



Grupo Estratégico de Análise da
Educação Superior no Brasil

ISSN 2317-3246

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

NOVAS DINÂMICAS, DILEMAS E APRENDIZADOS

Rosana Heringer (Org.)

Cadernos do GEA, n.7, jan.-jun. 2015

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais/Brasil

Salete Valesan Camba – Diretora

Marcelle Tenório – Assistente de Direção

Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior/Fundação Ford

André Lázaro – Coordenador

Margareth Doher – Assistente de Coordenação

Carolina Castro Silva, Luciano Cerqueira e Moisés Ibiapina – Assistentes de Pesquisa

Laboratório de Políticas Públicas/UERJ

Emir Sader – Coordenador

Gaudêncio Frigotto e Zacarias Jaegger Gama – Comitê Gestor

Carmen da Matta – Coordenadora Técnica de Projetos Institucionais

Felipe B. Campanuci Queiroz – Coordenador Técnico de Projetos Institucionais

Carla Navarro, Ronald Medeiros e Tayná Salvina – Bolsistas de Extensão

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/NPROTEC

C122 Cadernos do GEA – n. 7 (jan./jun. 2015). – Rio de Janeiro :
FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012-
v.

Semestral
ISSN 2317-3246

1. Ensino superior – Brasil – Periódicos. 2. Programas de
ação afirmativa – Brasil – Periódicos. I. Grupo Estratégico de Análise
da Educação Superior no Brasil. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Laboratório de Políticas Públicas.

CDU 378(81)(05)

André Lázaro
Editor

Carmen da Matta
Editora Executiva
e Preparação de Originais

Marcelo Giardino
Projeto Gráfico

Ricardo Barboza
Diagramação

Bárbara Corrêa dos Reis
Tradução de Inglês

Ronald Medeiros e Tayná Salvina
Assistentes de Edição

FLACSO-Brasil/GEA e LPP-UERJ

Rua São Francisco Xavier, 524/12.111/Bloco-F/subsalas 08 e 09
Maracanã – CEP 20550-013 – Rio de Janeiro – RJ – Brasil
Tel.: 55 21 2234-0969/2334-0890/E-mail: uerj-lpp@gmail.com
<<http://www.flacso.org.br/gea/>> e <<http://www.lpp.uerj.br/>>

SUMÁRIO

Apresentação <i>Rosana Heringer</i>	2
Resumo (<i>Abstract</i>)	4
O debate sobre ações afirmativas no ensino superior no Brasil e na África do Sul <i>Graziella Moraes Silva</i>	5
Novas dinâmicas do ensino superior no Brasil: o público e o privado <i>Helena Sampaio</i>	8
O novo <i>habitus</i> de estudantes da universidade pública no interior do Nordeste <i>Patricia Bandeira de Melo, Luís Henrique Romani Campos e Alexandre Zarias</i>	26
Universidade e movimentos sociais pelo acesso e permanência no ensino público superior <i>Vinicius Santos Fernandes</i>	32
Ingresso na universidade pelo sistema de cotas: entre desafios e sentidos diversos <i>Andrea Bayerl Mongim</i>	35
As ações afirmativas na UFRGS: avanços e desafios <i>Gregório Durlo Grisa</i>	38
Cor e curso na interiorização de uma universidade federal <i>Hustana Maria Vargas</i>	42
Ação afirmativa na UFRJ: implantação de uma política e dilemas da permanência <i>Rosélia Pinheiro de Magalhães e Simone Cazarin de Menezes</i>	46
Prouni: limites, avanços e desafios em uma década de existência <i>Wilson Mesquita de Almeida</i>	50
O Prouni e a democratização do acesso à educação superior no Brasil <i>Eugenia Portela de Siqueira Marques</i>	53
Análise do desempenho acadêmico dos cotistas dos cursos de Medicina e Direito no Brasil <i>Márcia Marques de Carvalho e Grazielle dos Santos Cerqueira</i>	59

APRESENTAÇÃO

Rosana Heringer¹

No ano de 2016, completa-se o período previsto para que a Lei nº 12.711/2012 seja plenamente implementada, com a adoção de 50% de cotas para ingresso nas instituições públicas federais para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Juntamente com este critério, dois outros também são levados em conta para reserva de vagas: a renda familiar e a autotranscrição racial.

O momento é, desse modo, oportuno para que se analisem os impactos dessa legislação, bem como de outros mecanismos de inclusão no ensino superior brasileiro, tais como, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e as políticas de assistência estudantil. Todas essas políticas passaram a ser implementadas a partir dos anos 2000 e representam um esforço importante de se estabelecerem novas dinâmicas em termos de acesso e permanência.

É com este espírito e com o objetivo de contribuir para este importante debate que apresentamos ao público o número 7 dos *Cadernos do GEA*. Organizamos esta edição com o objetivo de reunir artigos sobre temas voltados ao debate sobre acesso, permanência e sucesso no ensino superior no Brasil, com ênfase na implementação e impacto das políticas de ação afirmativa neste campo. Os artigos destinam-se a subsidiar o debate sobre estas questões, visando a abordagem de temas contemporâneos, resultantes de pesquisas acadêmicas recentemente concluídas ou em andamento que demonstrem o que vem acontecendo com as políticas de ação afirmativa e avaliações das mesmas.

Se analisarmos o conteúdo dos onze artigos aqui publicados, observamos uma variedade de abordagens e também de recortes temáticos, todos contribuindo, ao seu modo, para enriquecer as reflexões mais amplas sobre democratização do ensino superior brasileiro e, ao mesmo tempo, lançar novos desafios a partir dos desdobramentos recentes dessas políticas.

A publicação inicia com o artigo de Graziella Moraes Silva, que aborda o debate sobre ações afirmativas no ensino superior no Brasil e na África do Sul, mostrando as convergências e as diferenças na maneira como esses debates se de-

senrolaram em nível nacional. A comparação com a África do Sul é oportuna porque nos permite observar a maneira como cada um desses países, marcados por um histórico de enormes desigualdades raciais, buscam soluções para enfrentar essas diferenças baseadas em argumentos por vezes distintos.

Em seguida, Helena Sampaio faz uma reflexão oportuna sobre aspectos recentes da comparação entre ensino público e privado no país. Embora essa dicotomia seja marcante na história da educação superior, a autora demonstra que essas fronteiras talvez estejam passando por transformações que demandam maior atenção de gestores e pesquisadores.

O artigo seguinte, de autoria de Patricia Bandeira de Melo, Luís Henrique Romani Campos e Alexandre Zarias nos brinda com uma contribuição importante sobre os impactos da interiorização do ensino superior público, particularmente na região Nordeste do país. Baseados em pesquisa empírica realizada em dezenas de municípios da região, os autores apontam as principais consequências da criação de novos *campi* universitários no interior, bem como a percepção dos estudantes que têm acesso aos mesmos.

O artigo de Vinicius Santos Ferreira aborda, na perspectiva discente, reflexões sobre as políticas de ação afirmativa em curso, principalmente no que diz respeito às transformações internas pelas quais a universidade precisa passar para tornar-se mais democrática e acolher de forma inclusiva e participativa os diversos atores que passam a ter voz nesse espaço. Além disso, o autor chama a atenção para os desafios colocados para a instituição universitária no âmbito da implementação do novo Plano Nacional de Educação (PNE).

Os quatro artigos seguintes tratam de experiências institucionais específicas de implementação de políticas de ação afirmativa em universidades públicas.

Andrea Bayerl Mongim faz uma abordagem importante sobre a inclusão dos estudantes cotistas, a partir de pesquisa realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). A autora traz aspectos relacionados às dificuldades de inserção acadêmica dos estudantes, além de situações de conflito enfrentadas no percurso acadêmico, revelando o quanto a instituição precisa desenvolver mecanismos para uma efetiva inclusão desses estudantes. Gregório Durlo Grisa analisa o contexto da implementação das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

¹ Doutora em Sociologia, Professora e Vice-diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

O autor desenvolve sua reflexão a partir dos desafios institucionais vivenciados por gestores e professores, enfatizando uma cultura acadêmica que não necessariamente prioriza a plena igualdade de oportunidades entre os estudantes de diferentes perfis. Hustana Maria Vargas aborda outro aspecto importante com relação à interiorização, que é a desigualdade de acesso à informação e, portanto, a eventuais oportunidades que vão auxiliar a permanência no curso por parte de estudantes que estão matriculados na sede ou nos demais *campi* no interior do Estado do Rio de Janeiro, pertencentes à Universidade Federal Fluminense (UFF). A autora demonstra também uma desigualdade entre estudantes negros e brancos no que diz respeito à distribuição por cursos e também nestes diversos *campi*. Fechando este conjunto de textos, temos o trabalho de Rosélia Pinheiro de Magalhães e Simone Cazarin de Menezes, que aborda os desafios da implementação dessas políticas na UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), particularmente no que diz respeito às políticas de permanência e assistência estudantil. As autoras demonstram que as fragilidades instituições na implantação destas políticas podem colocar seriamente em risco o sucesso das mesmas.

Os dois artigos seguintes debruçam-se sobre uma outra política de ação afirmativa, desta vez em instituições privadas de ensino superior, o Prouni. O primeiro texto, de Wilson Mesquita de Almeida, traz um balanço dos dez anos de implementação do Prouni, descrevendo de maneira analíticas seus avanços, limites e desafios ao longo deste período. Baseado num conjunto variado de fontes de pesquisa, o autor aborda elementos fundamentais para a compreensão do que pode ser aperfeiçoado para que o programa atenda com maior qualidade o público que pretende alcançar. Em seguida, Eugenia Portela de Siqueira Marques nos traz uma abordagem complementar sobre o Prouni, ao analisar os aspectos históricos e o contexto político de implementação do mesmo,

principalmente no que diz respeito à intencionalidade do governo federal na época de promover uma rápida expansão de matrículas no ensino superior através de uma política de baixo custo. A autora considera que, embora bem sucedido, o Prouni precisa passar por revisões para de fato ampliar sua capacidade de inclusão.

Esta publicação se encerra com o artigo de Márcia Marques de Carvalho e Grazielle dos Santos Cerqueira sobre a análise do desempenho acadêmico dos cotistas dos cursos de medicina e direito no Brasil. Consideramos extremamente oportuno concluir a publicação com este estudo, pois o tema do desempenho dos estudantes cotistas tem sido amplamente debatido quando se trata tanto de criticar quanto de defender a adoção das políticas de ação afirmativa. A análise abrange os concluintes dos cursos de graduação de Direito (em 2012) e Medicina (em 2013), das instituições públicas em todo o Brasil, avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), e revela que existem pequenas diferenças de desempenho, porém pouco significativas se comparadas aos benefícios de democratização e ampliação de oportunidades promovidos por estas políticas.

Certamente os estudos aqui apresentados servem como porta de entrada para todos aqueles interessados em conhecer mais sobre o debate contemporâneo no que diz respeito à democratização do ensino superior no Brasil e sobre a implementação das políticas de ação afirmativa em particular. Vários destes estudos resultam de dissertações de mestrado e teses de doutorado que contribuem para iluminar o conhecimento sobre estas políticas, trazendo subsídios para o aperfeiçoamento das mesmas. A oportunidade de ter todos estes artigos reunidos em uma única publicação sem dúvida representa um patrimônio intelectual e político acerca do avanço das políticas de democratização do ensino superior no Brasil.

Boa leitura!

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: NOVAS DINÂMICAS, DILEMAS E APRENDIZADOS

Resumo – Este número 7 dos *Cadernos do GEA* tem como temática a democratização da educação superior no Brasil, novas dinâmicas, dilemas e aprendizados. Reúne artigos que trazem reflexões sobre acesso, permanência e sucesso no ensino, com ênfase na implementação e impacto das políticas de ação afirmativa no campo educacional. Os ensaios destinam-se a subsidiar a troca de ideias sobre essas questões, visando a abordagem de assuntos contemporâneos resultantes de pesquisas acadêmicas, recentemente concluídas ou em andamento, que demonstrem o que vem acontecendo com as iniciativas nessa área e avaliações dessas ações. Os onze textos aqui publicados apresentam uma variedade de enfoques e recortes, todos contribuindo, a seu modo, para enriquecer o debate mais amplo sobre essas políticas e, ao mesmo tempo, lançar novos desafios analíticos a partir de desdobramentos recentes.

Palavras-chave: ensino superior; ações afirmativas; cotas; Prouni.

Abstract – *This volume, the seventh from Cadernos do GEA, issues the democratization of higher education in Brazil, new dynamics, dilemmas and learning. It gathers articles which bring considerations on access, permanence and success in education, with emphasis on the implementation and impact of affirmative action policies in the educational field. The essays aim at supporting the exchange of ideas regarding these matters, minding the approach of contemporary subjects resultant of academic research, recently concluded or in progress, that may indicate which results have been obtained from the initiatives in this area and evaluation of these actions. The eleven texts published in this volume present a variety of highlights and careful selections, all contributing in each way to enrich the wider debate on these policies and, at the same time, bring new analytic challenges from recent findings.*

Keywords: *higher education; affirmative actions; quotas; Prouni.*

O DEBATE SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E NA ÁFRICA DO SUL¹

Graziella Moraes Silva²

O debate sobre ações afirmativas no Brasil é geralmente tratado como uma questão nacional ou, entre críticos, como uma discussão importada dos Estados Unidos. No entanto, no final do século XX, a implementação de ações afirmativas aconteceu em diferentes países que buscavam implementar políticas para corrigir desigualdades étnico-raciais, entre eles a África do Sul.

Ao longo do século XX, o Brasil e a África do Sul tiveram histórias completamente diferentes, senão opostas, na definição e no tratamento das relações raciais. (Marx, 1998) Quais as semelhanças e diferenças entre os debates sobre a implementação de ações afirmativas nesses dois contextos tão distintos? Esta foi uma das questões que tentei responder a partir de entrevistas com reitores e sub-reitores de universidades brasileiras e sul-africanas, em 2006 e 2007.

No Brasil, a principal justificativa que encontrei entre os entrevistados para implementar ações afirmativas é a possibilidade de criar chances de mobilidade para grupos desfavorecidos em uma sociedade de alta desigualdade por meio do ingresso na universidade pública. Isso fica claro pela quase totalidade dos entrevistados brasileiros que concordaram com afirmações, tais como: “a meta da ação afirmativa é criar oportunidades de mobilidade social para grupos desfavorecidos”; “o papel principal da universidade pública é aceitar estudantes que não podem pagar universidades privadas”; e “a distribuição de estudantes em universidades públicas deve corresponder ao perfil racial e socioeconômico da população”.

A inclusão de estudantes brancos pobres, no entanto, não estava na origem da política de ação afirmativa no Brasil. A princípio, como resultado da Conferência de Durban, que deu origem ao debate sobre o sistema de cotas no Brasil,

No Brasil, a principal justificativa que encontrei entre os entrevistados para implementar ações afirmativas é a possibilidade de criar chances de mobilidade para grupos desfavorecidos em uma sociedade de alta desigualdade por meio do ingresso na universidade pública.

o foco da ação afirmativa era a inclusão de estudantes negros nas universidades públicas. As estatísticas apresentadas na conferência mostraram que os estudantes negros estavam ausentes nos cursos mais seletivos das universidades públicas, apesar de serem quase a metade da população. Mas, já em 2002, logo depois da conferência, quando o Estado do Rio de Janeiro decidiu implementar ações afirmativas, a opção foi pela obrigatoriedade de cotas para estudantes negros (20%) e para estudantes oriundos de escolas públicas (25%); e depois foram estabelecidas no acesso às universidades estaduais do Rio de Janeiro cotas raciais dentro das cotas das escolas públicas. Dois aspectos devem ser observados nesse momento inicial. Primeiro: a ação afirmativa assumiu a forma de cotas e foi estabelecida logo após a conferência. Segundo: as cotas raciais foram rapidamente combinadas com as cotas socioeconômicas. Essa junção de cotas raciais e socioeconômicas serviu como modelo federal de ações afirmativas que se tornou obrigatório a partir de 2012 (Lei nº 12.711/2012).

A partir das entrevistas, foi possível compreender que esse tipo de implementação está baseado na compreensão da exclusão de negros das universidades públicas como um problema socioeconômico, e se apóia na vinculação de raça e classe. Negros devem ser beneficiados pela sua exclusão aos recursos socioeconômicos: renda, educação e empregos.

¹ Este texto é uma versão resumida do artigo “Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul”, publicado originalmente em: *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, v.18, n.2, 2006, p.131-165. Versão completa disponível em: <<http://dx.doi.org/>>.

² Professora de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), associada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia.

Contudo, em um país com tanta desigualdade como o Brasil, não são apenas os negros os excluídos, há necessidade, portanto, de incluir outros segmentos da população. Se a junção de cotas sociais e raciais pode ajudar a entender a aprovação dessas políticas por uma parcela grande da população, a especificidade da questão racial perdeu-se em alguns momentos do debate e a maioria das pessoas começou a argumentar que seria melhor considerar apenas os indicadores sociais, pois os dois tipos de cotas tinham a mesma meta: diminuir a desigualdade social.

Os entrevistados que defenderam cotas raciais exclusivas apresentaram dois argumentos: o primeiro, mais comum, que os mecanismos da exclusão racial são diferentes dos mecanismos da exclusão socioeconômica e, portanto, devem ser tratados de forma diferente.

O argumento mistura inclusão social, reparação e diversidade como justificativas para as ações afirmativas. Os negros são excluídos porque são negros, não apenas porque são pobres, e, portanto, há um aspecto particular que deve ser abordado por políticas sociais. A justificativa é a de que os negros são mais excluídos do que os brancos por serem discriminados, independentemente de sua origem social. Muitos argumentaram que, se necessário, poderiam ser estabelecidas cotas sociais, porém separadas. Como declarou um dos entrevistados, os negros ricos também sofrem discriminação e têm sido estigmatizados por estereótipos raciais, e seriam eles os maiores perdedores se as cotas contemplassem apenas os indivíduos de acordo com a sua origem socioeconômica.

O segundo argumento a favor de cotas puramente raciais é uma versão mais pura do argumento clássico da diversidade, mobilizado pela Suprema Corte Americana em 1978 na decisão “*Bakke versus Universidade de California*”: as políticas de ações afirmativas são necessárias para que estudantes negros contribuam para a construção de um espaço plural. De acordo com o argumento da diversidade, a meta da ação afirmativa não seria apenas melhorar os índices socioeconômicos da população negra, mas também reforçar a identidade negra e aumentar a consciência da discriminação e da desigualdade raciais. Esse argumento, no entanto, praticamente não aparece no debate brasileiro, por mais que tenha sido mobilizado por coletivos negros dentro das universidades.

Em contraste ao Brasil, na África do Sul, o debate sobre ação afirmativa gira em torno da importância de criar jovens negros qualificados para o mercado de trabalho e reparar as injustiças do regime do *apartheid*. O debate sul-africano ilustra os dilemas atuais que esse país enfrenta para decidir entre reparar as desigualdades do passado e redistribuir recursos, ou dirigir

seus esforços para integrar o país à economia globalizada. Embora essas duas metas não estejam necessariamente em conflito, representam duas compreensões distintas de política social, que podem resultar em diferenças de implementação e foco. Por um lado, a justificativa que prioriza a qualificação profissional concentra-se em talentos individuais e não prioriza grupos raciais. Por outro, a justificativa da reparação parte de um comprometimento moral de redistribuição, necessário para que grupos raciais anteriormente excluídos sejam compensados.

A ligação entre ação afirmativa e discriminação histórica fica nítida pelo uso do termo “políticas de reparação” para definir as políticas de ações afirmativas que envolvem o acesso ao ensino superior na África do Sul: ao aceitarem estudantes negros, as universidades brancas estão pagando uma dívida histórica.

Contudo, expressões e termos como “corrigir as coisas” ou “transformação” podem-se referir não apenas ao *apartheid* do passado, mas também a outros desafios mais atuais. O argumento é de que na África do Sul a transformação real não é apenas superar divisões raciais e criar o “país do arco-íris”, mas também reduzir as desigualdades de classe.

Há também um debate cada vez maior sobre as desigualdades sociais versus raciais. Durante o *apartheid*, raça e classe estavam tão correlacionadas que não haveria nenhuma diferença efetiva entre uma política racial e outra social. Essa forte correlação é resultado de décadas do regime de *apartheid*, que excluiu os negros das oportunidades educacionais e de emprego, e os segregou nas chamadas townships (bairros superpovoados e com infraestrutura precária onde os negros africanos eram obrigados a viver).

Os negros são excluídos porque são negros, não apenas porque são pobres, e, portanto, há um aspecto particular que deve ser abordado por políticas sociais. A justificativa é a de que os negros são mais excluídos do que os brancos por serem discriminados, independentemente de sua origem social.

No entanto, como os negros formam uma enorme maioria no país (90%) e, ainda que a classe média negra seja minoritária em relação à população negra, ela representa uma porcentagem alta da classe média como um todo. Essa classe média negra permitiu que muitas universidades incluíssem negros sem incluir estudantes de grupos desfavorecidos. Apenas dez anos após o fim do apartheid, alguns estudantes negros já tinham condições de frequentar escolas de qualidade.

Estudos mostram que, desde o final do regime do *apartheid*, as desigualdades *entre* os grupos raciais têm diminuído enquanto as desigualdades *internas* aos grupos raciais têm aumentado. (Seekings and Nattrass, 2005) Assim, se, por um lado, os defensores da ação afirmativa argumentam que a lacuna racial representa a principal causa da desigualdade sul-africana, por outro, os críticos contra-argumentam que as políticas raciais só beneficiaram uma minoria de negros e mantiveram a alta desigualdade socioeconômica que caracteriza a África do Sul. Eles também sustentam que o país deve abandonar as classificações raciais que caracterizavam o *apartheid* e dar prioridade à classe, e não à raça. São essas as pessoas que pressionam por uma abordagem de “classe” em vez de “raça”, e que seja voltada para os estudantes da classe trabalhadora e das zonas rurais.

O argumento sobre a importância em qualificar jovens negros é tão amplamente aceito quanto o de reparação. Ele foca a necessidade de ação afirmativa em termos de mercado de trabalho e produtividade acadêmica. No caso da África do Sul, a grande maioria dos entrevistados associou a ação afirmativa à demanda de crescimento econômico. A explicação é que o *apartheid* negou oportunidades a muitos jovens de talento e, por causa disso, solapou o crescimento econômico. Portanto, o acesso deve-se concentrar nas carreiras que possam contribuir para o crescimento econômico, normalmente as áreas de ciências e engenharia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARX, Anthony. *Making Race and Nation: A Comparison of South Africa, the United States and Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Esse foco também ajuda a explicar porque a expansão do ensino superior sul-africano deu-se mais nas universidades públicas do que nas universidades particulares - já que os cursos de ciências naturais e engenharias exigem muito mais investimento.

Os argumentos sobre a qualificação de jovens negros também defendem a importância de formar profissionais comprometidos com áreas desfavorecidas. Exemplo por excelência dessa abordagem são as faculdades de medicina, que começaram a priorizar a seleção de estudantes que falam idiomas africanos e que são de origem rural, particularmente atingidas pela epidemia de HIV. Logo, em algumas universidades, a seleção desses estudantes começou a ser feita não apenas com base nos resultados do exame de finalização do ensino médio (o Matriculation, ou Matric, exame equivalente ao nosso vestibular), mas também em cartas de recomendação e em um questionário biográfico, no qual os estudantes devem demonstrar motivação, comprometimento social e consciência política.

A comparação entre Brasil e África do Sul ressalta as particularidades, mas também os silêncios de cada país. Na África do Sul, o debate sobre a exclusão de alunos de baixo nível socioeconômico ainda é limitado discursivamente e institucionalmente, pela cobrança de taxas escolares. No Brasil, o debate sobre a importância da diversidade também é restrito, assim como os argumentos sobre reparação histórica e sobre o papel da universidade pública não apenas como instituição de inclusão social (uma compreensão que muitas vezes limita a educação a uma ferramenta individual de mobilidade social), mas também como instituição chave para a formação de profissionais que garantam o desenvolvimento sustentável do país. Em parte, a sustentabilidade das ações afirmativas depende da abertura da universidade pública brasileira para a diversidade sem perder de vista sua centralidade na construção de conhecimento de ponta e formação de profissionais de excelência.

SEEKINGS, Jeremy e NATTRASS, Nicoli. *Class, Race, and Inequality in South Africa*. New Haven: Yale University Press, 2005.

NOVAS DINÂMICAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: O PÚBLICO E O PRIVADO¹

Helena Sampaio²

INTRODUÇÃO

Na literatura contemporânea sobre ensino superior, termos como mercantilização e privatização são comumente empregados para qualificar as mudanças em curso no ensino superior de um país e mesmo do mundo. Embora sejam utilizados como sinônimos, remetem a fenômenos diferentes. Uma instituição de ensino superior que se define juridicamente como privada e cobra taxas de matrículas e/ou mensalidades de seus alunos não significa que tenha fins lucrativos. Harvard, Stanford e Yale, importantes universidades norte-americanas, e as universidades católicas brasileiras, por exemplo, ilustram essa situação. Assim, para evitar que fenômenos diferentes continuem sendo tratados como equivalentes, breves notas sobre o assunto, à guisa de introdução, são necessárias.

Para Schwartzman (2014), a explicação da privatização das matrículas de ensino superior deve ser buscada nos fatores internos – embora comuns a vários – de cada país. O autor elenca três fatores relacionados à existência de um mercado desse nível de ensino. Um primeiro fator é o crescimento contínuo da demanda de ensino superior que ultrapassa a capacidade de financiamento público. O segundo fator diz respeito à dificuldade que as instituições públicas têm em atender com a agilidade necessária as demandas do mercado, ou seja, formar pessoas com os perfis profissionais que ele requer. De acordo com o autor, essa dificuldade abre espaço para que o próprio mercado organize-se para suprir as necessidades em áreas específicas, tais como administração, paramédicas, comunicação, entre outras. Por fim, o terceiro fator está associado ao surgimento do que o autor identifica como “indústria do conhecimento”, no sentido da venda da educação como um serviço altamente rentável.

¹ Trata-se de uma versão resumida e adaptada de ensaio intitulado “Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões”. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014, p.139-192.

² Antropóloga, Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Pesquisadora Associada do Núcleo de Pesquisas de Políticas Públicas da Universidade de São Paulo (USP).

Assim, para Schwartzman (2014), os fatores explicativos da privatização do ensino superior devem ser buscados na própria relação oferta/demanda, ou seja, no contexto de mercado. Embora essa equação esteja presente desde os primórdios das universidades, ela tornou-se cada vez mais complexa no mundo contemporâneo. E por que isso ocorre?

O aumento da demanda de ensino superior não é um fenômeno recente, mas uma decorrência da ampliação gradual, há pelo menos cinquenta anos, do atendimento dos níveis básicos de educação, com a universalização, ou quase, do ensino fundamental e conseqüente aumento do atendimento do ensino secundário. (Altbach 2007) Para atendê-la, alguns sistemas nacionais realizaram profundas mudanças em sua estrutura de oferta³ ao passo que outros apenas incrementaram o número de vagas, cursos e/ou instituições. Os períodos e os padrões de expansão dos sistemas de ensino superior estão muitas vezes imbricados. Nos Estados Unidos, por exemplo, a expansão de seu sistema teve início na metade do século XX,⁴ enquanto que na maior parte dos países só ganhou força no final desse século.⁵

³ Teichler (1988), ao analisar comparativamente as mudanças na estrutura de ensino superior em alguns países ocidentais industrializados a partir dos anos de 1950, mostra como esses países buscaram resolver os problemas de organização de seus respectivos sistemas. A partir da análise das políticas e das mudanças estruturais ocorridas, o autor busca sistematizar os principais modelos e padrões estruturais encontrados nos diferentes sistemas desde então. Para o sistema de ensino superior norte-americano, ver: Geiger (1985).

⁴ Os Estados Unidos foram pioneiros na expansão massiva do ensino superior, iniciando-a em meados do século passado. Os países que só mais tardiamente se urbanizaram e industrializaram e conseguiram suprir o atendimento dos níveis educacionais que antecedem o superior começaram a sofrer a pressão da demanda de ensino superior e a expandir a capacidade de atendimento somente nos inícios do século XXI. Certamente, timings e modelos de expansão adotados em cada país implicam em posições distintas de seus sistemas de ensino superior no escalonamento mundial de excelência acadêmica.

⁵ De acordo com Clancy *et al.* (2007), no início do século XX, os estudantes universitários no mundo não passavam de 500 mil; em 2000, já eram 100 milhões, o que correspondia a 20% da coorte mundial de jovens entre 18 e 24 anos.

Os sistemas que ampliaram o atendimento da demanda de ensino superior somente nas últimas décadas – entre o final do século XX e começo do século XXI – o fizeram, em geral, por meio do aumento da participação da oferta privada, fenômeno que Schwartzman vincula ao esgotamento da capacidade de financiamento do Estado. Essa ocorrência verifica-se tanto em sistemas nos quais as matrículas mantiveram-se a até pouco tempo predominantemente públicas quanto naqueles em que o setor privado sempre foi mais robusto. Na América Latina, por exemplo, enquanto os sistemas de ensino superior do México e da Argentina mantiveram-se por muito tempo quase inteiramente públicos, os do Chile, da Colômbia e do Brasil sempre contaram com uma forte presença do setor privado, especialmente do segmento confessional. Nos últimos dez anos, entretanto, constata-se nesses países um forte avanço da participação das matrículas privadas no sistema de ensino superior.⁶

Numa mesma chave explicativa de Schwartzman (2014), Brunner e Uribe (2007) entendem o crescimento de atividades mercantis no ensino superior como respostas estimuladas pela demanda crescente de educação superior no mundo. Para esses autores, processos de privatização e mercantilização do ensino superior remetem ao deslocamento que este faz em direção ao mercado. Segundo os autores, existem dois indicadores para aferir o grau de privatização de um sistema de ensino superior: o primeiro é a proporção de estudantes matriculados em instituições privadas; o segundo é a participação dos recursos públicos e dos privados no total de financiamento do ensino superior. Privatização, nesse entendimento, não necessariamente implica em mercantilização que, segundo Brunner e Uribe (2007), remete exclusivamente à emergência de instituições privadas com fins lucrativos que operam em mercados locais e internacionais e as transações mercantis que as envolvem. Essas instituições – que os autores chamam de “novos provedores” – se desenvolvem fora da tradição e da ideologia do serviço público e atendem propósitos estritamente comerciais.

