência estudantil ou para ocupar uma vaga na residência estudantil, faz com que o auxílio recebido seja indispensável para dar continuidade aos estudos.

Permanecer na universidade pública, não custa pouco. Determinados cursos exigem maior investimento do que outros. Atualmente os estudantes raramente compram livros, pois muitos são encontrados em formato digital e nas bibliotecas. No entanto, a compra de outros materiais necessários no cotidiano é administrada da forma como é possível, escolhendo comprar somente o que é indispensável.

Especialmente o curso de medicina exige a aquisição de instrumentos caros, que são utilizados no cotidiano acadêmico e que, para o estudante de baixo poder aquisitivo, pode ser um problema que precisa ser contornado.

Assim... eu não tenho que comprar muitas coisas. Livros geralmente eu consigo na internet ou pego na biblioteca. Eu tive que comprar material, um estetoscópio que foi caro. Eu tive que juntar dinheiro, mas eu não comprei todos os materiais. Não comprei esfigmomanômetro, mas o principal que é o estetoscópio eu comprei. Assim... Aos poucos... Dá para levar! (I – Medicina)

Outros estudantes, sem possibilidade de qualquer ajuda vinda de terceiros, ou da própria universidade, são obrigados a buscar algum tipo de trabalho informal, quando a carência econômica se torna crítica. Embora não tenha sido o caso dos entrevistados, um deles relatou a situação de amigos seus:

Tem gente, tem amigos que fazem isso sim! Tem amiga que faz bolo pra vender aqui na Vila, dá aula, dá aula de inglês, tem gente que faz faxina no final de semana... vão se virando assim, porque o pai e a mãe não podem ajudar (G – Medicina).

Sobretudo para os alunos que vêm de outras cidades, o custo de sua permanência é muito mais elevado e o temor de não conseguir se manter parece estar mais presente. Muitas vezes creem que a universidade vai suprir a integralidade de suas necessidades. Os relatos de A e I, ambas oriundas de outras cidades, demonstra bem essa situação.

Eu tive, no início, bastante dificuldade financeira. Eu vim pra cá achando que ia receber mais ajuda da universidade. Você entra no site e vê todos os programas bonitinhos e aí depois que eu estava aqui é que eu vi que não era bem assim, tão simples. (A – Direito)

Mas no início tinha um pouco dessa incerteza de como eu ia me manter (I – Medicina).

Para os alunos que fizeram parte desse estudo, as dificuldades financeiras puderam ser vencidas, mesmo que parcialmente, e não foram impeditivas para que pudessem caminhar em direção à finalização de seus cursos, especialmente por alguns terem podido contar com apoio financeiro de parentes. Entretanto, todos os entrevistados demonstraram ser essa a principal dificuldade com a qual têm de lidar. Portes também considera da mesma forma, quando se refere às carências econômicas como o maior problema a ser enfrentado pelos alunos pobres:

Não se pode ignorar que ela é um componente real, atuante, mobilizador de sentimentos que comumente produzem certo sofrimento aos jovens e retiram, muitas vezes, a concentração necessária para dar conta dos estudos. [...] é exatamente a satisfação das necessidades básicas que pode liberar esse sujeito para outros empreendimentos constitutivos de uma boa formação escolar, da construção de identidade e da afirmação do mundo, além de assegurar as vantagens escolares que todos eles acumularam em um ambiente hostil a empreendimentos dessa natureza (Portes, 2014, p. 173).

De fato, percebemos o quanto a carência econômica é fonte de preocupação desses jovens, especialmente daqueles que vivem longe de suas famílias e que precisam ter garantido todas as suas necessidades de subsistência, além daquelas que dizem respeito à sua formação acadêmica.

O contato mais direto com as desigualdades de renda também faz despontar sentimentos de insegurança, produz estranhamento e até mesmo exclusão, especialmente acentuada em cursos de maior prestígio, onde boa parte dos alunos é proveniente de meios sociais bastante diferenciados daqueles de onde vieram os jovens das classes populares. Essa desigualdade é percebida nas roupas que vestem, nos lugares que frequentam, no acesso ao lazer e às atividades culturais, por exemplo.

Essa diferenciação, em relação ao poder econômico, foi constatada pelo aluno M, que veio de uma cidade do interior de Minas Gerais. A mãe, funcionária

pública, tem uma renda de cerca de R\$ 2.500,00 para sustentar a ela e mais quatro filhos:

Eu lembro uma vez que eu comentei sobre a minha renda com uma amiga aqui e ela ficou muito estarrecida. Ela não tem nem a dimensão daquilo. Eles não têm noção de quantas pessoas ganham muito pouco enquanto algumas poucas ganham muito (M – Medicina).

Para os alunos que vieram de escolas públicas, a convivência com a desigualdade social dá-se no ensino superior e, na maior parte das vezes, vem acompanhada de um sentimento de não pertencimento, distanciamento dos colegas de turma e solidão diante do confronto de realidades tão diferentes.

Esses sentimentos são reais para o aluno H, que aponta, além do desnível social, a diferença no capital escolar entre o aluno pobre e os demais estudantes. Pode-se dizer que essa realidade é consequência da política de ação afirmativa que possibilita o encontro dos “novos alunos” e dos “herdeiros”¹⁴⁴, que passam a dividir o mesmo espaço institucional.

Então me senti muito inseguro, pelo lugar de onde venho, o Guarujá, cotista de ensino público e renda e sabendo que tem pessoas aqui que vieram de colégios, na época eu nem conhecia, mas de Santo Agostinho, que moram no Leblon, com uma instrução, em alguns aspectos, superior à minha (H – Engenharia de Produção).

É também o caso da aluna do curso de Direito. Filha de pai ajudante de caminhão e mãe empregada doméstica, não teve a oportunidade de fazer um curso pré-vestibular e, portanto, passar na UFRJ foi motivo de surpresa e, ao mesmo tempo, imenso orgulho pela conquista. Contudo, ao ingressar, se sentiu estranha ao ambiente, onde percebeu que existiam pessoas bem diferentes dela.

Ao mesmo tempo em que senti orgulho, por ter passado para um curso difícil sem ter feito um pré-vestibular, eu me senti perdida, excluída. Me sinto até hoje, na verdade. Tem muita gente com uma condição financeira elevada, muito diferente de mim. Ainda me sinto excluída pela questão da identificação das pessoas, delas não se colocarem no seu lugar, não serem solidárias com o outro... (B – Direito).

Outros estudantes têm relatos semelhantes que revelam os mesmos sentimentos:

¹⁴⁴ Os herdeiros são os portadores da cultura “legítima” que é aquela das classes privilegiadas, cultura que é validada pelos exames escolares e diplomas que são outorgados.

Quando entrei não conhecia ninguém, mas parece que o pessoal já se conhecia (os não cotistas). Acredito que os meus amigos, eu já conversei, eles, também se sentiram assim... excluídos. (H – Engenharia de Produção).

Assim... No início da faculdade, eu me sentia muito mal, eu sentia que não era para mim, que assim como foi uma surpresa quando eu passei, eu ficava no início da faculdade me perguntando sempre se era o meu lugar. Era muito difícil para mim, era muito complicado (M – Medicina).

Contudo, duas estudantes, a despeito de reconhecerem as diferenças sociais, não passaram por experiências negativas no cotidiano universitário. Esse dado confirma que cada indivíduo é singular e sua percepção sobre o mesmo fenômeno pode ser diferenciada.

[...]e a gente andava pelos corredores e era nítido mesmo as diferenças sociais. Mas na minha turma mesmo não tive dificuldade. Nós somos muito unidos até hoje. Inclusive a gente tá se formando e tá todo mundo muito feliz (C – Direito).

[...], mas isso (diferenças sociais) também nunca me marcou. Sempre fui uma pessoa bem resolvida com isso (F – Medicina).

O pertencimento tem uma dimensão subjetiva e tem um sentido que remete ao acolhimento, a se sentir aceito e parte de um grupo. O encontro e a convivência com as desigualdades sociais podem levar ao sentimento contrário, conforme afirma Piotto (2007).

O sentimento de “estar fora de seu lugar” ou de não pertencer àquele lugar, pode ser agravado pelas dificuldades de relacionamento com os colegas, pois na ausência de um momento de acolhimento institucional formal, os colegas, professores e demais funcionários contribuem para a ambientação e integração do estudante ao espaço universitário.

A fala de B representa bem esse momento. Mesmo hoje, não se sente integrada institucional e socialmente não mantém relacionamentos de amizade mais estreitos com os colegas.

Não sei se isso se aplica a todos os cotistas, mas pra mim tem sido difícil, me deixa um pouco desmotivada de vir à faculdade, às vezes. Mesmo depois desse tempo todo! Eu venho para as aulas, mas não sinto um vínculo com a faculdade (B – Direito).

Esse aspecto é ressaltado por Caetano e Couto (2014, p. 89) quando reconhecem que as relações de amizade podem atuar no sentido de compensar as falhas que possam existir na instituição. A importância que essa dimensão assume é fundamental nos primeiros momentos após o ingresso, mas também tem centralidade ao longo do percurso do estudante, contribuindo para estreitar os laços entre esses e a instituição.

No caso de B, diante do fato de não se sentir integrada à universidade, o que poderia levar a um desempenho acadêmico ruim, se dedicou aos estudos, como sempre fez. Mesmo quando passou por dificuldades buscou dar resposta a elas se esforçando mais.

Eu tento me ater ao que eu vim fazer, pra ter uma boa formação... eu procuro me voltar para o estudo. Eu tive muita dificuldade no início com o espaço acadêmico, com o curso mesmo! Mas atualmente eu tenho notas muito boas. Eu me esforço muito, estudo muito porque sei que tenho uma defasagem anterior à universidade (B – Direito).

Ratificando a importância das relações de amizade para ajudar nas dificuldades acadêmicas de seu curso, F, aluna do curso de Medicina relata:

O curso exige muito. Fazer algumas amizades me ajudou bastante, pois pude estudar em grupo. E eu gosto muito disso!

Para os alunos que vem de outras localidades e tem a necessidade de mudar de cidade e deixar os familiares, são constantemente presentes os sentimentos de solidão e abandono, agravado pelo fato de só poder ir para casa a cada final de período, quando é possível.

Fiquei até dezembro sem ir para casa! Fiquei de julho e voltei só tipo... na véspera do Natal para casa. Então eu fiquei muito tempo longe de casa... aí eu não tinha esse celularzinho assim, moderninho. Eu tinha um tijolo assim... que tinha ganhado da minha amiga e era péssimo. Até hoje não tenho um celular bom! (G – Medicina).

Outra questão apontada por alunos oriundos de cidades menores é a violência urbana da cidade do Rio de Janeiro. O aluno M veio de uma cidadezinha do interior de Minas Gerais, com 4.000 habitantes. O “choque” causado pela

dimensão da cidade do Rio de Janeiro, além do histórico de violência, causou um temor extremo.

No início tinha muito medo de ficar aqui, a minha mãe tinha muito medo de eu ir para algum lugar que ela não conhecesse. A cidade grande assusta, tanto pelas coisas ruins e também pelas possibilidades (M – Medicina).

A entrada na universidade acena para novas possibilidades e amplia oportunidades. Contudo, a apropriação desse novo mundo requer o distanciamento “de um mundo cultural em direção a outra realidade, representada pelo projeto de ingresso na universidade”, conforme esclarece Piotto (2014, p. 140).

O confronto com a nova realidade produz a experiência do “desenraizamento”, que para Silva (2003, p. 141) “ocorre quando as disposições naturais do grupo de origem deixam de ser percebidas como tais e o que é natural na universidade ainda não foi incorporado completamente”. Dessa forma o estudante sente-se perdido, em um espaço híbrido, não pertencendo a nenhum lugar. Em relação aos estudantes pesquisados, essa experiência foi mais intensa para os alunos que vieram de outras localidades, talvez pelas mudanças e afastamentos gerados pelo deslocamento geográfico, necessários para o ingresso na universidade.

É importante ressaltar que, passar pela experiência do “desenraizamento” não significa romper com as disposições já incorporadas, mas agregar outras, novas. O que, de fato, ocorre é um processo emancipatório que, segundo Romanelli (2000), “permite efetuar a reprodução social em outros moldes, incorporando alternativas inovadoras para organizar seus projetos de escolaridade e de mobilidade social”, o que torna o estudante mais autônomo em relação a seu núcleo familiar (p. 107).

A aluna G exemplifica o efeito do desenraizamento até para o rendimento acadêmico do estudante:

Hoje eu lembro, quando eu estava na minha faculdade de Psicologia, aí agora eu fico pensando e eu vejo que a gente que era da cidade, da redondeza, a gente não acolhia quem era de fora. Então hoje eu estou no lugar de quem estava lá. Então hoje eu consigo perceber o que essa pessoa passava. Então às vezes as pessoas criticavam: Ah, aluno não quer estudar ... Só que assim... não, não é isso, eu acho que a gente tende a um olhar muito superficial. Acho que às vezes a pessoa

também estava longe... sozinho, numa cidade diferente, pessoas diferentes... É muito difícil mesmo! (G – Medicina).

Viver esse processo de afastamento e ter de se adaptar a um novo espaço, e novos relacionamentos é bastante perturbador para alguns estudantes.

Alguns relatos deixam claro o desejo constante de retornar à casa da família: “O grupo “de fora” se junta para conversar, pra dizer que está com saudade de casa, que não vê a hora de chegar as férias” (G – Medicina).

Nesse caso, a família vai representar um “refúgio” onde o estudante busca o apoio necessário para continuar sua jornada.

Além das questões apresentadas, outras mais objetivas fazem parte da vida cotidiana do estudante. A maioria dos alunos entrevistados dos cursos de Medicina e Engenharia de Produção revelaram seu descontentamento em relação à carga teórica e o nível de exigências dos cursos, que consideram excessivas. Referem-se à necessidade de manter um ritmo constante e bastante intenso de estudos, além de um comportamento mais autônomo para a aprendizagem. Algumas críticas também são feitas à falta de preparação pedagógica dos professores.

No início da faculdade, porque agora teve reformulação do currículo, mas quando eu entrei... os primeiros três períodos eram ciência pura, tudo muito aprofundado de biologia celular, que são assuntos bem específicas e bem científicos e que tinham uma profundidade muito grande no seu conteúdo e foram dados de uma forma muito pouco convidativa (M – Medicina).

Aí eu pensava: Eu vou reprovar! Aí no cursinho é uma coisa mais mastigada. Já aqui, assim... eles são muitos especialistas, eles são pesquisadores daquele assunto. Cada aula é um professor diferente... é um pouco assustador! Então assim...eu não entendia, mas eu fui indo, fui dando conta, teve um tempo que chorava todos os dias praticamente... Eu sempre quis estar na faculdade só que assim....um pouco é ilusão no sentido de que passou pra Medicina então tá tudo já pronto, sabe... tem de ir atrás porque nada está pronto! (G – Medicina).

[...] foi bem complicado porque o Ciclo Básico é esmagador! As matérias são difíceis, o ambiente é complicado de se estar. É um ambiente instável. Na universidade não te dão segurança de nada! (H – Engenharia de Produção).

A fala do aluno H reflete um pouco da dificuldade que alguns alunos têm em relação à transição para o ensino superior, onde a autonomia do aluno é requerida e alguns podem sentir extrema insegurança. A dificuldade é aumentada se combinada com as dinâmicas de aprendizagem que vivenciaram no nível

anterior. Assim, a transição para o nível superior pode representar a mudança de um paradigma, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem.

Merece ser destacado que, entre os entrevistados, havia em comum uma trajetória escolar bem-sucedida, o que lhes garantiu cursar o ensino médio nas melhores escolas públicas. Entretanto, a chegada à universidade promoveu um abalo nessa estabilidade de bons resultados, muitas vezes difícil de superar, conforme nos relata J:

No meu primeiro período puxei sete matérias. Aí eu vi que minha base...eu vi que era realmente ruim. No ensino médio eu era um dos melhores. Eu fiquei muito ansioso com a faculdade e fiquei até doente (tive psoríase, catapora...). Das sete matérias, reprovei em quatro. Até hoje eu tenho crise (psoríase) geralmente no final do ano, final de período, é uma coisa que eu venho lutando..., mas para os cotistas parece que é uma coisa mais difícil... não sei! (J – Engenharia de produção).

Os jovens que fizeram parte da pesquisa são, em geral, o que Bourdieu (2015, p. 46) chama de “superselecionados”, pois tiveram um percurso escolar de superação e sucesso até o final do ensino médio, o que garantiu seu ingresso na educação superior. Entretanto, ao chegar à universidade, constatam que não é fácil seguir adiante em seus cursos, especialmente em razão da defasagem de conteúdos de quem se origina de escolas públicas, ainda que as melhores.

A linguagem utilizada na academia é outro fator que causa dificuldades ao estudante no início de seu percurso, especialmente em determinados cursos.

[...] no primeiro período ler Hans Kelsen é complicado! Mas essa mesma professora... ela passou outros livros com uma linguagem mais acessível, uma linguagem mais fluida, mais simples (C – Direito).

A dificuldade com a linguagem acadêmica aparece bastante nas falas dos estudantes entrevistados, mas não foi um fator mobilizador das lembranças dos alunos. O que ocorre, em algumas situações, é que existe uma exigência um pouco maior de uma determinada capacidade, em função das especificidades de cada curso. Os exemplos dos alunos ilustram essa situação:

Olha eu tenho... não de entendimento, nenhum. Mas eu acho que escrever artigos... escrever trabalhos assim...eu tenho dificuldade, para mim é bastante difícil. Isso porque, mesmo quando eu fiz a outra faculdade, escrever era uma, duas laudas. Agora... fazer um curso onde tem de fazer 12 laudas... Assim, você consegue

aprender e apreender mais do que consegue colocar aquilo no papel. Essa é a minha dificuldade (D – Direito).

A linguagem biológica é diferente. Então tive um pouco de dificuldade sim! É uma linguagem nova... Tem que memorizar muita coisa de célula, tecidos, então assim... um pouco diferente da área de onde eu vim, que eu falei lá no começo (G – Medicina).

Outro dado relevante, que diz respeito não propriamente à linguagem acadêmica, mas à forma como determinados conteúdos são socializados, é a necessidade de conhecimento de outra língua. Para os alunos entrevistados fazer um curso de línguas nem sempre é uma possibilidade, em virtude do seu custo. Assim, chegam à universidade apenas com o que aprenderam no ensino médio, constatando que é insuficiente para atender às exigências acadêmicas, especialmente no curso de Medicina.

O desconhecimento da língua estrangeira interfere na adequada apropriação dos conteúdos das disciplinas e podem criar lacunas importantes para apreensão de matérias básicas dos cursos. Almeida (2014, p. 259) vai denominar de “entraves simbólico-formativos” tudo que interfere no entendimento de determinados conhecimentos das disciplinas acadêmicas, seja essa interferência causada por fatores objetivos ou subjetivos.

O inglês foi uma coisa que pesou. É muito artigo em inglês e eu tinha feito 1 ano e meio de inglês intensivão lá no Paraná, mas ainda faltou... (G – Medicina)

A questão de língua então...lembro da matéria de biologia celular com textos de aulas em inglês na sala. Quando você lê um texto em casa pode consultar o dicionário, o google... Parecia que era imprescindível saber a língua para estar sentado ali. A situação é feia! (M – Medicina).

Diante da dificuldade, além do desconforto causado pela insuficiência de conhecimentos, uma das estudantes relatou sentir-se desrespeitada pelo professor, diante da situação:

Acho que eu tive um pouco de dificuldade porque, no início, os professores já chegavam com muitas coisas em inglês. Meu inglês agora melhorou um pouco, mas no início era só o inglês da escola. Não tinha feito curso e às vezes eles chegavam até com vídeos que faziam parte da aula deles e todo em inglês, sem legenda nenhuma, nem legenda em inglês, então... era um pouco de falta de respeito também com o alunado que não era capaz...Mas eles entendem que isso é o mínimo e que você tem de saber no primeiro período (E – Medicina).

As falas acima são bem esclarecedoras do quanto a missão da universidade fica bem limitada à transmissão do saber da forma como considera ideal, ficando o estudante à mercê de sua capacidade de absorver o conhecimento oferecido.

Frequentemente há a alusão a uma “carga pesada” de trabalhos, de tempo para os estudos, de conteúdos teóricos que acabam por exigir grande esforço do estudante e diferentes graus de organização para que possa cumprir todos os compromissos. Para isso é necessário um trabalho mais individualizado por parte do aluno, no sentido de buscar a melhor forma de adequar-se às múltiplas exigências e às situações pedagógicas novas, o que o transforma em condutor de sua vida estudantil.

Embora os alunos considerem a exigência de dominar uma determinada língua como excessiva, percebem essa dificuldade como sendo sua e que deve ser vencida pelo seu esforço pessoal. Ou seja, a desigualdade que é socialmente construída deve ser superada pelo empenho do aluno, o que é reforçado pela ausência de apoio pedagógico que dê algum suporte à aprendizagem.

Assim, a universidade desenvolve e reforça a desigualdade, com uma tendência mais evidente em determinados cursos, não só mantendo uma alta seletividade para o ingresso, mas perpetuando a elitização no interior desses cursos.

Diante disso, observamos que os próprios estudantes estabelecem suas estratégias de superação, seja formando grupos de estudos ou se inserindo em atividades extracurriculares para minimizar o sentimento de fracasso trazido pelas dificuldades acadêmicas. A aluna L, do curso de Medicina, desde o início do curso buscou essa integração: “Eu, desde primeiro período fui Representante de Turma, só larguei de ser representante porque assumi a presidência da Atlética”.

J e H, alunos do curso de Engenharia de Produção, finalizaram o primeiro período reprovados na metade das matérias em que se inscreveram, o que causou em ambos um grande abalo emocional. H pensou em abandonar o curso. Na sua fala deixou transparecer que, inicialmente, não estava muito seguro da escolha que fez, mas parece que definiu essa situação participando de projetos extraclasse. J encontrou nas atividades extracurriculares uma forma de transformar sua desmotivação, ocasionada pelas reprovações.

Venci as dificuldades me inserindo em projetos da universidade, na organização de eventos da semana da engenharia, participei de projeto social da UFRJ...Todas as atividades extracurriculares me ajudaram a entender um pouco melhor a minha posição na Universidade, a posição em relação ao curso... (H – Engenharia de Produção)

Do segundo período em diante, eu já tentei não só ficar com a cabeça em matérias. Eu fui atrás de monitoria, organizei evento da produção, fui voluntário no grupo de doação de sangue. Então encontrei coisas que me tirasse a cabeça das reprovações e me senti mais útil. (J – Engenharia de Produção).

Esses relatos apontam que as atividades extracurriculares, são buscadas não só pela possibilidade de usufruir de uma bolsa, como a monitoria e extensão, mas também como forma de fortalecimento emocional que os auxilie a levar adiante seus cursos. A existência desse tipo de integração parece fazer com que os alunos se mantenham motivados para dar continuidade aos estudos, mesmo diante de situações adversas.

Incumbindo-se de novas tarefas o estudante também passa a ocupar os espaços universitários e tem a possibilidade de fazer novos amigos, construindo assim a sua identidade. Com isso dá importantes passos para que a sua trajetória na universidade seja bem-sucedida.

A inserção continuada dos estudantes nos espaços universitários e nas redes sociais os influencia positivamente porque

Vão se criando condições, então, para a incorporação de novas disposições pelos agentes que a constituem, gerando variados estilos pessoais e identidades marcadas pela pluralidade. Novas redes, novos mundos, tecendo-se continuamente, a cada escolha, a cada passo, na longa caminhada que nos leva para/pela vida. [...] Assim, eles já não são o que eram, nem serão o que (ainda) são. (Silva, 2003, p. 141)

Pelos relatos, percebemos que os primeiros meses na universidade são permeados pelos processos de integração e “afiliação” que vão se construindo no tempo de cada sujeito. Para Mancovsky (2017) essa construção é o caminho trilhado por quem decide “experimentar - tentar - escolher” um projeto de vida em que a universidade tenha lugar.

5.3.3.

A vida no espaço universitário

Conhecer as vivências do cotidiano do estudante fora da sala de aula implica conhecer as formas de integração no espaço universitário, como se dá o seu relacionamento com os colegas, como se constrói sua vida social, como ele explora as possibilidades que a ele se apresentam no decorrer de seu percurso.

É curioso observar que, mesmo após os primeiros períodos, a integração com o espaço do campus e mesmo com outros estudantes é potencializada, em alguns casos, pela inserção em associações, movimentos e núcleos da universidade.

A aluna D é militante de movimentos sociais e, ao ingressar na Faculdade de Direito, logo se inseriu nos projetos de extensão e coletivos, onde continua até hoje. Destacou sua participação no Núcleo de Assistência Jurídica Popular como uma iniciativa bem-sucedida de integração:

[...] me sinto parte, me sinto bem, bem diferente de quando eu entrei, eu me sentia um ser meio estranho, alheio, até o final do segundo período assim....eu não me sentia muito confortável. Agora me sinto confortável. É um lugar que eu conheço as pessoas mais jovens e mais velhas né? Que entraram comigo e que estão entrando agora. Mas muita por conta disso, porque eu faço extensão e a extensão obriga a gente a estar em contato com todo mundo. Nesse grupo a gente tanto trabalha, tanto faz projetos, tanto a gente se diverte muitas vezes. Em termos sociais dentro desse grupo eu tenho mais atividades sociais do que com o pessoal da minha turma. (D – Direito).

A mesma aluna, entretanto, reconhece que estudar no horário noturno ou ser um aluno-trabalhador pode ser um entrave para a inserção nesses grupos, como aconteceu com ela no curto período em que trabalhava. Cabe aqui ressaltar que, dos cursos pesquisados, o de Direito é o único que possui horário noturno, o que facilita o ingresso para os alunos que também trabalham.

Você se sente parte porque na vida acadêmica a gente troca, mas não tem assim... não consegue participar, por exemplo, de jogos, de algum seminário, algumas viagens, entendeu... Não é igual à pessoa que tem como participar da Atlética, tem várias disputas aí, inclusive internacionais, que a gente não tem tempo de fazer (D – Direito).

No caso do aluno M, a participação em grupos organizados tem efeitos na sua própria identidade. M foi o único aluno que se identificou como negro. Filho de pai negro e mãe branca, foi a partir de sua participação nos coletivos da universidade que se reconheceu como tal.

Eu também faço parte de grupos organizados do movimento negro da universidade e foi muito bom porque me deu uma sensação de pertencimento. Hoje sei quem sou! (M – Medicina).

Como se observa, ocupar os espaços que a universidade cria oportunidades para estreitar o relacionamento com outros estudantes e mesmo construir identidades.

A totalidade dos entrevistados reconhece que, ao ingressar na universidade em cursos elitizados, colocaram-se em um espaço onde existem pessoas mais privilegiadas não só economicamente, mas cultural e socialmente, que possuem formas de viver bastante diferenciadas, vestem-se de forma diferente, frequentam lugares diferentes.

Contudo é oportuno ressaltar que nos cursos de maior prestígio existe uma diferenciação social bem mais expressiva e visível entre os alunos que tradicionalmente ingressam nesses cursos e aqueles estudantes, cotistas ou não, provenientes dos meios populares.

Os relatos apresentados mostram que a origem social é o que agrupa os estudantes. Os alunos pesquisados, todos ingressantes pela reserva de vagas para alunos de escolas públicas, com recorte de renda, tendem a se agrupar com pessoas com as quais se identificam, que têm histórias de vida semelhantes, que vivenciam as mesmas dificuldades e pelas quais se sentem mais acolhidos.

Os relatos que se seguem vão demonstrar que não há, por parte dos estudantes, um claro reconhecimento da existência de agrupamentos originados pela condição de cotistas ou não cotistas, mas existe, sem nenhuma dúvida, uma agregação de “iguais” que funciona para ambos os lados, onde o que conta é a condição social.

Esse sentimento de pertencer ao seu grupo de identificação, parece permanecer nesses alunos como algo intrínseco.

É até engraçado porque a gente ocupa os espaços, a gente pode colocar uma camisa social, mas tem uma coisa que é muito nossa, das pessoas que vivem em um meio social menos abastado (M – Medicina).

Para M a condição de cotista traz em si um demérito e nem sempre há entendimento do que ela representa.

Ser cotista é complicado, pois é como se as pessoas te olhassem com menos merecimento, e a gente entrou na faculdade acho que um pouco sem noção do que é a cota, do porquê que ela existe (M – Medicina).

O aluno cotista é visto como aquele que não tem os atributos necessários para estar no ambiente universitário, que não possui os recursos necessários para poder participar da vida coletiva. Podemos dizer que ele sofre um estigma quando o reconhecem como desprovido de mérito. A concepção de “desacreditado” desenvolvida por Goffman retrata a situação do aluno cotista e é assim descrita:

Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com “outras pessoas” previstas sem atenção ou reflexão particular. [...] um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação cotidiana possui um traço que se pode impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 2004, p. 5 e 7).

O aluno pobre é, portanto, aquele que não deveria ser encontrado naquele espaço, que está fora de seu território e que, por assim ser, nem sempre é plenamente aceito.

No entanto, com todas as dificuldades que permeiam a vida universitária desses jovens, a questão de ser cotista parece não os resumir, como disse uma das entrevistadas: “Ser cotista é mais um fator na nossa vida, não é uma identidade” (D – Direito).

É senso comum, dentro e fora da universidade, que o aluno cotista não tem o mesmo mérito que os demais ou é aquele que apresenta um rendimento acadêmico mais baixo. Foi recorrente, entre os alunos de medicina, a necessidade de questionarem esse rótulo reforçando que não há diferenças no aproveitamento acadêmico entre cotistas e não cotistas. O bom rendimento dos estudantes cotistas entrevistados foi comprovado por nós mediante a verificação dos coeficientes de

rendimento. Dos alunos que ingressaram no curso de Medicina em 2014, pela modalidade escola pública – renda – raça, somente 10% tinham coeficiente de rendimentos acumulado entre 6 e 7, no final de 2017. Todos os demais apresentaram rendimento maior que 7.

Porque as pessoas falam muito isso, que os cotistas não conseguem acompanhar, que os cotistas estão aquém dos outros alunos... Por mais que isso possa acontecer, porque a gente tem um ensino diferente né? A gente não está nivelado pelo ensino médio e tudo... Mas eu acho que depois as pessoas conseguem, são tão capazes quanto (E – Medicina).

Eu acho que é importante a gente dizer que os cotistas, na sua grande maioria, não têm pior desempenho como muitas pessoas acreditam né? Que vão trazer malefícios para a qualidade do ensino na universidade... (F – Medicina).

Mas isso não quer dizer que essas pessoas não sejam tão capazes e a gente vê isso o tempo todo, a gente consegue lidar com a faculdade da mesma maneira, tão bem quanto, eu acho... (E – Medicina).

Algumas pesquisas, dentre elas a de Piotto (2007), destacam que o acesso a cursos altamente concorridos, como o de Medicina, parece funcionar como legitimador da presença de estudantes de origem popular. Entretanto os relatos apresentados não demonstraram esse sentimento, na medida em que os estudantes não se sentem entre pares, mas sim tendo de reafirmar a sua capacidade em relação aos demais.

O quesito da renda é determinante para as diferenças sociais. Os estudantes pobres, em geral, são os estranhos ao meio, aqueles que sobram em uma separação aparentemente natural. Essa situação foi identificada por H como discriminatória, palavra que apareceu essa única vez dentre todos os relatos, reconhecendo que existem distinções entre o grupo de cotistas e não cotistas.

Os meus amigos são todos cotistas! (rsrsrs). Engraçado que a gente brinca... Fala que um foi encontrando o outro. Realmente tem uma discriminação dos alunos não cotistas em relação a nós, porque sempre tem aquela panelinha. Então nós ficamos de lado, nós ficamos como sobra. A gente foi se conhecendo (os cotistas) e a gente nem sabia dessa relação entre nós mesmos. É confortável estar junto. Eu não me sinto muito confortável em estar com pessoas que não passaram por esse processo, porque na maioria das vezes eles não entendem o nosso lado e acaba sendo uma relação muito difícil. Então tenho relação com as pessoas com realidades próximas. Acredito que seja o que eles (não cotistas) buscam também (H – Engenharia de Produção).

Formalmente a gente não sabe quem é cotista, mas na questão da convivência você vai descobrindo, vendo o perfil e vai se unindo inevitavelmente, né? Eu sempre convivi bem com todos, mas você acaba se unindo com aquelas pessoas que têm uma realidade social mais parecida com a sua (F – Medicina).

Nas falas transcritas acima há a percepção de que não existem impedimentos reais para o relacionamento mais estreito entre os estudantes dos diferentes grupos sociais, mas sem dúvida existe o reconhecimento que relacionar-se com pessoas socialmente semelhantes é mais confortável, já que todos compartilham as mesmas dificuldades.

A aproximação também ocorre a partir do lugar de origem dos estudantes. O fato de ser “de fora”, de outras localidades do Rio de Janeiro ou de outros estados, caracteriza um dos subgrupos. Embora não seja claramente declarado, a condição social permaneceu como principal fator agregador entre o grupo dos “de fora” que participaram das entrevistas. Buscam o apoio mútuo para vencer a solidão, o isolamento da família e as dificuldades do cotidiano.

O que ficou mais evidente na minha turma foi essa divisão... assim... quem era do Rio e quem era de fora. Entre cotistas e não cotistas não teve formação de grupo. O que dividiu mais foi o fato de não ser do Rio. As pessoas se juntaram mais até porque estava todo mundo sozinho (A – Direito).

Não teve essa separação de grupos por conta das cotas, não! Eu, por exemplo, me relaciono mais com pessoas que são “de fora”. Está certo que elas também são cotistas. Mas não é isso! (G – Medicina).

Embora a maioria dos entrevistados declare que não identifica a formação de grupos em função das cotas, dentro das salas de aula, grande parte deles apontou que as práticas de lazer acabam por promover uma segregação “natural” entre quem é de uma classe social mais baixa e os demais, de uma classe mais favorecida. Esse aspecto apareceu frequentemente nas falas dos alunos de Medicina.

Tudo nos leva a crer que, em cursos onde há uma maior desigualdade social entre grupos, isso aparece de forma mais contundente e é um fator que muito contribui para a manutenção de grupos socialmente distintos, inclusive em espaços fora da sala de aula.

Mas minha vida social é mais com os cotistas, porque os outros já têm um afastamento natural por conta do tipo de lazer (caro) (J – Engenharia de Produção).

Não podendo dispor do pouco dinheiro que possuem para os momentos de diversão, os que têm essa mesma dificuldade buscam, juntos, outras formas de lazer. O material transcreto aponta que existe uma dinâmica diferente desse grupo em relação ao lazer, mas suas práticas dão o necessário suporte emocional para prosseguir.

O pessoal da “Vila” ... Às vezes a gente faz alguma comida... Também todos são de escola pública, todos são cotistas. Então... a gente realmente faz assim, ou vai conhecer alguma coisa que é de graça ou vai comer alguma coisa mais barato (G – Medicina).

[...], mas nesse percurso eu fui criando laços e afinidades com as pessoas que tinham mais dificuldade (financeira). Porque assim... No final do mês não dá para sair, não dá para fazer muita coisa, fica bem apertado! Coisas não muito onerosas são sempre bem-vindas! (M – Medicina).

Assim, podemos entender que a carência econômica comum aos alunos entrevistados é um dos fatores que impulsiona a formação dos grupos e também os mantêm.

Essa singularidade também foi identificada por Portes (2104) quando de sua pesquisa com estudantes pobres da UFMG. Considerou, como dado relevante, que o relacionamento com colegas não depende somente da vontade dos indivíduos, do querer ou não querer, mas é “regulado muito mais pelas práticas do sujeito em seus diferentes espaços de atuação revelando, assim, valores construídos em mundos sociais diferentes (p. 204).” Essas diferentes construções ficam bem claras na fala das alunas da Medicina.

Acho que para fazer social também você precisa ter dinheiro, né? Por exemplo, vai numa festa... O pessoal da medicina às vezes fala: Vamos fazer um churrasco! É R\$ 150,00. Para mim é bastante entendeu, então assim... R\$ 150,00 é muito dinheiro pra mim, ajuda a pagar meu aluguel... Teve um INTERMED agora que pra ir era R\$ 400,00. É muito dinheiro, é minha bolsa. As festas são caras, os eventos que eles fazem pra tentar juntar a turma, tudo é caro. Então é difícil juntar todo mundo (G – Medicina).

Porque eles foram semana passada, pela segunda vez, sair com os residentes, com o staff, para restaurante, boliche... E eu não fui. Aí ficam falando: A XXXX nunca vai. Falam que se eu quiser posso levar meu noivo, não tem problema... Muitas pessoas não entendem por que eu não vou. Tem um churrasco da turma que custa R\$ 280,00! Aí não entendem por que eu não vou... Aí essa vida social eu realmente não tenho... Minha vida social com eles é só na faculdade (I – Medicina).

[...] R\$ 400 é uma balada de alguns amigos meus e também o valor que outros amigos meus precisam para dar conta da vida... (M – Medicina).

Uma forma de segregação também é identificada em outros níveis. Os alunos do curso de Medicina que participaram da entrevista irão se formar em 2019. Dessa forma, a comemoração de formatura já está sendo organizada. Uma das alunas aborda a questão dos valores cobrados pelas empresas de cerimonial para a realização do evento, impeditivo para aqueles que não têm recursos.