De acordo com Brunner e Uribe (2007), cada sistema de ensino superior realiza seu próprio percurso em direção ao mercado, o que impossibilita falar de mercantilização no singular; segundo os autores, trata-se de processos de naturezas diversas e efeitos também distintos. O deslocamento do ensino superior na direção do mercado resulta, segundo os autores, de uma combinação de condições

geradas nos contextos nacionais, tais como o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior, as medidas de política utilizadas pelos governos e as estratégias das instituições diante das forças de mercado ou de mecanismos de quase mercado, como, por exemplo, na disputa pela alocação dos recursos ou ainda na avaliação de sua efetividade. (Brunner e Uribe, 2007)

Ainda, segundo esses autores, os fenômenos de privatização – também tratados no plural – envolvem desde a criação de mercados para a educação superior até a transformação do equilíbrio do público/privado no que tange a questões específicas tais como, por exemplo, a cobrança de mensalidades dos estudantes, o financiamento e a gestão das universidades e o surgimento de instituições privadas com fins lucrativos, entre outros. A privatização do ensino superior manifesta-se em dois níveis: no das matrículas, ou seja, em relação ao percentual de alunos em cada um dos setores, o público e o privado; e no dos recursos utilizados para financiar as instituições, isto é, referente ao gasto total do país correspondente a fontes privadas.

Partindo desse quadro conceitual, que propõe explicar os processos recentes de privatização e de mercantilização do ensino superior no contexto das possíveis respostas dos diferentes sistemas nacionais frente à demanda crescente por esse nível de ensino, busco discutir neste texto a singularidade desses fenômenos no Brasil.

O aumento da demanda de ensino superior não é um fenômeno recente, mas uma decorrência da ampliação gradual, há pelo menos cinquenta anos, do atendimento dos níveis básicos de educação, com a universalização, ou quase, do ensino fundamental e consequente aumento do atendimento do ensino secundário.

⁶ Ver, a propósito: Altbach, 1999 e 2006; Kent e Ramirez, 1999; e Levy 1986a e 1999.

Fato bastante conhecido é o extraordinário crescimento, na última década, do número de matrículas de ensino superior no país, hoje em torno de sete milhões. Nessa ampliação do atendimento, o setor privado, que desde a década de 1970 já era majoritário⁷ no sistema nacional de ensino superior, aumentou ainda mais a sua participação, respondendo atualmente por 85% das 2.100 instituições – das quais 40% têm fins lucrativos – e por 74% do total e matrículas. (Inep, 2014)

Esses números evidenciam o elevado grau de privatização das matrículas de ensino superior no Brasil. Todavia, ao lado desse fenômeno, ocorre outro, que é a alocação de recursos públicos para financiar parte significativa desses estudantes matriculados em instituições privadas. Ambos os fenômenos, conforme veremos, estão imbricados.

Neste ensaio, os termos mercantilização e privatização, seguindo os autores apresentados, remetem especificamente ao avanço da participação do setor privado no sistema de ensino superior, cujas evidências encontram-se nos dados de matrículas e de instituições⁸ e, especialmente, nas transações mercantis que as envolvem. Proponho, por conseguinte, analisar uma manifestação da privatização: o *financiamento público* da demanda de ensino superior que, de acordo com Brunner e Uribe (2007), é um mecanismo mediante o qual o Estado, em contextos de mercantilização do ensino superior, desloca o peso do financiamento das instituições – públicas e semipúblicas e, em geral, não gratuitas em alguns países – para o financiamento dos estudantes. De acordo com os autores, a adoção desse mecanismo pelo Estado teria por objetivo propiciar a ampliação do atendimento da clientela de ensino superior e, ao fazê-lo, instaurar uma competição entre diferentes tipos de instituições. Este é o caso do Chile depois da reforma dos anos de 1990, mas não é o do Brasil onde as universidades públicas são (quase) integralmente financiadas pelo Estado e gratuitas para os estudantes e, assim sendo, não participam da competição por recursos públicos.

⁷ Em 1975, as matrículas em instituições privadas já correspondiam a 62% do total de matrículas e as instituições privadas a 75% do total de estabelecimentos de ensino superior do país. Apesar de algumas oscilações nas décadas seguintes, a menor taxa de participação das matrículas privadas no total de matrículas foi de 58% em 1994. (Sampaio, 2000)

⁸ Não utilizarei dados de vagas de ensino superior por considerar que esse crescimento da oferta é fictício, pois se refere às vagas autorizadas e não às efetivamente criadas; trata-se, antes, de um expediente de reserva de mercado por parte das instituições privadas.

No Brasil, o financiamento público da demanda destina-se a estudantes matriculados em cursos presenciais de instituições privadas sem e com fins lucrativos, como também ocorre nos Estados Unidos,⁹ e se dá mediante a dois programas federais: o Programa Universidade para Todos (Prouni), que concede isenção de impostos às instituições privadas com finalidade lucrativa em troca de bolsas;

O deslocamento do ensino superior na direção do mercado resulta de uma combinação de condições geradas nos contextos nacionais, tais como o desenvolvimento dos sistemas de ensino superior, as medidas de política utilizadas pelos governos e as estratégias das instituições diante das forças de mercado ou de mecanismos de quase mercado, como, por exemplo, na disputa pela alocação dos recursos ou ainda na avaliação de sua efetividade.

⁹ O financiamento público para estudantes matriculados em instituições privadas é um mecanismo antigo nos Estados Unidos, onde à estrutura complexa de seu sistema de ensino superior, diversificado e com níveis de permeabilidade variados, correspondem mecanismos não menos complexos de financiamento público e privado para estes setores. Segundo Daniel Levy: “Nos Estados Unidos, as escolas privadas são mais dependentes do financiamento privado do que a educação superior privada enquanto as escolas públicas dependem muito mais exclusivamente do financiamento público que a educação superior”. (1986b, p.195 [tradução livre])

e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), programa de crédito educativo garantido pelo governo. Desde a implementação desses programas, na segunda metade dos anos 2000, o setor privado passou a ser fortemente financiado pelo Estado.¹⁰ Embora ambos os programas financiem estudantes e não instituições, é evidente o impacto deles para a manutenção do crescimento das taxas de matrículas nas instituições privadas e, logo, para a sustentabilidade da expansão do setor privado no qual um terço de seus estudantes é hoje beneficiário do Prouni ou do Fies.

Três hipóteses orientam este estudo. A primeira é a de que circunstâncias de cunho normativo, político-ideológico e de mercado confluem há pelo menos quarenta anos para o deslocamento do ensino superior na direção do mercado, tornando o sistema brasileiro um anfitrião receptivo das entidades privadas com fins lucrativos que atuam nesse mercado. A segunda hipótese é a de que políticas recentes de ampliação do acesso e permanência e os fenômenos de intensificação da privatização das matrículas e mercantilização desse nível de ensino são processos mutuamente implicados e dependentes. E a terceira hipótese é a de que as políticas de ampliação do acesso e de permanência no ensino superior adotadas nos últimos anos não só resultaram na expansão do sistema como também implicaram em uma nova reconfiguração do mesmo: aspectos constitutivos da dualidade público e privado, tais como origem do financiamento estudantil, custo para os alunos, mecanismos de acesso, distribuição geográfica das instituições, perfil dos estudantes, distribuição das matrículas por área do conhecimento, entre outros, tornam-se mais nuançados, dando lugar a outros contrastes e segmentações no interior de cada um desses setores.

Neste trabalho, reúno dados de diferentes naturezas, oriundos de fontes também diversas: séries estatísticas do ensino superior no Brasil, dados quantitativos específicos ao setor privado, documentos oficiais relativos a leis e decretos que disciplinam o ensino superior no país. O texto está organizado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira parte, apresento as circunstâncias prévias dos processos de privatização e mercantilização do ensino superior no Brasil. Na segunda, a partir de dados estatísticos, procuro mostrar como as políticas de ampliação

do acesso e permanência no ensino superior e os processos de privatização e de mercantilização desse nível de ensino são fenômenos mutuamente implicados. E, na terceira parte, a partir da análise de dados de matrículas no ensino superior, por cursos e áreas do conhecimento, apresento alguns indícios dos efeitos das políticas de ampliação do acesso e permanência no ensino superior e do mercado para uma nova reconfiguração do sistema nacional. Nas considerações finais, busco sintetizar os fatores que confluem para o avanço da privatização e mercantilização do ensino superior no Brasil, reunindo, assim, os principais resultados do trabalho.

1. CIRCUNSTÂNCIAS PRÉVIAS: O PÚBLICO E O PRIVADO

Antes de avançar na análise dos processos recentes de privatização e mercantilização do ensino superior no Brasil, faz-se necessário um recuo no tempo para mostrar: (i) como fatores internos do desenvolvimento do sistema tornaram-no um anfitrião receptivo das novas entidades educacionais com fins lucrativos (os “novos provedores”, na denominação de Brunner e Uribe, 2007); e (ii) e em que medida essa trajetória confere um caráter singular aos processos de mercantilização do ensino superior no país hoje.

Um dos efeitos da primeira expansão do ensino superior no Brasil, iniciada no final dos anos de 1960 e contínua até 1980, foi instaurar uma relação de complementaridade entre o setor público e o setor privado, rompendo, assim, o relativo paralelismo até então vigente entre eles.¹¹

¹¹ Cf. Geiger, 1986; e Sampaio, 2000 e 2014a. Refiro-me aqui ao conceito de *paralel sector* desenvolvido por Geiger para os sistemas de ensino superior nos quais os setores público e privado pouco se distinguem em termos de proporção de matrículas e de instituições, prestígio acadêmico e fontes de financiamento. As instituições de ambos os setores tendem a desempenhar funções similares no sistema e dependem de recursos públicos constantes para a sua manutenção. Exemplos de sistemas desse tipo são o chileno e o belga que, em comum, têm uma forte participação de universidades confessionais católicas desde as suas origens; as diferenças entre eles referem-se aos mecanismos de financiamento público vigentes em cada país e a gratuidade ou não das instituições. No caso brasileiro, até a expansão dos anos de 1970, o setor público e o privado equivaliam-se em termos de tamanho e prestígio; ademais, as instituições privadas, que não se distinguiam em com e sem finalidade lucrativa, recebiam financiamento público por meio de isenção de impostos e algumas universidades católicas, como a do Rio de Janeiro, tinham acesso a recursos públicos para atividades de pesquisa e pós-graduação. (Schwartzman, 2014)

¹⁰ Até a implementação do Prouni e do Fies, apenas as instituições privadas sem finalidade lucrativa (comunitárias, beneficentes e confessionais) poderiam ter acesso a recursos públicos regulares por meio de isenção fiscal (Decreto nº 2.306/1997). Embora existisse um programa de crédito educativo, sua operação era muito restrita, com peso insignificante no sistema. (Sampaio, 2000)

Naqueles anos, na esteira da industrialização e urbanização do país, a demanda de ensino superior cresceu e se diversificou. Um contingente maior de jovens de ambos os sexos e de pessoas mais velhas, pressionadas pelas exigências do mercado de trabalho ou em busca de realização pessoal, passou a demandar ensino superior;¹² na época, todavia, a oferta desse nível de ensino era ainda pequena e insuficiente para atender o crescimento da demanda.¹³

Foi no quadro legal da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e da Reforma Universitária de 1968 que o sistema de ensino superior no Brasil cresceu e se modernizou. A LDB de 1961 reconhecia a presença de instituições que não se constituíam como universidades, o que favoreceu a expansão de escolas isoladas; embora a Lei tivesse instituído mecanismos de controle do setor privado, eles eram por demais flexíveis para fazer frente à pressão do mercado de ensino superior que demandava mais vagas no sistema. (Martins, 2009; e Sampaio, 2000). Já a Reforma de 1968, ao erigir um modelo único de ensino superior, constituído preferencialmente por universidades concebidas no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão,¹⁴ modelo este que se consolidou e vigora até hoje como um ideal de ensino superior para o país,¹⁵ pouco fez para ampliar o acesso a suas instituições. Nesse cenário, enquanto o setor privado se expandia por meio da criação de instituições isoladas e do aumento do número de vagas, cursos/carreiras, o setor público,

formado quase exclusivamente por universidades, investia em estruturas de pesquisa e de regulação e apoio à pós-graduação.¹⁶ (Sampaio e Klein 1994) Em pouco tempo, o setor privado,¹⁷ mobilizando recursos próprios e indiferente ao princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, atendeu de forma mais ágil à demanda de ensino superior¹⁸ e logo o superou em número de estudantes, de instituições e de cursos.

Ao longo dos últimos quarenta anos, a partir da análise de dados de matrículas e de instituições de ensino superior,¹⁹ constata-se a seguinte dinâmica entre o setor público e o privado no Brasil:

- (i) na década de 1970, setor público e setor privado apresentam comportamentos simetricamente opostos, com o primeiro estagnado e o segundo em franco crescimento. As linhas de evolução das matrículas públicas e privadas, paralelas até os anos 1970, ganham distância nas décadas seguintes. Em 1980, o setor privado torna-se majoritário, respondendo por mais de 60% das matrículas;
- (ii) nos anos de 1980, todo o sistema de ensino superior – público e privado – para de crescer (matrículas e instituições); a expansão contínua durante dez anos, alimentada sobretudo por uma demanda reprimida de ensino superior, mostrou sinais de esgotamento. Ainda que a estagnação do crescimento das matrículas atingisse todo o sistema,²⁰ seu impacto foi

¹² Ver: Schwartzman (1993), sobre o crescimento e a diversificação da demanda de ensino superior que, associadas aos processos de urbanização e industrialização do país, pressionou, nos anos 1970, a primeira expansão do sistema de ensino superior.

¹³ A demanda de ensino superior pode ser demográfica, reprimida, ou ainda uma combinação de ambas. A demanda demográfica, proveniente da coorte de 18 a 24 anos e considerada adequada para cursar o ensino superior, expressa-se na taxa líquida de matrícula. A demanda reprimida provém de pessoas com mais de 24 anos e o seu crescimento explica, por exemplo, o aumento da taxa de matrículas mesmo em países - como o Brasil - onde as distorções no fluxo educacional e o afunilamento do ensino médio costumam frear a elevação da taxa líquida de ingresso no ensino superior. (Cf. Andrade, 2012; Castro, 2010; e Corbucci, 2014) A demanda total, por sua vez, formada tanto pela coorte de 18 a 24 anos quanto por pessoas acima dessa idade, expressa-se na taxa bruta de matrícula.

¹⁴ Ver: Martins, 2009; Sampaio, 2000; e Schwartzman, 2014, no que se referem os efeitos contraditórios da Reforma de 1968 sobre a configuração do sistema de ensino superior.

¹⁵ Sobre essa discussão, ver: Barbosa, 2014.

¹⁶ As universidades públicas que realizam pesquisa e que são dotadas de uma reconhecida estrutura de pós-graduação são minoria no país, embora todas contem com docentes titulados (a maioria doutores) e em regime de tempo integral.

¹⁷ As instituições privadas nesse período não se distinguem entre as que tinham ou não fins de lucro e todas se beneficiavam com a isenção fiscal prevista na legislação vigente para o desenvolvimento de atividades educacionais.

¹⁸ Entre 1960 e 1980, o número de matrículas de ensino superior no Brasil passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%. (Sampaio, 2000)

¹⁹ Cf. Evolução das Estatísticas do Ensino Superior no Brasil – 1980-1984, MEC, 1996; Sinopse Estatística para o Ensino Superior – 1975, MEC, 1977; e Inep/MEC, 2011.

²⁰ No cenário geral da década de estagnação econômica e de gradual transição democrática depois de quase vinte anos de regime militar, destacam-se as altas taxas de analfabetismo e a ainda restrita cobertura do ensino fundamental, agravada por altos índices de repetência e de evasão escolar. Além de apontarem para as desigualdades regionais, sociais e econômicas no país, esses indicadores repercutiam diretamente no fluxo educacional, afunilando o ensino médio e desaquecendo a demanda de ensino superior.

maior no setor privado, cuja participação relativa na taxa total de matrículas diminuiu sensivelmente no decênio de 1980;²¹ (iii) na década de 1990 e na primeira metade dos anos 2000, constata-se momentos de recuperação de crescimento do setor privado; na segunda metade dos anos 2000, é o setor público que cresce.

Essas trajetórias de desenvolvimento do setor público e do privado nos anos 1970 e 1980, que muito devem ao quadro legal do período,²² lograram a definir papéis muito distintos e complementares para cada um deles. A dualidade público e privado se manifestaria, nos anos seguintes, por diferentes aspectos: origem do financiamento, custo para o estudante, organização acadêmica, distribuição geográfica das instituições, mecanismos de acesso, reconhecimento acadêmico, áreas de concentração dos cursos, perfil dos estudantes, titulação e regime de trabalho dos docentes, entre outros.

Dois instrumentos legais tiveram grande impacto no setor privado e, de modo amplo, na configuração do sistema nacional de ensino superior: a Constituição de 1988 e o Decreto nº 2.306/1997. Foi nesse quadro normativo que os processos de privatização e mercantilização do ensino superior no país ganharam impulso nos últimos anos.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988

O princípio da autonomia da universidade, disciplinado pela Constituição de 1988, teve grande impacto no setor privado. Para as instituições privadas, alcançar a autonomia conferida às universidades representou a possibilidade de se liberarem do controle burocrático (leia-se prévia autorização) do então Conselho Federal de Educação (CFE) em questões tais como criar e extinguir cursos na sede e remanejar vagas. Nos anos 1990, muitas instituições privadas isoladas se transformaram em universidades motivadas por essa possibilidade. Usufruído da autonomia, essas instituições puderam responder mais rapidamente às oscilações da demanda de mercado por ensino superior.

²¹ Entre 1980 e 1985, a taxa de crescimento das matrículas privadas foi inferior a 1%. Essa baixa performance deveu-se à diminuição global da demanda por ensino superior no período que, por sua vez, estava refletindo o estrangulamento do número de concluintes do ensino médio. (Sampaio, 2000)

²² Sobre a legislação do ensino superior e a sua aplicação pelos órgãos de controle nos anos 1970 e 1980, ver: Sampaio, 2000.

Em um período de dez anos o número de universidades privadas triplicou,²³ muitas vezes, a transformação de uma instituição isolada em universidade envolvia processos de fusão e/ou incorporação de outras instituições privadas, antecipando as transações que quase vinte anos depois se intensificariam no setor privado, conforme veremos. Desfrutando da autonomia, as universidades privadas puderam promover a sua desconcentração regional,²⁴ bem como ampliar e diversificar a oferta de cursos/carreiras de nível superior.

Quanto à ampliação e diversificação da oferta de cursos e carreiras, uma estratégia adotada pelas universidades privadas nos anos de 1990 foi a “fragmentação de carreiras”; ou seja, a transformação de uma habilitação e/ou disciplina em um curso independente, com certificação autônoma. A estratégia, mais recorrente nas regiões Sudeste e Sul onde o setor privado já tinha forte presença, ocorreu, sobretudo, no âmbito das áreas de Humanidades e Artes, Saúde e Bem-estar Social, Ciências Sociais, Negócios e Direito.

Um dos efeitos da primeira expansão do ensino superior no Brasil, iniciada no final dos anos de 1960 e contínua até 1980, foi instaurar uma relação de complementaridade entre o setor público e o setor privado, rompendo, assim, o relativo paralelismo até então vigente entre eles.

²³ Entre 1985 e 1996, o número de universidades privadas passou de 20 para 64. (Sampaio, 2000)

²⁴ Na primeira metade dos anos 1990, as matrículas privadas cresceram muito nas regiões Norte e Centro-Oeste, refletindo a busca por novos mercados. No Sul e no Sudeste, o setor privado cresceu mais no interior do que nas capitais dos estados e isso ocorreu por meio da criação de novas instituições e também pela abertura de novos cursos nas já existentes. (Sampaio, 2000)

Por meio da “fragmentação das carreiras”, o setor privado não só atendeu a novas demandas requeridas pelo mercado como engendrou novas, atraindo uma clientela também mais diversificada. No início deste século, o setor privado elegeu a área de Serviços para promover nova ampliação e diversificação dos cursos superiores. Boa parte das “novíssimas carreiras”²⁵ criadas na área de Serviços originam-se de profissões de ofício para as quais ainda não havia – tampouco se exigia – formação acadêmica. Todavia, uma vez convertidas em nível superior, essas carreiras criam novas certificações para novos mercados e vice-versa. Muitos desses cursos são de tipo “tecnológico”, ou seja, superiores de curta duração, que o setor público nunca se interessou em desenvolver. Em 2012, 22,2% das matrículas no setor privado eram de cursos tecnológicos, contra somente 7,4% no setor público, conforme dados do Censo do Ensino Superior.

Todas essas ações empreendidas pelo setor privado de ensino superior, especialmente pelo segmento das universidades que gozam de autonomia, para enfrentar o período de estagnação da demanda, tiveram efeitos sobre o desenho do sistema nacional: diminuição do grau de concentração geográfica da oferta em termos de regiões e capitais dos estados; elevação do número de matrículas em regiões do país

Quanto à ampliação e diversificação da oferta de cursos e carreiras, uma estratégia adotada pelas universidades privadas nos anos de 1990 foi a “fragmentação de carreiras”; ou seja, a transformação de uma habilitação e/ou disciplina em um curso independente, com certificação autônoma.

²⁵ Exemplos das novíssimas carreiras são: *chef de cuisine, somelier, pâtisserie*, gastrônomo, turismólogo e uma dezena de outras derivadas do *design*: *designer* gráfico, de cabelo, de interiores, de móvel, de moda etc.. (Sampaio 2011 e 2014)

historicamente menos contempladas pela iniciativa privada e no interior dos estados mais ricos,²⁶ aumento da participação de universidades no sistema e, logo, a de estudantes matriculados em instituições com esse tipo de organização acadêmica; aumento, com diversificação, do número de cursos e carreiras; e ampliação da oferta de ensino tecnológico de curta duração. O deslocamento do ensino superior em direção ao mercado tem início com essas transformações; são elas que vão contribuindo para a formação dos fatores internos propulsores dos processos de privatização e de mercantilização do ensino superior em curso no país.

O DECRETO Nº 2.306/1997

O artigo 1º do Decreto nº 2.306/1997 permitiu às entidades mantenedoras das instituições de ensino superior alterarem seu estatuto, escolhendo assumir natureza civil ou comercial.²⁷ Com base nesse instrumento, as entidades mantenedoras puderam optar em ser entidade mantenedora de instituição sem fins lucrativos ou com fins lucrativos. Esse dispositivo legal é um divisor de águas no setor privado e no sistema como um todo e, certamente, o que suscitou (e ainda suscita) mais controvérsias.²⁸

Até a edição desse instrumento legal, não se previa no Brasil o serviço educacional com fins de lucro e, portanto, estendia-se a isenção de impostos a todas as instituições mantidas por pessoas físicas ou jurídicas de direito, mesmo que tivessem na prática objetivos de lucro, aferidos por subterfúgios como o aluguel de imóveis e equipamentos e venda de serviços por parte das mantenedoras, altas remunerações para os dirigentes etc.. Vigorava, assim, uma espécie de financiamento público para instituições privadas de ensino superior, uma vez que se concedia imunidade fiscal a todas elas.

Com o Decreto nº 2.306/1997, o Estado, supostamente, passaria a exercer um controle maior sobre as instituições privadas sem finalidade lucrativa – confessionais, comunitárias

²⁶ Sobre o processo de interiorização das matrículas no Estado de São Paulo dando origem ao fenômeno “malhas universitárias”, ver: Sampaio, 2000.

²⁷ Dispõe que as entidades mantenedoras poderão assumir qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil e comercial, e quando constituídas como fundações serão regidas pelo Código Civil Brasileiro (Art. 24º).

²⁸ Sobre as interpretações dos diferentes atores do sistema nacional de ensino superior sobre o referido decreto, ver: Sampaio 2014a.

e filantrópicas.²⁹ Em contrapartida ao controle estatal, essas instituições teriam isenção de tributos e também, em casos especificados, poderiam pleitear acesso a recursos públicos regulares. Por outro lado, as mantenedoras de instituições privadas que optassem pela finalidade lucrativa ficariam submetidas ao regime da legislação mercantil quanto aos encargos fiscais, parafiscais e trabalhistas. (Sampaio, 2000)

Outro impacto do Decreto nº 2.306/1997, ao reconhecer o lucro no serviço educacional,³⁰ foi a promover o aumento, de forma exponencial, das transações mercantis. Isso porque as próprias instituições privadas com finalidade lucrativa tornaram-se, depois do decreto, elas próprias mercadorias, passíveis de serem vendidas/compradas.

De acordo com o Censo Educacional de 2014, das cerca de 2.100 instituições privadas de ensino superior, 40% declaram-se com fins lucrativos. (Inep, 2014)

²⁹ Comunitárias são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluem na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. Profissionais são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação profissional e ideologia específicas, sem fins lucrativos, que incluem na sua entidade mantenedora representantes da comunidade (redação dada pela Lei nº 12.020/2009). Filantrópicas são instituições que prestam serviço à população em caráter complementar às atividades do Estado (Artigo 20º da LDB). Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html>.

³⁰ Os empresários do setor privado, considerando o benefício da isenção fiscal, jamais discutiriam abertamente o caráter *for profit* de suas atividades. Levy chama a atenção para essa situação no Brasil, comparando com a Turquia onde “(...) *private sector captures only a minority of total enrollments, it does accommodate excess demand and therefore can operate on a for-profit basis. Turkish for-profits began in the early 1960’s and did so well economically that many others quickly emerged*”. “*The best advice one could offer an investor interested in high profits over short-term periods would be to go into the colleges business*”. “*Similar dynamics have in practice operated in Brazil, even though all its private institutions are legally nonprofits*”. (Levy 1986b; Levy 1999) Tradução livre: ... onde “(...) o setor privado recebe apenas uma minoria do total de matrículas, acomoda a demanda excedente e, portanto, pode operar com fins lucrativos. As instituições turcas com fins lucrativos tiveram início no início da década de 1960 e tiveram um desempenho econômico tão bom que muitas outras surgiram rapidamente”. “O melhor conselho que alguém poderia dar a um investidor interessado em altos lucros no curto prazo seria para investir no ensino superior”. “Dinâmicas semelhantes operaram na prática no Brasil, embora todas as instituições privadas fossem legalmente sem fins lucrativos”. (Sampaio, 2000)

Apesar do elevado número dessas instituições, quase mil, a participação percentual delas no sistema nacional tem-se mantido estável desde o Decreto nº 2.306/1997.

A emergência dos “novos provedores” do ensino superior, para usar o nome dado por Brunner e Uribe (2007) às entidades educacionais mercantis, desencadeou outros fenômenos, destacando-se a intensificação dos processos de fusão e aquisição de instituições, a concentração das matrículas de ensino superior em grandes grupos bem como a maior capilaridade da oferta desse nível de ensino no território nacional e o realinhamento das representações de interesses do setor privado.

Feita essa rápida digressão, voltamos a alguns números do sistema de ensino superior que podem nos dizer mais sobre as trajetórias do setor público e do privado, agora já separado entre os segmentos sem e com fins lucrativos.

1.1. MATRÍCULAS, CURSOS E ÁREAS: PÚBLICO E PRIVADO SEM E COM FINALIDADE LUCRATIVA

Uma das características das instituições privadas de ensino superior era concentrar a oferta de cursos em poucas áreas do conhecimento. Quando ocorreu a primeira expansão do ensino superior no país, liderada pelo setor privado nos anos de 1970, o incremento no número de cursos ocorreu notadamente nas áreas de Educação e de Ciências Sociais Aplicadas, com a proliferação de cursos de Pedagogia, Administração, Contabilidade e Direito. Vinte anos depois, na década de 1990, o crescimento da oferta de cursos abrangeu a área da Saúde e Bem-estar Social, com a criação de carreiras como Nutrição, Musicoterapia, Terapia Ocupacional, Psicomotricidade etc.; nesse período, ocorreu também o fenômeno que denominei “fragmentação das carreiras”, que atingiu especialmente os cursos da chamada área de Ciências Sociais Aplicadas, tais como Administração e Comunicação Social. (Sampaio, 2000) A expansão mais recente do setor privado, na segunda metade dos anos 2000, o crescimento da oferta de cursos ocorreu, como já dito, na área de Serviços, com as “novíssimas carreiras”. O resultado acumulado dessas sucessivas ondas de aumento do número de cursos no setor privado, em seus segmentos sem e com fins lucrativos, pode ser visto no Quadro 1, que traz também dados relativos à participação das matrículas dos setores público e privado, com e sem finalidade lucrativa, em cada grande área do conhecimento do ensino superior no país.

Os dados do Quadro 1 mostram aspectos gerais – e mais conhecidos – da distribuição das matrículas de ensino superior entre o setor público e o privado (sem e com finalidade lucrativa) por área do conhecimento e também aspectos mais específicos que permitem identificar, no interior do setor privado, nichos diferentes de mercado para os segmentos sem e com fins lucrativos.

QUADRO 1

**DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DO SETOR PÚBLICO E SETOR PRIVADO
SEM E COM FINALIDADE LUCRATIVA – POR GRANDES ÁREAS DO CONHECIMENTO**

Áreas	Setor Público (Federal, Estadual e Municipal) (%)	Setor Privado		Especial (%) ³¹	Número Total de Matrículas
		Sem Fins Lucrativos (%)	Com Fins Lucrativos (%)		
Educação	43,4	27,4	28,1	1,1	1.371.600
Humanidades e Artes	36,3	25,5	35,7	2,5	161.745
Ciências Sociais, Negócios e Direito	12,7	43,6	41,8	1,9	2.916.189
Ciências, Matemática e Computação	38,6	28,0	32,2	1,2	433.836
Engenharia, Produção e Construção	29,8	32,7	35,9	1,5	190.530
Agricultura e Veterinária	55,6	15,9	27,7	2,7	146.988
Saúde e Bem-estar Social	17,9	42,4	38,3	1,3	780.621
Serviços	18,2	51,0	28,6	2,2	153.427
Engenharia	30,0	29,5	38,3	2,2	719.269
Medicina e Odontologia	33,3	22,5	41,3	2,9	181.294
Total	25,1	36,3	36,9	1,7	7.055.499

Fonte: Schwartzmam (2014), a partir dos dados do Censo da Educação Superior de 2012.

Os aspectos mais gerais da dinâmica da relação público e privado são elencados a seguir.

(i). Em quase todas as áreas, o setor privado responde por mais de 50% das matrículas. A exceção é a área de Agricultura e Veterinária em que a participação do setor público é um pouco superior (55%).

(ii). As áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito concentram os maiores percentuais de matrículas privadas (85%), seguidas das áreas de Saúde e Bem-estar Social (81%) e a de Serviços (80%). Nessas áreas, cada um dos segmentos do setor privado - sem e com finalidade lucrativa - sempre apresenta um percentual maior de matrículas do que o setor público.

Com efeito, do total de matrículas dos segmentos privados sem e com finalidade lucrativa, a área de Ciências Sociais, Negócios e Direito representam, respectivamente, 47% e 50% do total.

(iii). Os maiores percentuais de matrículas públicas estão nas áreas de Educação (43%), Humanidades e Artes (36%), Ciências, Matemática e Computação (39%) e Agricultura e Veterinária (56%). Apenas nessas quatro áreas a participação das matrículas públicas é superior ao percentual de matrículas do segmento privado sem finalidade lucrativa e ao de matrículas do segmento privado com finalidade lucrativa.