A formatura muita gente não vai fazer, então a gente conversa...Eu queria muito fazer porque na minha família teve o meu irmão que formou em Filosofia e Direito, eu na Medicina e uma prima que faz Pedagogia. Então não é um orgulho, é uma honra sabe... É um esforço, não é uma coisa que foi fácil. Eu queria ter oportunidade da minha família participar da festa, mas para isso tem de gastar uma fortuna. É muito dinheiro! O mercado tem a visão do curso da elite, mas eles não pensaram ainda que têm as cotas... Tem gente que precisa de algo mais simples, mais barato (G – Medicina).

O relato da aluna mostra que a representação que a sociedade tem do curso de Medicina, em especial, como um espaço majoritariamente ocupado por uma elite econômica, social e cultural, repercute em várias instâncias e exclui, com uma sutileza engenhosa, os que não fazem parte desse grupo.

Fica claro que a desigualdade vivenciada pelos estudantes entrevistados no seu cotidiano promove uma exclusão muitas vezes velada. Alguns relatos são permeados por certa angústia não expressa, às vezes nem percebida, mas comum naqueles que se sentem estigmatizados.

Encontramos no conceito de humilhação social o que melhor explica esse sentimento: “A humilhação social é um sofrimento provocado pelo impacto psicológico dessa mensagem enigmática e representa a impossibilidade de ser reconhecido como igual” (Gonçalves Filho apud Piotto, 2014, p. 150).

Não há, na verdade, uma discriminação expressa, mas invisível, que impede esses sujeitos de “ser parte” daquele mundo.

5.3.4. A relação com os docentes

Conforme já apontamos, as vivências acadêmicas, sociais e institucionais são de extrema importância para a permanência do estudante e consequente

conclusão do curso. No campo institucional a relação mais próxima é entre aluno e docente e, por essa razão, é um aspecto que deve ser considerado.

O estilo docente pode “validar, reconhecer e incentivar” a trajetória universitária (Malcovisky, 2017, p. 66) Assim, a orientação, o acompanhamento e o incentivo devem permear essa relação não só para que haja adequada apreensão dos conteúdos, mas motivação para a continuidade da caminhada.

Os estudantes que são egressos de escolas públicas por vezes apresentam lacunas na formação educacional, que vão se apresentar ao longo do curso, e dificuldades em acompanhar o ritmo de estudos impostos pelo curso superior. Nessas circunstâncias, o papel do professor de orientar e acompanhar o aluno funciona como suporte, especialmente no período de integração e pode ser decisivo para que o aluno não desista. A orientação se estende, inclusive, aos períodos de estágio, quando o auxílio do professor pode ser decisivo, conforme aponta J, do curso de Engenharia de Produção: “Alguns ajudam o aluno sim! Alguns ajudam até a conseguir estágio, ligam pra Empresa intercedendo pelo aluno...”.

O professor é o ator institucional mais próximo do aluno e também é aquele que tem maiores possibilidades de perceber a mudança de perfil socioeconômica produzida pela reserva de vagas, vivenciando as desigualdades mais de perto.

Embora alguns alunos, em um primeiro momento, digam que não houve problemas, logo depois identificam alguma situação constrangedora, porém sem embates.

Acho que sem problemas, que eu tenha percebido. Só teve uma vez, um professor, na parte básica, quando a gente estava dividido em grupo no HU. A gente estava numa aula prática de dermatologia e ele perguntou para o nosso grupo: Aí, como é que estão os alunos de cota? Tinha eu e uma menina que eram cotistas. Aí todo mundo ficou meio assim porque a gente estava lá! (I – Medicina).

Eu lembro que um dia, um pouco antes da prova, ela (a professora) falou que a faculdade deveria dar um curso de língua portuguesa porque muitos não sabiam escrever [...] porque você sente uma pressão maior em cima de você que é cotista! Porque aquilo não era direcionado para o aluno que estudou no Santo Inácio, na Escola Parque. Senti que aquele discurso era direcionado a mim e aos meus outros colegas (C – Direito).

Embora não ocorram manifestações direcionadas a determinado aluno o que transparece é que a expectativa em relação ao desempenho acadêmico dos estudantes cotistas, por parte de seus professores, é baixa. Há, em geral, uma dúvida quanto à capacidade deles em acompanhar o conteúdo, como se somente eles tivessem dificuldades.

Outros, embora digam que não vivenciaram nenhuma situação desagradável por serem cotistas, concordam que as situações são reais.

Diretamente comigo, que eu tenha percebido, que eu tenho vivido, não houve nenhum episódio. Mas a gente vê, infelizmente, muitos professores que são extremamente racistas, extremamente preconceituosos, mesmo com essa coisa da pobreza, enfim... não conseguiram ainda se adaptar a essa realidade e fazer o papel de professores como uma pessoa neutra (E – Medicina).

Já presenciei professor chamando aluno de burro, professor fazendo comentários homofóbicos... Imagino que nos outros cursos seja a mesma coisa (J – Engenharia de Produção).

As falas demonstram que, embora o tratamento discriminatório não tenha sido experimentado pessoalmente, os estudantes identificaram que esse fato ocorre. Entretanto também identificam a posição de superioridade em que alguns professores se colocam: “Mas é mais fácil a gente aceitar do que o professor mudar”. A fala de J reconhece o lugar inquestionável de detentor de todos os saberes que ocupa o professor e que é usado a seu favor. Demonstra também um certo conformismo, na medida em que considera que não vale à pena fazer questionamentos.

Portes (2000) utiliza a expressão “conformismo estratégico”, para designar o comportamento exemplar de alguns estudantes, com o objetivo de conseguir o reconhecimento dos professores. Essa foi uma característica encontrada em alguns dos estudantes entrevistados por Portes e é estratégico na medida em que demonstra uma opção do estudante em não fazer confrontamentos diante de uma determinada circunstância. Silva (2003) considera essa característica uma aptidão para o jogo institucional o que, como já vimos, contribui para a permanência universitária. Podemos acrescentar à análise dos autores a possibilidade do conformismo ser consequência de uma relação de opressão, um silenciamento frente às reações históricas de desigualdade social e não, necessariamente, algo planejado.

Algumas falas proferidas por professores demonstram uma posição contrária à política de ação afirmativa e consideram que os alunos que ingressam por essa modalidade têm menos mérito do que aqueles que entram pela ampla concorrência, reproduzindo o senso comum em relação às cotas na universidade.

Teve professor que falou que, na época dele, os alunos entraram aqui por mérito, não precisavam de cotas. Então tem professor e deixa isso claro na aula, às vezes sabendo que existem 30, 40 alunos de cota ali. E o pior é que ele está falando para um monte de pessoas que vão ser médicos. Ele deve ter vindo de uma condição muito fácil sabe! (G – Medicina).

Parece-nos que há uma grande dificuldade dos docentes, não em reconhecer a existência de desigualdades sociais, mas de aceitá-las dentro da universidade e de suas classes. De alguma forma, a presença de alunos com perfil tão diferenciado dos que tradicionalmente ocupavam essas vagas, causa incômodo.

Contudo não há qualquer interesse da maioria dos professores e nem das coordenações dos cursos em debater a questão da adoção da política de ação afirmativa. Apenas na FND me pareceu que o assunto, vez por outra, seja abordado, talvez porque o Centro Acadêmico seja atuante nessa questão.

Alguns docentes, entretanto, deixam transparecer a sua total incapacidade de lidar com o diferente, independentemente de sua condição de ser ou não cotista.

Muitas vezes o despreparo e o preconceito se transformam em opressão das minorias, pelo tratamento depreciativo.

Existem alguns casos de professores que inclusive têm processos administrativos, processos jurídicos em cima das costas e por conta de assédio, de atitudes machistas, preconceito. Com um professor eu sofri isso, por fazer parte da comunidade LGBT. Ele já declarou oficialmente que não simpatiza. Teve uma vez que eu estava no banheiro e ele passou por mim e deu um escarro e olhou para minha cara. Foi bem ridículo! Ele me prejudicou muito em uma matéria dele (H – Engenharia de Produção).

Outros ainda não demostram sensibilidade em relação às questões que são presentes no dia a dia do aluno pobre, como ter de faltar a uma prova ou à entrega de um trabalho por não ter dinheiro para a passagem. É uma situação real que nem sempre é legítima para o professor. A fala transcrita revela a necessidade de, nesse sentido, reconhecer as dificuldades de quem é diferente.

Assim... Você precisa tratar o diferente de forma diferente não tem essa coisa de ser tratado de forma igual, quem vem de uma condição muito diferente, entendeu? Tem que olhar, ter um olhar diferenciado. Não é que vai passar a mão na cabeça, porque são adultos, tem de ter responsabilidade, mas cada caso é um caso e os professores não estão preparados pra isso, de um modo geral não estão (D – Direito).

Contudo os alunos apontam que existem vários excelentes professores e que alguns têm um papel bem especial em sua formação.

Eu tive um professor bom e eu quero ser igual ele! Ele é muito bom! Eu gostava de ouvir ele falar porque ele tinha coerência no que ele falava, não ia só atender uma paciente, ele atendia com carinho. Ele é uma pessoa que sabe muita coisa de medicina, ele sabe Medicina mas ele vai além daquilo ali e eu acho que isso faz a diferença (G – Medicina).

De forma geral, a relação aluno-professor não é o que podemos caracterizar como conflitante. Contudo há uma percepção geral de que grande parte dos professores não está preparada para lidar com esses alunos cotistas e nem propensos a introduzir mudanças nas suas práticas pedagógicas, de forma a contornar algumas das dificuldades apontadas pelos entrevistados.

5.3.5. O que pensam sobre a política de ação afirmativa

Os alunos que participaram da pesquisa, como foi dito, ingressaram no primeiro ano em que a UFRJ utilizou reserva para 50% das vagas oferecidas no edital de acesso, na vigência da Lei de Cotas.

Todos, sem exceção, reconhecem a importância dessa política para que estudantes das classes populares possam alcançar um espaço nos cursos mais seletivos e elitizados, principalmente. Pelo relato de alguns, a defasagem do conteúdo curricular ao longo da escolarização justifica o ingresso pela reserva de vagas de escolas públicas, principalmente.

Para a aluna B, não há acesso igualitário à educação de qualidade. Estudante de escola municipal em todo o ensino fundamental, essa defasagem já foi sentida quando teve oportunidade de ingressar no Colégio Pedro II, escola que tem destaque entre as públicas, também por cotas. Sua trajetória no ensino médio foi

bastante penosa e exigiu uma grande dedicação e apoio de alguns professores para que pudesse superar as dificuldades e concluir o curso.

Concordo totalmente. Não tem como comparar um aluno que veio de uma escola de elite, Santo Agostinho ou Santo Inácio, com um aluno que veio de um CIEP, de uma escola municipal. No meu caso, a minha defasagem vem desde o ensino fundamental. No Pedro II tive muita dificuldade de conseguir terminar o ensino médio. Então a política deve existir (B – Direito).

A aluna I cursou o ensino médio no CEFET, escola federal com excelente conceito, mas afirma que sem a política de reserva de vagas não teria conseguido ingressar na Medicina ou teria que ter feito várias tentativas. Ela explica:

[...] Eu acho que não teria passado ou teria sido muito mais difícil passar. Eu também acho injusto que pessoas que sempre estudaram numa escola pública não tenham a mesma oportunidade que outras pessoas que tiveram a educação que todos deveriam ter tido (I – Medicina).

Outros que ingressaram pela cota racial tem a ideia que estar na universidade não é nenhum privilégio direcionado aos cotistas, mas sim um reconhecimento das desigualdades históricas.

A política de ação afirmativa determinada, que vem a partir da lei federal, acho muito justo. Eu acho que não é privilégio nenhum. Não é que você tá protegendo, na verdade tá tentando fazer um pouco de justiça (D – Direito).

Então a política é imprescindível porque há uma discrepância absurda tanto do ponto de vista racial como do ponto de vista econômico (M – Medicina).

As pessoas são diferentes na trajetória de vida né? Para chegar ao ensino superior são diferentes, assim...eu acho que é justo sim mas acho também que vale não esquecer de uma fiscalização maior. Têm pessoas que não são merecedores desse direito e acabam ocupando a vaga de outras pessoas. Eu muitas vezes questionei a minha por conta de um suporte familiar que eu tenho de fora (L – Medicina).

Vale destacar que o perfil escolar dos alunos entrevistados revela que a sua totalidade é egressa de escolas públicas reconhecidas pela sua qualidade, o que era uma das hipóteses que havíamos levantado. Esse dado ratifica a ideia que, ainda que tenham ingressado por reserva de vagas para alunos de escolas públicas e não tenham tido a mesma oportunidade educacional de estudantes de classes mais favorecidas, esses estudantes ainda estão em posição de “vantagem”. Embora reconhecendo o mérito por terem sido aprovados, compartilham o entendimento

de que compõem um grupo de “elite” dentre o conjunto de estudantes de escolas públicas.

Ah eu sou suspeita, né? Mas eu acho bom porque saber que há anos atrás assim... isso era impossível. A minha nota do Enem foi muito boa e mesmo vindo de uma escola pública, eu vim de uma escola pública muito boa. As pessoas que eu conheço e tudo, que entraram no mesmo tipo de cota que eu, tem muitas pessoas do Pedro Segundo que é uma escola federal ou então são pessoas que vieram de Escola Estadual, mas que tinha o ensino técnico diferenciado até tipo FAETEC... Eu não conheço ninguém que veio de uma escola estadual que não tenha sabe... nome (E – Medicina).

A aluna reconhece que a mudança de perfil social e racial observada hoje, em cursos que tradicionalmente eram formados por alunos dos segmentos mais elitizados, é atribuída à existência de cotas.

Eu acho incrível saber que isso (ingresso pela AA) pode acontecer hoje de pessoas tão diferentes, de classes tão diferentes... Saber que um curso que a gente viu turmas se formarem, né? Que eram só de pessoas brancas, pessoas com muito dinheiro, filho de médico. E saber que hoje em dia outras pessoas podem se formar e que vêm de classes menos favorecidas. Enfim... Isso só é possível se você garante numa reserva de vagas (E – Medicina).

Hoje em dia a gente tem uma UFRJ muito mais plural e a política de cotas é fundamental pra isso! (B – Direito).

Teve professora minha, de Atenção Integral à Saúde, no terceiro período, que falou comigo uma vez, que foi muito rico quando teve a política de cotas porque ela sempre via as mesmas pessoas do Santo Agostinho, Santo Inácio... e brancos (M – Medicina).

O aluno H entende a política de ação afirmativa para acesso à educação superior atrelada a um “suporte” institucional para que o aluno possa permanecer na universidade. A abertura de vagas, portanto, deve ser acompanhada por uma política de permanência, que abarque ações de assistência estudantil para aqueles cujas dificuldades materiais podem levar ao abandono do curso.

[...], mas eu acho que ao invés de expandir ainda mais essa política de ações afirmativas, nesse momento, precisa dar suporte a esses alunos, porque quando você abre vagas, abre vagas, abre vagas, você não tem como dar suporte aos alunos que precisam. (H – Engenharia de produção).

O aluno M, do curso de Medicina, aborda a importância da ação afirmativa para propiciar uma troca de experiências entre os alunos de diferentes perfis. A

entrada de alunos das classes menos favorecidas, na opinião do aluno, contribui para “humanizar” o curso de Medicina porque as suas vivências fazem com que se identifiquem com a população mais pobre, que procura os serviços públicos de saúde.

Quando eu vou dar plantão principalmente em hospital público é que eu vejo o tanto que faz falta uma linguagem mais simplificada. Vejo os abismos existentes, a falta de diálogo, a falta de entendimento... Às vezes a pessoa não tem uma passagem para voltar na próxima consulta que você tá querendo fazer. Se eu estivesse fazendo outro curso que não mexesse com pessoas... não veria isso. Quando a abre a porta do ambulatório, é como se eu tivesse em casa sabe...por isso que eu fico muito mal às vezes no plantão. É como se fosse a minha mãe que estivesse internada ali. A minha mãe sendo assistida daquela forma, às vezes sem recurso. A gente não tem plano de saúde e é daquela forma que ela teria sido atendida (M – Medicina).

O aluno quer dizer que, com as cotas, os cursos passam a ser compostos por estudantes com disposições incorporadas a partir de outras vivências, diferentes daquelas peculiares à classe social que se agrupava nos cursos mais elitizados. Esses alunos, por suas experiências de vida, parecem mais “sensíveis” às demandas da população mais pobre, a partir do momento que se reconhecem nesses indivíduos. A fala abaixo exemplifica e ressalta a necessária alteridade:

Mas as vivências têm que vir do cotidiano, do seu dia a dia. Se você o tempo inteiro foi criado numa família rica, estudou numa escola rica, você não tem interação nenhuma com esse mundo. Quem vive em Ipanema, não teve um dia na vida dessa pessoa que ela precisou ter uma interação dessas. [...], mas é muito fácil você falar de altruísmo e solidariedade quanto você não precisa receber esse ato de solidariedade. É muito importante para todos eles notarem a existência do outro, acho que é fundamental (M – Medicina).

Nesse sentido, a entrada desses estudantes, traz um novo olhar para a relação médico-paciente, já que conhecem como ninguém as dificuldades daqueles menos favorecidos. Certamente isso terá impacto positivo no perfil de profissionais que irão irá se tornar.

Se ampliarmos um pouco mais nossa perspectiva, não é somente nesse aspecto que há a contribuição dos novos alunos. Os cursos pesquisados são representados por grupos profissionais que ocupam uma posição bastante prestigiada na sociedade e no mercado. São também apropriados historicamente

pelos segmentos mais elitizados que se impõem como tal para a sociedade e, dessa mesma forma, com ela se relaciona.

Na medida em que os estudantes de outras classes sociais forem sendo incorporados aos seus respectivos grupos profissionais, o elitismo dessas relações, em longo prazo, tende a sofrer alterações. Assim, a política de ação afirmativa para ingresso na universidade não contribui somente para a diversidade nos cursos e das instituições, mas pode produzir mudanças positivas nas estruturas profissionais, conforme prenunciam os relatos:

Pretendo com a minha formação mudar um pouco esse cenário jurídico que é tão elitista e precisa ser ocupado por pessoas de outras classes também (C – Direito).

[...] eu sei que eu não vou salvar o mundo de muita coisa, mas assim... ser um diferencial, fazer diferente. Eu fui criada no interior, então quero voltar para o interior. Se posso ajudar, posso trazer recursos, posso montar um projeto... (G – Medicina).

O desejo de “fazer diferente” que permeia a fala das alunas pode ser o indicativo dessa possível mudança.

5.3.6.

A importância das ações de permanência / assistência estudantil

Conforme já dito em capítulo anterior, as ações de assistência estudantil são parte das políticas de permanência. Entretanto, são direcionadas a todos os estudantes que, pelas dificuldades de ordem financeira, necessitam de apoio institucional, que viabilize a sua permanência prolongada na universidade.

Para esses alunos, a impossibilidade de usufruir desse apoio, em geral, acarreta a interrupção temporária ou definitiva de seu curso.

A assistência estudantil não deve se restringir ao auxílio financeiro, mas a bolsa é o que mais mobiliza os estudantes, o que é aceitável na medida em que a falta de recursos financeiros interfere negativamente em quase todos os aspectos que envolvem a permanência universitária, inclusive no aspecto simbólico.

Embora já tenhamos explicitado anteriormente, cabe novamente fazer referência à Bolsa de Acesso e Permanência – BAP, que será citada nos relatos.

Essa bolsa é um direito de qualquer aluno que ingressa pela reserva de vagas para estudantes de escolas públicas desde que sua renda familiar per capita seja de até 1,5 salários mínimos. Ela é paga até o final do ano de ingresso.

A partir de então, o estudante, mesmo que cotista, deve concorrer às demais bolsas de assistência estudantil, cuja seleção é aberta a todos os estudantes que possuam renda similar. Nesse processo seletivo, com análise socioeconômica, muitos cotistas não são selecionados, tendo em vista a demanda e o número de bolsas oferecidas.

Embora a universidade receba um valor expressivo por meio do PNAES para as ações de assistência, as falas transcritas abaixo mostram que os estudantes têm a percepção da disparidade que existe entre a demanda e o número de bolsas disponibilizadas em cada processo de seleção.

Acho que as ações de permanência da UFRJ são lindas no papel. Tem a desproporção entre alunos e o número de bolsas. Então, na prática, não funciona como deveria (A – Direito).

Acho que a questão da assistência estudantil deveria ser ampliada. Eu acho piada sim, porque, por exemplo, o edital da bolsa auxílio é muito concorrido, são muitos alunos (C – Direito).

Eu recebi bolsa permanência, mas não consegui renovar para a Bolsa Auxílio porque não tem bolsa para todo mundo, né? (J – Engenharia de Produção)

Tem de fazer um balanço porque realmente é insuficiente, mas na situação que a gente tá, do país, da faculdade como um todo, é melhor isso do que nada (D – Direito).

Dentre os alunos que foram selecionados, é unânime a opinião de que a bolsa realmente auxilia bastante ao longo do curso, no que é essencial para que o aluno possa frequentar as aulas.

O local de residência, condicionado pelo aspecto socioeconômico, faz com que os deslocamentos sejam longos e onerosos. Poder ter o transporte assegurado é de muita ajuda.

Tive a Bap e hoje recebo a Bolsa Auxílio e o Transporte. É com isso que eu pago minha passagem, tiro xerox... Embora não seja muito dinheiro, sem essa bolsa não seria possível me manter na faculdade. Eu gasto em torno de R\$ 300,00 só de passagem. Meus pais não teriam condições de me dar esse dinheiro. Com a bolsa auxílio eu ainda consigo me manter aqui (B – Direito).

São fundamentais, eu acho, porque apesar de ser pública, tem muitos gastos. [...] hoje em dia, a gente tem um RioCard, que é muito bom (E – Medicina).

Outros estudantes, embora não tenham sido selecionados para as bolsas de assistência estudantil, puderam receber a bolsa PBP¹⁴⁵ do MEC, com pagamento assegurado até o término do curso. Assim como as bolsas de assistência estudantil da universidade, tem importância inquestionável na permanência do estudante.

A falta de recursos financeiros implica em apoio para as necessidades materiais, mas também exerce influência sobre o equilíbrio emocional necessário para continuidade dos estudos, na medida em que o estudante precisa desviar a sua atenção e energia para a solução desse problema. Nesse sentido, para além do apoio financeiro, também contribui para que o estudante esteja emocionalmente equilibrado, o que é positivo para o seu rendimento acadêmico.

Eu sou bolsista, na verdade eu sou da bolsa permanência do MEC. Eu acho que são fundamentais para a permanência dos estudantes na universidade, principalmente aqueles que têm uma renda mais baixa, que realmente precisam. Eu acredito que elas são muito importantes para que o estudante permaneça na universidade e se sinta estimulado também (F – Medicina).

Tenho a bolsa do MEC né? É a única que pude pleitear porque, como eu falei, eu já fiz uma graduação. A que eu podia foi essa do MEC. Atrasa às vezes uns dias e já atrasou 2, 3 meses..., mas tá caindo. Então com certeza ajuda...por mais que a gente fale, sempre ajuda (G – Medicina).

A aluna E ainda aponta a contribuição das bolsas para que o aluno sem recursos possa ter acesso a atividades culturais, importantes não só como lazer mas para reduzir as distâncias culturais entre esses alunos e os demais.

¹⁴⁵ Em linhas gerais, o Programa de Bolsa Permanência – PBP é uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O recurso é pago diretamente ao estudante de graduação por meio de um cartão de benefício. Poderá receber a Bolsa Permanência o estudante que cumprir, cumulativamente, as seguintes condições: I - possuir renda familiar per capita não superior a um salário-mínimo e meio; II – estar matriculado em cursos de graduação com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias; III – não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar; IV - ter assinado Termo de Compromisso; IV – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa. Além disso, o Programa prioriza os indígenas e quilombolas, que, independente da carga horária dos cursos nos quais estão matriculados, poderão receber o recurso.

Mas não é só ter dinheiro para as coisas da faculdade; é importante, nessa loucura, você ir ao teatro, ao cinema... Isso é muito bom! Também te dá estímulo para continuar aqui (E – Medicina).

A inserção cultural a partir do ingresso na universidade também foi constatada por Portes (2014). Segundo observado, “a entrada na universidade funciona como um elemento desencadeador de aberturas e possibilidades no campo da cultura” (p. 191).

Para além do apoio das bolsas, alguns alunos ressaltaram a necessidade de auxílio institucional para as questões menos explícitas, como o apoio psicológico, que deveria ser uma possibilidade para todos os alunos, enquanto ação de permanência.

E não é só dinheiro... Tem também a saúde mental que é muito importante (J – Engenharia de Produção).

Acho que falta muito um apoio emocional, pois muitos ficam longe de casa, vem de uma cidade pequena como a minha... Não é fácil! (M – Medicina).

Não sei dizer se as ações de assistência são suficientes, nunca refleti sobre isso. Mas não é só auxílio financeiro que precisa, tem outras coisas. Apoio psicológico principalmente, um acolhimento... coisas que eu e outros não tiveram (H – Engenharia de Produção).

Embora considere que o apoio psicológico deveria ser disponibilizado para todos os estudantes que não tenham recursos para arcar com seus custos, o apoio psicológico prestado aos estudantes restringe-se ao atendimento a estudantes bolsistas, apenas. Como já discutimos, nem sempre os alunos cotistas são aqueles que permanecem recebendo uma bolsa assistencial ao longo do curso. Dessa forma, o acompanhamento psicológico nem sempre pode ser acessado por ele.

O aluno H ainda ressaltou que nem todos os alunos são capazes de lidar com as questões mais simbólicas da sua permanência. A ausência de um acolhimento por parte da instituição é identificada como um fator que pode levar ao sofrimento psíquico e ao abandono do curso.

Alguns alunos até conseguem se estabilizar mais fácil do que outros. Esses outros alunos, que não conseguem se estabilizar, ficam à deriva e não só no curso de engenharia (H – Engenharia de Produção).

Pelos relatos podemos considerar que a bolsa de assistência estudantil é a ação mais visível para a maioria dos alunos entrevistados e tem uma contribuição substantiva para que os alunos beneficiados possam concluir seus cursos. Foi curioso observar a postura de determinados alunos.

Quando eu entrei na faculdade eu teria direito a uma bolsa até o final daquele ano. Mas, por eu ter a minha família, eu achei que não teria necessidade eu preferi correr atrás das monitorias. Faço iniciação científica desde o primeiro período no laboratório. Eu achei que era mais justo correr atrás desse jeito do que pedir uma bolsa, que todo mundo dizia que eram poucas pra muita gente (L – Medicina).

Quando eu entrei tive seis meses de bolsa. Depois você tem de concorrer a outra bolsa. Só que na hora que eu fui ver o número de vagas, era muito restrito era para faculdade toda e eu me senti mal por tentar, me inscrevendo naquela bolsa, que era um número irrisório mesmo! E aí eu não me inscrevi, apesar da dificuldade financeira. Mas eu acho que quem recebe muda a vida sabe... (M – Medicina)

Não aprofundamos com os alunos o conteúdo desses relatos, no entanto nos fez pensar se realmente eles se inserem nos critérios para o ingresso por renda, já que o perfil de moradia também os diferencia bastante dos demais estudantes.

Um ponto importante, que não foi abordado pelos alunos, diz respeito ao apoio pedagógico que, embora deva ser para todos os estudantes, independente da condição de acesso, tem maior relevância para os alunos cotistas. Pelos relatos nos parece que as dificuldades com o conteúdo das disciplinas são superadas com estudos em grupo, que foi recorrente nas falas, especialmente dos alunos de Medicina.

Dante dos relatos podemos concluir que a política de assistência estudantil ainda é reconhecida na universidade pelo apoio financeiro das bolsas assistenciais, ainda que existam outros eixos que devam ser implementados.

6

Considerações finais

Ao considerarmos o acesso à educação superior pública constatamos que, historicamente, foi uma realidade distante e uma barreira intransponível para os grupos desfavorecidos. Por um longo período os alunos de cursos de formação superior eram eminentemente brancos, jovens e oriundos dos setores mais elitizados da sociedade.

Após um período de expansão da educação superior e da implantação de políticas educacionais voltadas à democratização e inclusão, esse cenário começa a apresentar mudanças. No entanto, o ingresso de estudantes com perfil diferenciado trouxe para as instituições novos desafios no sentido de criar condições para permanência desses alunos na instituição.

As pesquisas sobre o percurso de estudantes universitários têm ganhado espaço no meio acadêmico, especialmente quando a questão da permanência passa a ser complementar às políticas que buscam a democratização do acesso à educação superior.

Algumas instituições públicas de ensino superior, já há alguns anos, vêm produzindo estudos e articulando projetos com o intuito de ampliar o conhecimento sobre a vida universitária dos estudantes que ingressam pela reserva de vagas e compõe um segmento com perfil diferenciado dos que tradicionalmente frequentavam o espaço universitário. Essa diferenciação é mais presente, especialmente, quando nos referimos aos cursos de maior prestígio social.

Os alunos que participaram de nossa pesquisa ingressaram por reserva de vagas e todos declararam e comprovaram possuir renda familiar per capita não superior a um e meio salários mínimos. Dessa forma, são estudantes com um perfil socioeconômico diferenciado daqueles que ingressam pela ampla concorrência, nos cursos pesquisados, onde o perfil se mantém elitizado¹⁴⁶, mesmo após a implantação de políticas afirmativas, conforme a Lei 12.711.

¹⁴⁶Conforme conclusão da pesquisa de Martins (2018), que analisou o perfil socioeconômico de estudantes da UFRJ, ingressantes entre 2013 e 2016.

O percurso universitário de estudantes de camadas populares que ingressam em cursos de prestígio, como os que pudemos conhecer, nos mostra que essas trajetórias são compostas por aspectos ao mesmo tempo semelhantes e diversos, vivenciados de forma particular por cada um dos estudantes, conforme afirma Lahire, ainda que seus protagonistas tenham condições de vida similares.

Buscamos demonstrar de que forma os estudantes vivenciam o seu cotidiano universitário enfatizando as suas percepções e sentimentos que advém das suas relações com esse espaço, com a instituição e com os atores que fazem parte desse contexto. A partir desses relatos, compreender como são construídas suas trajetórias, que vêm garantindo uma permanência prolongada na universidade, a despeito do “lugar” de onde vieram.

Algumas experiências foram comuns no percurso dos alunos, como o encontro e a convivência com as desigualdades sociais. No entanto, nem sempre geraram o mesmo sentimento, ou as mesmas reações. Se para alguns essas experiências levaram a um distanciamento do grupo, para outros foram estímulos para buscar novas possibilidades que tornasse possível a sua integração ao universo universitário.

No que se refere às relações interpessoais que se desenvolvem no espaço universitário e mesmo fora dele, ficou claro que os alunos cotistas não se agrupam exatamente por conta da pertença a essa condição, mas, especialmente, em razão de possuírem histórias e perfis socioeconômicos semelhantes, o que produz uma identificação entre os estudantes em relação às dificuldades que enfrentam e às limitações que experimentam.

De fato, o que mais aproxima os alunos que participaram do estudo é o fato de serem o que Bourdieu (2015) nomeia de “superselecionados”, pois conseguiram ingressar e se manter em curso altamente seletivos. Isso não quer dizer que os resultados que vêm alcançando, em relação à sua permanência na universidade, possam ser somente atribuídos a um esforço individual.

Foi recorrente nos relatos que essa permanência está sendo possível por meio de uma construção coletiva constituída de uma rede solidária que envolve apoio familiar, de professores, de colegas de turma, de outros amigos e até mesmo de grupos ligados ao movimento estudantil e ao meio acadêmico. É representada tanto por apoio material, como emocional e afetivo.

Alguns estudos, como o de Piotto (2014), apontam que os estudantes “superselecionados”, que são aprovados em cursos seletivos e elitizados, experimentam um sentimento de integração, de estar entre pares, de se sentirem legitimados naquele espaço. Contudo, na maioria dos relatos isso não foi observado. De forma contrária, a maioria demonstrou ter muita clareza das diferenças sociais e do que os diferenciam dos demais, não cotistas. O fato de terem sido aprovados para o mesmo curso, não amenizou esses sentimentos ou construiu um sentimento de unidade.

Embora a questão econômica não seja o único obstáculo na trajetória dos estudantes, sem dúvida foi o que mais mobilizou os relatos. Entretanto, essa constatação não se trata de “um viés do olhar do pesquisador ou de uma redução de todas as manifestações do universitário pobre”, conforme adverte Portes (2014, p. 170), mas sim de reconhecer que essa carência tem forte influência sobre as suas experiências na universidade e até mesmo sobre a construção da sua identidade.

O papel institucional na permanência dos estudantes entrevistados é personificado apenas pelas bolsas de assistência estudantil. Nem todos a recebem, mas para aqueles que possuem é visto como um auxílio bem-vindo, mas insuficiente para, de fato, suprir todas as necessidades para uma permanência qualificada. É evidente que o percebido como política de permanência na UFRJ encontra seus limites na concessão de apoio financeiro, que é o que, verdadeiramente, está consolidado.

Para que uma política de permanência seja efetivamente inclusiva é preciso ultrapassar o viés econômico e enfrentar questões fundantes, como a própria cultura institucional, forjada na exclusão histórica de determinados segmentos sociais. Diante do que se impõe à universidade, especialmente a partir do ingresso maciço de um novo perfil de estudantes¹⁴⁷ é necessário que se alterem velhos padrões e práticas.

A crítica de Valentim (2012) é precisa e se aplica perfeitamente às universidades, diante das políticas que se propõe à democratização e inclusão. Aponta que, de fato, a cultura institucional não está sendo desafiada em relação ao

¹⁴⁷ De acordo com a pesquisa sobre o perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais, aplicada em 2014 sob coordenação da ANDIFES, mais de 60% dos estudantes tem vulnerabilidade socioeconômica, o que representa uma demanda potencial por assistência estudantil.

que foi historicamente construído, pois “quem delas quiser participar deve incorporar seus valores e práticas, sem questioná-los”. Assim, o aluno que ingressa pela reserva de vagas ocupa um “território alheio” no qual ele é o intruso (p. 261).

É essa a realidade que se apresenta para os estudantes, a quem é facultada a possibilidade de ingressar sem, no entanto, ser considerado parte daquele espaço.

Diante disso, o papel institucional é fundamental no sentido de legitimar, reconhecer a presença e promover a inclusão desses estudantes.

O reconhecimento da existência desses alunos se cristaliza pelo interesse institucional em conhecer o seu perfil. Publicizar esse perfil iria subsidiar novas pesquisas e qualificar o debate sobre a temática da ação afirmativa, uma das formas de desconstruir o preconceito e a discriminação.

Nas entrevistas realizadas foram ressaltadas, especialmente pelos alunos da Engenharia de Produção, as dificuldades acadêmicas em algumas disciplinas, resultantes das lacunas em sua formação. A construção de propostas para um efetivo apoio pedagógico ou mesmo de disciplinas complementares poderia minimizar essas dificuldades que, embora não sejam exclusivas do estudante cotistas, os afetam sobremaneira.

É preciso que a permanência seja tratada como um processo, presente em toda a trajetória do estudante, cotista ou não, e de responsabilidade de todas as unidades que o recebem. Portanto, embora na UFRJ haja uma Pró-Reitoria para tratar das políticas estudantis, sua operacionalização não pode estar centralizada, especialmente pelo tamanho da universidade e o número de alunos que possui. Unidades Acadêmicas e Colegiados devem assumir parte da responsabilidade nesse processo de permanência e para isso é indispensável que haja a participação deles na construção e implementação da política, afinando discursos e práticas.

Faz-se necessário um programa de acolhimento institucional voltado aos alunos ingressantes, em geral, mas que mantenha o olhar sobre as necessidades específicas de determinados segmentos de alunos. Para esses, é fundamental a informação sobre as ações de assistência estudantil, e é importante que as unidades acadêmicas estejam aptas a prestar esclarecimentos, especialmente sobre moradia estudantil, bolsas, alimentação e outros.

Diante do exposto, ampliar as ações de permanência de forma a ultrapassar o apoio financeiro e focar em outras ações que busquem a afiliação e a inclusão efetiva é uma necessidade real.

Contudo, ainda deve ser considerado que estamos diante de um novo momento político, bastante nebuloso e aparentemente pouco promissor para as universidades públicas, que podem ter os seus recursos ainda mais reduzidos, além dos cortes orçamentários que vêm sofrendo desde 2014¹⁴⁸. Esse contexto pode afetar diretamente o orçamento estabelecido para o PNAES. Esse fato, caso ocorra, trará um imenso retrocesso às ações de assistência estudantil da UFRJ, diante do volume de bolsas pagas com esse recurso.

De qualquer forma buscar alternativas possíveis no que se refere à permanência e à assistência estudantil é cada vez mais urgente, diante da conjuntura atual.

¹⁴⁸ Levantamento da ANDIFES indica que o orçamento para custeio e investimento das universidades federais caiu de 9,9 milhões em 2014 para R\$ 7,7 bilhões em 2018. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?s=recurso+pnaes>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

Referências bibliográficas

ALBERTI, V.; PEREIRA, A. A. A defesa das cotas como estratégia política do movimento negro contemporâneo. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 34, jan./junho 2006, p. 143-166.

ALMEIDA NETO. M. **Novos atores no ensino superior:** Impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-acesso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de Ciências Sociais de uma instituição privada. 2015. 196f. Tese (Doutorado em Sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ALMEIDA, L. et al. Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação Campinas**, v. 17, n. 3, Sorocaba, nov. 2012. p. 1-17.

ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: PIOTTO, D. (Org) **Camadas populares e universidades públicas:** trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. p. 239-272.

BARBOSA, M. L. (Org.). **Ensino superior:** expansão e democratização. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

BARBOSA, M. L.; SANTOS, C. T. A permeabilidade social das carreiras do ensino superior. **Cadernos CRH**, Salvador, v. 24, n. 63, p. 535 – 554, set./dez. 2011.

BARROS. A. X. Expansão da educação superior no Brasil: Limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 361-390, abr-jun, 2015.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra reforma.** Desestruturação do Estado e perda de direitos. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BORGES, E. H. N. A escolha de carreira: entre o sonho e as possibilidades. In: Heringer, R. (Org.). **Educação superior no Brasil contemporâneo:** estudos sobre acesso, democratização e Desigualdades. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, 2018. Cadernos do LEPES, Vol. 1 (e-book).

BOUDON, R. **A desigualdade das oportunidades:** a mobilidade social nas sociedades industriais. Trad. Carlos Alberto Lamback. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2015, p. 45 - 72.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional da Educação**. Brasília, DF, 2001.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1996.

_____. Análise sobre a expansão das universidades federais 2003 a 2012. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 ago. /2018.

CAETANO, A; COUTO, A. I. Fatores favoráveis e desfavoráveis. O sucesso do ponto de vista dos estudantes. In: COSTA, F.A; LOPES, J. T; CAETANO, A. (Orgs.). **Percursos de estudantes no ensino superior** – Fatores e processos de sucesso e insucesso. Ed. Mundos Sociais. Lisboa, 2014, p. 87 - 93.

CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. Toste. O desempenho dos Cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ)**, n. 4, 2014, p. 1-23.

CANDAU, V. M. **Direitos Humanos, educação e intersetorialidade:** as tensões entre igualdade e diferença. 2007. Disponível em: <<http://www.sciel.br/scielo.php?script=sciarttex&pid=S1413247820080001000057Ing=en&nrm=iso>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CARA, D. Lei das Cotas, vitória da sociedade civil. In: **Cadernos GEA**, n. 1, jan/jun, 2012.

CARDOSO, A. C. G.; VARGAS, H. Invisíveis no campus: sobre a permanência de estudantes de pedagogia e de engenharia mecânica na Universidade Federal Fluminense. In: HONORATO, G; HERINGER, R. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015. p. 182-201.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, São Paulo, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <http://www.sciel.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01013302006000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12/02/2017.

CARVALHO, J. M. **A construção da ordem.** A elite política imperial. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ / Relume Dumará, 1996.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. PROUNI: Democratização de acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01044060200600020009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 fev. 2017.

CHAUÍ, M. **A ideologia da competência**. Autêntica Editora: São Paulo, 2014.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, Set\Out\Nov\Dez, 2003.

CISLAGHI, J. F. **Análise do REUNI**: uma nova expressão da contrarreforma universitária brasileira. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). 184 f. 2010. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Serviço Social. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CLAPP, A. **Ação afirmativa na PUC-Rio**: A inserção de alunos pobres e negros. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

_____. **Ação afirmativa no ensino superior**: A inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio. 2008. 199f. Tese (Doutorado em Serviço Social) Departamento de Serviço Social, Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais**: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CORBUCCI, P. R. Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil. Texto para discussão/**Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2014.

COSTA, A. F. et al. Um modelo teórico e metodológico – Análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. In: COSTA, F. A. et al. (Orgs.). **Percursos de estudantes no ensino superior – Fatores e processos de sucesso e insucesso**. Ed. Mundos Sociais. Lisboa, 2014, p. 5 - 31.

COULON. A. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária; tradução de Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

COUTO, A. et al. Percursos tendenciais e de contratendência. In: COSTA, F. A. et al. (Orgs.). **Percursos de estudantes no ensino superior – Fatores e processos de sucesso e insucesso**. Ed. Mundos Sociais. Lisboa, 2014, p. 95-124.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25. n. 88, out. 2004, p. 795-817.

_____. **A universidade temporâ**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização, 1980.

_____. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1989.

DAGNINO, E. **Anos 90** - Política e sociedade no Brasil, Rio de Janeiro: Ed. Brasiliense, 1994.

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. 12. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2001.

_____. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas: Ed. Autores Associados, 1995.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, 2004, p. 213-225.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010349792015000200255&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 fev. 2018.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes, 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1994.

ESPÍRITO SANTO, A. C. **A trajetória acadêmica e o perfil dos estudantes da Universidade Federal da Bahia, nos cursos de alta demanda, pós sistema de cotas**. 2013. 279 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade). Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FÁVERO, M. L. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**. Curitiba, n. 28, p. 17-36, Ed. UFPR, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2015.

_____. **A Universidade do Brasil das origens à construção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2010.

_____. **Universidade e poder**: análise crítica; fundamentos históricos. 2. ed. Brasília: Ed. Plano, 2000.

FERES JÚNIOR, J. Inclusão no ensino superior: raça ou renda? **Cadernos do GEA**, n. 1, jan/jun, 2012.

_____. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, J; ZONISTEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade**. Experiências nacionais comparadas. Brasília: Ed. UFMG, 2006. p. 63-78.

FERES JÚNIOR, J, ZONINSEIN, J. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: FERES JÚNIOR, J, ZONINSEIN, J. (Orgs) **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e universidade. Experiências nacionais comparadas.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006. p. 63-78.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V.; CAMPOS, L. **A ação afirmativa no ensino superior brasileiro (2011).** Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, 2011, p. 1-20.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERREIRA, F. H. G. Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional? In: HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil**, Rio de Janeiro: IPEA, 2001. p. 131-158.

FIGUEIREDO A. C. **Processos de integração e afiliação à vida acadêmica de estudantes de camadas populares no contexto de expansão universitária.** 2015. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

GABRIEL, C. T.; MOEHLCKE, S. Conexões de Saberes: uma outra visão sobre o ensino superior. **Revista Contemporânea de Educação**, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero2/artigos/smoehlecke.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Digitalizado em 2004.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa do Senado Federal**, 2001.

HASENBALG, C.; SILVA, N. V. **Estrutura social, mobilidade e raça.** São Paulo: Vértice, Ed Revista dos Tribunais. Rio de Janeiro: Instituto Universidade de Pesquisa do RJ.

HENRIQUES, R. et al. A estabilidade inaceitável: Desigualdade e Pobreza no Brasil. In: HENRIQUES, R. (Org.). **Desigualdade e Pobreza no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 2001, p. 23-47.

HERINGER, R. Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA. In: **Working paper series**, n. 277. The latinamerican program. Washington D. C.: Woodrow Wilson International Center for Scholars, 1999 (sem paginação).

_____. Política de promoção da igualdade racial no Brasil: Um balanço do período de 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade. Experiências nacionais comparadas.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006, p. 79-109.

HERINGER, R. Ação afirmativa à brasileira: Intitucionalidade, sucessos e limites da inclusão de estudantes negros no ensino superior no brasil (2001-2008). In: PAIVA, A. R. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, Ed. Pallas, 2010. p. 117-144.

_____. Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Pallas. 2013, p. 75-99.

_____. **Expectativas de acesso ao ensino superior:** um estudo de caso na Cidade de Deus. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2013.

HONORATO, G. Investigando “permanência” no ensino superior: um estudo sobre cotistas do curso de pedagogia da UFRJ. In: HONORATO, G; HERINGER, R. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, FAPERJ, 2015, p. 96-132.

HONORATO, G; HERINGER, R. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior:** Uma sociologia dos estudantes. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015.

_____. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: BARBOSA, M. L. (Org.). **Ensino Superior:** expansão e democratização. 1 ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

HOURI, M. **Evasão e permanência na educação superior – Uma perspectiva discursiva.** 357 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, mai/ago/2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

JANOÁRIO, R. **A coragem da verdade:** acesso, permanência e política de ação afirmativa para negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro na visão dos gestores. 2013. 285 f. Tese (Doutorado em Serviço Social), Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LACERDA, W. M. G. De escolas públicas estaduais ao Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA): “a fabricação de exceções”. In: **Camadas populares e universidades públicas:** trajetórias e experiências. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014, p. 45-87.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares:** As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LEÃO, N; CAMPOS, L. A. A cor do ENEM 2014: comparação entre o perfil e o desempenho de brancos, pardos e pretos. **Textos para discussão GEMAA**, n. 14, 2016, p. 1-15. Disponível em: <<http://gemaaiesp.uerj.br/wp-content/uploads/2018/03/TpD14.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2018.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, ed. 3, artigo 3, fev/1999. Disponível em: <<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In GENTILI, P. (Org.). **Universidades na Penumbra**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001, p. 151-187.

LIMA, K. R. S. O Programa Reuni e os desafios para a formação profissional em Serviço Social. **Rev. Katálysis**, v. 16, n. 2, p.258-267, dez. 2013.

MACEDO, R. M. et al. Educação superior no século XXI e a reforma universitária. **Aval. Políticas Públicas Educ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-148, abr/jun 2005.

MACHADO, E. A. Dentro da lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. Rio de Janeiro: Pallas. 2013, 1. ed. p. 19-39.

MACHADO E; SILVA, F. P. Ações afirmativas nas universidades públicas: o que dizem os editais e manuais. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Ed. Pallas, 2010, p. 19-74.

MANCEBO, D; VALE, A. R. Política de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan/mar. 2015.

MANCOVISKY, V. A relação do professor universitário com o saber e uma possível “pedagogia dos inícios”. In: SANTOS, G. G; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (Orgs.). **Observatório da vida estudantil**. Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: Percurso e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017, p. 59 – 77.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan/abr.2009. Disponível em< <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. Uma reforma necessária. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, Campinas. Out/2006.

MARTINS, M. K. **Há tendências de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ?** Análise com base no perfil dos ingressantes – 2013 a 2016. 206 f. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MASSI, L. **Relação aluno-instituição:** O caso da licenciatura do Instituto de Química da UNESP-Araraquara. 2013. 167 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências. Universidade de São Paulo, São Paulo.

MELLO, U. M; SENKEVICS, A. S. Panorama de dados e indicadores para monitoramento da Lei de Cotas. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais,** 2018, p. 275-299. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/5047099>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MENDONÇA, A. W. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira da Educação,** n. 14, p. 131-150, mai/jun/jul/ago 2000.

MENEZES, S. C. **Assistência estudantil na educação superior pública:** o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2012. 147 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) -Departamento de Serviço Social do Centro de Ciências Sociais da PUC-Rio, Rio de Janeiro.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa social:** Teoria. Método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Caderno de Pesquisa,** n. 17, p. 197-217, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 jun. 2012.

MONT'ALVÃO, A. Estratificação educacional no século XXI. **Revista Dados,** v. 54, n. 2, p. 389-430, Rio de Janeiro, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MUNANGA, K. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: GONÇALVES, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (Orgs.). **Educação e Ações Afirmativas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 113-124.

NASCIMENTO, F. S. Expansão e interiorização das universidades federais: Uma análise do processo de implementação do campus do litoral norte da Universidade Federal da Paraíba. **Revista GUAL,** Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 45-67, jan. 2015.

NEVES, C. B. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior. In: NOGUEIRA, M. A; ROMANELLI, G; ZAGO, N. **Família e escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.

NEVES, C. E. B; MARTINS, C. B. Ensino Superior no Brasil: uma visão abrangente. In: DWYER, T et al (Orgs). **Jovens universitários em um mundo em transformação:** uma pesquisa sino-brasileira. Brasília: IPEA; Pequim: SSAP, 2016. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/160715_livro_jovens_universitarios.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

NOGUEIRA, C. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a sociologia da educação. **36ª Reunião Nacional da ANPED**, 29 de set. a 2 de out. de 2013.

NOGUEIRA, C. M. M. Limites da explicação em sociologia da educação: considerações a partir de pesquisas sobre o processo de escolha do curso superior. In: **XII Congresso Brasileiro de Sociologia**, 2005, Belo Horizonte. XII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2005. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=59&Itemid=171>. Acesso em: 08 mai. 2018.

NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos da Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

NOVAES, D. **Os cotistas da engenharia da UFRJ:** Novos perfis ou mais do mesmo? 2014. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

OLIVEIRA, A. J. **A casa de Minerva: Entre a ilha e o palácio. O discurso sobre os lugares como metáfora da identidade institucional.** 352f. 2011. Tese (Doutorado em Memória Social). Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, D. A. Lei 12.711 e os desafios da educação superior pública no Brasil. In: Democratização da Educação Superior no Brasil: Avanços e desafios. **Cadernos GEA**, n. 1, jan-jun. 2012.

OLIVEIRA, J. F. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós- LDB.** Brasília: Inep, 2008, p. 71-88. Disponível em: <<http://www.oie.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 01 jun.16.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades:** Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível: em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/539/375>>. Acesso em: 01 jun. 2011.

PACHECO, J. A. Impactos do REUNI nas instituições federais de ensino superior. **XIV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**. Florianópolis, Santa Catarina, 3, 4 e 5 de dezembro de 2014.

PACHECO, J. A. **As metamorfoses do ENEM.** De avaliação coadjuvante para protagonista chave das políticas públicas de acesso à educação superior. Tese (Doutorado em Educação). 2013. 333 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: _____. (Org.). **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 40-74.

PIOTTO, D. C. Estudantes das camadas populares da USP: encontros com a desigualdade social. In: _____. (Org.). **Camadas populares e universidades públicas:** trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João editores, 2014.

_____. **As exceções e suas regras.** 2007. 361 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PIOTTO, D. C.; TETZLAFF, I. B. Estudantes do ensino médio público na USP e a questão da escolha da escola. In: SANTOS, G. G.; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (Orgs.). **Observatório da vida estudantil.** Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: Ed. EDUFBA, 2017, p. 21-58.

PORTE, E. A vida universitária de estudantes pobres da UFMG: possibilidades e limites. In: PIOTTO, D. C. **Camadas populares e universidades públicas:** trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João editores, 2014. 273p.

_____. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG:** um estudo a partir de cinco casos. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

_____. E agora José. In: HONORATO, G; HERINGER, R. (Orgs.). **Acesso e sucesso no ensino superior:** uma sociologia dos estudantes. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras: FAPERJ, 2015, p. 135-181.

_____. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 63-80.

RIBEIRO, C. A. C. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Revista Dados**, v. 54, n. 1. Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, C. A. C.; CENEVIVA, R; BRITO, M. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHÉ, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos 50 anos. São Paulo: Ed. UNESP/CEM, 2015.

RIBEIRO, C. A. C.; CENEVIVA, R; BRITO, M. Educação superior no Brasil: 10 anos após LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação superior no Brasil – 10 anos pós- LDB.** Brasília: Inep, 2008, p. 71-88. Disponível em: <<http://www.oei.es/pdf2/educacao-superior-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

RISTOFF, D. O espelho distorcido. In: democratização da educação superior no Brasil: Avanços e desafios. **Cadernos do GEA**, n. 1, jan-jun. 2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/?page_id=510&publication-type=115>. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. Vinte e um anos de educação superior – Expansão e democratização. **Cadernos GEA**, n. 3, jan-jun. 2013.

_____. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. In: **Avaliação (Campinas)**. v. 19, n. 3. Sorocaba. nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000300010>. Acesso em: 30 jun. 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

ROMANELI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: O estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. L.; ROMANELI, G.; ZAGO, N. **Família e escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 101 - 123.

SAMPAIO, H. Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado. In HERINGER, R. (Org.). Democratização da educação superior no Brasil: Novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. **Cadernos do GEA**, n. 7, jan-jun. 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?page_id=510&publication-type=115>. Acesso em: 20 jun. 2016.

SAMPAIO, H.; LIMONGE, F.; TORRES, H. **Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Documento de Trabalho. Núcleo de Pesquisa sobre educação superior. Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

_____. Cursos de branco: Uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan/abr. 2017. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, G. G; VASCONCELOS, L.; SAMPAIO, S. M. R. (Orgs). **Observatório da vida estudantil**. Dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: Percurso e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017.

SANTOS, J. M. Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do ensino médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr/jun. 2011.

SANTOS, S. P. **Os intrusos e os outros**: quebrando o aquário e mudando os horizontes: Relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES 2006-2012. 2014. 389f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, São Paulo, Jan/Abr, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **A nova lei da educação (LDB)**: trajetórias limites e perspectivas. Campinas: Autores associados, 1997.

_____. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

_____. A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades. **Poésia Pedagógica**, v. 8, n. 2, ago/dez 2010, p. 4-17.

SCHWARTZMAN, S. **Educação média e profissional**: situações e caminhos. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

_____. S. **A questão da inclusão social na Universidade Brasileira**. IETS. Out. 2006.

_____. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M.H.M. A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP. São Paulo: NUPES\USP, 1991. Documento mimeografado.

_____. **A diferenciação do ensino superior no Brasil**. 1990. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/diferent.html>>. Acesso em 15 ago. 2017.

SGUSSARDI, V. Educação superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil. In: **Educação e Sociedade**, v. 36, n. 133, out/dez. 2015, p. 867-889. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00867.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas? In:

_____. (Org.). **Educação superior**: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000, p. 9-46.

SILVA, J. S. **Por que uns e não outros?** Caminhada de jovens pobres para a universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA JUNIOR, J. R. **Novas faces da educação superior no Brasil.** 2. ed, São Paulo: Cortez. Bragança Paulista, SP. USF-IFAN, 2001.

SILVA, N. V. Expansão escolar e estratificação educacional no Brasil. In: **Origens e destinos:** Desigualdades sociais ao longo da vida. Rio de Janeiro: Topbooks, p. 105-138.

SILVEIRA JÚNIOR, A. A; NASCIMENTO, C. M. A crítica de Florestan Fernandes à reforma universitária e sua atualidade. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, 1º Semestre de 2016 - n. 37, v. 14, p. 199 – 216. Disponível em: <[file:///C:/Users/Marcos/Downloads/25398-81632-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Marcos/Downloads/25398-81632-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SILVÉRIO, V. R. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdades e reconhecimento. In: PAULA, M. de; HERINGER, R (Orgs). **Caminhos convergentes-Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Heenrich Bölle Sliftung, Actionaid, 2009, p. 13-38.

SOBRINHO, J. D. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113. Campinas, out/dez. 2010.

SOUSA, C. R. C. A reforma universitária de 1968 e a expansão do ensino superior federal brasileiro: algumas ressonâncias. In: **Cadernos de História da Educação**, n. 7, jan/dez 2008, p. 117-134.

SOUSA, J. A gramática social da desigualdade brasileira. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 54, fev. 2004, p. 79-97.

_____. **A elite do atraso:** da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUSA, P. R. C. 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. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/issue/view/228/showToc>>. Acesso em: 02 dez. 2016.