Já os aspectos mais específicos – e menos conhecidos – dessa distribuição apontamos em seguida.

(i). Na área da Educação, os segmentos privados sem e com fins lucrativos têm, cada qual, uma participação equivalente de matrículas, em torno de 28%. Do total de matrículas de cada um desses segmentos, a área de Educação corresponde também a um mesmo tanto em ambos: 15%.

³¹ Instituições classificadas como “Especiais” são aquelas criadas por lei, geralmente de âmbito municipal, mas que funcionam como se fossem privadas, cobrando mensalidades de alunos e contando com professores, em sua maioria, horistas.

(ii). Na área de Ciências, Matemática e Computação e na área de Engenharia, Produção e Computação, destaca-se uma participação já significativa das matrículas (28%) do segmento privado com fins lucrativos. Nesta última área, como também na de Engenharia, os percentuais de matrículas no segmento privado sem fins lucrativos são superiores aos do setor público inclusive. No total de matrículas de cada um dos setores, o público e o privado, e no interior deste, em cada segmento, a área da Engenharia já tem pesos próximos: 12% no setor público, 11% no segmento privado sem finalidade lucrativa e 8% no segmento privado com fins lucrativos.

(iii). Na área de Humanidades e Artes, as matrículas públicas (36%) e do segmento privado sem fins lucrativos (36%) têm uma participação maior que as do segmento privado com finalidade lucrativa (26%).

(iv). Na área de Medicina e Odontologia, o segmento privado sem fins lucrativos tem uma participação maior (41%). Depois da área de Agricultura e Veterinária, a área de Medicina e Odontologia é a que tem a menor participação de matrículas do segmento privado com fins lucrativos.

(v). Por fim, a área de Serviços. Embora 80% das matrículas nessa área sejam privadas (51% no segmento com fins lucrativos e 29% no segmento sem fins lucrativos), o peso dessa área é ainda muito pequeno no total das matrículas de cada segmento; no segmento privado com fins lucrativos é da ordem de 3%, o que traduz o caráter ainda muito localizado de iniciativas de criação, por exemplo, das “novíssimas carreiras” que mencionei antes.

Esses diferentes aspectos da distribuição das matrículas por áreas do conhecimento evidenciam, de saída, a heterogeneidade do setor público e dos segmentos privados sem e com finalidade lucrativa; em segundo lugar, explicitam os nichos de mercado onde cada um desses segmentos preferencialmente atua.

Embora a participação do setor público seja maior que a do setor privado no total de matrículas nas áreas de Ciências, Matemáticas e Computação (38%) e de Agricultura e Veterinária (55%), no total das matrículas públicas, essas áreas têm pouco peso, respectivamente 10% e 5%. Isso sugere que a predominância das matrículas públicas nessas áreas deve-se antes à quase ausência delas no setor privado (sem e com finalidade lucrativa) do que à sua forte presença nas universidades públicas.

O exame da distribuição das matrículas totais de cada setor – público e privado e, no interior deste, os segmentos sem e com finalidade lucrativa – por área de conhecimento mostra também que as diferenças entre eles não é tão grande assim: mais da metade do total das matrículas públicas e dos segmentos privados sem e com finalidade lucrativa concentra-se em duas áreas: Educação e Ciências Sociais, Negócios e Direito.

Outra constatação refere-se à posição peculiar do segmento privado sem fins lucrativos. Embora seja tão grande quanto o segmento privado com fins lucrativos (cada qual responde por mais de um terço das matrículas de ensino superior), a presença das matrículas deste segmento em algumas áreas do conhecimento é tão significativa quanto a do setor público, chegando mesmo a superá-lo como, conforme vimos, ocorre nas áreas de Engenharia, Produção e Construção, de Engenharia e de Medicina e Odontologia. Em outros casos, contudo, o segmento privado não lucrativo divide o nicho de mercado com o segmento com fins lucrativos, como constatamos nas áreas de Ciências Sociais, Negócios e Direito e de Saúde e Bem-estar Social. A área de Serviços é um nicho quase exclusivo do segmento privado com finalidade lucrativa que, por sua vez, tem uma baixa participação nas áreas de Agricultura e Veterinária (16%) e na de Medicina e Odontologia (23%).

Nesta seção, procurei apresentar um quadro geral da evolução do ensino superior no país e, em especial, do setor privado. Mostrei como, ao longo de suas trajetórias, os setores públicos e privados se aproximam e se diferenciam em função das variáveis consideradas. O exame da participação do setor público e privado, com e sem fins lucrativos, no total de matrículas de ensino superior por área do conhecimento evidenciou novas dinâmicas de separação e aproximação entre eles quanto aos nichos de mercado que por sua vez ocupam. A análise sugere a necessidade de relativizar os contrastes comumente estabelecidos entre esses setores e segmentos quanto às suas áreas de concentração de cursos. Como vimos eles não são assim tão evidentes.

2. O FINANCIAMENTO PÚBLICO DA DEMANDA E A SUSTENTABILIDADE DOS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO E MERCANTILIZAÇÃO

O foco desta seção é o financiamento público da demanda enquanto uma das manifestações da privatização do ensino superior no Brasil.

Em processos de privatização e de mercantilização do ensino superior, o financiamento público da clientela é um mecanismo utilizado pelo Estado para deslocar o peso do financiamento das instituições – públicas e semipúblicas e, em geral, não gratuitas – para o financiamento dos estudantes. Por meio desse instrumento, o Estado busca instaurar a competição entre diferentes tipos de instituições e ampliar o atendimento da clientela de ensino superior. (Brunner e Uribe 2007) No Brasil, a adoção do financiamento público dos estudantes matriculados em instituições privadas parece ter outras motivações e conseqüências.

Não se trata de estabelecer um ambiente de competição de mercado entre as instituições, uma vez que as universidades públicas são integralmente financiadas pelo Estado e gratuitas para os estudantes, e por isto imunes à competição. O financiamento público da clientela adotado recentemente no país faz parte de um conjunto mais amplo de medidas governamentais com o objetivo de ampliar o acesso e a equidade no ensino superior.³² Trata-se de uma preocupação antiga de autoridades governamentais e de diferentes setores da sociedade brasileira,³³ bem ilustrada pelo Plano Nacional da Educação (PNE, 2001-2010), sancionado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso e em vigor durante os dois mandatos do Presidente Luis Inácio Lula da Silva. O PNE (Lei nº 10.172) prognosticava que 30% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos deveriam, em 2010, estar cursando o ensino superior.³⁴

É nesse quadro que se inscrevem o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies). Ambos foram instituídos na segunda metade dos anos 2000 (o Prouni, em 2005; e o Fies, em 2008), período em que as taxas de crescimento das matrículas de ensino superior estavam em declínio, especialmente as da graduação presencial.³⁵

³² No setor público, esse esforço vai-se traduzir no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), voltado para a ampliação da rede de instituições federais, mediante a criação de novos *campi*, cursos e o aumento do número de alunos matriculados em troca de recursos públicos adicionais, e na política de cotas que facultava acesso diferenciado a estudantes oriundos de escolas públicas e que se autoidentificam com grupos afrodescendentes ou indígenas. No setor privado, conforme veremos, são os programas Fies e Prouni. Para uma análise dessas linhas de ação, ver: Schwartzman, 2014.

³³ As diferentes entidades representativas do setor privado de ensino superior tiveram uma participação importante na ocasião da elaboração do PNE sancionado em 2001, recebendo com entusiasmo a projeção de 30% de taxa líquida de matrículas de ensino superior naquele decênio.

³⁴ Outras metas do PNE 2001-2010 eram a erradicação do analfabetismo e o atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos em creches.

³⁵ As taxas de crescimento das matrículas de ensino superior caem no período entre 2002 a 2009. De 12,5%, em 2002, cai para 7,0%, em 2005, ano este de criação do Prouni; em 2006, cai para 5,0%; em 2007, para 4,4%; em 2008, para 4,1%; e, em 2009, chega a 0,7%. A partir de 2009, elas voltam a crescer. Cf.: Sinopses Estatísticas da Educação Superior (1996 a 2010), Inep/MEC, 2011; e Corbucci (2014).

Ambos os programas voltam-se para estudantes de baixa renda (em consonância com as políticas de ampliação do acesso e equidade no ensino superior) e se valem da extensa rede de instituições privadas sem e com finalidade lucrativa instalada no país. De acordo com Carvalho (2013), do total de bolsistas do Prouni no primeiro trimestre de 2013, 56% estudavam em instituições privadas com fins lucrativos e 44% em instituições privadas sem fins lucrativos (confessionais, comunitárias ou filantrópicas).

O Prouni opera mediante a concessão de bolsas para estudantes que frequentam cursos presenciais de graduação e sequenciais de formação específica nas instituições privadas sem e com fins lucrativos.³⁶ Os beneficiários da bolsa não podem ter diploma de ensino superior e a renda familiar mensal *per capita* deve ser de até um salário mínimo e meio (para obter bolsa integral) e de até três salários mínimos (para pleitear bolsa parcial de 25% ou 50%).³⁷ No Artigo 3º da lei, encontramos uma menção ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): o estudante a ser beneficiado pelo Prouni “será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Enem ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação”; na etapa final da seleção, a instituição de ensino superior utilizará os próprios critérios, encarregando-se também de verificar a autenticidade das informações prestadas pelos alunos. O desempenho do candidato à bolsa no Enem é também um critério de seleção, embora a lei ainda seja bastante vaga nesse aspecto.

As instituições de ensino superior privadas sem fins lucrativos (e não filantrópicas) e com fins lucrativos que aderem ao Prouni devem oferecer uma bolsa integral para cada 10,7 estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do ano correspondente do período letivo anterior (Artigo 5º). Isso significa cerca de dez bolsas integrais para cada 107 alunos pagantes.³⁸

³⁶ Brasil. Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Institui o Programa Universidade para Todos (Prouni). Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/>>.

³⁷ Atendendo a esses dois critérios, a bolsa será destinada a pessoas que tenham estudado no ensino médio em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista; a pessoas com deficiência física e a professores da rede pública de ensino para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia. (Art.2º da Lei nº 11.096/2005).

³⁸ As instituições privadas devem manter sempre a proporção entre bolsas e alunos matriculados pagantes; quando houver discrepância entre a evasão de alunos bolsistas e evasão dos estudantes matriculados, a instituição, a cada processo seletivo, deverá oferecer bolsas para restabelecer a proporção. (Artigo 6º da Lei nº 11.096/2005)

Aqui chegamos a um aspecto fundamental do Prouni: as instituições devem conceder bolsas na proporção necessária³⁹ até que a soma dos benefícios atinja o equivalente a 8,5% da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do Prouni, receita esta efetivamente recebida.

Destaco aqui quatro pontos importantes da lei: o primeiro refere-se ao prazo de dez anos de adesão das instituições privadas ao programa, prazo este que pode se renovar por igual período; o segundo diz respeito à ampliação do número de vagas em instituições que não gozam de autonomia; neste caso, a lei autoriza antecipadamente essas instituições a ampliarem o número de vagas “no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno” (Artigo 7º); o terceiro refere-se à possibilidade de uma instituição ser desvinculada do Prouni: ter uma avaliação insuficiente duas vezes seguidas no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) (§ 4º do Artigo 7º); por fim, o quarto ponto diz respeito à prioridade que as instituições que aderem ao Prouni tem na distribuição dos recursos disponíveis no Fies (Artigo 14º).

Como se vê, a lei do Prouni é muito atraente para as instituições de ensino superior privadas e, mais ainda para as que têm fins lucrativos. Cumprido o estabelecido na lei, a instituição privada de ensino superior fica isenta dos seguintes impostos e contribuições: Imposto de Renda de Pessoa Jurídica (IRPJ), Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL), Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (Cofins) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS) (Artigo 8º). Nos casos do IRPJ e do CSLL, a isenção recai sobre os lucros das instituições com fins lucrativos; e no caso do PIS e do Cofins, sobre a receita⁴⁰ decorrente das atividades de ensino superior nos cursos de graduação ou sequenciais de formação específica (§ 1º do Artigo 8º).

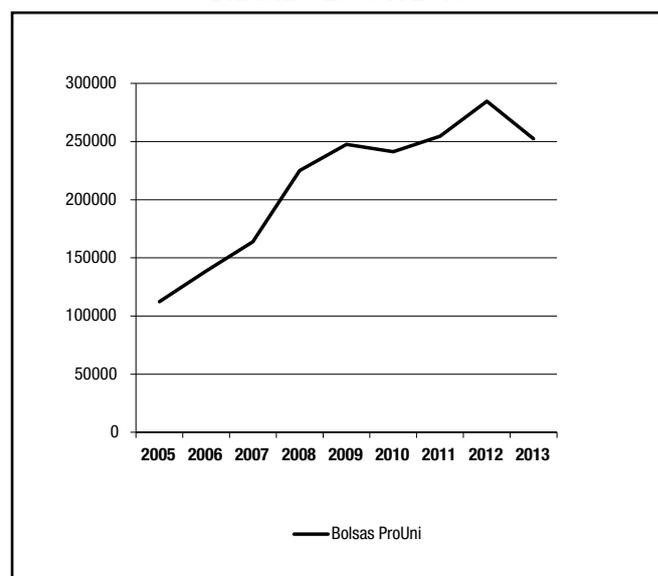
Os dados oficiais sobre o número de bolsas concedidas pelo Prouni desde que foi criado são pouco claros quanto ao montante acumulado. O que se pode depreender deles é que, desde 2009, o número de bolsas anualmente concedidas oscila em torno de 250 mil, o que evidencia estagnação da taxa de crescimento (Figura 1). Entre 2012 e 2013, constata-se diminuição de 11% no número de bolsas concedidas.

³⁹ O Artigo 5º conta com vários parágrafos que detalham as diversas possibilidades e limitações da ocorrência de permuta de tipo de bolsas entre cursos e turnos, as proporções em que podem ser oferecidas bolsas parciais (de 25% e de 50%) e integrais etc.. (Lei nº 11.096/2005)

⁴⁰ As instituições privadas sem fins lucrativos, uma vez que já não pagam IRPJ nem CSLL, só ficam isentas do PIS e do COFINS.

Considerando-se o número total de matrículas em 2013 nas instituições privadas, a cobertura do Prouni não chega a 6%.⁴¹ Esse baixo índice talvez explique os frequentes ajustes que são feitos no programa desde sua criação.⁴²

FIGURA 1
**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE BOLSAS PROUNI
BRASIL – 2005 A 2013**



Fonte: <<http://Prouniportal.mec.gov.br/>>.

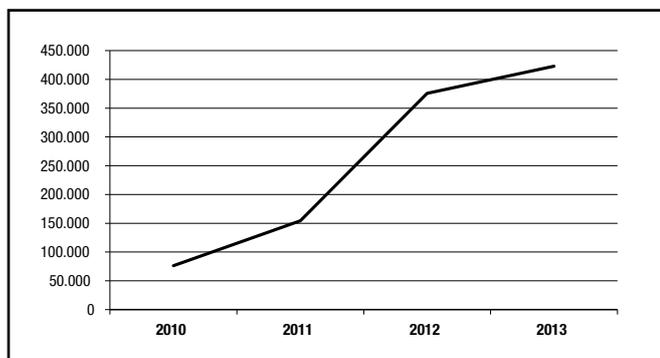
⁴¹ Um balanço recente mostra que das 191,6 mil bolsas disponíveis em janeiro de 2014, 29,5%, ou seja, 56,5 mil, não foram preenchidas. A proporção de vagas ociosas do Prouni varia em cada estado da Federação. Nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Distrito Federal, os percentuais de vagas remanescentes são respectivamente de 49,6%, 36,1%, 34,9% e 30,7%. De acordo com um executivo da Associação Brasileira das Mantenedoras de Ensino Superior, o não preenchimento das bolsas do Prouni pode ser atribuído ao não cumprimento de critérios, tais como: histórico escolar do estudante (ter frequentado alguma vez uma escola privada no ensino médio), renda familiar acima do estipulado para poder ser beneficiário do programa, entre outros. Ainda que essa questão deva ser melhor investigada, há uma coincidência entre os estados mais ricos do país, com uma maior presença do ensino superior privado, e uma maior proporção de vagas do Prouni não preenchidas. Cf. matéria de Flávia Foreque: “Quatro em cada dez bolsas Prouni ‘encalham’ na capital paulista”. *Folha de São Paulo*, 24/05/2014.

⁴² Segundo o Governo Federal, os ajustes visam aprimorar os programas e melhor integrá-los, especialmente no que tange à compatibilização de seus calendários; assim, um aluno que não foi pré-selecionado pelo Prouni pode pleitear o crédito educativo do Fies.

O Fies é outro mecanismo de financiamento público da clientela de ensino superior. Destina-se a estudantes de baixa renda (definida pelos mesmos critérios do Prouni) que estejam regularmente matriculados em cursos de graduação presenciais em instituições privadas com uma avaliação positiva no Sinaes.⁴³ Desde 2010, o Fies tem como agente operador o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE) e, como o Prouni, já passou por muitas alterações visando, segundo os agentes do governo, facilitar o acesso dos estudantes aos recursos. Entre as alterações, destacam-se: redução da taxa de juros de financiamento de 9% para 3,4%; ampliação dos prazos de carência;⁴⁴ possibilidade de o estudante pedir o financiamento a qualquer momento sem precisar se submeter a processos seletivos; a possibilidade de estudantes optarem pelo Fundo de Garantia de Operações de Crédito, dispensando-os do fiador. Segundo operadores e analistas do Fies, essas alterações contribuem para o crescimento do número de contratos.⁴⁵

Os contratos Fies distribuem-se no país proporcionalmente ao montante de matrículas nos estados. Em 2013, o Estado de São Paulo liderou, com 155 mil contratos; seguiram Minas Gerais, com 61 mil; Bahia, com 40 mil; e Rio de Janeiro, com 36 mil. (Bicalho e Barbosa, 2014)

FIGURA 2
**EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE CONTRATOS FIES
BRASIL – 2010 A 2013**



Fonte: PNDE, 2014.⁴⁶

⁴³ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>.

⁴⁴ A carência corresponde a três vezes o período financiado acrescido de um ano. Assim, um curso de quatro anos de duração terá uma carência de treze anos ($3 \times 4 + 1$). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>.

⁴⁵ De acordo com Bicalho & Barbosa (2014), entre 1999 e 2009, a média de contratos Fies era de cinquenta mil por ano.

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>.

Embora ofereçam diferentes benefícios – bolsas um e crédito estudantil outro –, o Prouni e o Fies têm desenhos parecidos em termos de sua população-alvo e por beneficiarem instituições privadas sem e com fins lucrativos, exigindo delas apenas que não tenham avaliação insatisfatória duas vezes seguidas no (Sinaes).⁴⁷ Ao aderir ao Prouni, a instituição privada tem prioridade na distribuição dos recursos públicos do Fies, o que amplia a obtenção de recursos públicos, seja mediante a isenção fiscal concedida pelo primeiro seja mediante o crédito educativo do segundo.

Conforme se constatou nas Figuras 1 e 2, o Prouni e o Fies têm evoluções diferentes: enquanto o primeiro mantém uma regularidade no número de bolsas anualmente concedidas (em torno de 250 mil), com uma ligeira queda em 2013, o Fies apresenta um crescimento contínuo no número de contratos no período analisado. De 2012 a 2013, a taxa de crescimento dos contratos firmados pelo Fies foi de 47%. Considerando que cada contrato Fies corresponde a um estudante diferente (e não a bolsas renovadas como ocorre no Prouni), o total contratos já ultrapassou um milhão.⁴⁸

O impacto do financiamento público da demanda mediante o Fies e o Prouni na expansão das matrículas de ensino superior no Brasil é bastante significativo. Em contextos de estagnação do número de concluintes do ensino médio – o que leva à estabilização da demanda demográfica de ensino superior (Andrade 2012 e Corbucci 2014) – e de acentuada

⁴⁷ O Sinaes, criado em 2004, realiza as avaliações das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. No caso das instituições, avalia as seguintes dimensões: ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, desempenho dos alunos, gestão da instituição, corpo docente, instalações etc.. Conta ainda com uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, Enade, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e a operacionalização é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgãos ligados ao MEC. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-sinaes>>.

⁴⁸ Segundo dados do FNDE, o curso de Direito é o mais procurado, com mais de 156,5 mil contratos formalizados desde 2010. Em seguida, destacam-se Administração (88,7 mil contratos), Enfermagem (76,4 mil) e Engenharia Civil (67,5 mil). Somando todas as especialidades na área de Engenharia, perfazem 179,7 mil os financiamentos concedidos desde 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>> .

concorrência entre as instituições, os mantenedores de instituições privadas são quase unânimes ao creditar ao Prouni e ao Fies, especialmente este, a sustentação do crescimento de suas taxas de matrículas.⁴⁹

Dos cerca de sete milhões de estudantes no ensino superior hoje no Brasil, 75% estão no setor privado. A distribuição dos estudantes entre instituições privadas sem fins lucrativos e com fins lucrativos tem-se mantido equilibrada, cada segmento com aproximadamente 36% das matrículas, com pequena vantagem do segmento sem finalidade lucrativa, conforme o Censo da Educação Superior de 2012.

As contas são fáceis. Do pouco mais de cinco milhões de estudantes no setor privado, em torno de 1,3 milhão recebe hoje algum tipo de financiamento público, ou por meio de bolsas integrais e parciais do Prouni, ou por meio do crédito estudantil do Fies. Isso significa que o financiamento público da clientela de ensino superior privado no Brasil já atingiu um número de estudantes bem maior que o contingente de estudantes nas universidades federais (1.085.203) e mais que o dobro do número de alunos que frequentam as universidades estaduais (625.194), mesmo depois da implementação de diversos programas de ampliação do acesso e equidade nas universidades públicas.⁵⁰

Do pouco mais de cinco milhões de estudantes no setor privado, em torno de 1,3 milhão recebe hoje algum tipo de financiamento público, ou por meio de bolsas integrais e parciais do Prouni, ou por meio do crédito estudantil do Fies.

⁴⁹ A taxa de crescimento das matrículas totais de ensino superior em 2012 foi de 4,4% em relação a 2011. No setor público foi de 7% e, no setor privado, de 3,5%. (Sampaio, 2014)

⁵⁰ Refiro-me não apenas programa federal Reuni, mas também aos diversos programas de ação afirmativa implementados em diferentes universidades públicas estaduais (embora relevantes, os programas de ação afirmativa ampliam apenas a equidade, mas não preveem ampliação de vagas).

Estamos diante de processos de mercantilização em que o nível de privatização das matrículas de ensino superior não corresponde ao nível de privatização de recursos. Ao financiamento público das universidades oficiais, mantidas com quase exclusividade com recursos públicos, soma-se agora o financiamento público dos estudantes do setor privado, por meio do Prouni e do Fies. Uma situação que não deixa de ser preocupante tendo em vista o grau crescente de dependência por que o setor privado de ensino superior passa a ter em relação ao Estado brasileiro.⁵¹ Com efeito, processos de privatização do ensino superior encerram muitas contradições e parecem não caminhar numa só direção.⁵²

⁵¹ Um caso recente nos Estados Unidos ilustra os problemas que podem ocorrer quando escolas privadas de fins lucrativos dependem de financiamento público para funcionar. O *Corinthian Colleges Inc.*, uma corporação de colleges privados, sob investigação federal por supostamente ter falsificado taxas de colocação de emprego e registros de frequência dos alunos, teve suspenso o seu acesso ao auxílio estudantil e a concessões de dinheiro público, fonte aproximadamente de 85% de sua receita. Essa restrição gerou uma grave crise na empresa que anunciou a venda, nos próximos meses, de 85 campi e a diminuição das operações em mais 12. Para evitar o fechamento de todas as escolas ligadas à empresa, o governo decidiu conceder à empresa 35 milhões de dólares do fundo estudantil e submetê-la a um monitoramento financeiro. Disponível em: <<http://latimes.com/business/la-fi-corinthian-colleges-agreement-20140704-story.html>>.

⁵² Uma lei (nº 12.688/2012) relativamente recente, que passou quase despercebida, votada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidente da República, corrobora essa interpretação. Entre outras providências, ela institui o Programa de Estímulo à Reestruturação e ao Fortalecimento das Instituições de Ensino Superior (Proies). Visando “assegurar condições para a continuidade das atividades de entidades mantenedoras de instituições integrantes” do sistema de ensino federal (Artigo 3º), o Proies concede moratória por um prazo de doze meses a todas as dívidas tributárias federais da mantenedora da instituição de direito público ou privado que se encontre em grave situação econômico-financeira, desde que aprovado seu plano de recuperação tributária. Ao iniciar o pagamento das prestações mensais (total de seis), a mantenedora pode utilizar certificados emitidos pelo Tesouro Nacional na forma de títulos da dívida pública em contrapartida às bolsas Proies, que concede a estudantes de cursos superiores. Para aderir ao Proies, a mantenedora deve também ter feito sua adesão ao Prouni, ao Fies e ao FGDUC. As bolsas Proies, oferecidas em sistema eletrônico, devem atender aos mesmos requisitos do Prouni, mas as bolsas deste último não podem ser utilizadas no pagamento das prestações.

QUADRO 2

DIFERENÇAS E APROXIMAÇÕES ENTRE SETOR PÚBLICO E PRIVADO

Dimensões	Setor Público	Setor Privado Sem Fins Lucrativos	Setor Privado Com Fins Lucrativos
Financiamento	Financiamento público. Eventualmente recursos privados para projetos de pesquisa em áreas pontuais.	Misto. Financiamento privado: pagamento de taxas e mensalidades pelos estudantes. Financiamento público: isenção fiscal (bolsas Prouni e Proies) e recursos regulares do Estado (crédito educativo Fies).	Misto. Financiamento privado: pagamento de taxas e mensalidades pelos estudantes. Financiamento público: isenção fiscal (Prouni e Proies) e recursos regulares do Estado (crédito educativo Fies).
Acesso	Vestibular/Enem + Programas de Ação Afirmativa (cotas raciais e sociais). Grau de seletividade varia em função da instituição e do curso/carreira.	Vestibular/Enem/Processos seletivos + critérios exigidos pelo Prouni, Fies e Proies. Grau de seletividade varia em função da instituição e do curso/carreira.	Vestibular/Enem/Processos seletivos + critérios exigidos pelo Prouni, Fies e Proies. Grau de seletividade varia em função da instituição e do curso/carreira.
Custo para o Estudante	Gratuito. ⁵³	Pago. Possibilidade de obtenção de bolsas integrais ou parciais. Possibilidade de acesso a crédito educativo.	Pago. Possibilidade de obtenção de bolsas integrais ou parciais. Possibilidade de acesso a crédito educativo.
Cursos e Carreiras	Maior cobertura em todas as áreas do conhecimento.	Maior cobertura em todas as áreas.	Concentração de cursos na área de profissões sociais.
Distribuição Geográfica das Instituições	Presentes em todos os estados da Federação.	Tendem a se concentrar em regiões mais desenvolvidas e nos centros urbanos de médio e grande portes.	Tendência à desconcentração geográfica. Maior crescimento das matrículas privadas em estados do Centro-Oeste, Nordeste e Norte.

Fonte: elaborado pela autora.

3. O PÚBLICO E O PRIVADO: APROXIMAÇÕES E DISTÂNCIAS

As diferenças entre o setor público e o privado, até muito recentemente percebidas como bastante nítidas, tendem a se tornar mais nuançadas. Dois fatores têm contribuído para esse fenômeno: o primeiro é a pressão da demanda de mercado

de ensino superior; o segundo são as políticas de ampliação do acesso e equidade no ensino superior implementadas nos últimos anos. Ambos os fatores tendem a promover uma maior aproximação entre o setor público e o privado e, no interior deste setor, entre os segmentos sem e com finalidade lucrativa. O quadro abaixo mostra essa aproximação nas seguintes dimensões: financiamento, custo para os estudantes, distribuição geográfica das instituições, mecanismos de acesso, perfil do alunado, distribuição das matrículas por área do conhecimento.

Certamente, por outros aspectos, algumas diferenças entre o setor público e o privado, sem e com fins lucrativos, persistem. O regime de trabalho do corpo docente talvez constitua-se no aspecto mais evidente da distinção entre o setor público e o privado. Quanto à titulação docente e à qualidade do ensino auferida segundo indicadores usados na

⁵³ Embora a gratuidade nas universidades públicas já existisse, a matéria foi disciplinada na Constituição Federal de 1988. No Estado de São Paulo, a gratuidade nas três universidades estaduais (USP, UNICAMP e UNESP) foi igualmente disciplinada pela Constituição Estadual de 1989.

avaliação realizada pelo MEC, o que se constata é uma grande heterogeneidade, caracterizando cada um dos setores – o público e o privado (com e sem fins lucrativos). O que segue são apenas hipóteses que ainda demandam um exame mais cuidadoso dos dados para essas variáveis em cada um dos segmentos privados.

Em relação à pesquisa e à pós-graduação, haveria antes um *continuum* entre uma posição “de mais presente” (setor público) a uma “de quase inexistente” (segmento privado com fins lucrativos), passando pela situação de “presente em alguns nichos” (segmento privado sem fins lucrativos) do que contrastes entre o setor público e o privado. Neste caso, teríamos uma situação de maior aproximação de algumas universidades do setor público com algumas do segmento privado sem fins lucrativos.

No que diz respeito à titulação e ao regime de trabalho do corpo docente, os segmentos agrupam-se diferentemente: enquanto o indicador “titulação docente” aproxima o segmento privado sem fins lucrativos do setor público, o indicador “regime de trabalho” aproxima o primeiro do segmento privado com fins lucrativos, uma vez que o contrato parcial e contrato hora/aula tende a prevalecer sobre o regime de tempo integral. Quanto à qualidade⁵⁴ dos cursos do setor público e do privado, o setor público é no geral melhor avaliado que o setor privado: mais de 80% de seus cursos avaliados obtiveram nota superior a 3,0 (média). Já o setor privado concentra o maior número de cursos pior avaliados nas áreas de profissões sociais e também concentra o maior número de cursos melhor avaliados nessas mesmas carreiras, revelando mais uma vez a sua grande heterogeneidade interna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaco, em seguida, os principais resultados deste trabalho.

1. Apesar de os processos de privatização e mercantilização constituírem uma tendência mundial, no Brasil são os fatores internos que os promovem, conferindo-lhes singularidade no contexto geral. Por essa perspectiva, o Decreto nº 2.306/1997, que legalizou o lucro nas IES privadas, não deflagrou os processos de privatização e mercantilização do ensino superior porque eles já estavam em curso.

⁵⁴ Embora o tema da avaliação seja importante na discussão do setor privado, não o desenvolve neste trabalho.

Havia razões locais: de um lado, um extenso e enraizado setor privado no país, com grupos de representação de interesse exercendo forte pressão sobre o aparato estatal e, de outro, uma demanda ampliada de ensino superior que não conseguia ser atendida pelo setor público.⁵⁵ O instrumento legal trouxe para mais perto do Estado as entidades privadas sem fins lucrativos, mantendo a imunidade fiscal de que já gozavam e exercendo sobre elas maior controle; ao mesmo tempo, empurrou para o mercado as entidades privadas com fins lucrativos, legalizando o lucro e lhes cobrando tributos. O decreto que explicita essa separação pareceu, à época, corresponder à segmentação de interesses que havia no interior do setor privado, uma vez que não houve reações negativas da parte de nenhum de seus segmentos.

2. A adoção de programas de ampliação do acesso e permanência no ensino superior, mediante o financiamento público de estudantes do setor privado, tais como o Prouni e o Fies, contribuíram para embaralhar a distinção entre instituições de ensino superior sem e com fins lucrativos instaurada em 1997. Todas elas hoje se beneficiam do financiamento público da clientela e da imunidade fiscal. Não é uma coincidência que a adoção de mecanismos de financiamento público dos estudantes matriculados em instituições privadas ocorra no mesmo momento em que o setor privado passa a se organizar em uma única frente: o Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Criado em 2009, o fórum reúne entidades (ABMES, Anup, Abrafi, Anaceu, Semesp e Fenep) que representam os mais diversos, e na maioria das vezes inconciliáveis, interesses do setor privado.⁵⁶

⁵⁵ Alternativas para a ampliação do ensino superior público por meio do aumento do número de vagas, da oferta de cursos noturnos, da introdução de novas modalidades de ensino, como a educação a distância, cursos sequenciais entre outras, embora tenham sido adotadas mais recentemente, enfrentam historicamente a resistência de boa parte da comunidade acadêmica das universidades públicas; o argumento para se opor a mudanças é que estas podem ameaçar a qualidade das universidades públicas salvaguardadas pela indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Certamente essa posição contribuiu para delegar ao setor privado, em diferentes períodos, o protagonismo na ampliação do sistema quando pressionado pelo crescimento da demanda.

⁵⁶ Trata-se de associações sem fins lucrativos e filantrópicas de assistência social, fundações, entidades comunitárias, entidades confessionais, sociedades empresariais (sociedades anônimas e sociedades limitadas) e sociedades simples.

Entre os “desafios para a definição de uma política educacional” destacados pelo fórum, constam a ampliação da oferta de educação superior, o aumento do volume de recursos públicos, a diversificação das fontes de financiamento e a contribuição do setor privado para o cumprimento das Metas do Plano Nacional de Educação.⁵⁷

3. Políticas de ampliação do acesso e permanência no ensino superior mediante o financiamento público da clientela e os processos de privatização e mercantilização desse nível de ensino estão mutuamente imbricadas no Brasil. Com efeito, para atingir as metas dos últimos PNEs (2001 a 2010 e de 2011 a 2020) de matricular 30%, 33% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos em cursos de nível superior, o Governo Federal, nos dois últimos mandatos, estabeleceu uma forte parceria com o setor privado, concedendo a todas as instituições privadas os mesmos benefícios e meios de acesso aos recursos públicos por meio de crédito estudantil, isenção de impostos e remissão de dívidas públicas.

Os recursos públicos injetados nas instituições privadas, especialmente por meio do Fies, são o grande fiador dos “novos provedores” do ensino superior que atuam no Brasil.

4. O corolário desses processos é uma aproximação entre algumas instituições e/ou cursos do setor público de ensino superior e certos segmentos do setor privado; essa aproximação estaria ocorrendo tanto na base do sistema, onde ocorreu uma maior ampliação do acesso, como nos segmentos que se mantiveram mais fechados.

Nos dias atuais, a crise econômica que atinge o país e, com ela, a urgência do enxugamento dos gastos públicos ameaçam, evidentemente, a sustentabilidade da política de ampliação de acesso e permanência dos estudantes no ensino superior. Sem o respaldo dos mecanismos de financiamento público da clientela do setor privado, tais como o Fies e o Proni, os processos de privatização e mercantilização do ensino superior no Brasil talvez ganhem outras características e desdobramentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTBACH, Philip. The Underlying Realities of Higher Education in the 21st Century. In: _____ & PETERSON, Patty McGill (Eds.). *Higher Education in The New Century. Global Challenges and Innovative Ideas*. Rotterdam: Sense Publishers, 2007, p. xvii-xxiv.

_____. *International Higher Education: Reflections on Policy and Practice*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College, 2006.

_____. Private Higher Education: Themes and Variations in Comparative Perspective. In: *Prospects*, n. 29 (3), 1999(a), p.310-23.

_____. (Ed.) *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Chestnut Hill, MA: Center for International Higher Education Lynch School of Education, Boston College, 1999(b).

⁵⁷ Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular. Audiência Pública. Comissão de Educação. Brasília: Câmara de Deputados, 2013.

ANDRADE, Cibele Yahn de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. A evolução dos últimos quinze anos. In: *Revista do Ensino Superior*. Campinas: UNICAMP, jul. 2012, p.18-27.

BARBOSA, Maria Ligia Barbosa de Oliveira. *O ensino superior no Brasil: credencial, méritos e coronéis*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2014.

BRUNNER, José Joaquin e URIBE, Daniel. *Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2007.

CARVALHO, Cleide. Bolsa Família sustenta um em cada três assentados. In: *O Globo*. Rio de Janeiro, 2013.

CLANCY, Patrick; EGGINS, Heather; GOASTELLE, Gaële; GURI-ROSEMBLIT, Sarah, NGUYEN, Phuong Nga; e ALEMNEH, Teshome Yizengaw. Comparative Perspectives on Access and Equity. In: ALTBACH, Philip & PETERSON, Patty McGill (Eds.). *Op. cit.*, 2007, p.35-54.

INEP. *Evolução do Ensino Superior 1980-1996*. Brasília: MEC, 1998.

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior (1996 a 2010). Brasília: MEC, 2011.

KENT, Rollin Serna & RAMIREZ, Rosalba. Private Higher Education in Mexico in the 1990s – Growth and Differentiation. In: ALTBACH, Philip G. & WESTPORT, Conn (Eds.). *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century*. Greenwood Press, 1999, p.95-112.

LEVY, Daniel C. *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*. Chicago: University of Chicago Press, 1986(a).

_____. *Private Education Studies in Choice and Public Policy*. New York: Oxford University Press, 1986(b).

_____. When Private Higher Education Does not Bring Organizational Diversity Argentina, Chile and Hungary. In: ALTBACH, Philip G. & WESTPORT, Conn (Eds.). *Op.cit.*, 1999, p. 17-50.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: *Educação & Sociedade*, n.30(106), 2009, p.15-35.

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil – O setor privado*. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

_____. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. In: *Revista Ensino Superior*, n. 2(4), 2011, p. 28-43.

_____. Setor privado de ensino superior no Brasil: crescimento, mercado e Estado entre dois séculos. In: BARBOSA, Maria Ligia Barbosa de Oliveira (Org.). *O ensino superior no Brasil: credencial, méritos e coronéis*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2014(a), p.103-126.

_____. Privatização do ensino superior no Brasil: velhas e novas questões. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). *A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI*. Campinas: Editora da Unicamp, 2014(b), p. 139-192.

SAMPAIO, Helena e & KLEIN, Lúcia. Políticas de ensino superior na América Latina: uma análise comparada. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n.24(9), 1994, p. 85-109.

SCHWARTZMAN, S. Policies for Higher Education in Latin America: The Context. In: *Higher Education*, n.1, v. 25, 1993. p.9-20.

_____. Masificación, Equidad y Calidad. Los Retos de la Educación Superior en Brasil. Análisis del Período 2009-2013. In: BRUNNER, J.J. & VILLALOBOS, C. (Eds.). *Políticas de Educación Superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2014, p.199-243.

TEICHLER, Ulrich. *Changing Patterns of the Higher Education System the Experience of Three Decades*. London: Kingsley, 1988.

O NOVO *HABITUS* DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO INTERIOR DO NORDESTE

Patricia Bandeira de Melo,¹ Luís Henrique Romani Campos² e Alexandre Zarias³

INTRODUÇÃO

Como se configura um novo *habitus*? A partir de dados relativos às trajetórias de vida, carreiras, aspirações e projetos de ascensão social por meio da educação, investigamos as disposições internalizadas de estudantes que ingressaram na universidade após o processo recente de interiorização das instituições públicas. Os dados da pesquisa "A Interiorização Recente das Instituições Públicas e Gratuitas de Ensino Superior no Nordeste: Efeitos e Mudanças (2011-2013)" apontam expectativas em relação às escolhas profissionais e ao futuro no mercado de trabalho, à vivência estudantil e às mudanças de vida decorrentes da crescente presença da universidade pública no interior.

Este artigo traz informações de questionários e grupos focais realizados com alunos das instituições interiorizadas com o intuito de observar a consistência do processo, considerando como as carreiras e os sonhos desses universitários foram modificados com a nova realidade.

A expansão das universidades para municípios onde, muitas vezes, não havia cursos de nível superior traz inúmeras modificações, especialmente para os jovens: (i) ingresso no ensino superior, proporcionando novas escolhas e visões de mundo decorrentes do acesso a conhecimentos; (ii) oportunidade de entrada no mercado qualificado de trabalho; (iii) compreensão de si como cidadão portador de direitos; (iv) mudança de valores, perspectivas e comportamentos, contribuindo para acelerar a transformação social; e (v) ampliação da rede de sociabilidade. O processo propõe-se a ser parte da solução de um problema secular para o Brasil, mas que também existe em inúmeros países. Como diz Bourdieu, acerca da França dos anos 1960:

Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais do que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores àquelas de um jovem de classe média. (2012, p.41)

Ainda que em parte das cidades do interior, onde foram implantados cursos superiores pelos governos federal e estadual, já houvesse alguns privados, o ensino gratuito produz um impacto social pela maior abertura para a fração da população de nível de renda baixa, para quem era inviável o ensino pago.

Para entendermos a ação dos jovens frente ao processo de interiorização, é preciso conhecer suas condições de vida em seus contextos de existência. O conceito de *habitus* (Bourdieu, 2012) dá conta de uma prática exteriorizada de um conhecimento incorporado, um capital somado à sua prática. Para entendermos bem o conceito, a escola é um ponto de partida interessante, pois as instituições de ensino legitimaram-se como espaço de integração cultural dos indivíduos.

No conceito de *habitus* está a compreensão de que um conjunto de pessoas que nasceram numa determinada época da história formou-se socialmente sob o mesmo modelo, encontrando-se "predispostos a manter

Ainda que em parte das cidades do interior, onde foram implantados cursos superiores pelos governos federal e estadual, já houvesse alguns privados, o ensino gratuito produz um impacto social pela maior abertura para a fração da população de nível de renda baixa, para quem era inviável o ensino pago.

¹ Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora e Professora Associada da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

² Doutor em Economia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisador Titular da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

³ Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador e Professor Associado da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj).

com seus pares uma relação de cumplicidade e comunicação imediatas”; primeiro, a família; depois, a escola: espaço de consenso cultural e do senso comum, repertório de lugares-comuns, de “maneiras comuns de abordar problemas comuns”. (Bourdieu, 1999, p.206-207) Entendendo *habitus*, podemos compreender certo conformismo de classes excluídas do acesso a inúmeros bens sociais, entre os quais a educação, porque foram predispostas historicamente a um sentido de que a educação de qualidade – e no caso de nossa pesquisa, o ensino público superior – “não é para nós”.

É na escola que os ensinamentos sobre permanência são internalizados, já que ela é o lugar formador de hábitos, de preservação de uma ordem de sucessões – como a do filho em relação ao pai, eternizando-se a posição social ou avançando para além dela. Assim como a escola confere ao aluno uma formação para obtenção do diploma que visa legitimar a herança de um filho de classe abastada, ela também baseia-se numa visão meritocrática, pois na maioria das vezes não funciona como mola propulsora dos filhos de classes excluídas, cujas predisposições, marcadas por suas condições sociais de existência, não lhes habilitam às notas necessárias para adentrarem à universidade.

Quanto mais reconhecida por sua qualidade de ensino, mais excludente é o processo de seleção de inúmeras instituições universitárias. A lógica meritocrática criticada por Bourdieu fundamenta-se na aceitação de que somente os que têm méritos escolares – as melhores notas – deveriam ascender ao ensino público superior. E na grande maioria das vezes estão no seio das famílias mais ricas os jovens detentores de maior capital cultural legitimado pelo sistema de ensino. A crença estrita na meritocracia deslegitima as políticas públicas que ofertam caminhos de superação, como as políticas de cotas para universidades públicas para alunos negros, índios ou oriundos de escolas públicas, na tentativa de reduzir diferenças de acesso ao ensino superior entre os grupos sociais.

A lógica da meritocracia pensada por Bourdieu é abordada por Souza (2012), que a classifica de ideologia do desempenho, em que se justifica a desigualdade e a distinção social como reconhecimento daqueles que são contemplados com o acesso diferenciado à educação, encobrendo desigualdades históricas, premiando o desempenho e apagando a diferença de acesso à qualificação que estaria na origem do processo.

Quando o sonho torna-se realizável – o sonho de “fazer uma universidade” –, as predisposições não cultivadas para o estudo podem ter um novo elemento incorporado, alterando o *habitus* de origem dos jovens de classes excluídas.

Embora o preceito bourdieusiano remeta ao conceito de classe, acreditamos que, na prática da ação, o agente acresce

Definimos, assim, o que passamos a chamar de *habitus* individualizado que, dando mais robustez ao conceito de origem bourdieusiana, colhe da teoria lahireana – a sociologia à escala do indivíduo – a dimensão da particularização da ação humana na prática cotidiana, em nível de consciência e de inconsciência da ação praticada. Algo que Bourdieu (1997) reconhece ao destacar que as estruturas mentais não são apenas reflexo das estruturas sociais, mas sim uma relação de “solicitação mútua”.

A dimensão que Lahire (2002) dá à escala individual nas disposições do indivíduo contribui para dar mais maleabilidade ao conceito bourdieusiano. Ainda que Bourdieu faça uma crítica (antecipada) ao individualismo metodológico (que recai sobre a sociologia à escala individual), ele reclama da postura dos estruturalistas em reduzir o indivíduo a suporte da estrutura, ele mesmo dando evidência às “capacidades ‘criadoras’, ativas, inventivas, do *habitus* e do agente”. (2004, p. 61) Essa dimensão inventiva permite-nos alcançar a maleabilidade possível do *habitus* do universitário de nossa pesquisa que, mesmo advindo de classes sociais de baixo poder aquisitivo – para o qual frequentar a universidade “não era para nós” –, fez o movimento de ingressar no ensino superior, no sentido de superação das predisposições de classe desses agentes.

NOVO HABITUS

Para Lahire (2012), o ambiente familiar está no centro do fracasso ou do sucesso escolar dos indivíduos. Também Bourdieu (2007, p.27) salienta o papel do capital cultural herdado da família no processo de formação do indivíduo, pois o capital escolar é um “produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola”, sendo esta transmissão dependente do capital cultural diretamente herdado da família.

A integração cultural está a cargo tanto da escola quanto da família, que participa tanto mais desse processo quanto mais é detentora de um capital cultural legitimado socialmente. A herança material é também cultural, servindo para uma consagração da identidade social, para a transmissão de valores, virtudes e competências. Lahire acrescenta que “o fato de ver os pais lendo jornais, revistas ou livros pode dar a estes atos um aspecto ‘natural’ para a criança, cuja identidade social poderá construir-se sobretudo através deles”. (2004, p.20) Logo, podemos imaginar o quanto a ausência ou a fragilidade de capital cultural herdado pode favorecer o fracasso escolar para jovens cujas famílias não sejam detentoras desse capital.

Foi o que encontramos em nossa pesquisa: 49,3% dos pais e 35,7% das mães dos estudantes têm até no máximo o ensino fundamental completo. Isso mostra que, no avanço de uma geração, a quase totalidade dos alunos das universidades federais do interior está superando sua condição educacional de origem, indo além da herança de seus pais, incorporando às suas práticas interiorizadas a possibilidade de ascensão social e a constituição de um novo *habitus*. Como? Observa-se que, dependendo do capital cultural herdado, é possível manter-se uma relação mais escolar e menos familiar com a cultura, superando as condições de origem, mas exigindo do indivíduo uma disposição mais efetiva para a dedicação aos estudos.

Há um modo de fugir ao fracasso escolar: Lahire (2012) credita às políticas públicas a possibilidade de modificar o ambiente para que os resultados sejam positivos. Quando as condições favoráveis dão sentido ao acesso ao conhecimento – ou seja, quando ir à escola deixa de ser uma conformação para ser uma experiência em que haja a disposição para a apreensão da informação – surge o ambiente favorável para que a trajetória escolar se diferencie. Disposto, o aluno faz da atualização cultural a que se submete pelo ensino superior um momento de proeza intelectual. Segundo Lahire, vários depoimentos de pessoas de meios populares que tiveram sucesso escolar mostraram que o papel dos professores foi basilar para mudar suas trajetórias de vida.

Ainda que não se possa restringir, o sucesso escolar é muitas vezes relacionado ao acesso ao ensino superior, e o diploma advindo de uma universidade pública teria valor simbólico capaz de promover a diferenciação social. Quando falamos de jovens do interior, especialmente daqueles cujas condições de deslocamento são escassas, vir “estudar na capital” é um sonho de difícil realização. Porém, quando eles ingressam em universos que revigoram as suas habilidades, abrem-se portas para outras condições de existência. Para Lahire (2004), há sempre competências e habilidades que podem ser ativadas em algum momento da vida, quando acionadas.

O processo de interiorização configurou-se como uma política pública que contribuiu para por em ação as disposições de jovens para a vida acadêmica. Entre 2002 e 2012, a ação afirmativa passou a integrar as regras de ingresso em 98 universidades federais e estaduais no Brasil. Na nossa pesquisa, tivemos uma amostra configurada em 60,6% de pretos, pardos e indígenas contra 39,4% de brancos e amarelos, revelando a importância da interiorização das universidades por mostrar o acesso expressivo de minorias ao ensino superior.

As entrevistas e grupos focais permitiram elaborar uma análise dos projetos de vida e dos sonhos dos estudantes pesquisados. Os dados comprovaram que o processo de interiorização vem atingindo as camadas de renda baixa. A renda

familiar dos entrevistados é extremamente baixa: 58,6% têm renda familiar de até dois salários mínimos. Estatisticamente, o argumento da inclusão social mostra-se válido, pois à medida que há um aumento da renda, reduz-se o percentual de matriculados, indicando que a oportunidade surgida com a interiorização favoreceu as famílias de baixa renda, enquanto as famílias de renda superior nos municípios do interior pesquisados ainda encaminhariam os filhos para estudar nas capitais.

As circunstâncias específicas originadas pelo projeto de reforma educacional ofertaram as condições de possibilidade para que se manifestasse o gosto pelo ensino superior, face à oportunidade que surgia. Isso significa que a facilidade de acesso à universidade pública fomentou a constituição de uma preferência resultante de uma “adaptação dos agentes às condições sociais objetivas” (Nogueira e Pereira, 2010, p.16): aprende-se a gostar do que está próximo, deixando-se à margem o que é de difícil realização. A reforma educacional aproximou os jovens do interior do sonho de fazer um curso superior, sonho antes de difícil realização.

Dar acesso aos que vinham sendo historicamente excluídos – e cuja exclusão estava incorporada pelos próprios excluídos – exige uma mudança no processo de escolarização, no qual professores de ensino fundamental e médio têm de incorporar o ideal de superação de um *habitus* internalizado sobre as condições de existência dos jovens de periferia e do interior oriundos de escolas públicas. Para isso, deve-se ir além do ideal do mérito como única condição ao acesso à educação, além de promover mudanças de ordem moral na sociedade para que os valores distintivos que mantêm certa camada social em posição superior sejam amenizadores de distâncias sociais entre os grupos sejam de fato reduzidas.

A PRESENÇA DA UNIVERSIDADE

Em todos os grupos focais de nossa pesquisa, os estudantes ressaltaram o caráter transformador da implementação das universidades federais no interior. Entre os 480 alunos entrevistados em Pernambuco, 94,7% têm percepção otimista acerca do impacto do curso superior para sua ascensão social e de renda. Ressaltamos que os discursos analisados mostram a compreensão dada à oportunidade decorrente da interiorização. Para eles, “a presença da universidade” relaciona-se a: *realização, objetivo vencido, conquista, necessidade, conhecimento, facilidade e oportunidade*. Já a “ausência da universidade” vincula-se a: *vazio, dúvida, ausência, atraso de vida e futuro incerto*.

Com relação ao título e às condições de ascensão social, para um dos entrevistados, “sem graduação não se é ninguém”. Conforme afirma Bourdieu, “é através do diploma que são designadas certas condições de existência, aquelas

que constituem a condição da aquisição do diploma”. (2007, p.31) A universidade seria responsável por oferecer a possibilidade da realização do sonho de se ter um curso superior, de conquistar conhecimento e um espaço na sociedade, como expressa um aluno:

A interiorização das universidades é um ponto muito positivo, porque é mais oportunidade de pessoas que às vezes estão no interior e não têm possibilidade de ir morar no Recife para estudar, então [a interiorização é importante] principalmente para o pessoal daqui do interior mesmo.

Esse discurso mostra que levar o ensino público superior para o interior significa dar acesso para quem não pode ou não quer sair da região. O sentido da interiorização extraído das falas dos alunos indica um novo elemento incorporado ao *habitus*: a importância da mudança na visão do interior, levando novas perspectivas de desenvolvimento. Segundo um estudante, “a interiorização foi uma coisa perfeita na vida de pessoas que não têm condições”. Por um lado, argumentam que “a cidade não tem estrutura, não estava pronta para receber tanto avanço e tecnologia”. Por outro, ressaltam o crescimento no setor de serviços e comércio, “a chegada da universidade melhorou o divertimento da cidade”: em alguns municípios, cinemas foram reabertos, além do aumento de casas de shows e lanchonetes. Mesmo com os problemas estruturais, os alunos enfatizam a potencialidade da presença do ensino superior:

Ela [a universidade] trouxe muitas oportunidades porque muitas pessoas não tinham essa perspectiva de fazer uma faculdade, principalmente federal. Muitos estudantes vêm de família de agricultores, domésticas... Os pais não tinham condições de bancar um filho no Recife. Trouxe desenvolvimento também para as regiões adjacentes. As pessoas começaram a ver mais o sertão não como aquela área seca que não dá nada, começaram a reconhecer o valor de um profissional da região, ver que eles podem investir nessa área, que eles vão ter resultados.

Como dissemos antes, 94,7% dos entrevistados são otimistas quanto aos futuros projetos de vida por conta do curso superior. Pudemos ver nas suas falas uma “expressão de felicidade” pelo ingresso na universidade e pelos projetos em construção:

Eu me vejo trabalhando onde for a melhor oportunidade, se for aqui bem, estarei feliz. Se for em outro lugar também estarei bem, e me sinto capacitado para atuar aqui ou em qualquer outro local.

Os projetos de futuro apontam para melhores condições de vida e para a ampliação do conhecimento:

Eu penso em me especializar cada vez mais. Pós, mestrado, mas atuando no mercado de trabalho. Eu não [me] vejo seguir uma carreira acadêmica, mas penso muito em poder me especializar cada vez mais. Também, cada vez mais que você for se especializando, vai ficando cada vez mais específico em uma área e vai se valorizando mais no mercado e isso só aumenta sua remuneração, seu conhecimento.

Embora o leque de cursos ofertados não seja amplo como o existente nas universidades nas capitais, a escolha do possível, numa lógica bourdieusiana, não representa uma insatisfação, dado que é possível gostar do que se passa a conhecer:

Eu sempre quis trabalhar na área da educação, só que não pretendia entrar no curso de pedagogia, quem sabe fazer letras, mas como não tinha esse curso no momento, escolhi pedagogia e me apaixonei pela área.

A presença da universidade no interior mostra que não podemos deduzir que o sucesso escolar e os anseios de novos planos de vida estão atrelados unicamente à posição de origem dos estudantes, apesar da relevância do capital cultural herdado da família. Ou seja, mesmo que suas famílias não possuam o capital cultural ideal para estimular as habilidades de seus filhos para a carreira acadêmica, há outros elementos de socialização que influenciam no processo:

Os indivíduos incorporam apenas parte das características de seus grupos familiares e, ainda assim, as reelaboram e as mesclam com influências recebidas de outros grupos e de outras instâncias de socialização. (Nogueira e Pereira, 2010, p.18)

Nesse processo de socialização pela universidade, observa-se a nova ambiência focada no progresso acadêmico, como conta um estudante sobre o novo ritmo de vida:

Eu venho, saio de casa meio-dia e volto meia-noite, porque eu tenho um projeto de extensão, tenho uma bolsa, faço pesquisa e um monte de coisas. E o pessoal da [universidade] privada, eu acho que não precisa tanto estar na universidade quanto a gente.

O sonho vem, às vezes, embalado na perspectiva de renda futura: alguns desejam alcançar salários entre R\$ 5 mil e R\$ 10 mil, dizendo que “é para sonhar alto”, ou ainda, “eu também pretendo ganhar R\$10 mil daqui a uns seis anos, quando eu terminar minha graduação, entrar no mestrado”. Entre os pontos positivos e negativos apontados pelos entrevistados acerca das novas universidades federais no interior, destaca-se como positivo o acesso para os interioranos que não têm recursos para estudar na capital ou numa faculdade particular. Como negativo, a falta de estrutura das cidades e a opção ainda reduzida de cursos.

A fala dos jovens ressalta que a instalação de uma universidade no interior ultrapassa seus muros, o desenvolvimento (por vezes não planejado e problemático) pelo qual essas cidades estão passando fica claro a partir da expansão do mercado imobiliário, da ampliação do setor de serviços, incluindo a criação de novos polos de lazer para atender às demandas de estudantes e professores, além de novas demandas das empresas locais que são responsáveis pela empregabilidade dos egressos dessas instituições.

A falta de estrutura da universidade, com laboratórios às vezes improvisados, com falta de material ou que não comportam todos os alunos e a biblioteca com poucos exemplares, também aparecem nas narrativas dos jovens. Essas carências, porém, contrastam com o discurso quanto ao comprometimento dos professores. Grande parte dos docentes já possui doutorado. Mesmo vindos de outros estados, muitos estão se fixando no interior e, segundo os alunos, mostram disposição para permanecer:

O comprometimento é grande. Uma prova disso foi quando o MEC veio aqui e viu que o curso nosso é nota máxima. Eu acho que é o curso que tem o maior número de bolsas e não é porque o diretor é do curso não, é porque os professores fazem projeto para ganhar bolsa.

A maior parte deles são professores comprometidos com o curso. Claro que tem um ou outro que você vê que não são tão quanto os outros, mas, em geral, sim.

A questão da fixação na cidade também está nos sonhos de alguns, como do estudante que já planeja cursar pós-graduação: “quero um dia ser professor daqui”. Os problemas com lazer e diversão, apesar de indicados por eles, não são fundamentais para retirá-los do projeto acadêmico, como diz um deles quanto à ida à universidade: “você não vai à procura de diversão, você vai à procura do crescimento profissional”.

CONCLUSÃO

A universidade passa a compor o *habitus* de jovens cujas condições de origem, em outras circunstâncias, não os habilitariam a cursar o ensino superior, acionando as suas disposições para construir novos projetos de vida. Entretanto, em que pese a mudança em relação ao ensino superior a partir de 2007, principalmente coma interiorização, é cedo afirmar que essa transformação já se consolidou, embora os dados e as narrativas dos estudantes confirmem que o processo é positivo. Percebemos que a relevância de dar oportunidade para quem nunca teria chance de estudar, se não houvesse a interiorização, indica a significância do processo, conduzindo ao reconhecimento da nova realidade.

Os projetos de vida dos alunos são ambiciosos: eles querem elevação de renda substantiva, com planos para ampliar sua formação, e esperam iniciativas de ordem cultural nos municípios em que estudam. A expansão do espaço social das universidades iniciou uma mudança na trajetória desses jovens, o que já aparece em seus discursos afinados com a aquisição do capital escolar que, acumulado, está-se convertendo em capital cultural e se incorporando às disposições constitutivas do *habitus* de cada um.

O *habitus* não é uma aptidão natural, mas social; é durável, mas não eterno, e, expondo-se os indivíduos a situações de práticas que os interpelam, permite-lhes que as últimas experiências vividas possam sobrepor-se aos estratos de disposições anteriores. Numa perspectiva lahireana, podemos aventar que há chances de sucesso, dadas as disposições despertadas nos estudantes com as oportunidades concretizadas de inclusão no ensino superior. Ir à universidade configurou-se num sonho próximo realizável.

Para que não se torne um simulacro, o projeto de interiorização precisa alargar-se como meta de qualidade para os ensinos fundamental e médio, de modo que a “escolha do possível” por cursos menos valorizados feita pelos jovens, e com isso menos concorridos, seja revertida, dando a eles a oportunidade de acessar qualquer graduação. As cotas funcionam nessa direção e a crítica feita a essas políticas mostra a não aceitação à proposta de se dar acesso a muitos a algo que era dado exclusivamente a poucos. A lógica de que isso “pode baixar o nível do ensino superior” figura como uma falácia induzida para que a universidade prossiga como reduto distintivo de alguns eleitos.

Mais do que distinção, a diferença entre a qualidade do ensino privado e público nos níveis fundamental e médio e o ainda maior acesso ao ensino público superior pelas classes

favorecidas produzem uma oposição que leva à dualidade cultural, destituindo-se a escola, em qualquer nível, de seu papel unificador da sociedade, restando a ela o papel de barreira que distancia os indivíduos segundo o acúmulo de saber incorporado.

Ainda que os primeiros graduados do recente processo de interiorização mantenham com o aprendizado acadêmico um sentido de exterioridade – uma vez que não está no cerne do seu ambiente de origem, sendo distinto da cultura contatada e interiorizada em sua história de vida –, nas etapas futuras, seus filhos terão a oportunidade de ir à universidade detentores de um capital cultural capaz de produzir um aprendizado incorporado ao seu *habitus*. Nesse processo, espera-se que a dimensão de dignidade esteja interiorizada de forma compartilhada por amplos setores da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. As contradições da herança. In: BOURDIEU, P. (Coord.) *et al. A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997, p.587-593.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A. e CATANI, A. (Orgs) *Pierre Bourdieu: escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 39-64.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 2004.

LAHIRE, B.. O fator social. Entrevista concedida a Lúcia Müzell. In: *Revista Educação*, n.181. Disponível em: <http://revistaeducacao.com.br/>. Acesso em: 22 nov. 2012.

NOGUEIRA, C.M.M. e PEREIRA, F.G. O gosto e as condições de sua realização: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado. In: *Educação em Revista* n.03, v.26. Belo Horizonte, dez. 2010, p.15-38.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

UNIVERSIDADE E MOVIMENTOS SOCIAIS PELO ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO PÚBLICO SUPERIOR

Vinicius Santos Fernandes¹

Atualmente, a universidade brasileira tem sido alvo de diversas análises sobre sua importância, orientação e finalidade. Para muitos, a universidade deve conectar-se com a ampla defesa da educação como meio indispensável para uma nação com cidadãos capazes de nortear o desenvolvimento social, com justiça, igualdade, e que seja verdadeiramente emancipatória. Para outros, o ensino superior tem a responsabilidade estratégica em capacitar pessoas que devem atuar na fundamentação, estruturação e consolidação do sistema capitalista.