SOUZA, M. S. N. Estudantes de origem popular nos cursos mais seletos da UFAC. In: PIOTTO, D (Org.). **Camadas populares e universidades públicas – trajetórias e experiências escolares.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2014, p. 89-132.

TEIXEIRA, A. Educação no **Brasil**, 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

_____. Educação não é privilégio. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2017.

TRAGTENBERG, M. H. R., Diagnóstico sobre ações afirmativas: Brasil, África do Sul, França e Estados Unidos. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Ação afirmativa em questão:** Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 392-431.

VALENTE, I; ROMANO, I. PNE: Plano Nacional de educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 97-107.

VALENTIM, D. F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ.** Os desacreditados e o sucesso acadêmico. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2012.

VARGAS, H. M. Mobilidade social pela via do ensino superior. **XIV Congresso Brasileiro de Sociologia.** Rio de Janeiro, 28 a 31 de jul. 2009.

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

_____. Ensino **superior em expansão:** mudanças no perfil socioeconômico do alunado? PUC, 2008 (sem paginação).

_____. Cor e curso na interiorização de uma universidade federal. In: Democratização da educação superior no Brasil – Novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. **Cadernos do GEA**, n.7, jan-jun/2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/?page_id=510&publication-type=115>. Acesso em: 15 abr. 2016.

VASCONCELOS, I. M. **A federalização do ensino superior no Brasil.** 131f. 2007. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia. Universidade de Brasília, Brasília.

VIEIRA, A.; VIEIRA, J. J. Dilemas da inclusão e entraves à permanência: uma reflexão multidimensional das políticas de ação afirmativa no Brasil. In: **O social em questão.** Ano XIII, n.23, Rio de Janeiro: PUC-Rio. Departamento de Serviço Social, 1997-2010, v.22, p. 72-92.

_____. O cenário da ação afirmativa e a desconstrução da elitização do ensino superior: notas para uma agenda de ação. In: **O Social em Questão**, Volume 1, nº 32, 2º semestre de 2014. Rio de Janeiro: PUC-RJ. Departamento de Serviço Social, 1997-2014, p. 39-58.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, mai/ago. 2006.

8

Anexos

8.1.

Anexo 1 – Conselho Universitário – Resolução nº 10/2010



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO N° 10/2010

Afirma seu compromisso com ações que, a curto prazo, criem efetivas condições para o ingresso e permanência na UFRJ de alunos provenientes de famílias de baixa renda e dá outras providências.

O Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em sua sessão de 27 de maio de 2010, tendo em vista o que consta do processo 23079.010153/2010-93, resolve:

Art. 1º Afirmar seu compromisso com ações que, a curto prazo, criem efetivas condições para o ingresso e permanência na UFRJ de alunos provenientes de famílias de baixa renda.

Art. 2º Constituir Comissão, composta por 3 (três) membros do Conselho de Ensino de Graduação (CEG), 3 (três) do Conselho de Ensino para Graduados (CEPG) e 3 (três) do Conselho Universitário (CONSUNI), sendo 1 (um) do corpo docente, 1 (um) técnico-administrativo em Educação e 1 (um) do corpo discente de cada Colegiado, para que, no prazo máximo de um mês, apresente ao Conselho Universitário um plano de debates com ampla divulgação na UFRJ.

Art. 3º Encaminhar aos Centros, Unidades e Órgãos Suplementares a discussão e definição de propostas que visem a garantir o compromisso expresso no Art. 1º, segundo o plano de debates estabelecido no Art. 2º.

Art. 4º Estabelecer que as ações propostas sejam objeto de discussão e deliberação no CEG, no CEPG e, finalmente, no CONSUNI.

Art. 5º Determinar que o CONSUNI fará uma avaliação, na primeira sessão de agosto do corrente ano, das ações propostas, para discussão e deliberação.

Art. 6º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aloisio Teixeira
Reitor

8.2.**Anexo 2 – Conselho Universitário – Resolução nº 16/2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO N° 16/2010

Estabelece novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011.

O Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reunido em sessão extraordinária de 19 de agosto de 2010, resolve:

- (I) Estabelecer novos critérios para o ingresso na UFRJ em 2011, na forma que se segue:
 - a) 40 % das vagas serão preenchidas por meio de concurso de acesso próprio;
 - b) 40% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM, através do SISU;
 - c) 20% das vagas oferecidas em cada curso serão preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM, através do SISU, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica, do Estado do Rio de Janeiro;
 - d) não será cobrada taxa de inscrição pela UFRJ em qualquer uma das modalidades.”
- (II) Esta resolução entra em vigor na data de sua aprovação pelo Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aloísio Teixeira

Reitor

8.3.

Anexo 3 – Conselho Universitário – Resolução nº 14/2011



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO Nº 14/2011

Estabelece critérios para o ingresso na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2012.

CONSIDERANDO

- 1) A necessidade de consolidar e ampliar os mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior e as ações afirmativas voltadas para a valorização da escola pública e o apoio a jovens em situação de insuficiência de renda;
- 2) A desconstituição pelo Poder Judiciário da ação afirmativa decidida pelo Conselho Universitário em sua Resolução N° 16/2010, que destinava 20 % das vagas oferecidas em cada curso a candidatos selecionados pelo ENEM, através do SiSU, que houvessem cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica, do Estado do Rio de Janeiro;
- 3) A participação de 40 universidades federais no SiSU, das quais a metade utilizando-o como forma exclusiva de ingresso;
- 4) As modificações já introduzidas pelo INEP, abrindo às IFES a possibilidade de participarem na elaboração de questões para o Exame Nacional de Ensino Médio, atendendo assim à recomendação expressa pelo Conselho Universitário em sua Resolução N° 17/2010;
- 5) A resposta da UFRJ ao Edital do INEP, aceitando colaborar para o Banco Nacional de Itens (BNI) do ENEM;
- 6) A complexidade operacional na implantação das várias opções originadas da Resolução N° 16/2010 do CONSUNI;
- 7) O Relatório da Comissão de Acompanhamento aprovado pelo Conselho de Ensino de Graduação (CEG);
- 8) A exiguidade de tempo para a preparação dos editais de acesso à UFRJ em 2012;
- 9) A posição de liderança que a UFRJ ocupa no sistema nacional de educação superior;

O Conselho Universitário, reunido em sessão extraordinária de 30 de junho de 2011, resolve:

I – Utilizar exclusivamente a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) para o ingresso na UFRJ em 2012, preservado o procedimento da etapa de Teste de Habilitação Específica (THE) para os cursos específicos que o utilizam.

II – Destinar 30 % das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que possuam renda familiar *per capita* de até um salário mínimo nacional vigente.

III – Garantir a continuidade das políticas de apoio a todos os estudantes que ingressarem na UFRJ, na modalidade descrita no item anterior, nos mesmos moldes da Resolução N° 17/2010, a saber:

- a) Bolsas de acesso e permanência;
- b) Meios de transporte gratuitos;
- c) Acesso à rede e disponibilização de equipamentos de informática;
- d) Acompanhamento acadêmico e oferta de disciplinas suplementares, de apoio e introdutórias, com envolvimento de docentes e estudantes.

IV – Solicitar ao Conselho de Ensino de Graduação (CEG) que elabore proposta detalhada para implementação dos pontos indicados no item anterior.

V – Determinar que eventual saldo de bolsas de acesso e permanência não utilizado seja convertido em bolsas auxílio, a serem distribuídas pelos critérios já utilizados pela UFRJ.

VI – Dar continuidade à ofensiva política junto ao MEC, com vistas a garantir recursos para as universidades federais, além dos previstos no decreto que instituiu o REUNI, de modo a consolidar e ampliar as expansões realizadas.

VII – Envidar esforços junto ao MEC para que a prova nacional de acesso seja não apenas elaborada em conjunto com as IFES, mas para que sua aplicação possa ser realizada por essas instituições.

VIII – Determinar que os recursos do Orçamento da UFRJ que deixarão de ser utilizados na elaboração e aplicação da prova de acesso próprio, devido à adoção do ENEM/SiSU, sejam destinados exclusivamente a programas de melhoria do ensino de graduação e de assistência estudantil, com prioridade para a construção de restaurantes universitários. Para o cumprimento dessa disposição, o Orçamento da UFRJ deve instituir rubrica própria, definindo o montante de recursos alocados a esses programas e o detalhamento das despesas a serem realizadas.

IX – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Aloísio Teixeira
Reitor

8.4.**Anexo 4 – Conselho Universitário – Resolução nº 21/2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO N° 21/2011

Estabelece ações para o incremento das políticas de assistência estudantil da UFRJ

Considerando:

- 1) A necessidade da consolidação e do fortalecimento das ações de políticas de Assistência Estudantil que contribuam para garantir a permanência dos estudantes, que ampliem os esforços de democratização da universidade brasileira e que evitem a evasão no ensino superior;
- 2) O ingresso em nossa universidade de estudantes com perfil socioeconômico vulnerável, mediante o sistema de reserva de vagas adotado no processo seletivo da UFRJ, orientado por ações afirmativas;

O Conselho Universitário da UFRJ, após ampla discussão em sessões de 22 de setembro e 13 de outubro de 2011, resolve:

Art. 1º Adotar as seguintes ações para consolidar e fortalecer as políticas de assistência estudantil da universidade:

I – Em relação aos Restaurantes Universitários (RU's)

a) Criar Comissão paritária composta por representantes de estudantes, técnico administrativos, docentes e Administração Central (Superintendência de Políticas Estudantis, PR6, PR3 e ETU), para promover ações destinadas a agilizar a conclusão e a abertura do Restaurante Universitário do Centro de Tecnologia; a obra de ampliação da cozinha do Restaurante Universitário Central da UFRJ, com o necessário cronograma; bem como para avaliar alternativas de instalação de RU's para atender aos estudantes da Praia Vermelha, Unidades Isoladas, Xerém, Macaé e CAp, entre outras medidas de caráter urgente. A Comissão deverá acompanhar também o desenvolvimento das demais ações e iniciativas previstas na presente Resolução, elaborando relatórios periódicos sobre o andamento dos trabalhos para ciência do CONSUNI. Os recursos previstos nos termos do item VIII da Resolução CONSUNI nº 14/2011 serão especificados no Orçamento UFRJ/2012 de modo a contemplar as alternativas apresentadas pela Comissão.

b) A UFRJ deverá promover ações junto aos cessionários de restaurantes e lanchonetes da UFRJ, com o intuito de garantir as melhores condições de preço e qualidade do serviço prestado, assim como para apurar e sanar todas as eventuais irregularidades identificadas; e

c) A UFRJ deverá, na medida de suas possibilidades, ampliar a capacidade de serviço dos RU's, para oferecimento de jantar aos estudantes e aos técnico-administrativos e docentes que trabalham em horário noturno.

II – Em relação às Residências Universitárias:

- a) Destinar recursos para a reforma da atual Residência Estudantil da UFRJ, os quais serão especificados no Orçamento para 2012, e estabelecer cronograma das obras de reformas e reinício da plena utilização de seu espaço físico;
- b) A UFRJ deverá estabelecer cronograma e dar prioridade à construção do Complexo Estudantil do CT-CCMN e da Residência Universitária ao lado do prédio da Faculdade de Letras;
- c) A UFRJ deverá estabelecer cronograma para viabilizar (em 2012) alternativas de Residência Estudantil em Macaé; e
- d) A UFRJ deverá adotar medidas destinadas a garantir a concessão imediata do Auxílio Moradia (no valor de R\$360,00, retroativa ao mês de agosto de 2011) aos estudantes selecionados no último processo para acesso à Residência Estudantil e que ainda não ocuparam os quartos. Este benefício deverá ser assegurado até que cada um dos referidos estudantes ocupe seu respectivo quarto, reafirmando os termos de ocupação expressos no Regimento da Residência Estudantil aprovado pelo CEG e publicado no Boletim da UFRJ em 29 de abril de 2011.

III – Em relação à Creche Universitária:

- a) A UFRJ deverá, na medida de suas possibilidades, adotar medidas destinadas a ampliar a capacidade atual da creche universitária, garantindo meios para sua utilização possível por filhos(as) das estudantes da UFRJ que se enquadrem no perfil do PNAES; e
- b) A UFRJ deverá promover a viabilização de formas de apoio às estudantes da UFRJ moradoras da Residência Estudantil que tenham filhos durante o período de vinculação aos seus cursos.

IV – Em relação às Bibliotecas:

- a) A UFRJ deverá adotar mecanismos para a atualização constante do acervo bibliográfico da UFRJ;
- b) Estabelecer na proposta de orçamento 2012 um valor regular e específico para aquisição de novos títulos;
- c) A UFRJ deverá elaborar proposta de criação de uma Biblioteca Virtual da UFRJ, para disponibilizar as bibliografias tradicionais dos cursos, bem como obras que já cairam em domínio público; e
- d) A UFRJ deverá elaborar proposta de criação de uma estrutura de reprodução gráfica, ligada à Divisão Gráfica da universidade, para disponibilizar textos de estudo a preço de custo para os estudantes.

V – Em relação às Bolsas de Assistência Estudantil (Auxílio, Manutenção e Permanência):

- a) A UFRJ deverá estipular dia fixo para pagamento de todas as Bolsas na universidade;
- b) A UFRJ deverá ampliar a concessão do Auxílio Transporte para os estudantes que recebem a Bolsa Permanência, bem como para aqueles que recebem a Bolsa Auxílio, nos limites do orçamento aprovado pelo CONSUNI;
- c) A UFRJ deverá estabelecer, em conjunto com as suas Unidades, mecanismos de acompanhamento acadêmico e assistencial aos alunos ingressos pelo sistema de ações afirmativas;

- d) A UFRJ deverá adotar as medidas necessárias para que as bolsas Auxílio, Auxílio Manutenção, Acesso e Permanência, embora inacumuláveis entre si, possam ser recebidas cumulativamente com mais uma das bolsas de caráter acadêmico;
- e) A UFRJ deverá promover o reajuste dos valores das bolsas tendo como referência a Tabela do CNPq, observados os limites orçamentários aprovados anualmente pelo CONSUNI;
- f) A UFRJ deverá, na medida de suas possibilidades, adotar as medidas necessárias para garantir a concessão de Bolsas de Acesso e Permanência para todos os ingressantes pelo sistema de ações afirmativas; e
- g) A UFRJ deverá adotar as medidas necessárias para promover a ampliação de transporte entre campi e pólos, e estudo de viabilidade de criação de novas linhas para as unidades isoladas. Em todos os casos, para uso exclusivo de integrantes do corpo social da UFRJ.

Art. 2º Incluir no orçamento 2012 da UFRJ os recursos destinados às políticas de assistência estudantil que viabilizem as ações definidas no Art. 1º.

Art. 3º O cronograma das ações postuladas no Art. 1º deverá estar pronto até março de 2012.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Carlos Antonio Levi da Conceição
Reitor

8.5.**Anexo 5 – Conselho Universitário – Resolução nº 08/2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO Nº 08/2012

Estabelece critérios para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CONSIDERANDO

- 1) A importância da definição sobre tipo e formato do concurso de acesso à UFRJ que afeta, diretamente, a vida de milhares de jovens estudantes que aspiram, a cada ano, ingressar na nossa Universidade;
- 2) A angústia e insegurança geradas nos candidatos que se sentem prejudicados pelas contínuas mudanças no formato do acesso à UFRJ, ocorridas nos últimos três anos;
- 3) A dificuldade de se realizar avaliações consistentes sobre perfil do ingresso e seu aproveitamento acadêmico, pois mudanças constantes desacreditam a série histórica como padrão de comparação;
- 4) A necessidade de consolidar os mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior e as ações afirmativas voltadas para a valorização da escola pública e o apoio a jovens em situação de insuficiência de renda;
- 5) A inclusão de um grande contingente de candidatos aos nossos cursos, inclusive de outros estados, que antes da adesão ao Sistema ENEM/SISU estava excluído ou se auto-excluía do processo;
- 6) A participação de 96 instituições de ensino superior, das quais 80 universidades federais, na última edição do sistema SiSU, e a adesão, para o ingresso de 2013, deste sistema como forma exclusiva de ingresso por parte de todas as universidades federais do Rio de Janeiro;
- 7) As modificações já introduzidas pelo INEP, abrindo às IFES a possibilidade de participarem não só na elaboração de questões e provas para o Exame Nacional de Ensino Médio, atendendo assim à recomendação expressa pelo Conselho Universitário em sua Resolução nº 17/2010, mas também no processo de aplicação das mesmas;
- 8) A participação da UFRJ na construção do Banco Nacional de Itens (BNI) do ENEM reafirmada por meio da elaboração de plano de trabalho formal já aceito pelo INEP;
- 9) Os estudos preliminares, conduzidos pela PR1, que mostram que o rendimento acadêmico dos alunos ingressos pela reserva de vagas é similar ao dos outros ingressantes.
- 10) A urgência da decisão para que os prazos necessários ao cumprimento dos trâmites a serem seguidos dentro da própria UFRJ não sejam ultrapassados;

11) A necessidade de acompanhamento avaliativo dos ingressantes pelo novo sistema por pelo menos três ou quatro anos que deve, necessariamente, preceder novas decisões; e

12) A posição de liderança que a UFRJ ocupa no sistema nacional de educação superior.

O Conselho Universitário, reunido em sessão de 26 de abril de 2012, resolve:

I – Utilizar exclusivamente a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (SiSU) para o ingresso nos cursos de graduação da UFRJ, preservado o procedimento da etapa de Teste de Habilitação Específica (THE) para os cursos específicos que o utilizam.

~~II – Destinar 30 % das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas dos sistemas públicos de ensino e que apresentem renda familiar *per capita* de até um salário mínimo nacional vigente. (Revogado pela Resolução nº 18/2012).~~

III – Garantir a continuidade das seguintes políticas de apoio a todos os estudantes que ingressarem na UFRJ na modalidade descrita no item anterior:

- a) Bolsas de acesso e permanência;
- b) Meios de transporte gratuitos;
- c) Acesso à rede e disponibilização de equipamentos de informática em unidades de informação e laboratórios de informática de graduação públicos;
- d) Acompanhamento acadêmico e oferta de disciplinas suplementares, de apoio e introdutórias, com envolvimento de docentes e estudantes, dando continuidade e ampliando projetos de apoio pedagógico já implantados pelo CEG.

IV – Determinar que eventual saldo de bolsas de acesso e permanência não utilizado seja reaplicado, de acordo com proposta da Superintendência Geral de Políticas Estudantis a ser aprovada pelo CEG.

V – Dar continuidade à ofensiva política junto ao MEC, com vistas a garantir recursos para as universidades federais, além dos previstos no decreto que instituiu o REUNI, de modo a consolidar e ampliar as expansões realizadas.

VI – Envidar esforços junto ao MEC para que permita a incorporação no sistema SISU das vagas dos cursos que exigem Teste de Habilidade Específica (THE).