Entretanto, analisarei aqui uma universidade que abriu suas portas para aqueles que historicamente estiveram fora do ensino superior, não apenas por não responderem aos critérios seletivos, meritocráticos e eliminatórios. Foram também excluídos por uma parcela da sociedade, provida de privilégios e sustentada à custa de sangue e suor daqueles e daquelas que construíram o país com sua força de trabalho escrava, precária e marginal.

Essa transição por que passa a universidade tem como uma de suas principais características a implementação de políticas públicas de ação afirmativa que pretendem transformar essa organização social em um espaço democratizado e de interferência, não apenas para as classes dominantes, mas também para o desenvolvimento da maioria de seu povo.

Neste sentido, a articulação dos movimentos sociais na luta por uma universidade popularizada é um grande desafio do momento de transição e, para Alexandra da Silva,² “é da sociedade que devem sair as demandas com as quais a universidade precisam se ocupar (...)”. Os movimentos têm de garantir espaço nas instâncias decisórias da universidade; precisam participar das discussões sobre o papel da universidade; apresentar suas demandas no sentido de entender melhor a questão da energia, da soberania energética, do campesinato e de uma nova agricultura.

¹ Estudante de Comunicação Social da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Membro do Fórum Estadual de Educação e do Fórum de Políticas de Ações Afirmativas e Presidente da União Estadual dos Estudantes de Mato Grosso.

² Integrante da Coordenação Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens e do Movimento Pró-Universidade.

Essa transição por que passa a universidade tem como uma de suas principais características a implementação de políticas públicas de ação afirmativa que pretendem transformar essa organização social em um espaço democratizado e de interferência, não apenas para classes dominantes, mas também para o desenvolvimento da maioria de seu povo.

A universidade deve compreender a realidade, construir conhecimento e ajudar propor saídas. Muitas vezes, fala-se da neutralidade ideológica do conhecimento científico, mas ele serve para uma determinada classe ou interesse. O papel da universidade é pensar a técnica e a ciência para todos

Nos últimos três anos, a partir da Lei nº 12.711, de 29/08/2012, o ingresso nas instituições federais de ensino superior (Ifes) tem garantido a uma parcela da população brasileira a oportunidade de fazer um curso de graduação.

As cotas nas universidades têm garantido reserva de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e o preenchimento dessas vagas, 50% devem ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Além disso, estão previstas cotas raciais, segundo o percentual de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas em cada Unidade da Federação.

A Lei de Cotas é uma conquista que surge como forma de corrigir mais de quinhentos anos de retirada de direitos, resultado de muitos anos de lutas do movimento social, em especial o movimento negro brasileiro, pela garantia do direito à educação.

O acesso ainda é um grande desafio para democratização e popularização da universidade. Ele, na verdade, é o primeiro gargalo a ser superado, considerando que, de acordo com a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), o Estado brasileiro deverá elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando qualidade na oferta até 2024.

Permanecer, porém, é o maior desafio para aqueles e aquelas que são egressos de uma rede básica de ensino, com heranças de precariedade e falta de investimento. Nesse sentido, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), de forma mesmo que incipiente, tem fortalecido as políticas de ação afirmativa. Por outro lado, não basta apenas permanecer, é preciso permanecer com qualidade e, portanto, é necessário que a universidade rompa com alguns paradigmas para avançar na democratização; o currículo é um deles.

E, a partir da visão reconceptualista,³ a universidade deve atuar como “(...) um local em que docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana acostumados a serem vistos como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência”. (Silva, 1999, p.41)

Para Boaventura de Sousa Santos (2010), a universidade pública precisa, primeiramente, sair da defensiva em que se encontra, definir melhor sua própria crise. E necessita fazê-lo com autonomia, questionando os termos neoliberais, sustentando uma definição contra-hegemônica. Segundo o autor, a democratização do acesso à universidade pública passa pela universalização; pelo incentivo à promoção de parcerias ativas, no domínio pedagógico e científico com as escolas públicas; pela concessão de bolsas de manutenção e permanência dos estudantes durante a realização do curso; e pelas políticas afirmativas.

Contudo, para avançar na construção de uma universidade que cumpra funções estratégicas para consolidação de um debate referente ao projeto nacional de desenvolvimento, é necessário que supere não apenas a crise por que passa em função da crise financeira que o país enfrenta; também é necessário que supere a crise de democracia e participação, estreitando a relação

com setores da sociedade que historicamente enfileiram as lutas em defesa da educação e de um projeto de nação voltado ao combate das opressões e desigualdades. É preciso que, inclusive, com o conjunto dos movimentos sociais, a universidade desenvolva interlocução dos saberes científicos com a sabedoria popular.

Os fóruns de política de ação afirmativa realizados em diversos estados brasileiros têm-se consolidado como espaço de interlocução e articulação das lfes com os movimentos sociais. Esses são espaços importantíssimos para o diagnóstico dos problemas e contradições das recentes políticas de cotas, colocando na ordem do dia o desafio para construção de uma universidade que contemple verdadeiramente a diversidade brasileira, formulando estratégias e ações para e fortalecimento e consolidação dessas iniciativas.

Essa articulação da universidade pública com os movimentos sociais é a porta de entrada para o novo momento do ensino superior, de fortalecer a organização social, que tem como responsabilidade contribuir e alavancar o desenvolvimento econômico e social. Uma das perspectivas positivas deste momento é a destinação de 50% do Fundo Social do Pré-sal e de 75% dos royalties do petróleo para a educação.

Para muitos, a universidade deve conectar-se com a ampla defesa da educação como meio indispensável para uma nação com cidadãos capazes de nortear o desenvolvimento social, com justiça, igualdade, e que seja verdadeiramente emancipatória. Para outros, o ensino superior tem a responsabilidade estratégica em capacitar pessoas que devem atuar na fundamentação, estruturação e consolidação do sistema capitalista.

³ Os *reconceptualistas* valiam-se da teoria social de origem europeia, sobretudo a fenomenologia, para empreender a crítica da concepção técnica do currículo, de modo a reafirmar a importância da construção subjetiva dos indivíduos.

Graças à sagacidade do movimento social, em especial do movimento estudantil representado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), da União Brasileira de Estudantes Secundárias (Ubes) e da Associação Nacional de Pós-graduandos (ANPG), que soube, com muita luta, no momento da disputa dos rumos do pré-sal pelos estados produtores, em 2010, indicar que, para além de território produtor, o petróleo é do povo brasileiro e sua maior contribuição à soberania é o investimento em um setor que prioritariamente deve ser estratégico para qualquer país desenvolvido: a educação.

Por fim, neste momento em que o país prepara-se para implementar e cumprir as metas do PNE é que o movimento social e as Ifes devem unir suas forças na defesa da consolidação de programas de democratização, expansão e qualificação das universidades, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Colocando à mesa do poder público que, apesar da crise, a universidade pública do nosso país não pode parar. É necessário o investimento de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para darmos uma guinada na expansão universitária, aos moldes do Reuni, investindo inicialmente 2,5 bilhões de reais

em assistência e estudantil, como apontam o Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e a UNE, na campanha pela universalização da assistência estudantil. Dando assim a oportunidade para que mais brasileiros e brasileiras das classes populares acessem, permaneçam e tenham condições de sair do ensino superior conscientes de seu papel enquanto profissionais, mas também com responsabilidade para com o desenvolvimento de seu povo.

Paralelo a isso, é importante que, por dentro da estrutura universitária, seus atores sociais (estudantes, docentes e servidores técnico-administrativos), em articulação com a sociedade civil organizada, disputem os rumos da formação, colocando em xeque o modelo voltado ao atendimento das elites hegemônicas, apontando a necessidade de romper o paradigma de um currículo cartesiano e deslocado da realidade social.

Este é um desafio que a universidade pública não deve enfrentar sozinha, é preciso que unamos forças, muita garra, articulação, participação social para que possamos construir uma universidade verdadeiramente com a cara do povo brasileiro e comprometida com um projeto soberano, emancipatório e de desenvolvimento da nação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/>>. Acesso em: 12/10/2015.

MEC. <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12/10/2015.

PETROBRAS. <<http://www.petrobras.com.br/>>. Acesso em: 12/10/2015.

SILVA, T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUSA, S. B. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez 2005.

UNE. <<http://www.une.org.br/>>. Acesso em: 23/10/2015.

INGRESSO NA UNIVERSIDADE PELO SISTEMA DE COTAS: ENTRE DESAFIOS E SENTIDOS DIVERSOS

Andrea Bayerl Mongim¹

O recente processo de implantação de programas de reserva de vagas em instituições de ensino superior no Brasil tem-se constituído em desafio e assumido contornos bastante polêmicos. Neste artigo, busco contribuir para o debate com base em resultados parciais de pesquisa etnográfica que desenvolvo junto a estudantes que ingressaram na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) por meio do sistema de cotas, oriundos de famílias de classes populares. Analiso, principalmente, esse processo de ingresso destacando desafios, dilemas e constrangimentos. Para efeito deste texto, considerarei as relações entre os estudantes dos cursos de Medicina e de Ciências Sociais, representativos de configurações relativamente diferenciadas.

Vale destacar que, na maior parte das vezes, a experiência desses estudantes constituiu-se como primeira possibilidade concreta de ingresso em instituição de ensino superior pública. O projeto de ingressar na universidade é construído, na maior parte dos casos, de forma não naturalizada, ao longo dos percursos analisados. Ocorre, mais especificamente, no processo que Berger e Luckman (2001) denominaram de “socialização secundária”, a partir da interação com diferenciados “agentes de mediação social” (Neves, 2008), posicionados, na maior parte das vezes, em quadros institucionais que ultrapassam os limites das redes de relações da família nuclear.

Pode-se observar experiência diferenciada somente entre alguns estudantes do curso de Medicina, para os quais o projeto de tornar-se médico(a) foi concebido como um *sonho iniciado desde a infância*. Ocorre, sobretudo, a partir da própria experiência dos estudantes em contato permanente com profissionais da área devido à necessidade de cuidados com a própria saúde ou de algum familiar.

Entretanto, se há diferenciação no que se refere à construção do projeto, sua objetivação ocorre, para estudantes dos dois cursos considerados, principalmente, a partir das interações com mediadores sociais, posicionados nas diferentes redes de sociabilidade constituídas ao longo dos itinerários em questão. Isto significa que, na maioria dos casos, as relações

estabelecidas com agentes institucionais de mediação social, afiliados a movimentos sociais, com destaque para cursos do tipo pré-vestibular para negros e carentes, foram essenciais. Também há, na maior parte dos casos considerados, o explícito reconhecimento do quanto o sistema de cotas constituiu-se como fator fundamental para a objetivação do projeto de ingresso na universidade, possibilidade significativamente valorizada como grande alternativa mediante expectativa de projeção de uma vida melhor.

DILEMAS E DESAFIOS DO INGRESSO NA UNIVERSIDADE PELO SISTEMA DE COTAS

Para os estudantes dos dois cursos considerados, a inserção em um novo universo de significados traz à tona sentimentos e sentidos diversos. Há, por parte da maioria dos estudantes, a sensação de que a vida transita entre dois mundos, em universos simbólicos diferentes. Por isso, ao mesmo tempo em que o acesso à nova posição é comemorado e concebido como grande possibilidade de *crescer na vida*, a percepção da alteridade pode se apresentar como um desafio. Neste sentido, apesar de, em geral, os estudantes tenderem a secundarizar as dificuldades no estabelecimento de relações com o abstratamente chamado “outro”, também parece se configurar situação relativamente diversa entre os discentes dos cursos de Ciências Sociais e os de Medicina.

Em relação aos estudantes de Ciências Sociais, observa-se a construção por parte desses discentes de estratégias de invisibilidade da condição de cotista. Em geral, afirmam que se identificam como cotistas apenas na situação de vestibulandos.

Minha expectativa de que pudesse haver, entre eles, a constituição de certa rede de relações foi frustrada. Na maior parte dos casos, os entrevistados não indicaram outros colegas cotistas para participarem da pesquisa, afirmando desconhecimento. Nos poucos casos em que houve indicação, ocorreu apenas em relação a um único colega. Por esta via, observa-se que, ao mesmo tempo em que tal invisibilidade revela a não constituição de um grupo de cotistas, no sentido sociológico do termo, também demonstra o sentimento de desconforto diante da condição de ter ingressado na universidade pelo sistema de cotas.

¹ Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Pós-doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro.

Há, evidentemente, receio em se identificar como cotista e ser alvo de estigmas e acusações já conhecidas antes do ingresso na universidade.

No caso dos estudantes de Medicina, observa-se situação diversa. Em geral, os discentes sabem quem são aqueles que ingressaram ou não pelo sistema de cotas. Segundo relatos dos entrevistados, há, inclusive, um processo de controle do rendimento destes alunos, uma vez que são frequentemente acusados de *incapacidade* ou de *baixarem o nível do curso*. A situação parece bem explícita no depoimento a seguir de um estudante do terceiro período do curso de Medicina.

Todo mundo que estava ali dentro sabia, porque tem um interesse das pessoas de dentro do curso mesmo saber quem passou pelo sistema de cotas e quem não passou. Alguns cursos não têm isso. Todo mundo sabia na sala de aula quem era e quem não era. Então, é isso. Querem saber quanto que eu passei sendo cotista, entendeu? Por isso que as pessoas sabem. Outras pessoas não têm interesse. São pessoas superlegais, que não sabem de onde você veio, porque você está ali. Eu passei e é isso que importa. Outras pessoas não. Além de terem passado, elas querem saber quais foram os outros que passaram.

Ao analisar as relações entre estudantes integrantes do sistema de categorias denominadas por seus entrevistados de “bolsistas” e “elite”, no universo de uma instituição de ensino superior não pública da Zona Sul do Rio de Janeiro, Dauster (2004) o faz a partir das reflexões de Elias e Scotson (2000) a respeito dos “estabelecidos” e os “outsiders”. Estas categorias, de caráter relacional, são discutidas pelos autores em uma etnografia das relações de poder na comunidade de Winston Parva (nome fictício), próxima de Leicester, Inglaterra, localidade demarcada pela existência de um grupo de moradores antigos da “aldeia”, os “estabelecidos”, que se colocavam como pessoas de “valor humano mais elevado” que o dos moradores do “loteamento” construído em época mais recente, os *outsiders*, estigmatizados pelos primeiros. As análises de Elias e Scotson apontam ser graças a um maior potencial de coesão que os antigos residentes de Winston Parva, os “estabelecidos”, conseguiram reservar para as pessoas de seu tipo os cargos importantes das organizações locais, como o conselho, a escola ou o clube, e deles excluir firmemente os moradores de outras áreas, aos quais, como grupo, faltava coesão. A exclusão e o estigma dos *outsiders* pelo grupo estabelecido constituíram-se em armas poderosas para que este último grupo preservasse sua identidade e afirmasse sua superioridade, mantendo os outros firmemente em seu lugar.

A este respeito, pode-se considerar que, se entre os estudantes de Ciências Sociais não se podem observar práticas evidentemente explícitas de estigma dos *outsiders*, não parece possível afirmar o mesmo entre os discentes de Medicina, conforme demonstra, por exemplo, o relato a seguir de um estudante que no momento da entrevista cursava o sexto período.

No início, no primeiro e segundo períodos, ainda tem desdém, diferencial. Eles não se agregam muito. Fica aquela divisão. Uma ala é cotista, outra não cotista. Então, geralmente fica aquele pessoal que veio de determinada escola particular, de uma mesma turma, de curso integral que pagava 1.500 reais, sei lá quanto, que já se conhecia; se unem e fazem ali um círculo de amizade. Os demais, geralmente são mais simples, mais acanhados, menos favorecidos, em questão de imagem, de estética, são os mais simplesinhos. É meio como que tivesse caracterizando assim: aquele ali é pobre, aquele ali é o cotista, mesmo já sabendo pela lista que sai, né? Quando chega o terceiro, quarto período em diante, já começa dar aquela homogeneizada, as matérias começam a ser completamente novas para todas as turmas e os cotistas começam a se manter no mesmo nível que os não cotistas, tipo assim, disputando o primeiro, o segundo lugar em termos de notas. Começa homogeneizar também, pode ter a questão da maturidade. No início, os não cotistas vêm cheios de preconceito. Percebo amizades entre cotista e não cotistas, mas não no início, só bem depois. Pelo menos foi assim na minha turma.

Outra aluna fez as seguintes considerações a respeito das relações entre os estudantes.

A gente não tem tanto essa discriminação não, “só conversa com você que não é cotista”; conversa normal, tem amizade saudável, acontece que às vezes algumas discussões tocam no assunto, algumas discussões, mas no cotidiano conversa normal, é muito tranquilo, pelo menos a minha turma; mas já ouvi casos e relatos de que em determinadas turmas que as pessoas não conversam umas com as outras porque têm a mágoa mesmo, “ah, tentei cinco anos seis anos e você de primeira passou e tal...” Então realmente... mas isso vai de turma pra turma. Às vezes estudaram juntos no pré-vestibular e, então, formam grupinhos mesmo.

De acordo com tais relatos, as relações entre os diferentes agentes vão aos poucos revelando que, se existe um “valor humano mais elevado”, ele se constrói pautado num

sistema meritocrático, que privilegia o alcance de resultados acadêmicos satisfatórios, demonstrados nas boas notas e em atributos como a desenvoltura para se expressar oralmente e na articulação de argumentos bem fundamentados nos debates. Assim, os estudantes cotistas e, ao que parece também parte dos não cotistas, tendem a perceber no bom desempenho acadêmico os atributos necessários a uma posição de reconhecimento, tanto por parte do outro como de sua própria parte, como alguém qualificado e de valor. Em estudo desenvolvido por Santos (2014), o autor evidenciou situação semelhante entre estudantes do curso de Direito, na mesma universidade.

Nesse processo é também necessário considerar práticas institucionais que também revelam a dificuldade de convivência com a alteridade, adquirindo significados de exclusão e estigma do outro. Duas situações relatadas pelos estudantes são significativas. Entre os discentes de Medicina, alguns entrevistados referiram-se, de forma bastante crítica, à maneira como a instituição dividiu uma turma para aulas em laboratório de uma disciplina ofertada no primeiro semestre. Segundo relatos, a divisão foi feita separando estudantes cotistas de não cotistas.

Entre os estudantes de Ciências Sociais, um professor do Departamento de Economia, em um debate ocorrido

em sala de aula, declarou de forma bastante explícita sua posição discriminatória em relação aos estudantes cotistas de modo geral e, em particular, aos cotistas negros. Segundo relatos dos estudantes presentes ao debate, tal professor considerou baixo o nível de aprendizagem dos estudantes cotistas, dizendo que, se tivesse que escolher entre um médico branco (ou advogado) e um médico negro (ou advogado), escolheria o branco.²

Se o processo de permanência na universidade é marcado, muitas vezes, por dificuldades de ordem financeira, especialmente entre os cotistas oriundos de famílias de baixa renda, também são amplos os desafios de ordem simbólica. Se há consenso em torno da necessidade de que as condições materiais de permanência sejam asseguradas aos estudantes, a importância do investimento sistemático no combate ao racismo e a toda e qualquer forma de exclusão não pode ser secundada. Por essa via, os agentes sociais, imbuídos do propósito de construir instituições universitárias efetivamente democráticas, estão diante do desafio da necessária implantação, de maneira coletiva e participativa, de programas de permanência também voltados para a valorização da diversidade e para a inclusão, em amplo sentido, dos grupos historicamente excluídos das universidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERGER, P. L. & LUCKMAN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

COISSI, J. Professor do ES pede desculpas por declaração considerada racista. In: *Folha de São Paulo*, 11/11/2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/>>. Acesso em: 26/10/2015.

DAUSTER, T. Uma revolução silenciosa: notas sobre o ingresso de setores de baixa renda na universidade. In: *CES*, set. 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/>>. Acesso em: 30/03/2014.

ELIAS, N. & SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

NEVES, D. P. Mediação social e mediadores políticos. In: _____. (Org.) *Desenvolvimento social e mediadores políticos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p.21-44.

SANTOS, S. P. dos. “Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes”: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012. Tese de Doutorado em Educação. Vitória: UFES, 2014.

² Além dos relatos dos estudantes, o caso ganhou forte repercussão, sendo amplamente divulgado nas redes sociais e na imprensa, conforme pode ser observado em reportagem publicada pela *Folha de São Paulo*, em 07/11/2014, com o título: “Professor do ES pede desculpas por declaração considerada racista”. Disponível em: <<http://m.folha.uol.com.br/cotidiano/>>. Acesso em: 26/10/2015.

AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFRGS: AVANÇOS E DESAFIOS

Gregório Durló Grisa¹

Entre os múltiplos fatores que desencadearam a adoção de ações afirmativas por meio de cotas em universidades no Brasil está o diagnóstico de que a participação de pessoas negras no ensino superior era muito baixa em relação à proporção desse grupo na população. Identificada essa desigualdade no acesso ao direito à educação e havendo vasta explicação de suas razões em pesquisas históricas e sociológicas, pensou-se uma política pública que tivesse capacidade de intervenção no curto e no médio prazo.

O processo de formação da sociedade brasileira e o tipo de racismo aqui desenvolvido são muito particulares. A divisão social do trabalho foi acompanhada de uma divisão racial do trabalho, os negros foram sistematicamente excluídos dos direitos sociais. As cotas representam um modo de aplicar o princípio da igualdade material, como lembrado pelos ministros no julgamento da constitucionalidade dessas políticas no Supremo Tribunal Federal (STF). Percebeu-se que políticas de caráter universal não se mostravam plenamente eficazes na promoção da igualdade concreta e que somente a garantia legal do princípio da igualdade formal era insuficiente, daí pensar em políticas específicas. De acordo com o IBGE,² o percentual de negros entre 18 e 24 anos no ensino superior passou de 10,2%, em 2001, para 35,8%, em 2011. Pode-se inferir que esse dado é fruto em grande medida das cotas.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), as cotas foram adotadas a partir do vestibular de 2008; 30% do total de vagas da universidade foram reservadas para alunos oriundos de escolas públicas (pelo menos metade do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio). Dessas, metade era reservada para autodeclarados negros. A militância do movimento negro e do movimento estudantil foram fundamentais para a disputada aprovação das cotas no Conselho Universitário.

Hoje, elas atingiram o que chamo de consenso republicano, isto é, obtiveram aprovação dos três poderes da República. O STF confirmou sua constitucionalidade, por unanimidade, em 2012, mesmo ano em que o Congresso Nacional

aprovou a Lei nº 12.711³ (Lei das Cotas), então sancionada pelo Executivo. Este, mesmo antes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), já incentivava as instituições federais a adotarem alguma política de inclusão.

Do ponto de vista do ingresso, o impacto das cotas na UFRGS foi notado já no primeiro ano. Houve aumento significativo do número de egressos de escola pública entre os classificados em todos os cursos de graduação, passando de 31,53% do total, em 2007 (último ingresso sem cotas), para 49,87%, já em 2008.⁴ Em relação aos estudantes autodeclarados negros egressos de escola pública, esse índice foi proporcionalmente mais significativo, evoluindo dos 3,27%, em 2007, para 11,03%, em 2008⁵ (apenas 44,2% das vagas ofertadas aos negros foram realmente ocupadas nesse ano).

A não ocupação total das vagas reservadas para alunos negros, debatida em Doeber & Grisa (2011), significou um problema na UFRGS até 2011, quando uma mudança no processo de correção de redações no vestibular foi promovida,⁶ com isso, avançou-se na ocupação das vagas como pode ser visto no Gráfico 1.

³ A lei estabelece que as Ifes reservem em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que, no preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*.

⁴ UFRGS, 2013.

⁵ *Idem*.

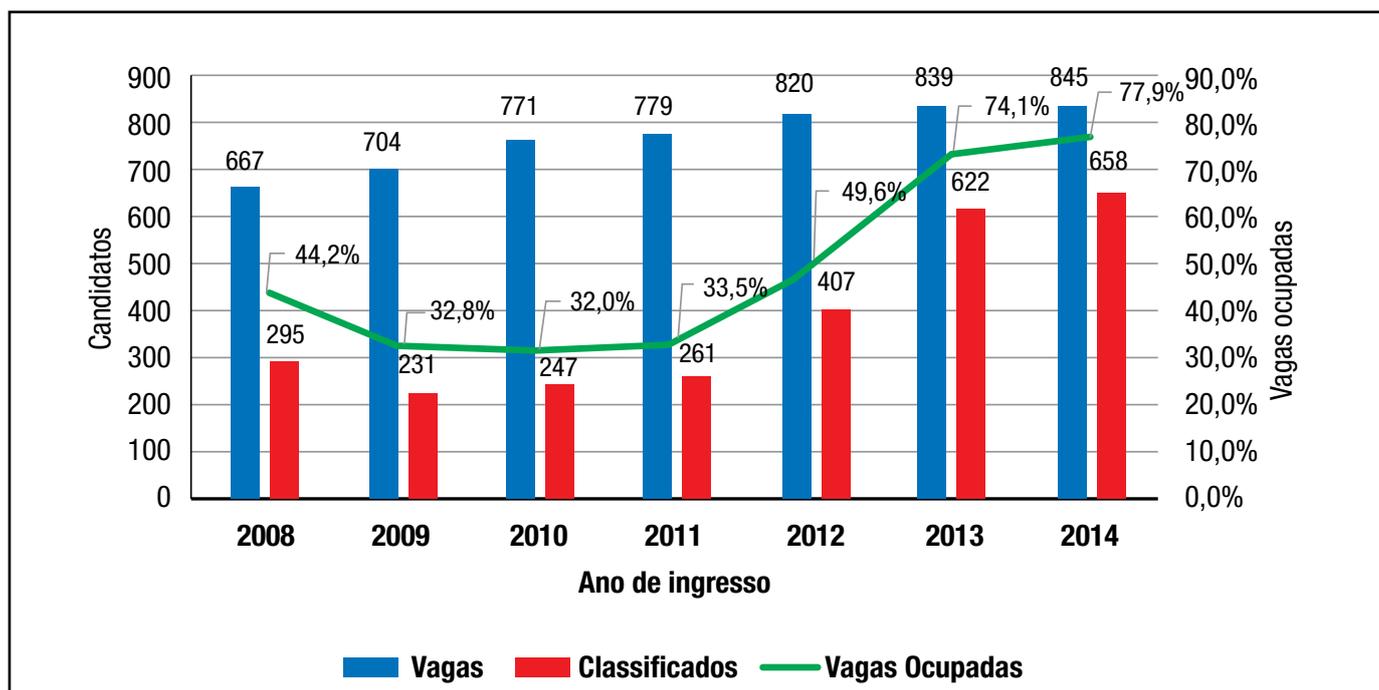
⁶ Antes de 2011, o vestibular funcionava da seguinte forma: eram corrigidas redações de quatro vezes (4 x) o número de vagas oferecidas, por exemplo: em um curso de 100 vagas, os 400 candidatos melhor colocados, independente de serem candidatos às cotas, tinham a redação corrigida; os demais estavam fora do certame. A referida mudança fez com que se passasse a corrigir redações de 4 x o número de vagas em cada modalidade de ingresso, ou seja, no curso que oferecia 100 vagas no total e 30 *para cotas*, foi garantido que pelo menos 120 (30 x 4) candidatos às cotas tivessem suas redações apreciadas, independente de eles estarem entre os 400 primeiros no geral. Isso fez com que mais candidatos às cotas fossem aprovados, em especial os negros.

¹ Doutor em Educação pela UFRGS. Membro da Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas da UFRGS, de 2009 a 2015.

² IBGE/PNAD, 2011.

GRÁFICO 1

CLASSIFICAÇÃO PARA VAGAS OFERTADAS A CANDIDATOS PRETOS E PARDOS (2008-2014)



Fonte: Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, 2013-2014.

A linha verde indica o avanço da ocupação das vagas por alunos negros. Alcançar quase 80% das vagas oferecidas, sendo realmente ocupadas por candidatos negros, em 2014, é um fato importante a ser registrado, à medida que é um índice alto em relação ao restante das universidades do país, principalmente, quando pensamos na realidade das universidades federais do Sul do Brasil.

No que tange aos primeiros resultados sobre desempenho dos estudantes, encontrou-se realidade semelhante à de muitas instituições brasileiras. Entre aqueles que evadiram e os que estão ainda ativos, os dados de cotistas e não cotistas são muito próximos como pode se verificar no Gráfico 2.

Há uma pequena diferença entre os egressos, neste caso; os estudantes do ingresso universal diplomaram-se mais (9,2%), pois os cotistas estão em proporção maior entre os ainda ativos (71,3%). O período ainda é curto para desenvolver séries históricas longas, pois mais de 70% dos cotistas estão ainda matriculados na universidade. Em cursos cuja dificuldade de acompanhar é maior,

como algumas engenharias e exatas, quase todos os alunos de alguma forma sofrem algum tipo de retenção. Já em alguns cursos difíceis de ingressar, mas em que raramente há evasão e retenção, os cotistas têm melhor desempenho. O tempo que os alunos levam para se formarem na UFRGS é, tradicionalmente, longo em relação a outras universidades, e isso atinge todos os grupos de alunos.

Esse é o cenário dos dados quantitativos mais gerais. Entretanto, faz-se necessário pensar nos elementos políticos que acarretam a implantação das ações afirmativas como política pública.

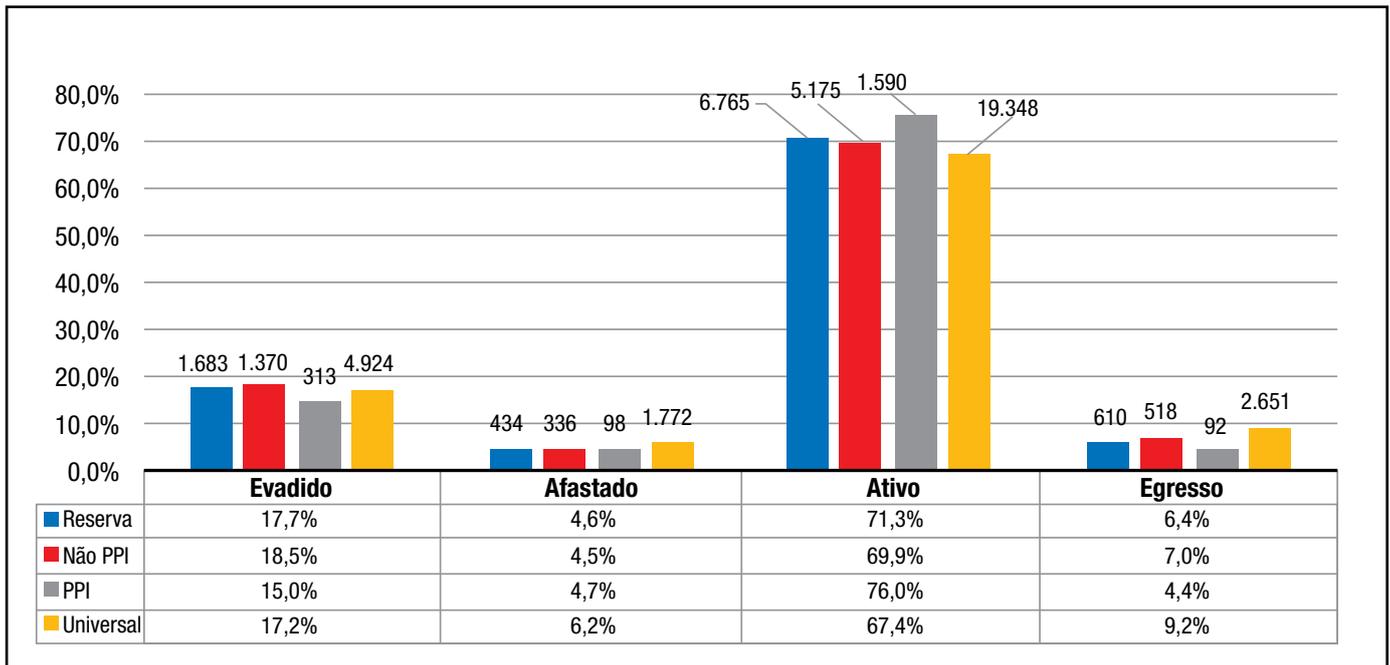
A Lei nº 12.711/2012, que padroniza o modelo de cotas a ser adotado pela rede federal, traz o critério de renda como grande novidade em relação ao modelo adotado anteriormente pela UFRGS. A renda atravessada por outros critérios (trajetória escolar e autoclassificação étnico-racial) vem provocando resistência em alguns setores da universidade, principalmente, entre os gestores.

Em minha Tese de Doutorado (Grisa, 2015), entrevistei gestores da UFRGS, e os relatos são de que mutirões para avaliar documentações comprobatórias estão sendo feitos em função da inclusão do critério de renda, por vezes, sem pessoas preparadas para tais atividades. Chamei esse fenômeno de ginástica institucional, na medida em que há uma realocação de recursos, de pessoal e de logística institucional para dar conta de atender ao critério de renda que a universidade optou por não adotar antes da Lei das Cotas.

⁷ Não PPI são cotistas que não são pretos, pardos e indígenas; e PPI, os cotistas que são desse grupo. O gráfico refere-se a todos os alunos que ingressaram na UFRGS de 2008 a 2014.

GRÁFICO 2

SITUAÇÃO ATUAL POR CATEGORIA DE INGRESSO (NÚMERO ABSOLUTO E RELATIVO DE ALUNOS)



Fonte: Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS, 2013-2014.

Entendo que a exigência da escolaridade em escola pública aborda, em alguma medida, a questão socioeconômica. Entretanto, é ilusório pensar que serão os mais pobres entre os mais pobres que se beneficiarão das cotas, já que acessar o ensino superior demanda certo capital cultural (Bourdieu, 1998) e social que é difícil enquadrar em valores exatos de renda. Sem precaução, ao se utilizar o critério de renda, podem-se estar excluindo os candidatos mais preparados para usufruir desse direito e ainda encontrar problemas de baixa ocupação das vagas.

Outro elemento reiterado nas entrevistas foi o da permanência dos estudantes, em especial dos que ingressaram pelas cotas. Esse é o grande desafio das universidades brasileiras na próxima década. A permanência passa por questões materiais, tais como: bolsas, auxílios, transporte, alimentação, moradia. Seria redundante dizer que programas especiais de apoio devem ser criados nas universidades, essas terão de usar de criatividade e de vontade política para buscar alternativas. O incremento do orçamento do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) é fundamental, bem como a elaboração de apoios que transcendam os critérios socioeconômicos que condicionam o recebimento de assistência estudantil.

A divisão social do trabalho foi acompanhada de uma divisão racial do trabalho, os negros foram sistematicamente excluídos dos direitos sociais.

Todavia, além das questões materiais, há o desafio pedagógico. A formação dos professores universitários ainda é um tabu em algumas instituições, principalmente nas áreas mais duras. A mudança do público que entra na universidade tem de ser acompanhada de uma mudança no modo como se pensa o ensino, a pesquisa e a extensão.

Desenvolver a capacidade de reconhecer conhecimentos trazidos pelos alunos, seus códigos culturais e sociais, é um tema caro à universidade. As pessoas apenas permanecem em ambientes em que se sentem acolhidas, em que são valorizadas. Portanto, a prática de sala de aula, o repensar dos currículos, a adaptação de métodos avaliativos são fatores que serão determinantes para a permanência e futura diplomação desses alunos.

Vale dizer ainda que quanto mais as instituições se democratizarem internamente e incluírem os alunos nas instâncias deliberativas e políticas maior será o potencial de permanência. Muitas universidades preservam uma lógica de funcionamento burocrática bastante enrijecida, estruturas representativas pouco democráticas. Com isso, os alunos não desenvolvem uma cultura de participação tão importante para que eles se integrem e tenham subsídios para enfrentar possíveis dificuldades em sua trajetória acadêmica.

Há hoje uma tênue mudança nas relações de poder e nas lutas por hegemonia dos grupos políticos dentro da UFRGS. As entrevistas (Grisa, 2015) mostraram que um grupo de gestores, que hoje ocupa cargos estratégicos, apresenta uma postura mais arejada e refinada sobre as ações afirmativas. Há cerca de uma década, a realidade não era essa na maioria das grandes universidades. Por outro lado, para muitos agentes acadêmicos, abrir as portas para um conjunto da população que não frequentava a universidade já é “fazer demais” e, a partir daí, “os estudantes devem ser tratados como iguais e buscar individualmente o sucesso”.

Um diagnóstico que pode ser feito a partir das observações participantes que fiz é o de que a maior luta a ser encampada, nos próximos anos, é a orçamentária. As ações afirmativas dependem de projetos de médio prazo para ter êxito, é necessário que as condições estruturais da universidade

funcionem e se revitalizem. A ampliação do quadro docente e técnico-administrativo via concursos públicos é demanda essencial para os próximos anos, todavia, o crescimento econômico do país e os limites políticos colocados para o próximo período não sugerem otimismo.

Por fim, as ações afirmativas questionam a exclusividade da meritocracia como valor acadêmico. Ao redistribuir as vagas universitárias de forma distinta, elas também instauram um desvio no *habitus* (Bourdieu, 1996) à medida que exigem da máquina burocrática e da cultura acadêmica movimentos em distintas velocidades e direções. Tais políticas têm o potencial de incutir embriões de mudanças sólidas nas instituições universitárias.

No entanto, o grau de alcance das ações afirmativas em promover mudanças reais só poderá ser avaliado em longo prazo. Dentro de algumas décadas, isoladamente, elas não irão romper completamente com o *modus operandi* tradicional da universidade, outras ações e medidas terão de acompanhá-las.

As ações afirmativas marcam uma oportunidade histórica de se intensificar a “problematização qualificada” do *status quo*, pois os atores que passam a protagonizar tal questionamento são, em alguma medida, os que conhecem mais de perto as agruras da injusta e desigual sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

DOEBBER, Michele & GRISA, Gregório Durlo. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n.232, v.92, set./dez. 2011, p.577-598. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/inov/docs/acoes-afirmativas>>.

GRISA, Gregório Durlo. *As ações afirmativas na UFRGS: racismo, excelência acadêmica e cultura do reconhecimento*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/115959>>.

IBGE/PNAD. Síntese de Indicadores 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20/04/2013.

UFRGS, UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Programa de Ações Afirmativas da UFRGS: 2008-2012. Comissão de Acompanhamento dos Alunos do Programa de Ações Afirmativas. Comissão *ad hoc* de Avaliação do Programa de Ações Afirmativas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

_____. Relatório Anual do Programa de Ações Afirmativas 2013-2014. Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio-acoes-afirmativas-2013-2014>>. Acesso em: 07/11/2014.

COR E CURSO NA INTERIORIZAÇÃO DE UMA UNIVERSIDADE FEDERAL

Hustana Maria Vargas¹

INTRODUÇÃO

O acesso ao ensino superior no Brasil é bastante restrito. A taxa líquida de escolarização, que mede o percentual de estudantes de 18 a 24 anos nesse nível de ensino, foi de 15,1% em 2013 (MEC/Inep, 2014), menos da metade do que se quer atingir com o atual Plano Nacional de Educação.² Esse quadro é agravado quando consideramos a situação de pretos e pardos.³ Pelo Censo de 2010, eles compõem 50,94% da população. Porém, em 2011, o percentual de negros na educação superior era de 35,8%, contra 65,7% de brancos (Paixão, 2011). Se levarmos em consideração o recorte de cursos, verificamos que a escassa presença de negros no ensino superior concentra-se em cursos menos seletivos e menos prestigiados socialmente (Ristoff, 2013; Vargas, 2010 e 2012), configurando uma situação de dupla exclusão: *do* ensino superior e *no* ensino superior.

Em 2007, foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni),⁴ prevendo o aumento de vagas em universidades federais, com ênfase no turno da noite e em novas unidades fora dos grandes centros. Assim, indagamos: quando uma instituição federal aumenta suas vagas e se expande para o interior, as chances de ingresso nos vários cursos aumentam para candidatos negros? É o que procuramos responder, investigando o caso da Universidade Federal Fluminense (UFF), a universidade federal que mais ampliou o número de vagas com o Reuni, e também a mais interiorizada do Estado do Rio de Janeiro. Sediada em Niterói, atua também em Angra dos Reis, Campos dos Goitacazes, Macaé, Nova Friburgo, Rio das Ostras, Santo Antônio de Pádua e Volta Redonda.

¹ Professora Adjunta do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Laboratório sobre Acesso e Permanência (LAP/UFF).

² Meta 12: “Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”. (Lei nº 13.005, de 25/06/2014)

³ A soma de pretos e pardos totaliza os negros, nomenclatura que adotamos.

⁴ Decreto nº 6.096/2007.

Entendemos que o fenômeno da escolha da carreira pode ser relacionado a construções típicas do *habitus*, como algo que os indivíduos incorporam ao longo de sua história de vida e de suas interações sociais.

Estudamos os cursos ofertados simultaneamente em Niterói e no interior, entre 2004 e 2012, organizando os dados⁵ separadamente para **inscritos** e **aprovados**, da seguinte maneira: (a) candidatos negros inscritos e aprovados em comparação com candidatos brancos inscritos e aprovados, por curso e localidade; e (b) candidatos negros inscritos e aprovados comparativamente ao percentual de negros nos municípios e no estado.

O percentual de negros na população é utilizado como uma forma de comparar o percentual por cor no município e no estado com o percentual por cor dos inscritos e aprovados no processo seletivo. Ressalvamos que não se espera uma correspondência perfeita entre esses percentuais. Tal correspondência ocorreria se toda a população negra tivesse interesse e estivesse apta a se inscrever no vestibular da UFF, com pleno êxito. Sabemos, porém, que este fato não se verifica em função do menor número de estudantes negros concluintes do ensino médio e de que nem todos pretendem ingressar no ensino superior. Entretanto, principalmente levando em conta a oferta de educação superior pública em cidades onde não havia, poder-se-ia pensar numa maior proximidade entre esses percentuais, até mesmo supondo uma demanda reprimida. Por esse motivo, o exercício analítico aqui proposto levou em consideração não apenas o percentual da população por cor no estado,⁶ conforme preconiza a Lei de Cotas (nº 12.711/2012), mas também o percentual de negros nas localidades que sediam unidades da UFF.

⁵ Dados obtidos na Comissão de Seleção (Coseac/UFF).

⁶ Pelo Censo de 2010, no Estado do Rio de Janeiro há 51,7 % de negros.

QUADRO 1

COMPARATIVO POR COR E CURSO – INSCRITOS E APROVADOS – VESTIBULAR 2012 – UFF

INSCRITOS X APROVADOS COR/CURSO/LOCAL	% DE NEGROS MAIOR QUE % DE BRANCOS	% DE NEGROS APROVADOS MAIOR QUE % DE NEGROS INSCRITOS	% DE NEGROS MAIOR QUE % DE NEGROS NO MUNICÍPIO	% DE NEGROS MAIOR QUE % DE NEGROS NO ESTADO
INSCRITOS	1. Administração (Itaperuna) 2. Enfermagem (Niterói) 3. Pedagogia (Angra, Pádua e Niterói) 4. Produção Cultural (Rio das Ostras) 5. Serviço Social (Campos, Rio das Ostras e Niterói)	—	1. Administração (Itaperuna e Niterói) 2. Biomedicina (Nova Friburgo) 3. Ciências Sociais (Niterói) 4. Enfermagem (Rio das Ostras e Niterói) 5. Geografia (Niterói) 6. História (Niterói) 7. Odontologia (Nova Friburgo) 8. Pedagogia (Angra, Pádua e Niterói) 9. Produção Cultural (Rio das Ostras) 10. Psicologia (Niterói) 11. Serviço Social (Campos, Rio das Ostras e Niterói)	1. Administração (Itaperuna) 2. Enfermagem (Niterói) 3. Pedagogia (Angra, Pádua e Niterói) 4. Serviço Social (Campos, Rio das Ostras e Niterói)
APROVADOS	1. Pedagogia (Angra e Niterói) 2. Psicologia (Rio das Ostras) 3. Serviço Social (Campos e Niterói)	1. Ciências Econômicas (Campos) 2. Ciências Sociais (Campos) 3. Engenharia de Produção (Volta Redonda) 4. Geografia (Niterói) 5. Pedagogia (Angra) 6. Psicologia (Rio das Ostras)	1. Ciências Sociais (Niterói) 2. Geografia (Niterói) 3. Pedagogia (Angra e Niterói) 4. Psicologia (Rio das Ostras) 5. Serviço Social (Campos e Niterói)	1. Pedagogia (Angra dos Reis) 2. Serviço Social (Campos e Niterói)

Fonte: Coseac/UFF.

COR E CURSO NA UFF

A situação por nós analisada não passou por mudanças drásticas nos nove anos da série: a presença negra tanto em termos de candidatos, mas principalmente entre aprovados, foi ínfima. Quando superava a dos brancos, concentrava-se em poucos cursos. Esse resultado não diferiu de trabalhos anteriores,⁷ nem apresentou mudanças correspondentes às novas oportunidades educacionais, expressas em novas vagas em diferentes municípios.

Levantamos a hipótese de que cursos e carreiras são apropriados por grupos sociais que se estabelecem nas instituições e no mercado, incentivando e atraindo seus iguais.

⁷ Cf.: Teixeira (2003); Brandão, Silva e Marins (2005); e Araújo e Silva (2007).

Trazemos o quadro do último ano pesquisado (2012). Ressaltamos que este foi o último processo seletivo para ingresso na UFF antes da adoção da Lei nº 12.711/2012, que ficou conhecida como a Lei de Cotas. Nesse ano, 16 cursos foram ofertados simultaneamente em Niterói e em outros municípios.⁸

Os dados levantados propiciam múltiplas análises. Aqui trazemos algumas, convidando o leitor a se aventurar por outras. Em todas as situações analisadas, nos raros casos em que os negros são maioria, o número sofre uma redução entre a inscrição e a aprovação. Com relação aos cursos, parece correto afirmar que alguns oferecem maior guarida a estudantes negros: Pedagogia, Serviço Social e, em menor abrangência, Psicologia e Enfermagem. Não necessariamente são cursos menos concorridos ou com menor nota de corte. Entretanto, possuem algo em comum: a maior empregabilidade dos profissionais dessa área, que gira em torno do setor público, ao qual as minorias podem acorrer em processos de concorrência cegos, vale dizer, não impregnados de traços de preconceito.⁹

Acrescentamos a essa análise a noção de *habitus* de Bourdieu (2002), entendido como um sistema de disposições duráveis que funcionam como princípio gerador e estruturador das práticas e representações. Entendemos que o fenômeno da escolha da carreira pode ser relacionado a construções típicas do *habitus*, como algo que os indivíduos incorporam ao longo de sua história de vida e de suas interações sociais. Assim, a condição social que permeou a socialização primária do indivíduo e de seu grupo explicaria as diferenças de disposições, comportamentos e estilos de vida entre grupos. Por extensão, o tipo de procura pelo ensino superior pode falar de um *habitus* coletivo dos concorrentes, se considerarmos seus grupos socializadores.

No caso aqui tratado, entendemos que a inserção dos negros em nossa sociedade e as restrições sociais que enfrentam (Guimarães, 2003 e Oliveira, 2010), permitem uma análise dos mesmos como grupo submetido a *habitus* mais ou menos semelhantes. Nesse sentido, levantamos a hipótese de que cursos e carreiras são apropriados por grupos sociais que se estabelecem nas instituições e no mercado, incentivando e atraindo seus iguais. Nesse caso, poderíamos falar de uma *cultura de grupos* em relação à escolarização e escolha de carreiras, que estaria na base de uma *cultura de acesso a cursos*.

⁸ Administração e Psicologia, em quatro municípios; Direito, Engenharia de Produção, Pedagogia e Serviço Social, em três municípios; Biomedicina, Ciências da Computação, Ciências Econômicas e Ciências Sociais, Enfermagem, Engenharia Mecânica, Geografia, História, Odontologia e Produção Cultural, em dois municípios.

⁹ Análise semelhante foi realizada por Beltrão e Teixeira (2005) em estudo sobre seletividade de carreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o ingresso e a permanência de mais negros no ensino superior, em todo tipo de carreiras, não significam apenas a alteração de horizontes econômicos individuais ou familiares. Significam, também, alterações nas representações sobre relações raciais, nas identidades étnico-raciais e na autoestima. Ao mesmo tempo, disseminam novas expectativas em relação à educação formal e uma ética antirracista sobre as hierarquias raciais, possibilitando que os estudantes tornem-se referências dentro e fora de suas universidades. (Jesus, 2014) Nesse sentido, eles referenciaríamos novos *habitus*.

Relembrando o contexto em que o estudo foi realizado, os resultados agravam-se por se tratar de uma universidade pública em expansão. Ressaltamos, ainda, que a universidade tem superqualificado estudantes de algumas áreas na disputa pelo mercado de trabalho. É o caso, por exemplo, do Programa Ciência sem Fronteiras.¹⁰ Quantos negros terão se beneficiado do mesmo e quantos negros ficarão à margem deste programa, por não terem sequer se candidatado a essas carreiras, ou por não terem sido nelas aprovados? Assim, vemos o “ciclo de desvantagens cumulativas” (Hasenbalg, 1979) operar com novas roupagens. Como alternativa para minimizá-lo, acreditamos que políticas de incentivo e atração de negros para carreiras mais prestigiadas devam ocorrer desde o ensino básico, especialmente o médio, com o oferecimento de ações afirmativas próprias, por exemplo, tais como as ações de gênero para meninas na área de exatas.¹¹

¹⁰ Trata-se de um “programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional”. Concede bolsas de estudo para alunos de graduação e pós-graduação em áreas específicas, como Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade, Bioprospecção e Ciências do Mar. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>>. Acesso em: 02/09/2015.

¹¹ Por exemplo: o projeto do CNPq intitulado Meninas e Jovens Fazendo Ciências Exatas, que pretende fomentar a vocação de mulheres para o ingresso nas Ciências Exatas e Engenharias. Compreendemos essa iniciativa de atração de meninas para as ciências exatas como ações afirmativas de gênero. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/web/guest/noticiasviews/>>. Acesso em: 12/03/2014.

Já o percentual de negros por localidade nos ajudou a verificar se os negros estavam sub ou sobrerrepresentados no *campus*, em comparação com sua presença na cidade e no estado. Verificamos que, majoritariamente, há menos negros nos campi que nas cidades. No comparativo entre Niterói e o interior, não percebemos diferenças acentuadas. Os cursos mais atrativos para negros assemelham-se entre as cidades, verificando-se, apenas, uma maior consolidação da procura em Niterói. Aventamos algumas hipóteses: (a) há, proporcionalmente, menos jovens negros com ensino médio concluído no interior; (b) candidatos negros no interior seriam menos competitivos do que os de Niterói; (c) a exclusão contra o estudante negro seria ainda maior no interior do que em Niterói; (d) a autoexclusão dos negros ao

processo seletivo no interior seria mais forte que em Niterói; e (e) a maior tradição da universidade em Niterói, constituindo-se em uma instituição mais atrativa ao grande público.

Entendemos que a exiguidade da presença negra no *campus*, e principalmente em cursos de alto prestígio social, é produzida por múltiplos fatores: a falta de informação sobre oportunidades educacionais, o tradicionalismo das instituições, os diferentes níveis quantitativos e qualitativos de formação experimentados pelos jovens e a discriminação que alija estudantes negros de uma concorrência justa.

Com este trabalho, procuramos contribuir para o debate sobre esse processo, visando alcançar mais igualdade e justiça social no acesso ao ensino superior e em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Elaine Sampaio e SILVA, Aline Maria da. Jovem negro e universidade pública: contexto e desafios. In: GRACINDO, Regina Vinhaes (Org.) *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília (DF): Liber Livro, 2007, p.67-87.

BELTRÃO, Kaizô e TEIXEIRA, Moema. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, Sergei. (Org.) *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005, p.143-193.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Escritos de educação*. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, p.147-183.

BRANDÃO, André A. P.; SILVA, Anderson P.; e MARINS, Mani T. Raça, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer. Anais da XXVII ANPEd. Caxambu (MG), 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 17/11/2015.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. In: *Educação e Pesquisa*, n.1, v.29. São Paulo, jan.-jun. 2003, p. 93-107.

HASENBALG, Carlos A. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Ações afirmativas acadêmicas no Brasil: algumas lições da última década. Anais do VIII Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (Copene). Belém

(PA), 2014. Disponível em: <<http://ptdocz.com/doc/471437/rodrigo-ednilson-de-jesus/>>. Acesso em: 17/11/2015.

MEC/INEP. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/>. Acesso em: 14/09/2014.

OLIVEIRA, Iolanda de *et al.* In: *Cadernos Penesb*, n.12. Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Rio de Janeiro (RJ): Alternativa; Niterói (RJ): EdUFF, 2010.

PAIXÃO, Marcelo *et al.* *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010)*. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

RISTOFF, Dilvo. *Perfil socioeconômico do estudante de graduação*. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N4.pdf/>. Acesso em: 08/05/2014.

TEIXEIRA, Moema de Poli. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VARGAS, Hustana Maria. Uma sociologia das ausências: negros e carreiras de prestígio no Brasil. Anais da XXXV Reunião Anual da ANPEd. Porto de Galinhas (PE), 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/>>. Acesso em: 17/11/2015.

_____. Sem perder a majestade: 'profissões imperiais' no Brasil. In: *Estudos de Sociologia*, n. 28, v.15. São Paulo, 2010, p. 107-124.

AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRJ: IMPLANTAÇÃO DE UMA POLÍTICA E DILEMAS DA PERMANÊNCIA

Rosélia Pinheiro de Magalhães¹ e Simone Cazarin de Menezes²

A educação tem grande capacidade de influência no ordenamento social e essa é uma das razões pelas quais o tema mobilizou o Estado brasileiro em vários momentos de sua história. No caso da educação superior, nenhuma das políticas adotadas até a última década do século XX foi capaz de desafiar de forma tão direta a sua natureza altamente elitista e de manutenção de privilégios sociais.

Nos anos de 1990, a educação passa a ter importância estratégica para a redução das desigualdades sociais. As políticas para a educação superior seguem as orientações dos organismos internacionais, que as conduzem para o atendimento às novas necessidades de formação de mão-de-obra para o mercado neoliberal.

Uma nova fase de expansão é iniciada na educação superior, com outro viés, embora mantendo seu objetivo histórico de possibilitar a execução do projeto econômico-político constituído pelo Estado. É nesse contexto que, segundo Moehlecke (2002), o termo ação afirmativa chega ao Brasil.

Nos anos que se seguem, é observado que o Estado passa a utilizar e incorporar a noção de “ação afirmativa” como princípio para enfrentamento da questão social. O tema começa a compor os debates sobre cidadania, direitos e inclusão como possível canal de acesso à mobilidade social para os grupos historicamente excluídos.

Em relação à educação superior, as novas políticas propostas pelo Estado, entre as quais a política de ação afirmativa, surgem da necessidade de ações efetivas para a sua ampliação e democratização.

No início dos anos 2000, a adoção de cotas étnico-raciais para ingresso em universidades públicas traz para a mídia a discussão sobre ações afirmativas, especialmente porque desnuda a temática da exclusão de determinados segmentos sociais dos bancos universitários. A polêmica gerada por essa discussão passa a ter fortes reflexos na sociedade.

A adoção das políticas de ação afirmativa, em particular na modalidade da reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas, está possibilitando que jovens de grupos desiguais, como pobres, negros, indígenas, deficientes físicos, tenham acesso à educação superior enquanto direito social.

É inegável que tais políticas representam importante instrumento na democratização do acesso à educação superior pública. Entretanto, para uma percepção mais aprofundada, devemos buscar compreender os mecanismos da reforma do ensino superior à luz do processo de reforma do Estado. É nele que é gestada a política de ação afirmativa.

No contexto das universidades públicas, o surgimento dessa política vem promovendo um confronto entre uma histórica seletividade no acesso à educação superior e a exigência, por parte de diversos segmentos sociais, de igualdade de oportunidade para as classes menos favorecidas social e economicamente.

Nesse embate, ainda que de fato se materializem possibilidades mais democráticas de acesso à universidade pública para alguns segmentos da população, percebemos que somente essa medida não é capaz de produzir uma transformação na lógica dessas instituições, de forma a atenuar os mecanismos de conservação social que lhes são característicos e que acabam por promover um processo de exclusão que não pode ser ignorado.

A primeira década do século XXI trouxe uma nova configuração às universidades federais, principalmente a partir da implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), em 2007.

¹ Mestre em Serviço Social pela PUC-Rio e Assessora da Superintendência Geral de Políticas Estudantis da UFRJ de 2011 a 2015.

² Mestre e Doutoranda em Serviço Social pela PUC-Rio e Diretora da Divisão de Apoio ao Estudante da UFRJ de 2011 a 2015.

No que se refere às políticas de ação afirmativas, implantadas desde o início dos anos 2000 em várias universidades públicas estaduais e federais como parte do processo de democratização e inclusão no ensino superior, somente em 2012 converteram-se em política pública, com a sanção da Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Se, por um lado, a aprovação dessa lei honra duas décadas de lutas dos vários movimentos sociais comprometidos com a democratização da educação superior pública, por outro, desloca o debate, incorporando na sua oficialidade o discurso dos movimentos sociais.

No que se refere às cotas étnico-raciais, estas perdem espaço como prerrogativa central, quando a lei toma como principal parâmetro a renda e a realização de toda a vida escolar na rede pública de ensino. Ainda assim, a criação da lei possibilitou a implantação de reserva de vagas para estudantes negros, pardos e indígenas em universidades que eram totalmente resistentes à adoção de tal modalidade.³

Antes da criação da lei, 18 das 59 universidades federais não possuíam qualquer programa de ação afirmativa para acesso aos seus cursos de graduação (Gemaa, 2013, p. 11). A tríade Enem, Sisu (Sistema Seleção Unificada) e Lei de Cotas, quando combinadas, desafia de forma pungente a organização do sistema universitário público e deixa mais visíveis as características históricas e excludentes desse sistema.

A adoção das políticas de ação afirmativa, em particular na modalidade da reserva de vagas para ingresso nas universidades públicas, está possibilitando que jovens de grupos desiguais, como pobres, negros, indígenas, deficientes físicos, tenham acesso à educação superior enquanto direito social.

Entretanto, as mudanças pelas quais vem passando o sistema educacional brasileiro nos últimos anos ainda estão longe de promover a efetiva universalização do direito à educação para o conjunto da população. O acesso à educação pública e de qualidade, que desde sempre esteve destinada aos grupos sociais pertencentes às classes dominantes, foi um dos fatores que contribuiu para a manutenção dos elevados índices de desigualdade social no país.

Nesse sentido, a democratização da educação superior somente se efetivará se tiver como princípios não somente a garantia da ampliação do acesso, mas, sobretudo, a garantia do atendimento às condições para a permanência e formação acadêmica para os estudantes oriundos dos segmentos mais pobres da sociedade que conseguem ingressar na universidade pública.

³ O estudo realizado pelo Gemaa (2013) demonstra que o principal efeito da Lei de Cotas foi o de ampliar a representatividade de pretos, pardos e indígenas (mais 11,1% de vagas para este segmento da população).

AÇÃO AFIRMATIVA NA UFRJ: DILEMAS DA PERMANÊNCIA

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as ações afirmativas foram implantadas em 2011, tendo como característica a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas que ingressassem pelas vagas disponibilizadas pelo Enem. Essa implantação foi tardia, se comparada a outras universidades públicas que adotaram essas políticas no início dos anos 2000. O processo que antecedeu à implantação não foi permeado por debates e discussões entre os segmentos da comunidade acadêmica, ficando as decisões circunscritas aos órgãos colegiados.

Em relação às condições para a permanência na universidade, Santos (2006, p. 126) aponta que “o corte de renda para as políticas de permanência provoca a divisão entre carentes e não carentes, com a desracialização de sua presença (central para os ingressantes pelas cotas raciais)”. Arriscamos dizer que a Lei de Cotas para o acesso às universidades públicas federais vem provocando o mesmo processo. De toda forma, as atuais políticas voltadas à democratização do acesso criam um novo paradigma para a permanência.

Com a implantação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), em 2008, há a definição de princípios norteadores em âmbito nacional para o desenvolvimento das ações que são elencadas em eixos temáticos que perpassam várias áreas⁴ e têm destinação prioritária para estudantes oriundos de escolas públicas ou cuja situação socioeconômica familiar interfira na sua permanência na universidade.

Na UFRJ, mesmo antes de 2011, ocasião de implantação da reserva de vagas para acesso aos seus cursos de graduação, já se verificava o ingresso de estudantes com perfil socioeconômico diferenciado. Entretanto, a presença desse segmento de estudantes se concentrava em cursos de baixo prestígio social, demonstrando uma seletividade na escolha de cursos, por parte dos estudantes com esse perfil.

A reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas em todos os seus cursos de graduação ampliou essa diversidade e, certamente, trouxe significativo impacto em cursos de maior competitividade, embora, até o momento, não existam estudos que comprovem tal hipótese.

⁴ Indica o desenvolvimento de ações de assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Ao implementar em 2011 a reserva de vagas por meio de Resolução do Conselho Universitário, também foi aprovada a criação de uma bolsa assistencial destinada a todos os estudantes ingressantes por essa modalidade de acesso, denominada Bolsa de Acesso e Permanência (BAP). Esta bolsa tem por objetivo apoiar a permanência discente até o final do primeiro ano de seu ingresso e, assim, reduzir a evasão nos primeiros períodos na universidade.