VII – Manter estas regras até o acesso de 2014, sendo apresentado, na primeira sessão ordinária de março de 2013, a este Conselho um relatório elaborado pela PR1, em conjunto com o CEG, com avaliação consistente do sistema de acesso e rendimento dos alunos a fim de consubstanciar a decisão do CONSUNI para os anos seguintes.

VIII – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Carlos Antonio Levi da Conceição
Reitor

8.6.**Anexo 6 – Conselho Universitário – Resolução nº 18/2012**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO Nº 18/2012

Aplica a Lei nº 12.711/2012 para o ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CONSIDERANDO

- 1) A necessidade de adaptação dos mecanismos de democratização do acesso ao ensino superior e as ações afirmativas adotadas pela UFRJ à Lei nº 12.711/2012;
- 2) A necessidade de se manter a estabilidade na estrutura do sistema de acesso para 2013, com as alterações pontuais necessárias à sua adequação à nova legislação;
- 3) A urgência de atendimento aos prazos e do cumprimento dos trâmites internos da UFRJ;
- 4) A posição de liderança que a UFRJ ocupa no sistema nacional de educação superior.

O Conselho Universitário, reunido em sessão de 13 de setembro de 2012, resolve:

I – Destinar, em 2013, 30 % (trinta por cento) das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas dos sistemas públicos de ensino e, a partir de 2014, elevar este percentual para 50% (cinquenta por cento).

~~II – As vagas de que trata o inciso I serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas na proporção de 13%, 43% e 0,5%, respectivamente, a partir de dados retirados do Censo 2010-IBGE, conforme determinado pela Lei nº 12.711/2012. Quando a aplicação do percentual a que se refere este inciso resultar um total inferior a uma vaga, determina-se a oferta mínima de uma vaga.~~

II – Destinar 50 % (cinquenta por cento) das vagas de que trata o inciso I, a saber, 15% (quinze por cento) em 2013 e 25% (vinte cinco por cento) a partir de 2014, para candidatos oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio vigente, de acordo com a Lei nº 12.711, de 29/09/2012. (**Alterado pela Resolução nº 21/2012**).

~~III – Destinar cinquenta por cento (50 %) das vagas de que trata o inciso I, a saber, 15%, em 2013 e 25% a partir de 2014, para candidatos oriundos de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio vigente.~~

III – Destinar 51,8% (cinquenta e um vírgula oito por cento) das vagas de cada um dos grupos resultantes após a aplicação do percentual definido no inciso II, por curso/opção, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com a Lei nº 12.711, de 29/09/2012, o Decreto nº 7.824, de 11/10/2012, e a Portaria Normativa nº 18-MEC, de 11/10/2012. (**Alterado pela Resolução nº 21/2012**).

~~IV – Garantir a continuidade das existentes e providenciar a necessária ampliação das seguintes políticas de apoio aos estudantes que ingressarem na UFRJ na modalidade descrita no inciso anterior:~~

IV – Garantir a continuidade das existentes e providenciar a necessária ampliação das seguintes políticas de apoio aos estudantes que ingressarem na UFRJ na modalidade descrita no inciso II: (Alterado pela Resolução nº 01/2013)

- a) Bolsas de acesso e permanência;
- b) Meios de transporte gratuitos;
- c) Acesso à rede e disponibilização de equipamentos de informática em unidades de informação e laboratórios de informática de graduação públicos;
- d) Acompanhamento acadêmico e oferta de disciplinas suplementares, de apoio e introdutórias, com envolvimento de docentes e estudantes, dando continuidade e ampliando projetos de apoio pedagógico já implantados pelo CEG.

V – Determinar que eventual saldo de bolsas de acesso e permanência não utilizado seja reaplicado, de acordo com proposta da Superintendência Geral de Políticas Estudantis a ser aprovada pelo CEG.

VI – Encaminhar ao MEC solicitação de ampliação dos recursos para as universidades federais, destinadas à política de assistência estudantil, com vistas a garantir recursos que garantam a plena aplicação da Lei.

VII – Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro, revogadas as disposições em contrário, em particular o inciso II da Resolução nº 08/2012.

Carlos Antonio Levi da Conceição
Reitor

8.7.**Anexo 7 – Conselho Universitário – Resolução nº 02/2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO Nº 02/2019

Regulamenta a Política de Assistência Estudantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

O Conselho Universitário da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reunido em sessão de 14 de fevereiro de 2019, considerando:

1. A Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007 que instituiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e o Decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre esse programa;
2. A necessidade de estabelecer ações que visem reduzir a evasão e a retenção, bem como garantir o desempenho acadêmico e a permanência qualitativa de estudantes;
3. Que o atual Programa de Auxílio ao Estudante já não reflete a realidade do perfil discente da UFRJ, visto que formulado em 2008, data anterior à aprovação do PNAES, à inserção da Universidade no Sistema de Seleção Unificada (SISU) e à implementação da Política de Ações Afirmativas (Lei nº 12.711/2012);
4. A necessidade de garantir a permanência de estudantes beneficiados pelas ações afirmativas estabelecidas a partir da instituição da Política de Ações Afirmativas (Lei nº 12.711/2012);
5. O compromisso assumido pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis de elaborar uma Política de Assistência Estudantil que contemple as atuais demandas do corpo discente da UFRJ até o início de 2019.

Art. 1º Estabelece a Política de Assistência Estudantil da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, PROAES/PR-7, e fixa diretrizes sobre o seu funcionamento.

CAPÍTULO I
DA NATUREZA E FINALIDADE

Art. 2º A Política de Assistência Estudantil compreende todas as modalidades de benefícios concedidos pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PR-7), visando ampliar as condições de permanência dos/as estudantes na universidade, assegurar a inclusão social, promover a qualidade de vida e a democratização do ensino superior.

Art. 3º A Assistência Estudantil compreende as atividades continuadas destinadas a assegurar condições assistenciais comprometidas com a melhoria da vida acadêmica dos estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

CAPÍTULO II
DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS

Art. 4º Os princípios que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de curso de estudantes da Universidade Federal do Rio de Janeiro são:

- I – O respeito à dignidade dos estudantes, vedadas todas as formas de discriminação;
- II – A afirmação da educação como um bem público social, laico, gratuito e democrático;
- III – O compromisso com a ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

ensino superior;

IV – O compromisso com as necessidades sociais dos estudantes que lhes garantam efetivas condições de acesso, permanência e conclusão visando a inclusão, o reconhecimento e o respeito à diversidade étnica, cultural e de gênero;

V – A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

VI – A justiça social e a eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação;

VII – A gestão democrática e transparência na execução dos recursos, benefícios, ações, programas e projetos da Assistência Estudantil, bem como nos critérios para a obtenção e manutenção dos mesmos.

Art. 5º A Política de Assistência Estudantil, em consonância com os princípios estabelecidos anteriormente, tem por objetivos:

I – Ampliar as condições de permanência de estudantes, contribuindo para a conclusão dos cursos na perspectiva da inclusão social, da rigorosa formação científica, histórica, cultural, artística e da democratização do ensino;

II – Assegurar aos estudantes igualdade de oportunidade no exercício das atividades acadêmicas e uma formação técnico-científica, humana e cidadã de qualidade;

III – Contribuir para a redução das taxas de evasão, reprovação e retenção por meio de medidas que atenuem os efeitos das desigualdades socioeconômicas e culturais;

IV – Contribuir para a construção dos meios necessários para elevar o desempenho acadêmico dos estudantes e assegurar sua integração à vivência universitária;

V – Contribuir para a melhoria da qualidade de vida dos estudantes, abrangendo condições econômicas, sociais, políticas, culturais, físicas, de saúde e pedagógicas.

**CAPÍTULO III
DA POLÍTICA E PÚBLICO ALVO**

Art. 6º A Política de Assistência Estudantil compreende o conjunto dos benefícios concedidos pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, sendo composta por programas, serviços e auxílios financeiros sob gestão desta Pró-Reitoria direcionados para a permanência e conclusão de curso na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção de conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida.

Art. 7º Os programas que compõem a Política de Assistência Estudantil são:

I – Programa de Acolhimento em Saúde;

II – Programa de Alimentação;

III – Programa de Apoio a Estudantes Mâes e Pais;



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

- IV – Programa de Apoio Pedagógico;
- V – Programa de Combate a Opressão e Violência;
- VI – Programa de Esporte e Lazer;
- VII – Programa de Incentivo à Cultura;
- VIII – Programa de Moradia Estudantil;
- IX – Programa de Transporte;
- X – Programa de Atendimento a Situações Emergenciais.

§ 1º Os programas dos Incisos I, II, III, IV, V, VI, VII, IX e X são destinados a estudantes com matrícula ativa e inscrição em disciplinas, na UFRJ, na Educação Básica, Graduação e Pós-Graduação.

§ 2º O programa do Inciso VIII é destinado a estudantes maiores de idade, com matrícula ativa e inscrição em disciplinas em cursos presenciais de graduação e pós-graduação da UFRJ.

Art. 8º A Política de Assistência Estudantil tem como público prioritário estudantes com extrema vulnerabilidade econômica e social, conferindo ênfase a negros/as, indígenas, oriundos/as de populações tradicionais, com deficiência, transexuais, travestis e ingressantes por Refúgio Político.

**CAPÍTULO IV
DO FINANCIAMENTO E GESTÃO**

Art. 9º As políticas e ações de assistência estudantil serão custeadas por recursos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e, suplementarmente, considerando sua realidade orçamentária, pelos recursos da UFRJ, dotação considerada prioritária pela instituição.

§ 1º As ações da Política de Assistência Estudantil que prevejam pagamento de benefícios diretos a estudantes serão mantidas com recursos orçamentários oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Decreto nº 7.234/2010).

§ 2º Estas ações poderão ser complementadas a partir de outras fontes orçamentárias e extra-orçamentárias da UFRJ, conforme orientação da Pró-Reitoria de Planejamento, Desenvolvimento e Finanças (PR-3).

Art. 10. Os Programas da Política de Assistência Estudantil serão geridos e supervisionados pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, por intermédio de suas Divisões e Assessorias.

**CAPÍTULO V
DOS PROGRAMAS**

Art. 11. O Programa de Acolhimento em Saúde (Chega Mais/PR-7) consiste em ações de desenvolvimento de atividades de promoção da saúde, realizadas por equipe multidisciplinar, sob gestão da PR-7, incluindo núcleos de acolhimento como ordenadores da rede de cuidado em saúde, com rodas de conversa, oficinas, práticas integrativas complementares em saúde (PICS), dentre



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

outras iniciativas, visando a melhoria das condições de permanência de discentes na UFRJ.

Art. 12. O Programa de Alimentação (Nutre/PR-7) consiste da garantia do acesso universal aos Restaurantes Universitários (RUs), mantidos por recursos próprios da UFRJ, acesso gratuito aos RUs a estudantes com perfil de renda inferior ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo per capita e pagamento de Auxílio Emergencial a estudantes de campi que não possuam Restaurante Universitário, conforme disponibilidades orçamentárias.

Parágrafo único. O Programa de Alimentação é responsável por manter interlocução constante com o Sistema Integrado de Alimentação da Pró-Reitoria de Gestão e Governança (SIA/PR-6) objetivando garantir as melhores condições de alimentação ao corpo discente da UFRJ.

Art. 13. O Programa de Apoio a Estudantes Mães e Pais (Vamos Juntos/PR-7) consiste em ações voltadas a permanência de estudantes mães e pais na Universidade, por meio de ações de conscientização do corpo social da UFRJ e da criação de locais que deem condições para o cuidado às crianças, como espaço parental, fraldário, espaço de amamentação, além de auxílio financeiro específico para este público, conforme as disponibilidades orçamentárias.

Art. 14. O Programa de Apoio Pedagógico (Descomplica/PR-7) consiste em ações de orientação a docentes, coordenações de curso e estudantes beneficiários das ações desta Política ou com demandas pedagógicas relacionadas a processos de estudo e trajetória acadêmica, atuando de maneira integrada com as unidades acadêmicas.

Parágrafo único. A aquisição de materiais acadêmicos específicos poderá contar com apoio da presente política, conforme disponibilidade orçamentária.

Art. 15. O Programa de Inclusão e Combate a Opressão e Violência (Diversifica/PR-7) consiste em conjunto de ações voltadas para o combate às opressões sofridas por populações historicamente oprimidas pela sociedade, com especial atenção para LGBTQI+, pretos/as e pardos/as, indígenas, mulheres e pessoas com deficiência.

§ 1º Campanhas permanentes, palestras, oficinas temáticas e eventos de discussão sobre as pautas específicas destes grupos constituem o eixo central de atuação.

§ 2º O presente Programa atuará em articulação com outras instâncias da UFRJ, em especial a Direção de Acessibilidade, do Gabinete do Reitor (DIRAC/GR), o Centro de Referência da Mulher, do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas em Direitos Humanos (CRM/NEPP-DH), a Comissão de Direitos Humanos e Combate às Violências (CDHCV/UFRJ) e a Ouvidoria Geral (OG/UFRJ), além de entidades afins externas à UFRJ.

Art. 16. O Programa de Esporte e Lazer (Agita/PR-7) consiste na oferta de atividade física, esporte e lazer com a finalidade disseminar tais práticas voltadas para a melhoria da saúde e da qualidade de vida, bem como para a promoção de aspectos positivos de socialização, contribuindo para ampliar as condições de permanência de estudantes.

Art. 17. O Programa de Incentivo à Cultura (Cria/PR-7) consiste no incentivo ao desenvolvimento de atividades artístico-culturais por estudantes da UFRJ, através do Edital de Apoio à Realização de Eventos de Estudantes, além de viabilização e estímulo ao acesso a equipamentos culturais.

Art. 18. O Programa de Moradia Estudantil (Habita/PR-7) consiste em vaga nas Residências



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Estudantis, acesso gratuito a café da manhã, lanche da tarde e Restaurantes Universitários da UFRJ, além de ações de adaptação de estudantes oriundos de outros estados e municípios distantes que necessitem de apoio na chegada à UFRJ.

§ 1º A UFRJ destinará um total de até R\$ 5.000.000,00 (cinco milhões de reais), dos recursos PNAES, por ano, para auxílios financeiros relacionados à habitação de estudantes, até que a expansão das moradias atinja um total de, pelo menos, 1.200 vagas.

§ 2º Estudantes contemplados pelo Projeto de Moradia da Prefeitura Municipal de Macaé receberão auxílio financeiro específico, normatizado pela Portaria PR-7/UFRJ nº 8.833, de 10 de setembro de 2018, de maneira a viabilizar alimentação e transporte.

Art. 19. O Programa de Transporte (Movimenta/PR-7) consiste de ações integradas junto a instâncias municipais e estadual de maneira a viabilizar benefícios relacionados à mobilidade urbana para estudantes e de auxílio financeiro para situações não atendidas por tais esferas, conforme as disponibilidades orçamentárias e, também, manter interlocução constante com a Prefeitura Universitária, almejando atender com máxima eficiência as demandas estudantis por transporte *intracampus* e *intercampi*.

Art. 20. O Programa de Atendimento a Situações Emergenciais (PASE/PR-7) consiste na articulação de um conjunto ações objetivando atender circunstâncias não previstas e que demandem tempo de resposta reduzido.

Art. 21. As disposições gerais sobre os programas e os regimentos dos espaços acima descritos serão estabelecidos através de instruções normativas da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, em até 120 dias após a aprovação da presente resolução.

Art. 22. O acesso aos programas descritos pelos Artigos 12, 13, 14, 16, 17, 18 e 19 dar-se-á através de editais específicos.

CAPÍTULO VI
DOS BENEFÍCIOS INDIVIDUAIS

Art. 23. Os benefícios financeiros que compõem a presente Política são:

I – Auxílio Alimentação;

II – Auxílio Transporte;

III – Auxílio Educação Infantil;

IV – Auxílio Material Didático;

V – Auxílio Moradia;

VI – Auxílio Permanência;

VII – Auxílio Situações Emergenciais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

§ 1º Os presentes auxílios serão custeados por recursos financeiros oriundos do PNAES, podendo ser complementados por outras fontes orçamentárias e extra orçamentárias, a critério da UFRJ e considerando suas disponibilidades orçamentárias.

§ 2º Os auxílios financiados pelo PNAES serão destinados, obrigatoriamente, a estudantes de graduação presencial com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio (valor vigente no país na data da solicitação), conforme estabelece o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, ficando vedada a participação de estudantes que possuam matrícula simultânea em, ou já tenham concluído, cursos de pós-graduação.

§ 3º Os auxílios listados nos Incisos I, II, III, IV, V e VI são acumuláveis entre si, sendo permitido ao estudante ser beneficiário de uma ou mais modalidades.

§ 4º O Auxílio Situações Emergenciais não poderá ser acumulado com qualquer um dos demais auxílios acima listados.

Art. 24. O Auxílio Alimentação consiste na concessão de refeições gratuitas nos Restaurantes Universitários da UFRJ.

Parágrafo único. Os discentes do campus de Macaé receberão auxílio alimentação nos termos da Portaria PR-7/UFRJ nº 7.068 de 25 de julho de 2018, ou norma que a substitua, até a conclusão do restaurante universitário do campus.

Art. 25. O Auxílio Transporte consiste em benefício financeiro para custeio parcial das despesas de deslocamento à UFRJ e se apresenta em 03 (três) modalidades:

I – Auxílio Transporte Intermunicipal, destinado a estudantes de cursos presenciais que residam em municípios distintos do campus em que estão matriculados, selecionados a partir dos critérios e normas dispostos nesta Resolução e por meio de edital público;

II – Auxílio Transporte Municipal 1, para estudantes de cursos presenciais dos campi localizados em municípios do Rio de Janeiro que não possuam nenhuma política de Estado que garanta a isenção ou o custeio parcial das despesas de deslocamento em transportes públicos municipais, selecionados a partir dos critérios e normas dispostos nesta Resolução e por meio de edital público;

III – Auxílio Transporte Municipal 2, equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do Auxílio descrito no Inciso II, para estudantes de cursos presenciais dos campi localizados em municípios que possuam Políticas de Estado que garanta o custeio parcial das despesas de deslocamento em transportes públicos municipais, selecionados a partir dos critérios e normas dispostos nesta Resolução e por meio de edital público.

§ 1º Os Auxílios Transporte, acima listados, serão extintos no caso de implementação de política de Estado que subsidie integralmente o custeio das despesas de deslocamento em transportes públicos.

§ 2º No caso de revogação das Políticas Públicas para subsídio de despesas com transporte em vigor, os beneficiários poderão ser remanejados para outra modalidade de Auxílio Transporte, de acordo com a disponibilidade orçamentária.

Art. 26. O Auxílio Educação Infantil consiste em benefício financeiro mensal, destinado a estudantes que comprovem possuir dependentes com idade inferior a 06 (seis) anos, tendo por



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

objetivo suprir parcialmente as despesas decorrentes da maternidade/paternidade, selecionados a partir dos critérios e normas dispostos nesta Resolução e por meio de edital público.