Ao final desse período o, aluno deverá participar de processo de seleção destinado a qualquer estudante de graduação, independente da forma de acesso, para concorrer às demais bolsas e benefícios de assistência estudantil (Bolsa de Auxílio Financeiro e Benefício Moradia). Entretanto, devido ao insuficiente número de bolsas e vagas na moradia estudantil para atender a toda demanda dentro do perfil definido pelo Pnaes, muito estudantes não têm a solicitação atendida. Essa situação tem gerado distorções e questionamentos, além de ser um dos motivos de evasão e/ou retenção em períodos posteriores devido à descontinuidade do apoio financeiro.

No momento atual, a Lei de Cotas e o Sisu,⁵ pela mobilidade que propiciam, trazem um renovado desafio para a assistência estudantil nas universidades públicas, que é a capacidade de apoiar efetivamente a permanência de um crescente contingente de estudantes sem recursos financeiros e vindos de outros estados.⁶

Para esses alunos, cujas famílias não possuem recursos para auxiliá-los, há uma expectativa de que suas necessidades de moradia, alimentação, transporte, e demais despesas decorrentes da realização de um curso superior, devam ser totalmente supridas pela universidade.

Essas questões suscitam a necessidade de debate com toda a comunidade universitária sobre qual é efetivamente o papel da universidade enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento. É preciso estabelecer seus limites em relação ao atendimento de uma gama de questões que perpassam a vida dos estudantes e que extrapolam seu âmbito de responsabilidade.

Nessa perspectiva, a assistência estudantil, entendida como um conjunto de ações que visam apoiar a permanência do estudante na universidade para que possa concluir seu curso de graduação, deve estar articulada com o processo de ensino e ser parte do projeto educacional.

As múltiplas demandas postas pelo novo perfil de alunos indicam a necessidade de redefinir competências e estabelecer limites, tanto para os órgãos que implementam ações de assistência estudantil quanto para outros setores da universidade, de forma que as ações sejam conjuntas e não sobrepostas e contraditórias. Ou seja, a assistência estudantil precisa se constituir em política institucional que, aliada àquelas que visam à democratização do acesso, busque a inclusão mais efetiva de estudantes.

O fato de o Pnaes ser, ainda, um programa de governo criado antes da adoção das atuais medidas para democratização do acesso, gera incertezas quanto à sua continuidade e torna indispensável sua transformação, o mais breve possível, em uma política de Estado, com orçamento consonante às políticas de expansão e democratização da educação superior.

Na inexistência dessas condições, estaremos no limiar do maior processo de exclusão social pela via da educação, já que uma política social sem recursos financeiros não se sustenta.

Sobre o sucesso efetivo das políticas de inclusão, Heringer (2013, p. 82) parte da hipótese de que: (...) 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 e afiliação ao ambiente universitário. (...) São geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disposições dos atores envolvidos (...).

Desse modo, os desafios que se impõem para o alcance dessa perspectiva de inclusão e de efetiva democratização da educação superior precisam ser enfrentados por todos que desejam uma mudança social pela via da educação.

⁵ O Sisu possibilita ao estudante concorrer, com a nota do Enem, a cursos de graduação em qualquer das universidades federais, possibilitando uma mobilidade territorial inédita.

⁶ Em estudo apresentado à Plenária de Decanos e Diretores pela Pró-reitora de Graduação, em 2010 apenas 1% dos ingressantes eram de outros estados. No primeiro semestre de 2014, esse percentual foi de 22%. Em relação aos alunos cotistas, 60% são da cidade do Rio de Janeiro, 23% de municípios próximos (Baixada Fluminense, Niterói e Região Serrana) e 17% de outros estados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Poder Executivo. Brasília (DF).

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de

Assistência Estudantil. Poder Executivo. Brasília (DF).

FERES JR., J.; DAFLON, V.; RAMOS, P.; MIGUEL, L. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa. UERJ/IESP/GEMAA, set. 2013.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: *Revista de Informação Legislativa do Senado Federal*, 2001.

HERINGER, R. 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*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MEC. Cresce o número de vagas, instituições participantes e cursos ofertados no Sisu. 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 04/08/2015.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: *Caderno de Pesquisa*, n.117. São Paulo, nov. 2002, p.197-217. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 14/06/2012.

SALVADOR, A. C. *Ação afirmativa no ensino superior: a inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio*. Tese de Doutorado em Serviço Social. Rio de Janeiro: PUC, 2008.

SANTOS, B. S. *A universidade do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, R. E. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras. In: FERES JR., J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.) *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora da UnB, 2006.

PROUNI: LIMITES, AVANÇOS E DESAFIOS EM UMA DÉCADA DE EXISTÊNCIA

Wilson Mesquita de Almeida¹

No Brasil, o modelo de ensino superior que se tornou dominante é um modelo empresarial, originado na década de 1970, no Regime Militar, por meio de incentivos públicos às instituições de ensino superior (IES) privadas: a não cobrança de impostos e o crédito educativo, criado em 1976, atual Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). Nos anos de 1970, eram pequenas faculdades. Hoje, possuem o maior número de matrículas na graduação brasileira e as maiores faculdades negociam suas ações na Bolsa de Valores.

Com o auxílio desses incentivos dados pelo Estado, que continuam até hoje, o setor privado lucrativo conseguiu acumular poder financeiro e político para fazer prevalecer seus interesses nos governos democráticos que vieram depois. A grande expansão das vagas – em um contexto de baixo crescimento econômico e de alto desemprego na época do Governo de Fernando Henrique Cardoso – provocou falta de pagamentos de mensalidades e saída de estudantes, levando a uma crise no setor privado de educação. Como resposta a essa crise, já no Governo Lula, em 2004, cria-se o Programa Universidade para Todos (Prouni) que, em troca de bolsas de estudo (um bolsista para nove alunos pagantes, em média), permite às instituições com fins lucrativos ficarem livres de impostos, que antes recolham, ajudando-as a sobreviver.

Logo, é preciso entender que a razão de existência do Prouni foi servir como resposta a uma crônica situação financeira enfrentada pelas IES lucrativas no início dos anos 2000. O desenho do Prouni teve as mãos fortes dos donos das IES privadas lucrativas e seus representantes – eles possuem articulações políticas em todos os partidos políticos. Exemplo claro pode-se ver quando comparamos o Projeto de Lei nº 3.582/2004, de 13/01/2004, a Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004, e, por fim, chegando à redação definitiva da Lei nº 11.096, que instituiu o Prouni, de 13/01/2005. Foram 292 emendas propondo mudanças favoráveis aos interesses do segmento privado lucrativo. Uma ilustração: o projeto original do Prouni só previa bolsistas integrais. Porém, deputados e senadores que trabalham em prol dos empresários de ensino conseguiram modificá-lo, criando a existência de bolsas parciais, ou seja, fazendo com que o aluno pague uma parte.

Como efeito, a principal limitação do programa é ele ter sido montado em um sistema no qual a maioria das IES participantes possui baixa qualidade educacional. São instituições voltadas para obter lucro com a educação. Fato bem diferente do que ocorre nos países desenvolvidos, onde não houve estímulo para a existência de empresários donos de universidades.² Para conseguirem mais lucros, os empresários do ensino reduzem investimentos no mais importante: na qualidade do professor (demitem ou investem pouco em profissionais mais qualificados, com doutorado, devido ao “custo”) e em uma seleção mínima do estudante (acabam fazendo pseudo vestibulares, pois, como se trata de empresas, precisam do “cliente-aluno” para pagar).

Hoje, o quadro está mais sombrio, pois o desempenho das ações passa a ditar as regras. O problema é que educação não gera resultado no curto prazo. Essa lógica econômica não se dá bem com qualidade de ensino, sobretudo quando está direcionada para estudantes dos segmentos mais destituídos socialmente.

Ao fazer múltiplos cruzamentos, os resultados da pesquisa empírica que realizei com 50 bolsistas na cidade de São Paulo (Almeida, 2014) apontam que há uma heterogeneidade entre os bolsistas. Os estudantes licenciandos e tecnólogos, os quais perfazem a maioria dos bolsistas pesquisados, são filhos de pais migrantes, de origem rural, com baixa escolaridade e com trajetórias profissionais precárias; trabalharam e estudaram durante a fase do pré-vestibular, a faixa etária predominante está situada entre 25 e 30 anos; residem em bairros mais periféricos, alguns são moradores de outros municípios da Grande São Paulo, outros das periferias desses municípios; não tentaram entrar na universidade pública, e, dado central, os motivos principais para escolha do curso são a proximidade da residência, a oportunidade em si de cursar o ensino superior, independente até da carreira desejada; e não fizeram pesquisas prévias sobre as instituições.

Tais perfis são tipicamente de estudantes de mais baixa renda e que estão nos cursos com formatos mais curtos, nas universidades mais desprestigiadas na hierarquia acadêmica, quando os comparamos com outro grupo pesquisado,

¹ Professor da Universidade Federal do ABC (UFABC).

² Cf. Nunes, 2007; Steiner, 2006; e Pereira, 2000 e 2004.

os de bacharelados, que frequentam cursos tradicionais, mais longos, mais prestigiados e são alunos de baixa classe média, tendo um perfil bem próximo aos alunos que frequentam universidades públicas, inclusive, alguns chegaram a passar em tais universidades.

Assim, é preciso questionar: para quais bolsistas efetivamente foi propiciado acesso a um curso com boa qualidade de ensino? Para todos? Para a maior parte deles? Mediante os dados da pesquisa e com os dados disponíveis existentes – ainda poucos, pois o MEC, infelizmente, não fornece os cruzamentos essenciais em relação ao Prouni –, verifica-se que há uma relação entre bolsistas de mais baixa renda e cursos de baixíssima qualidade. A maior parte dos estudantes, geralmente os mais pobres, com maior idade, provedores familiares, moradores de bairros mais afastados, encontra-se alocada justamente nas instituições de ensino e cursos mais destituídos de qualidade.

Há pontos de avanço. Apesar de não ter sido criado com o objetivo de ser uma política de acesso e permanência ao ensino superior, há um importantíssimo componente de inclusão social no programa. Ele possibilitou que certa parcela de estudantes de mais baixa renda e da escola pública, na última década, pudesse chegar ao ensino superior. Esse segmento de alunos que atinge, dadas suas características socioeconômicas, está marcado por dois tipos de entraves quando se busca ter acesso ao ensino superior: uma restrição competitiva quando disputa o vestibular das instituições públicas, já que grande parte dos estudantes da rede pública brasileira de educação básica não compete em condições equilibradas com as classes média e média alta; e enfrenta, também, uma restrição financeira, pois, mesmo trabalhando e recebendo salários, tais alunos não conseguiriam pagar as mensalidades e dar conta das obrigações de sustento próprio e da família.

Nesse sentido, o Prouni constitui uma experiência social importante, atingindo uma faixa de estudantes de baixa renda até então sem muitas perspectivas de fazer o ensino superior. Deu oportunidade a estudantes de baixa renda, negros e oriundos da escola pública, firmou-se como uma alternativa real para um tipo de indivíduo que é ainda constrangido por imensas desigualdades em sua vida. Outro ponto: o bolsista passa por um processo de seleção que é o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fato distante da quase totalidade das IES privadas de tipo lucrativo, já que poucas levam a sério o vestibular. Junto a isso, exigem-se do bolsista 75% de aprovação no total das disciplinas cursadas em cada período letivo. Como resultado, os bolsistas, em geral, tendem a possuir desempenho igual ou superior aos alunos pagantes. Por fim, o Prouni colocou certa ordem na “terra sem lei” antes existente no setor privado de ensino superior ao trazer para o âmbito governamental certo controle das isenções que esse setor sempre usufruiu sem prestar as devidas contas.

Existem desafios colocados ao Prouni para que possa, plenamente, tornar-se uma política estratégica de inclusão no ensino superior de estudantes de baixa renda. Um dos mais urgentes é trazer, de fato e de direito, o Prouni para o MEC. Exemplo: fato relatado pelos pesquisados, muitas universidades não tratam o prounista como um verdadeiro aluno que obteve, a duras penas, seu direito de cursar o ensino superior; o bolsista não pode pleitear bolsas de iniciação científica; em algumas instituições ainda está vedado o acesso a certos cursos; há universidades que não cumprem o percentual de vagas destinado ao programa, entretanto, recebem benefícios fiscais, que matriculam alunos que não se enquadram nos critérios do programa (já fizeram universidades, alunos matriculados em instituições públicas, alunos que possuem renda acima do limite estipulado, que não passaram pelo Enem e obtiveram bolsas, bolsas do Prouni sendo utilizadas como outro tipo de bolsas pela instituição, entre outras situações proibidas por lei). Essa situação precisa ser fiscalizada com extremo rigor, excluindo do programa quem incorrer em tais desvios. Outro aspecto: a contrapartida em troca das isenções dos impostos é baixa; a cada nove pagantes, tem-se uma bolsa. Trata-se de desafio complicadíssimo, pois nos dias atuais o quadro tornou-se mais difícil, dado o poder financeiro e político construído pelos empresários do ensino desde o Regime Militar.

Para ser mais eficiente e socialmente eficaz, o Prouni precisaria ficar restrito somente às instituições sérias, preocupadas com a educação de qualidade, o que, em grande medida, são as instituições sem fins lucrativos. É assim no mundo desenvolvido, no qual o ensino superior dominante é público ou quando é privado não se volta para o lucro, com as instituições tendo caráter público não estatal. É preciso desmontar, aos poucos, essa estrutura atrasada que teve origem na ditadura militar e que os vários governos democráticos ainda não mexeram.

Para obter isso, governo e sociedade precisam realizar um controle estatal e social rigoroso – infelizmente ainda não realizado de forma efetiva por nenhuma autoridade – dessas fábricas de diplomas que são as IES privadas lucrativas. Por exemplo, as comissões de acompanhamento do Prouni³ foram dominadas pelos representantes dos grandes grupos privados em aliança com representantes de “movimentos estudantis” que se utilizam do programa com objetivos eleitoreiros.

³ Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do Prouni (Colaps). Implementadas pela Portaria do MEC nº 1.132/2009, tendo como objetivo o acompanhamento e a fiscalização do programa nas instituições privadas.

Governo e sociedade civil devem desenvolver mecanismos efetivos de controle, tornando tais conselhos, de fato, representativos da sociedade brasileira (contribuintes, quem paga) e dos beneficiários (estudantes de baixa renda que entram por mérito). Há diversos grupos de prounistas autônomos Brasil afora que estão realmente interessados em aprimorar, cada vez mais, junto com o governo, o programa. São eles que vivem o cotidiano, as dificuldades diárias. Esses grupos estão completamente fora das instâncias de regulação. Justamente a quem o MEC deveria prestar mais atenção. Com isso, seriam evitados muitos descaminhos do programa, fortalecendo-o e dando a ele mais legitimidade junto à sociedade brasileira.

Por fim, é importante cuidar da permanência do bolsista do Prouni, articulando uma série de ações para que ele faça um curso superior consistente. Por que bolsistas integrais do Prouni não recebem uma bolsa permanência para estudarem e se formarem? Na prática, apenas bolsistas do curso de Medicina – a menor parcela dos beneficiários do programa – recebem um valor que cobre parte do salário mínimo. Lógico que isso custa dinheiro. Mas se trata do melhor investimento que um país pode fazer. Estudante bem formado é o bem mais precioso de um país, tanto econômica quanto socialmente.

Se for oriundo dos estratos de baixa renda, o ganho é multiplicado, pois tem a força potencial de mudar famílias: incentiva mãe e pais analfabetos a retomarem os estudos, serve de modelo para irmãos menores, melhora o acesso a bens materiais e simbólicos, amplia a renda em famílias que ganham salários baixíssimos.

A sociedade e o Estado deveriam investir mais nesses bolsistas, que são jovens de baixa renda inteligentes e batalhadores. É preciso apoiá-los. Trazer o Prouni de fato para eles, senão, caso permaneça sem mudanças, sob o apelo de beneficiar milhões de pessoas, estará apenas perpetuando as desigualdades sociais, pois somente um segmento bem pequeno desses bolsistas – geralmente os que estão nas instituições privadas mais sérias, sem fins lucrativos –, aqueles que ingressam nos cursos conceituados e de boa qualidade terão suas oportunidades sociais ampliadas. Para isso acontecer, tem de interferir em privilégios ainda existentes de um pequeno, porém, poderoso grupo. Que a sociedade e governo brasileiros possam enfrentá-lo e dizer quem, de fato, deve mandar. Redesenhar o Prouni, tornando-o mais republicano e transparente, é uma diretriz importante para tornar mais sólida essa política pública que, em 2015, completa dez anos de existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Wilson Mesquita. *Prouni e o ensino superior privado lucrativo em São Paulo: uma análise sociológica*. São Paulo: Musa Editora/FAPESP, 2014.

NUNES, Edson. Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro. Documento de Trabalho, n.70. Observatório Universitário. Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Reforma institucional, competitividade e autonomia financeira. In: *Revista Adusp*, dez. 2000, p.39-47,

_____. A miséria das universidades. *Folha de São Paulo*, 09/02/2004.

STEINER, João E. Diferenciação e classificação das instituições de ensino superior no Brasil. In: STEINER, J. E.; MALNIC, G. (Orgs.) *Ensino superior: conceito e dinâmica*. São Paulo: EdUSP, 2006, p.327- 355.

O PROUNI E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Eugenia Portela de Siqueira Marques¹

O Programa Universidade para Todos (Prouni) do Ministério de Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13/01/2005, concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior, aprovados em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica e que atendam aos seguintes requisitos: a) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; b) ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; c) ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; d) ser pessoa com deficiência; e) ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2015)

Sob o manto da justiça social e a focalização nas camadas menos favorecidas, que possuem baixo percentual de alunos com idade entre 18 e 24 anos que acessam a educação superior, o Prouni foi editado pela Medida Provisória nº 213, em 10/09/2004, e compôs um dos instrumentos da política de reforma da educação superior brasileira do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, especialmente em seu primeiro mandato (2003-2006).

Configura-se em uma engenhosa construção que desde o primeiro ano de sua implantação recebeu apoio de diversos setores da sociedade que acreditaram na possibilidade de democratização do acesso à educação superior e de inclusão social, por meio de ação afirmativa. Também recebeu críticas de segmentos que apontavam, entre outros aspectos, que o programa constituía-se em uma manobra do Executivo para favorecer as instituições de educação superior privadas, por meio de renúncia fiscal.

Do Projeto de Lei nº 3.582, de 11/08/2004, até a versão definitiva da lei, ocorreram modificações substanciais no programa, apontando que o governo cedeu às pressões do setor privado. As contestações por parte dos representantes das IES particulares obrigaram o governo a atender as reivindicações, redigindo a segunda e terceira versões que contemplaram os clamores desses representantes. Somente após esse embate político é que o governo federal sancionou a Lei nº 11.096, de 13/01/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.493, de 18/07/2005.

O governo federal concebeu o Prouni como uma medida de ampliação do acesso à educação superior, fazendo valer a seguinte orientação: "(...) um dos primeiros passos da Reforma Universitária seria a edição de medidas que, a um só tempo, suprissem a necessidade de ampliação da rede de ensino superior, e não implicassem gastos para a União". (Mancebo, 2004, p. 8)

No contexto da democratização do acesso por meio da ampliação das vagas, a par dos aspectos desfavoráveis, o Prouni configurou-se numa solução viável, em face das restrições financeiras do setor público, e principalmente porque representa a possibilidade de atender inicialmente a mais de cem mil alunos que não ingressariam na educação superior por falta de condições financeiras.

¹ Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações Étnico-Raciais e Formação de Professores (GEPRAFE) e Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFGD.

Assim, com o Prouni, o governo materializou aquela perspectiva de não aumentar seus gastos com a educação, uma vez que o programa “(...) promove o acesso à educação superior com baixo custo para o governo, isto é, uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular, atendimento às demandas do setor privado e regulagem das contas do Estado (...)”. (Catani *et al.*, 2006, p. 27)

Nessa perspectiva, Davies ponderou sobre a justificativa apresentada pelo Estado de que se torna muito caro ao erário público criar novas vagas nas IES públicas: “é preciso ter em conta estes e muitos outros fatores, convenientemente não captados por um raciocínio puramente economicista e influenciado pela perspectiva neoliberal de contenção de gastos sociais”. (2004, p. 251)

Além disso, a implantação do Prouni, segundo Catani *et al* (2006, p.127), visava cumprir “(...) a meta do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) de aumentar a proporção de jovens de 18 a 24 anos matriculados em curso superior para 30% até 2010”. Contudo, é inegável que paralelo a esses aspectos existiam fortes pressões das associações representativas dos interesses do segmento privado devido ao elevado grau de vagas ociosas, conforme mostram os dados inscritos na Tabela 1.

TABELA 1

**PERCENTUAL DE INADIMPLENTES NAS IES PRIVADAS
1999 A 2006**

Evolução da Inadimplência		
Ano	Taxa	Varição
1990	21,00%	-
2000	22,00%	4,80%
2001	21,00%	- 4,50%
2002	24,00%	14,30%
2003	22,00%	- 8,30%
2004	20,00%	- 9,10%
2005	23,00%	15,00%
2006	23,20%	0,80%
1º sem. 2007	23,70%	2,20%

Fonte: Jareta, 2007.

Ao analisarmos os números percentuais apresentados na Tabela 1, constata-se que o percentual de inadimplentes variou de 20% a 24%, indicando que “o alto índice histórico de não pagamento no ensino superior desencoraja a criação de linhas de financiamento específicas pelo mercado”. (Jareta, 2007, p.1)

O diretor executivo do Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (Semesp), Rodrigo Capelato, em entrevista para a revista *Ensino Superior*, destacou que: “as instituições vêm crescendo com base nas classes C e D. Isso forma um perfil de baixa capacidade de pagamento, mas que, ao mesmo tempo, não se encaixa no perfil do Prouni (...)”. (Idem) Nesse aspecto, o Prouni não seria a solução para o alto grau de inadimplentes que estão cursando a educação superior no país.

Outro ponto a ser considerado é que o Estado restringiu a implantação de políticas públicas que pudessem onerar os custos do erário público na destinação de recursos financeiros com a expansão de vagas nas instituições federais de ensino superior (Ifes) brasileiras. Assim sendo, o Prouni “(...) pode ser visto como a alternativa de que o governo se valeu para aumentar o número de vagas no ensino superior, sem ampliar diretamente o volume de gastos federais”. (Carvalho & Lopreato, 2005, p.96)

Para tanto, o Estado implantou, em 2005, o Prouni, “dirigido ao aproveitamento de vagas ociosas existentes em instituições privadas de ensino, através da compra pelo MEC de vagas (...)” (Schwartzman, 2008, p.3), mediante a isenção tributária. Para possibilitar o acesso dos estudantes das classes populares à educação superior, o governo adotou essa política pública, que combina renúncia fiscal e vulnerabilidade socioeconômica, ao definir que, para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve ter renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais de 50%, a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa, pois, “(...) de outra forma, não teriam escolha alguma a não ser interromper os seus estudos”. (Pacheco & Ristoff, 2004, p.10)

**O PROUNI EM CURSO: OS EFEITOS PARA
A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

No primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a democratização da educação superior por meio do Prouni representou a possibilidade de promoção da equidade no acesso à educação superior e na diversificação do perfil étnico-racial de um país que historicamente não viabilizou o acesso de pretos, pardos² e indígenas a esse nível de ensino.

² Em 1999, 97,7 % de pessoas negras de 18 a 25 anos não haviam ingressado no ensino superior. (Cf. Henriques, 2001)

Conforme explicitava o então candidato Luiz Inácio Lula da Silva, em trecho da “Carta ao Povo Brasileiro”: “A sociedade está convencida de que o Brasil continua vulnerável e de que a verdadeira estabilidade precisa ser construída por meio de corajosas e cuidadosas mudanças que os responsáveis pelo atual modelo não querem absolutamente fazer”. (2002, p.1)

Observa-se que, no período de 1991 a 2001, o Censo da Educação Superior demonstrava que as IES privadas já mantinham um crescimento acentuado, em relação às IES públicas. O número de IES privadas cresceu, no período, de 671, em 1991, para 1.208, em 2001 (56%). (Brasil, Inep, 2001)

Nos anos subsequentes à implementação do Prouni, outras medidas foram adotadas pelo governo federal visando à ampliação das vagas nas IES públicas, com a interiorização de campi, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096/2007, a valorização dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs), a implantação da Universidade Aberta do Brasil, regulamentada pelo Decreto nº 5.622/2005, e outros mecanismos que fortaleceram as políticas públicas de educação superior no Brasil e a democratização do acesso: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), a reestruturação do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e a implementação da Lei das Cotas, nº 12.711, de 29/08/2012. A lei dispõe que, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição.

Observa-se, embora essas medidas tenham contribuído para a ampliação das matrículas nas IES públicas, que em 1991 tinham o total de 605.736, e em 2011 atingem o total de 1.773.315, que a educação superior no Brasil permanece majoritariamente privada, com 4.966.374 matrículas, o que representa um percentual de 74 %, ou seja, possui mais que o dobro das IES públicas. (Brasil, Inep, 2012)

Desde o primeiro ano de implantação do Prouni, em 2005, até 2014, foi ofertado o total de 2.227.038 bolsas, das quais 1.296.935 são integrais e 930.103 são parciais, conforme a Tabela 2, com um progressivo aumento de bolsas integrais oferecidas a cada ano.

No contexto da democratização do acesso por meio da ampliação das vagas, a par dos aspectos desfavoráveis, o Prouni configurou-se numa solução viável, em face das restrições financeiras do setor público, e principalmente porque representa a possibilidade de atender inicialmente a mais de cem mil alunos que não ingressariam na educação superior por falta de condições financeiras.

TABELA 2

DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DO PROUNI OFERTADAS POR ANO E MODALIDADES – BRASIL (2005-2014)

Ano	Bolsa		Total
	Integral	Parcial	
2005	71.905	40.370	112.275
2006	98.698	39.970	138.668
2007	97.631	66.223	163.854
2008	99.495	125.510	225.005
2009	153.126	94.517	247.643
2010	125.922	115.351	241.273
2011	129.672	124.926	254.598
2012	150.870	133.752	284.622
2013	164.379	87.995	252.374
2014	205.237	101.489	306.726
Total	1.296.935	930.103	2.227.038

Fonte: Prouni/MEC.³

O PROUNI E A PROMOÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL: OS SENTIDOS DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA

O Prouni também prevê o percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros (cf. Art.7º, Inciso II, da Lei nº 11.096, de 13/01/2005).

As ações afirmativas são consideradas políticas públicas temporárias, promovidas pelo Estado, que objetivam a promoção da igualdade entre grupos sociais, que historicamente não tiveram seus direitos garantidos pelas políticas universais. Logo, essas medidas, em sentido restrito, configuram-se como um mecanismo para o acesso à escolaridade, a cargos públicos e privados e a outros espaços da sociedade que nunca tiveram acesso. No sentido amplo, abrigam a concepção de justiça distributiva, que Rawls (2002) desenvolve a partir do seguinte questionamento: “como tornar as sociedades mais justas?”. Para responder essa questão, devem-se tomar por base dois princípios: o da igualdade e o da diferença.

³ Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br>>. Acesso em: 26/08/2015.

O primeiro princípio define as liberdades, enquanto o segundo princípio regula a aplicação do primeiro, corrigindo as desigualdades. Sendo impossível erradicar a desigualdade entre as pessoas, o sistema institucional deve prever mecanismos suficientes para o equilíbrio das deficiências e desigualdades, de modo que estes se voltem em benefício da própria sociedade. (Bittar & Almeida, 2005, p.395)

O primeiro princípio tem a ver com a fixação das liberdades básicas dos pactuantes (política, de expressão, de reunião, de consciência, de pensamento, de não ser preso arbitrariamente); o segundo princípio deve ser interpretado de acordo com a igualdade democrática, ou seja, o acesso a esses benefícios deve ser concretizado para todos e caberá a cada sociedade deliberar sobre a forma de pôr em prática esses princípios. Entretanto, esses princípios não têm a ver exclusivamente com o momento inicial do pacto social, mas são importantes, à medida em que continuam atuantes, no sentido de resguardar inclusive situações futuras de desigualdades entre os pactuantes. Enquanto o primeiro princípio visa a proteção das liberdades, “ (...) o segundo princípio garante que o primeiro não se manterá puramente como princípio formal, mas que se regulará de acordo com as necessidades, as mudanças sociais, as desigualdades surgidas”. (Bittar & Almeida, 2005, p.395)

Nessa perspectiva, o Prouni contribui para reverter a injustiça histórica na sociedade brasileira: a exclusão de toda uma parcela da sociedade das condições de elevação de seu patamar social, cultural e econômico, dadas as barreiras que se põem desde o nascimento em condições materiais desvantajosas. A Tabela 3 mostra o número de bolsas distribuídas por raça/cor no programa.

Os negros são discriminados pelo seu fenótipo e, em toda sua trajetória educacional, enfrentam o desafio de construir sua identidade num universo assentado em uma ideologia racial etnocêntrica, conforme apresentamos em trabalho anterior (Marques, 2010, p. 208):

Fui discriminado em relação à cor da minha pele por uma colega branca, na sala de aula. Era o início da discussão sobre as cotas em universidades públicas e nem era aqui no centro acadêmico ou de universidade particular, e uma acadêmica que tem aproximadamente 56 anos de idade disse: **‘o que essa pretaiada quer?’**. Foi impressionante, porque ela falou como se eu não existisse ali ou, se existisse, ela não estava nem aí. Eu disse a ela que não era dessa forma e que ela estava desqualificada para discutir o assunto, porque a partir do momento que a gente aborda um tema, tem que conhecer os prós e

TABELA 3

DISTRIBUIÇÃO DE BOLSAS DO PROUNI POR RAÇA/COR - PERÍODO DE 2005 A 2014

Raça/cor	Total
Branca	686.189
Parda	570.899
Preta	188.340
Amarela	26.559
Indígena	1.887
Não informado	23.351
Total	1.497.225

Fonte: elaborado com base nos dados do MEC/Prouni.⁴

os contras. Devido a esse fato, eu comuniquei ao Doutor Aleixo Paraguassu, que compareceu na instituição e falou sobre as políticas de cotas adotadas nas épocas passadas que não foram específicas para os negros. Mesmo assim, a colega ficou tratando o assunto de forma banal, sem importância. (Bolsista 5, acadêmico de Direito - UNAES) [grifos nossos]

Verifica-se que a presença do negro no espaço acadêmico (predominantemente branco) contraria as expectativas daqueles que colocavam em dúvida a sua capacidade intelectual. A expressão preconceituosa da aluna, ao questionar: **“o que essa pretaiada quer?”**, revela que o negro, a seu ver, está querendo direitos que não lhes pertencem, pois, segundo a “filosofia derrotista” apresentada por Fernandes (1978), os negros, devido ao imobilismo e acomodação passiva, iriam traçar seu destino de insucesso. Seriam responsáveis pelas restrições de oportunidade de profissionalização e, conseqüentemente, de ascensão social. A situação dos indígenas não é muito diferente, pelo fato de que também enfrentam preconceitos, além das dificuldades relacionadas à cultura e conflitos pela luta do território.

Desse modo, as ações afirmativas contribuem para a promoção da equidade no acesso à educação superior e também modificam o perfil dos ingressantes, desafiando a universidade a articular políticas de igualdade e políticas de identidade.

⁴ Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/>>. Acesso em: 28/08/2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Prouni tem cumprido seu objetivo ao possibilitar o acesso à educação superior de estudantes que, pelo perfil socioeconômico, dificilmente ingressariam nas IES públicas. Todavia, é necessário analisar o alcance e a eficácia dessa política por meio de acompanhamento da qualidade de ensino das IES, da evasão dos bolsistas, dos mecanismos para a permanência e da situação dos egressos do programa, a fim de possibilitar os ajustes necessários e identificar os reais impactos ou não do programa, no que tange à inclusão social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca & ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Curso de filosofia do direito*. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. *Conhecendo o Prouni*. Disponível em: <<http://site-Prouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28/08/ 2015.

_____. Projeto de Lei nº 3.582, de 11/08/2004 (3ª versão/ Substitutivo). Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior e dá outras providências. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/>>. Acesso em: 28/08/2015.

_____. Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.891, de 09/07/2004, e dá outras providências. Brasília (DF), *Diário Oficial da União*, 14/01/2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28/08/2015.

_____. Decreto nº 5.493, de 18/07/2005. Regulamenta o disposto na Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Brasília (DF), *Diário Oficial da União*, 19/07/2005. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 28/08/2015.

_____. INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Sinopses Estatísticas da Educação Superior na Graduação (2012). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 29/08/2015.

_____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior na Graduação (2001). Disponível em: <<http://www.anped11.uerj.br/>>. Acesso em: 29/08/2015.

A legitimidade social do programa pode trazer benefício àqueles que conseguirem permanecer na educação superior em instituições privadas de qualidade, há uma chance real de ascensão social. Mas, para outros, ainda permanece o risco de ingressar em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição no setor educacional.

O debate sobre o acesso e a permanência da população de baixa renda à educação superior no Brasil continuará presente no cenário futuro. O desafio posto é identificar quais os avanços e as barreiras a serem vencidas para que a democratização da educação superior no Brasil efetive-se.

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida & LOPRETO, Francisco Cazeiro. Finanças públicas, renúncia fiscal e o PROUNI no governo Lula. In: *Impulso*, n.40, v.16. Piracicaba (SP), maio/ago., 2005, p.69-80. Disponível em: <<http://unimep.br/phpg/editora/>>. Acesso em: 28/08/2015.

CATANI, Afrânio; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? In: *Revista Educar*, n.28. Curitiba (PR), 2006, p.125-140. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em: 28/08/2015.

DAVIES, Nicholas. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? In: *Educação & Sociedade*, n.86, v.25. Campinas (SP), abr. 2004, p.245-252. Disponível em: <<http://dx.doi.org/>>. Acesso em: 12/07/2015.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. São Paulo: Ática, 1978.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

JARETA, Gabriel. Saídas para a inadimplência. In: *Revista Ensino Superior*. São Paulo: Segmento, 2007. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/>>. Acesso em: 12/07/2015.

MANCIBO, Deise. Universidade para Todos: a privatização em questão. In: *Pro-Posições* n.3, v.15. Campinas (SP), set./dez., 2004, p.75-90. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 12/07/ 2015.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. *O Programa Universidade para Todos e a inserção do negro na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005-2008*. Tese de Doutorado em Educação. UFsCAR, São Paulo, 2010.

PACHECO, Eliezer & RISTOFF, Dilvo Ivo. Educação superior: democratizando o acesso. Brasília (DF), INEP, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/>>. Acesso em: 18/07/2015.

RAWLS, John. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Coleção Justiça e Direito).

SILVA, Luiz Inácio Lula da. Carta ao Povo Brasileiro (2002). Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal>>. Acesso em: 29/08/2015.

SCHWARTZMAN, Jacques. O financiamento do ensino superior no Brasil e algumas ilações para a América Latina, 2008. Disponível em: <<http://www.robortoreyna.com/>>. Acesso em: 16/07/2015.

ANÁLISE DO DESEMPENHO ACADÊMICO DOS COTISTAS DOS CURSOS DE MEDICINA E DIREITO NO BRASIL

Márcia Marques de Carvalho¹ e Grazielle dos Santos Cerqueira²

As políticas de ação afirmativa no acesso aos cursos de graduação foram implementadas no Brasil a partir de 2004 com o objetivo de ampliar a participação de grupos sociais sub-representados, como por exemplo, os egressos do ensino médio público. Aproximadamente 87% dos egressos do ensino médio são de escolas públicas. Entretanto, apenas 11% dos ingressantes dos cursos de Medicina, 24% dos ingressantes dos cursos de Odontologia e 50% dos ingressantes dos cursos de Direito são oriundos de escolas públicas. (Ristoff, 2013) Pela modalidade tradicional de ingresso, isto é, pela livre concorrência, poucos alunos das escolas públicas conseguem ingressar no ensino superior devido à persistente baixa qualidade do ensino secundário público, principalmente das escolas estaduais. Uma consequência dessa baixa qualidade é que a nota de corte na prova de acesso à universidade da maioria dos alunos egressos de escolas secundárias públicas é inferior à nota de corte dos alunos do ensino privado. As cotas ou a reserva de vagas para alunos oriundos de escolas públicas tenta corrigir essa diferença.

Este artigo pretende verificar se, após cursar a graduação, o diferencial de desempenho acadêmico continua inferior entre os cotistas, comparado com aqueles que ingressaram por livre concorrência. A análise abrangerá os concluintes dos cursos de graduação de Direito (em 2012) e Medicina (em 2013), das instituições públicas em todo o Brasil, avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

O interesse em estudar o desempenho dos alunos cotistas ao final da graduação, nos cursos selecionados, dá-se principalmente porque, caso eles não alcancem um bom desempenho, provavelmente terão mais dificuldade em exercer sua profissão. Sabe-se que, ao término do curso de Direito, os alunos são submetidos à prova da OAB (Exame da Ordem dos Advogados do Brasil), por meio da qual os bacharéis em Direito mostram se possuem qualificação, conhecimento e prática no exercício da advocacia. Com relação ao curso de Medicina, apesar de

a residência não ser obrigatória para que o aluno se forme, ela é uma pós-graduação designada a médicos, sob a forma de curso de especialização em determinada área de conhecimento médico.

Partindo desse pressuposto, tem-se a necessidade de averiguar se, sem a mesma base do ensino médio, os alunos cotistas conseguiram melhorar seu desempenho durante a graduação.

A única base de dados que pesquisa todos os concluintes do Brasil é a do Enade, elaborada e coletada pelo Ministério da Educação (MEC). O exame é obrigatório e tem como objetivo mensurar o desempenho dos concluintes de alguns cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas suas diretrizes curriculares. A prova do Enade é dividida em duas partes: a prova de Formação Geral (FG), com dez questões, e a prova de Componentes Específicos (CE), composta de 30 questões, sendo 27 de múltipla escolha e três discursivas.

Neste artigo, serão consideradas apenas as notas na prova de Conhecimentos Específicos, que avalia as competências, habilidades e conhecimentos esperados para exercer a profissão. A base de dados utilizada está no formato de microdados, disponível no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao MEC. A pergunta do questionário utilizada para saber se o concluinte teve seu ingresso por meio de ação afirmativa foi a seguinte: “Seu ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa?” As respostas possíveis são: “Não”; “Sim, por critério étnico-racial (negros, pardos e indígenas)”; “Sim, por critério de renda”; “Sim, por ter estudado em escola pública ou particular com bolsa de estudos”; “Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios dos anteriores”; e “Sim, por sistema diferente dos anteriores”. Todas as respostas “Sim” foram agrupadas em um único item de modalidade de acesso “Ação Afirmativa – AA”. O item de resposta “Não” foi classificado na modalidade “Livre Concorrência – LC”.

Vários pesquisadores brasileiros têm avaliado a política de ação afirmativa no acesso aos cursos de graduação no Brasil. Muitos trabalhos analisam resultados dessa política em determinadas universidades, em estudos isolados ou estudos de caso. Por exemplo, Mendes Júnior (2013) analisou o desempenho e a progressão dos alunos cotistas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Um dos principais trabalhos de análise das ações afirmativas no ensino superior nos Estados Unidos foi o de Bowen e Bok (2004).

¹ Professora e Pesquisadora do Departamento de Estatística da Universidade Federal Fluminense (UFF).

² Graduada em Estatística pela Universidade Federal Fluminense (UFF).

TABELA 1

**ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DA NOTA NA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
SEGUNDO MODALIDADE DE INGRESSO – BRASIL – 2012 E 2013**

Curso Tipo de IES	Modalidades de Ingresso	Estatísticas da Nota			Concluintes	
		Média	Mediana	Desvio Padrão	Nº	%
Medicina IES Pública	Livre Concorrência	54,10	53,60	13,61	3.160	92%
	Ações Afirmativas	50,26	49,65	13,94	280	8%
	Total	53,79	53,30	13,68	3.440	100%
Direito IES Pública	Livre Concorrência	48,95	50,00	14,48	5.220	90%
	Ações Afirmativas	48,25	48,80	14,09	567	10%
	Total	48,88	49,8	14,44	5.787	100%

Fonte: MEC/Inep. Microdados do Enade, 2012 e 2013.

O primeiro trabalho a analisar o desempenho dos cotistas no Brasil como um todo foi o de Waltenberg e Carvalho (2012) para os cursos avaliados pelo Enade de 2008. Carvalho (2015) aprofundou a análise do desempenho acadêmico dos concluintes no curso de Pedagogia no Brasil, avaliados pelo Enade de 2011.

Antes de iniciar a análise do desempenho dos concluintes, vamos traçar um perfil desses alunos. No total, participaram do exame, em 2013, 3.440 concluintes dos cursos de Medicina das instituições públicas (54,2% do total de concluintes) e 5.787 concluintes dos cursos de Direito de instituições públicas (12,5% do total) de todo o país, em 2012.

A maioria dos concluintes dos cursos de Medicina das IES públicas do Brasil, em 2013, tem até 26 anos de idade (63% do total), é mulher (54% do total), branca (73% do total), residente da região Sudeste (41% do total), cursou o ensino médio em escolas da rede particular de ensino (83% do total) e possui pai com ensino superior completo (61% do total).

A faixa etária, o sexo e a raça/cor dos concluintes dos cursos de Direito do Brasil é muito semelhante dos alunos de Medicina. Diferem com relação as características relacionadas ao *background* da família. Nos cursos de Direito das IES públicas, 40% dos concluintes de 2012 cursaram o ensino médio em escolas públicas e 45% dos concluintes possuíam pai com ensino superior completo.

Com relação à modalidade de ingresso, apenas 8% dos concluintes dos cursos de Medicina das IES públicas de 2013 ingressaram por ação afirmativa e apenas 10% dos concluintes dos cursos de Direito das IES públicas, avaliados em 2012, ingressaram por ações afirmativas. Ou seja, mesmo com 70 universidades públicas (estaduais e federais) com ações afirmativas em 2011 e com 22,6% de suas vagas reservadas por meio das cotas (Feres Júnior *et al*, 2011),

poucos egressos do ensino médio público conseguem ingressar e concluir cursos mais concorridos, como Medicina e Direito.

AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO

A nota na prova de conhecimentos específicos varia de 0 a 100. A nota média dos concluintes do curso de Medicina das IES públicas foi 53,79, sendo que os concluintes que se beneficiaram das ações afirmativas ao ingressar no curso tiveram média inferior (50,26) comparados aqueles de livre concorrência (54,10). A Tabela 1 apresenta esta e outras estatísticas descritivas da nota. Com relação aos cursos de Direito, a nota média dos concluintes foi 48,88, sendo que a diferença entre as notas médias de cotistas e não cotistas não foi significativa: os cotistas tiraram 48,25 de média e os de livre concorrência tiraram 48,95 de média.

As estatísticas descritivas apresentadas na Tabela 1 são números que sintetizam toda a distribuição das notas dos concluintes.

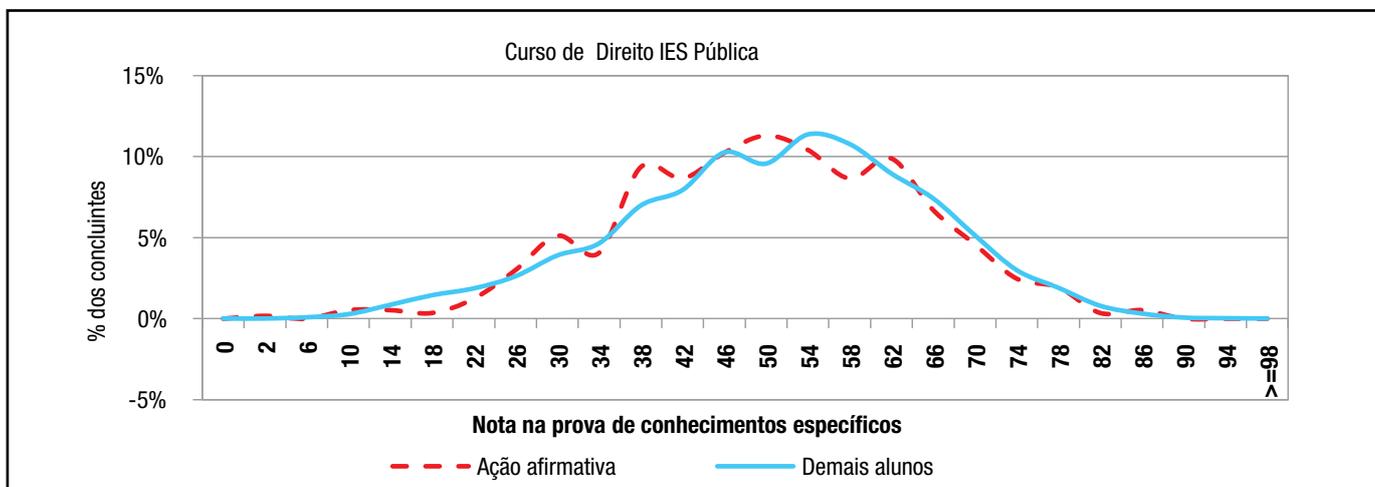
O Gráfico 1 apresenta essa distribuição e mostra que a curva que representa as notas dos concluintes de ação afirmativa do curso de Direito é muito semelhante aos demais alunos.

Já a distribuição das notas dos concluintes cotistas do curso de Medicina se desloca para a esquerda, comparados como os alunos não cotistas (cf. Gráfico 2). Por essa razão, a nota média dos cotistas desse curso foi um pouco inferior comparado com os alunos não cotistas.

Aprofundando mais a análise do desempenho dos cotistas e não cotistas, a Tabela 2 combina a modalidade de ingresso com o tipo de ensino médio cursado.

GRÁFICO 1

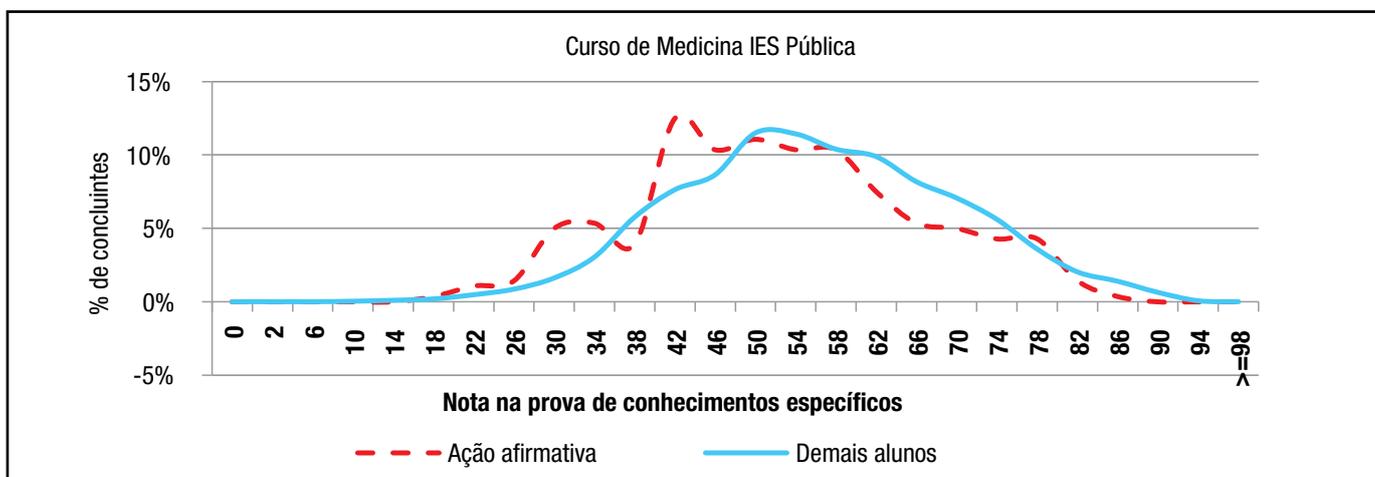
DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS DOS CONCLUINTE DOS CURSOS DE DIREITO DAS IES PÚBLICAS SEGUNDO MODALIDADE DE INGRESSO – BRASIL – 2012



Fonte: MEC/Inep. Microdados do Enade, 2012 e 2013.

GRÁFICO 2

DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS DOS CONCLUINTE DOS CURSOS DE MEDICINA DAS IES PÚBLICAS SEGUNDO MODALIDADE DE INGRESSO – BRASIL – 2013



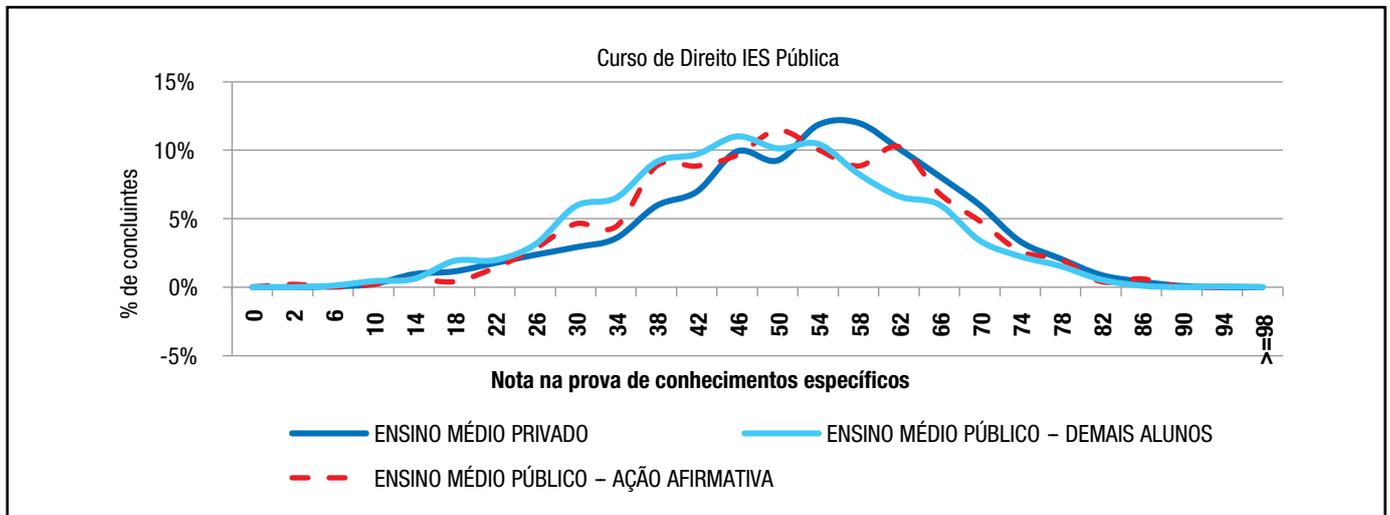
Fonte: MEC/Inep. Microdados do Enade, 2012 e 2013.

Observa-se que o desempenho médio dos concluintes de Medicina que cursaram o ensino médio em escolas privadas é superior àqueles que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Entre os egressos do ensino médio público, o desempenho médio dos que ingressaram por livre concorrência é superior àqueles que ingressaram por ação afirmativa. O Gráfico 4 apresenta a distribuição destas notas.

A análise do desempenho dos concluintes do curso de Direito considerando o tipo de escola do ensino médio já possui

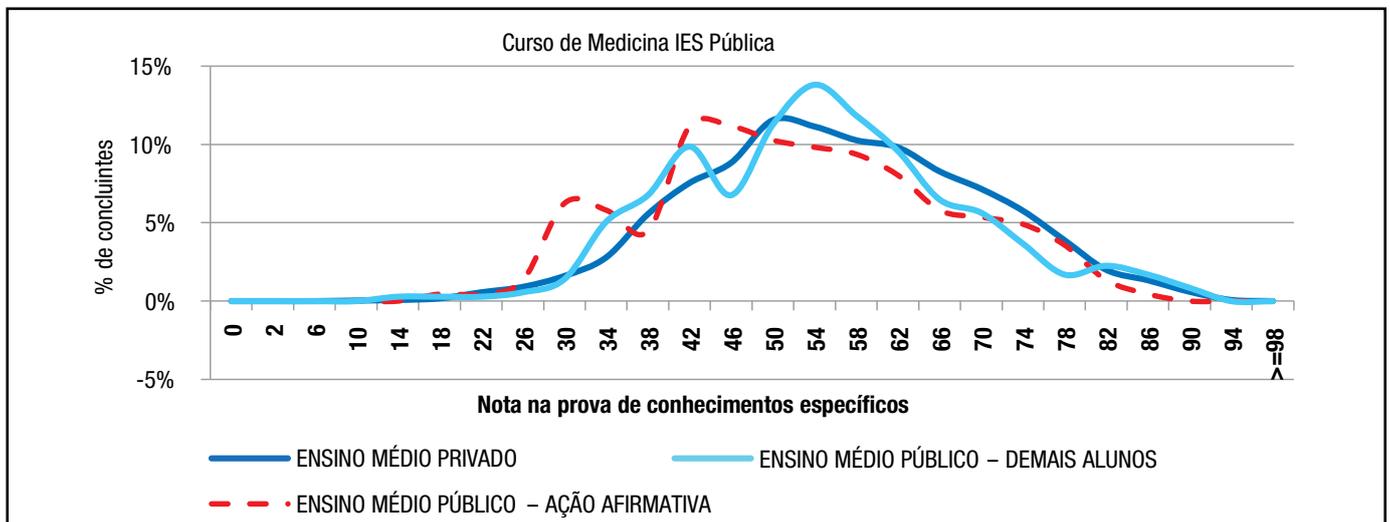
diferenças quando comparamos os cotistas dos não cotistas. Aqueles que cursaram o ensino médio em escolas privadas tiraram uma nota média superior àqueles do ensino médio público (50,45). Entretanto, entre os egressos do ensino médio público, os cotistas tiveram um desempenho superior quando consideramos as notas média e mediana como estatísticas descritivas da nota: os cotistas egressos do ensino médio público tiraram uma média de 48,64 e os de livre concorrência, 45,96. O Gráfico 3 completa a análise, apresentando a distribuição das notas.

GRÁFICO 3
**DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS DOS CONCLUINTES DOS CURSOS DE DIREITO
 DAS IES PÚBLICAS SEGUNDO MODALIDADE DE INGRESSO – BRASIL – 2012**



Fonte: MEC/Inep. Microdados do Enade, 2012 e 2013.

GRÁFICO 4
**DISTRIBUIÇÃO DAS NOTAS DOS CONCLUINTES DOS CURSOS DE MEDICINA
 DAS IES PÚBLICAS SEGUNDO MODALIDADE DE INGRESSO – BRASIL – 2013**



Fonte: MEC/Inep. Microdados do Enade, 2012 e 2013.

Aprofundando a análise do desempenho combinando a modalidade de ingresso com a raça/cor, encontramos um desempenho diferenciado nos cursos de Medicina: os brancos tiveram média de 54,62; os não brancos de livre concorrência tiveram média de 52,16 e os não brancos de

ação afirmativa tiveram média de 48,19. Entre o curso de Direito, não houve diferenças significativas de desempenho: brancos com média de 48,96, não brancos de livre concorrência com média de 48,74 e não brancos de ação afirmativa com média de 48,41.

TABELA 2

**ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS DA NOTA NA PROVA DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
SEGUNDO MODALIDADE DE INGRESSO E TIPO DE ESCOLA DO ENSINO MÉDIO – BRASIL – 2012 E 2013**

Curso e Tipo de IES	Tipo de Ensino Médio e Modalidade de Ingresso	Estatísticas da Nota			Concluintes	
		Média	Mediana	Desvio Padrão	N°	%
Medicina IES pública	Ensino Médio Privado	54,23	53,70	13,63	2.861	83%
	Ensino Médio Público e Livre Concorrência	52,53	52,20	13,51	355	10%
	Ensino Médio Público e Ações Afirmativas	50,22	49,15	14,04	224	7%
	Total	53,79	53,30	13,68	3.440	100%
Direito IES Pública	Ensino Médio Privado	50,45	52,00	14,32	3.467	60%
	Ensino Médio Público e Livre Concorrência	45,96	46,00	14,32	1.823	32%
	Ensino Médio Público e Ações Afirmativas	48,64	49,00	14,08	497	9%
	Total	48,88	49,80	14,44	5.787	100%

Fonte: MEC/Inep. Microdados do Enade, 2012 e 2013.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desempenho acadêmico dos cotistas em IES públicas ao final do curso de graduação, comparado aos não cotistas, varia segundo o curso. No curso de Direito, com 10% de cotistas concluintes em 2012, as diferenças não foram significativas. No curso de Medicina, com 8% de seus concluintes

em 2013 que se beneficiaram da política de ação afirmativa, o desempenho dos cotistas foi inferior ao dos não cotistas. Assim como Waltenberg e Carvalho (2012), podemos interpretar esse hiato de desempenho como um preço relativamente modesto pago pela sociedade em termos de eficiência dessa política em prol da diversidade e da equalização das oportunidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOWEN, W. G. & BOK, D. *O curso do rio: um estudo sobre a ação afirmativa no acesso à universidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CARVALHO, M. M. *Desigualdade de oportunidades no ensino superior: mensuração, determinantes e políticas de ação afirmativa*. Tese Doutorado em Economia. Niterói: UFF, 2013.

_____. Análise do desempenho de cotistas e não cotistas dos cursos de Pedagogia no Enade. In: HONORATO, Gabriela & HERINGER, Rosana (Orgs.). *Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2015.

FERES JÚNIOR *et al.* A ação afirmativa no ensino superior no Brasil. Levantamento das Políticas de Ação Afirmativa. Rio de Janeiro: UERJ/IESP/GEMMA, 2011.

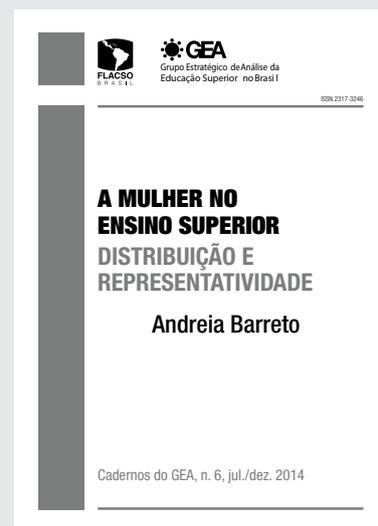
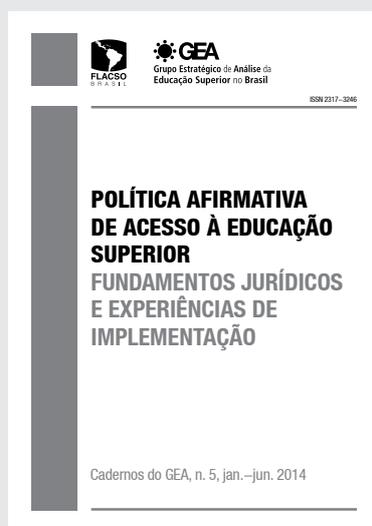
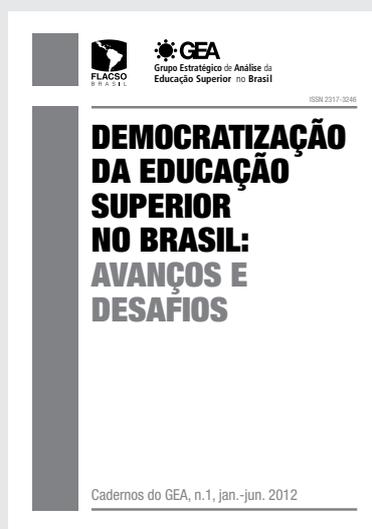
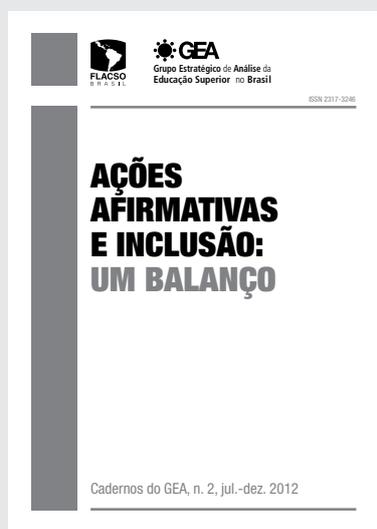
RISTOFF, D. Universidades com mais cara de Brasil. In: *Opinião do GEA*, n.11. Rio de Janeiro: FLACSO/Brasil, out. 2013.

MENDES JÚNIOR, A. A. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Texto para Discussão, n.71. Niterói: CEDE, 2013.

WALTENBERG, F. D. & CARVALHO, M. M. Cotas aumentam a diversidade dos estudantes sem comprometer o desempenho? In: *Sinais Sociais*, n.20, v.7, set.-dez., 2012.

GRUPO ESTRATÉGICO DE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL (FLACSO/BRASIL E LPP/UERJ)

Cadernos do GEA



ROSANA RODRIGUES HERINGER

Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ). Atualmente, é Vice-diretora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), onde também é Professora e Pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação e dos cursos de graduação. É Conselheira do Fundo Elas de Investimento Social e integra o Conselho Fiscal da Campanha Latino-americana pelo Direito à Educação (Clade-Brasil) e do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase). Foi Professora Adjunta da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Diretora do Centro de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Candido Mendes (Ucam), Relatora do Direito Humano à Educação da Plataforma Dhesca Brasil (mandato 2012-2014), Coordenadora Executiva da ActionAid Brasil e Pesquisadora do Ibase e da Cidadania, Estudo, Pesquisa, Informação e Ação (Cepia). Sua atuação é voltada para os seguintes temas: relações raciais; políticas de ação afirmativa; acesso e permanência na educação superior; desigualdades de gênero; e direitos humanos.