I – Para concorrer ao auxílio, a/o estudante deve comprovar ser a/o responsável legal por criança com idade inferior a 06 (seis) anos;

II – Na hipótese de ambos os pais serem estudantes da UFRJ, apenas um poderá ser beneficiário do auxílio. No caso de pais divorciados, separados e/ou que não vivem juntos, receberá o auxílio aquele que detiver a guarda legal do dependente e, em caso de guarda compartilhada, o auxílio será destinado à mãe;

III – Quando a/o estudante tiver mais de um/a dependente com idade inferior a 06 (seis) anos, o Auxílio Educação Infantil será concedido apenas para a criança com a menor idade;

IV – O pagamento do benefício será automaticamente suspenso quando a/o dependente completar 06 (seis) anos de idade.

Art. 27. O Auxílio Material Didático consiste em benefício financeiro, com a finalidade de suprir parcialmente as despesas com aquisição de material didático e pedagógico necessários para o pleno desenvolvimento das atividades dos cursos de graduação presenciais, visando contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, selecionados a partir dos critérios e normas dispostos nesta Resolução e por meio de edital público.

Art. 28. O Auxílio Moradia consiste em benefício financeiro mensal, destinado a estudantes não contemplados com vaga em Residência Estudantil, com a finalidade de custear parcialmente as despesas com habitação de estudantes que necessitem residir fora de seu núcleo familiar para estudar na UFRJ, selecionados a partir dos critérios e normas dispostos nesta Resolução e por meio de edital público.

§ 1º A construção de novas moradias implicará na imediata alocação do/a estudante beneficiário/a desta modalidade de auxílio para esta nova vaga e perda do auxílio financeiro.

§ 2º Novas vagas abertas nas moradias existentes serão destinadas através de edital público.

Art. 29. O Auxílio Permanência consiste em benefício financeiro mensal, com a finalidade de auxiliar na permanência de estudantes com matrícula regular, ingressantes pela modalidade de renda da Política de Ações Afirmativas, com renda familiar de até 0,5 (meio) salário mínimo per capita, conforme a disponibilidade orçamentária.

Art. 30. O Auxílio Situações Emergenciais poderá ser concedido na modalidade financeira, ou mediante concessão de gratuidade no acesso aos Restaurantes Universitários, com prazo máximo de até 06 (seis) meses, destinado a estudantes que comprovem se encontrar em situações emergenciais de extrema vulnerabilidade biopsicossocial que impossibilitem sua permanência na UFRJ.

I – Este auxílio será regido por regulamento próprio, estabelecido por Portaria da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, publicada em até 60 (sessenta) dias após a aprovação desta Resolução;

II – A solicitação do benefício dar-se-á por demanda espontânea e a avaliação do caso para fins de concessão do benefício será realizada por Comissão Mista de Avaliação (COMPA/PR-7);



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

III – O prazo para concessão do benefício será de 01 (um) a 03 (três) meses, renovável por igual período mediante parecer da Comissão Mista de Avaliação;

IV – Não será permitido o acúmulo do Auxílio Situações Emergenciais com outros auxílios assistenciais da UFRJ ou de outros órgãos governamentais;

V – Uma vez contemplado com este auxílio, o beneficiário deverá, obrigatoriamente, inscrever-se no próximo edital para seleção de benefícios. A não inscrição implicará na perda do benefício;

VI – Cada estudante poderá fazer uso do Auxílio Situações Emergenciais somente uma vez durante sua permanência na UFRJ;

VII – A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis reservará montante financeiro anual para esta ação, conforme disponibilidade orçamentária e norma específica.

Art. 31. Os auxílios financeiros descritos nos Artigos 25, 26, 27, 28, 29 e 30 terão seus valores fixados por Portaria da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis, respeitados os limites financeiros da UFRJ, publicada após a aprovação do Orçamento da UFRJ para o ano subsequente.

Parágrafo único. Os valores de referência dos auxílios somente poderão ser reduzidos mediante aprovação do Conselho Universitário.

**CAPÍTULO VII
DOS CRITÉRIOS PARA CONCORRÊNCIA AOS BENEFÍCIOS**

Art. 32. Para concorrer aos benefícios previstos por esta Política, a/o estudante deverá:

I – Estar regularmente matriculado em um dos cursos de graduação presenciais da UFRJ;

II – Comprovar renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio conforme disposto pelo Decreto nº 7.234/2010;

III – Estar cursando, prioritariamente, a primeira graduação;

IV – Estar inscrito/a em, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais em disciplinas de graduação presencial no semestre vigente;

V – Apresentar Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) igual ou superior a 4,0 (quatro);

VI – Não ter atingido o prazo médio de integralização (média entre o prazo mínimo recomendado e o prazo máximo de integralização) do seu curso;

VII – Atender às demais disposições e critérios exigidos em edital de seleção pública.

§ 1º Estudantes que não atendam aos dispostos nos Incisos IV, V e VI poderão participar dos certames mediante apresentação, no ato da inscrição, de Declaração de Ciência da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico de seu curso e plano de estudos elaborado visando à recuperação do desempenho acadêmico do discente e conclusão do curso dentro do prazo máximo de integralização.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

§ 2º Estudantes beneficiários do Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES) poderão concorrer ao Auxílio Alimentação e a vagas na moradia, sendo vetado o acesso aos demais auxílios.

CAPÍTULO VIII
DA SELEÇÃO PARA OS BENEFÍCIOS

Art. 33. A Pró-Reitoria de Políticas Estudantis divulgará os editais para concorrência aos auxílios previstos no Art. 23, Incisos I, II, III, IV e V e editais de convocação para o auxílio previsto no Inciso VI, em sua página eletrônica (www.politicasestudiantis.ufrj.br).

Art. 34. O quantitativo de vagas para as modalidades de benefícios previstos por esta Política será determinado em editais próprios, com periodicidade semestral ou conforme a disponibilidade de recursos orçamentários.

Art. 35. As etapas da seleção para ingresso nos benefícios serão descritas em edital próprio.

Art. 36. No ato da inscrição, o/a estudante deverá anexar toda a documentação descrita em edital. Nos casos em que a documentação exigida esteja incompleta ou não sejam cumpridos os prazos estabelecidos, o/a estudante será excluído/a do certame.

Art. 37. É de responsabilidade exclusiva do/a estudante o preenchimento correto dos dados da inscrição e envio de toda documentação.

Art. 38. Poderá ser solicitada documentação complementar à descrita em edital, caso se façam necessários maiores esclarecimentos acerca da situação socioeconômica de estudante.

Art. 39. A inscrição do/a estudante no certame implica em aceitação de todas as condições estabelecidas por esta Resolução, bem como do edital de seleção pública para ingresso nos auxílios financeiros.

§ 1º Eventuais fraudes deverão ser apuradas pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.

§ 2º Caso comprovada a fraude, o/a estudante será excluído do processo e terá o benefício imediatamente cancelado, sendo obrigado a ressarcir o erário público pelos valores ora recebidos.

Art. 40. O resultado dos processos seletivos com a listagem de candidatos classificados para cada benefício será divulgado na página eletrônica da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (www.politicasestudiantis.ufrj.br), nas datas definidas pelos respectivos editais.

CAPÍTULO IX
DAS INSTÂNCIAS RECURSAIS

Art. 41. Os editais de seleção para acesso aos benefícios deverão prever período e condições para interposição de recursos aos candidatos indeferidos no certame.

Art. 42. A solicitação de recurso ao resultado deverá ser apresentada em formulário próprio conforme orientações e período previsto em edital e será encaminhada através de processo administrativo para análise pela Comissão Mista de Avaliação (COMPRA/PR-7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

§ 1º A COMPA/PR-7 será designada através de Portaria da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.

§ 2º A Comissão estabelecerá seu Regimento em até 180 dias após a publicação da Portaria de instalação da mesma.

Art. 43. À decisão da Comissão Mista de Avaliação caberá recurso final ao Conselho Universitário.

Art. 44. Tendo seu recurso provido por uma das instâncias recursais, o candidato fará jus ao pagamento do auxílio somente a partir da data da decisão recursal.

**CAPÍTULO X
DA CONCESSÃO DOS BENEFÍCIOS**

Art. 45. Após a divulgação do resultado, os/as estudantes selecionados/as deverão comparecer nos locais e prazos estabelecidos em edital próprio para assinatura do termo de compromisso. O não comparecimento para assinatura do termo de compromisso no prazo determinado em edital implicará na eliminação do/a candidato/a classificado/a.

Art. 46. Para recebimento dos auxílios financeiros, o/a estudante deve possuir conta corrente devidamente cadastrada no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) e manter seus dados atualizados. É de inteira responsabilidade do/a candidato/a classificado/a cadastrar seus dados bancários no SIGA.

I – Os dados bancários cadastrados devem ser referentes à conta corrente do próprio. Não é permitido o pagamento de auxílios em contas conjuntas, poupança ou contas de terceiros;

II – Candidatos/as classificados/as somente receberão seu auxílio após o cadastramento dos respectivos dados bancários. Não haverá pagamento de auxílios retroativos para estudantes que não efetuarem o cadastro dentro do prazo determinado em edital próprio.

**CAPÍTULO XI
DA VIGÊNCIA E RENOVAÇÃO**

Art. 47. O tempo máximo que o/a estudante poderá usufruir dos benefícios previstos nesta Resolução será igual ao prazo médio de integralização do curso de graduação presencial que está matriculado/a.

Parágrafo único. Estudante que não atenda ao disposto no Art. 32, incluído/a mediante autorização da respectiva Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico, terá o benefício cancelado ao atingir o tempo máximo de integralização do curso.

Art. 48. A avaliação socioeconômica realizada na seleção para ingresso no benefício terá validade de 02 (dois) anos.

Parágrafo único. Qualquer mudança na situação socioeconômica do/a beneficiário/a do Programa de Assistência Estudantil deverá ser imediatamente comunicada à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.

Art. 49. O processo de renovação dos benefícios é de competência da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Parágrafo único. Outras instâncias poderão ser consultadas para eventuais esclarecimentos sobre situações específicas.

Art. 50. Estudantes atendidos/as pelos benefícios previstos nesta Resolução deverão passar por processo anual de renovação dos benefícios, onde serão verificados os seguintes critérios acadêmicos para continuidade no Programa:

I – Apresentar Coeficiente de Rendimento Acumulado (CRA) igual ou superior a 4,0 (quatro);

II – Apresentar o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de aprovação nas disciplinas cursadas no período imediatamente anterior à renovação;

III – Estar inscrito em, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais no semestre em curso ou apresentar documento de autorização da Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico de seu curso;

IV – Não ter atingido o prazo médio de integralização de seu curso de graduação presencial, salvo os casos que se enquadrem no previsto pelo Artigo 32, §1º;

V – Estudante que apresentar reaprovação por frequência em todas disciplinas cursadas no semestre anterior à renovação será automaticamente excluído dos benefícios.

VI – Não ter sofrido sanção disciplinar.

Parágrafo único. Bienalmente, este procedimento será acrescido de reavaliação da situação socioeconômica.

Art. 51. Estudantes que no processo de renovação apresentarem CRA igual ou inferior a 5,0 (cinco) deverão ser acompanhados pelas Comissões de Orientação e Acompanhamento Acadêmico de seus cursos com a colaboração técnica da Divisão de Integração Pedagógica, da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (DIPED/PR-7), visando a recuperação gradual do rendimento acadêmico.

Art. 52. Ao se identificar o descumprimento de qualquer dos critérios determinados pelo Art. 50, será solicitado parecer à Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico, cabendo a decisão final sobre a renovação do benefício à Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.

Art. 53. A DIPED/PR-7 poderá convocar estudantes beneficiários para atendimento pedagógico. Caso o estudante não compareça por 02 (duas) vezes consecutivas e sem justificativa formal em até 02 (dois) dias úteis após a data agendada, terá a renovação do benefício indeferida.

Art. 54. Estudantes que realizem reingresso não terão direito à manutenção dos benefícios percebidos até a conclusão do curso anterior.

§ 1º Concluintes de curso bacharelado ou licenciatura que comprovem nova matrícula em curso de licenciatura ou bacharelado da mesma área, terão direito a manter os benefícios por até o prazo mínimo de integralização da nova matrícula.

§ 2º Tal ingresso deverá ocorrer no período subsequente à conclusão do primeiro curso.

§ 3º Caso a solicitação aconteça em prazo maior, o/a estudante não fará jus à continuidade do



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

benefício, devendo se submeter a novo edital.

Art. 55. Estudantes que optarem por mudança de curso, obedecendo a edital específico para tal, poderão receber seus benefícios até o prazo mínimo de integralização do novo curso, sendo vedada nova mudança.

**CAPÍTULO XII
DO CANCELAMENTO DOS BENEFÍCIOS**

Art. 56. Os benefícios concedidos pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis serão imediatamente cancelados nas seguintes situações:

- I – Mediante solicitação por escrito do/a estudante beneficiário/a;
- II – Por cancelamento de matrícula por conclusão de curso, abandono ou transferência para outra Instituição de Ensino Superior;
- III – Por descumprimento das disposições desta Resolução, do edital a que se refere seu benefício ou do Regimento das Residências Estudantis quando beneficiário da vaga;
- IV – Ao não mais restarem créditos e horas a cumprir no Boletim de Orientação Acadêmica (BOA);
- V – Por sanção disciplinar, conforme previsto no Regimento Geral da UFRJ, Artigo 286, § 2º.

Art. 57. Estudantes em trancamento de matrícula, intercâmbio ou mobilidade acadêmica deverão comunicar, imediatamente, a PR-7 sobre sua situação.

- § 1º O benefício permanecerá suspenso pelo tempo do afastamento do/a estudante.
- § 2º A não comunicação implicará no cancelamento do benefício, ao se identificar a irregularidade.
- § 3º Em caso de recebimento indevido, o/a estudante estará obrigado a recompor o erário público.
- § 4º O prazo máximo de trancamento para manutenção do benefício é de 01 (um) ano.
- § 5º O prazo máximo para retorno de intercâmbio/mobilidade acadêmica é de 1,5 (um e meio) ano.

Art. 58. Caso seja identificada fraude ou falsidade das informações fornecidas pelo/a estudante, o benefício será cancelado e o/a estudante terá de ressarcir o erário público sobre o valor recebido.

Parágrafo único. Outras sanções poderão ser estabelecidas, a critério da PR-7.

**CAPÍTULO XIII
DO PAGAMENTO DOS AUXÍLIOS FINANCEIROS**

Art. 59. O pagamento dos auxílios será efetivado mensalmente, de acordo com a disponibilidade orçamentária da UFRJ, mediante depósito bancário em conta corrente em nome do/a estudante beneficiário/a.

§ 1º O primeiro pagamento do auxílio financeiro para o qual o/a estudante for selecionado/a será



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CONSELHO UNIVERSITÁRIO

efetuado tão somente após a assinatura do Termo de Compromisso, obedecendo o cronograma definido no edital de seleção.

§ 2º Em caso de estorno bancário por incorreção de dados bancários fornecidos pelo/a estudante, a regularização destes é de inteira responsabilidade do/a mesmo/a. Após a correção, deverá ser solicitada à PR-7 a reapresentação do pagamento.

CAPÍTULO XIV
DA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA

Art. 60. A partir da aprovação da presente Resolução, deverão ser estabelecidos, no prazo máximo de 01 (um) ano, indicadores de avaliação desta Política.

Parágrafo único. A Política de Assistência Estudantil deverá ser avaliada sob indicadores acadêmicos, financeiros e sociais.

Art. 61. A Política de Assistência Estudantil deverá ser avaliada bienalmente, até o quarto ano, a partir de sua implantação, quando passará a ser reavaliada anualmente.

CAPÍTULO XV
DAS DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 62. Estudantes beneficiários/as do atual Programa de Auxílio ao Estudante (Resolução CEG 01/2008) poderão transitar de ação, mediante participação em edital específico para este fim.

§ 1º Editais de transição serão abertos semestralmente.

§ 2º As bolsas previstas pelo Programa de Auxílio ao Estudante passam a ser regidas pelos critérios de manutenção e renovação estabelecidos na presente Resolução.

Art. 63. Estudantes ingressantes pela modalidade de renda da Política de Ações Afirmativas no primeiro semestre letivo do ano de 2019, regularmente matriculados e renda entre 0,5 (meio) e 1,5 (um e meio) salário mínimo per capita, terão direito a um auxílio financeiro com vigência até dezembro de 2019.

Art. 64. A concessão de qualquer modalidade de benefício prevista pela Política de Assistência Estudantil não configura, para qualquer efeito, vínculo empregatício com a UFRJ.

Art. 65. A concessão dos benefícios previstos por esta Resolução está sujeita à disponibilidade orçamentária e financeira da UFRJ.

Art. 66. Eventuais omissões nesta Resolução serão solucionadas pela Pró-Reitoria de Políticas Estudantis.

Art. 67. A presente resolução entra em vigor na data de sua publicação no Boletim da Universidade Federal do Rio de Janeiro, revogadas as disposições em contrário.

Prof. Roberto Leher
Reitor

Apêndice – Questionário de entrevista

Curso:

Período

Turno:

Ano de ingresso:

Tipo de cota:

Origem escolar: Escola municipal () Estadual () Federal () _____

Idade: 18 a 24 () 25 a 29 () 30 a 34 () 35 a 39 () Mais de 40 ()

Estado civil: Solteiro () Casado () União estável () Divorciado ()

Viúvo ()

Localidade de origem: Região metropolitana do RJ ()

Baixada Fluminense () Interior do Estado () Outros Estados ()

Cursou pré-vestibular? Não cursou () Sim, Comunitário ()

Particular com bolsa () Particular sem bolsa ()

Renda familiar:

Escolaridade dos pais: Pai:

Mãe:

Ocupação do pai:

Ocupação da mãe:

Como você se identifica? () branco () preto () pardo

() amarelo

() indígena

Qual a sua motivação para escolha do curso?

Como se sentiu quando ingressou na UFRJ? Que lembranças/sentimentos tem da ocasião?

Como tem sido sua trajetória na universidade? Que dificuldades enfrenta (ou)? O que faz (fez) para superá-las? E facilidades?

Como se estabeleceu a sua relação com os demais alunos cotistas? E os não cotistas?

Como se dá a sua vida acadêmica e social nesse espaço? Você se sente integrado ao campus universitário?

Como se estabeleceu a relação com os professores? Ocorreram ou ocorrem dificuldades? E as facilidades? Como você se sente?

Teve/tem alguma dificuldade com a linguagem acadêmica?

O que você pensa sobre a política de ação afirmativa adotada pela universidade?

Você foi/é beneficiário das ações de assistência estudantil da universidade (bolsa, moradia...)? Quais? O que acha delas?