

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

LUIZA BITTENCOURT KRAINSKI

**A POLÍTICA DE COTAS NA UEPG: EM BUSCA DA DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

DOCTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

**SÃO PAULO
2013**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

LUIZA BITTENCOURT KRAINSKI

A POLÍTICA DE COTAS NA UEPG: EM BUSCA DA DEMOCRATIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutora em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Branca Jurema Ponce.

SÃO PAULO
2013

BANCA EXAMINADORA

*A Manoel Osorio e Fernando Osorio, força motriz sempre.
Que souberam entender as ausências em nome de um ideal,
de um crescimento pessoal e profissional,
mostrando que os esforços e lutas
não foram em vão.*

AGRADECIMENTOS

À Professora Branca Jurema Ponce, minha orientadora, pela confiança, disponibilidade e por suas importantes contribuições para esta pesquisa. Meus agradecimentos pela amizade e carinho, fazendo-me sentir segura nessa trajetória acadêmica;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo que tive a honra de conhecer e aprender junto. A Secretaria do Programa, em especial, à Cida pela atenção e gentileza de sempre;

Aos professores integrantes da Banca de Qualificação, Professor Antonio Chizzotti, pelas contribuições a este trabalho, e à Professora Divanir Eulália Naressi Munhoz, que vem me acompanhando ao longo do processo de formação como professora da graduação, orientadora do Mestrado e membro da Banca da Defesa do Doutorado, pela leitura atenta e detalhada, bem como pelas considerações e sugestões à pesquisa;

Às professoras Sanny Silva da Rosa e Sandra Machado Lunardi Marques, convidadas para participar da Banca de Defesa, pelo conhecimento ímpar que possuem, desde já meus sinceros agradecimentos;

Aos colegas da turma do Doutorado que tive a oportunidade de conhecer ao longo dessa caminhada e se tornaram verdadeiros amigos e companheiros. Em especial Ana Lucia, Ana Lourdes e Lívio, agradeço pelos momentos de carinho, descontração, mas também de amizade;

À Iara, que me acolheu em sua casa, com carinho, deixando um gostinho de quero mais sempre que retorno a São Paulo;

À minha mãe, que a cada viagem pede a proteção do anjo guardião e é tão bem ouvida;

À Sofia, presença incondicional a alegrar meus momentos de estudo;

Às minhas amigas pelo incentivo a essa trajetória. Agradeço, em especial, à minha amiga Lucia do Valle, pelo incentivo, mas também pelos momentos de descontração, ao deixar mais leve essa trajetória.

Ao CNPq, que viabilizou financeiramente o Doutorado na PUC/SP, uma política de incentivo importante para o desenvolvimento da pesquisa em nosso país;

Ao Curso de Serviço Social e a UEPG, pela concessão do afastamento, propiciando as condições para a realização do doutorado;

Um agradecimento especial aos estudantes da UEPG, em especial aos alunos cotistas que contribuíram significativamente para o debate e enriquecimento do estudo. Que o resultado possa contribuir nas políticas públicas de acesso e permanência das universidades.

KRAINSKI, L.B. **A Política de Cotas na UEPG: em busca da democratização da educação superior**. 2013. 194p. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

RESUMO

O presente estudo refere-se a um dos temas centrais no campo da educação superior: a expansão e a democratização do acesso aos cursos superiores. O objetivo geral desta pesquisa foi acompanhar as ações da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, em relação à Política de Cotas, identificando os avanços e as dificuldades vividas. Implantada inicialmente para o período de 2007 a 2014, sua continuidade foi proposta por mais oito anos, a vigorar a partir de 2015. Compreender os fatores que interferem na trajetória acadêmica dos estudantes cotistas em diferentes cursos é fundamental para a elaboração de políticas que possibilitem o amplo direito à educação. A implantação das ações afirmativas, dentre as quais as Políticas de Cotas nas universidades, constituem uma das ações que visam favorecer estudantes egressos de escolas públicas e negros. A concepção que norteia este trabalho é de que o processo de democratização compreende o acesso, a permanência dos estudantes e a qualidade das ações desenvolvidas. Para o encaminhamento desta pesquisa, realizou-se um estudo de caso por entender que essa modalidade de pesquisa possibilita reunir informações sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. O percurso metodológico envolveu revisão bibliográfica da literatura, pesquisa documental através de documentos oficiais de organismos internacionais, legislação nacional, planos e programas de governo, leis e documentos institucionais da UEPG, entrevista semiestruturada e questionários abertos. Os dados coletados foram tratados na perspectiva de análise de conteúdo, obedecendo às etapas da ordenação, classificação e análise dos dados. Os sujeitos entrevistados são gestores participantes do processo de implantação da Política de Cotas e representantes atuais de órgãos vinculados à política e, alunos ingressantes pela Política de Cotas nos cursos que apresentam maior e menor demanda no vestibular. Os diferentes instrumentos utilizados com gestores e acadêmicos possibilitaram identificar elementos fundamentais para a construção das categorias de análise. Os resultados do estudo demonstram que a Política de Cotas da UEPG vem favorecendo o acesso dos alunos egressos de escolas públicas e, em menor quantidade, de negros. Na trajetória universitária, esses alunos apresentam dificuldades em relação aos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e médio, mas procuram suprir em estudos coletivos. A entrada na universidade é acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo institucional e intelectual. No entanto, essa trajetória nem sempre vem acompanhada de uma política institucional que contribui na permanência desses alunos na universidade. Ao trazer o olhar dos estudantes cotistas e dos gestores, esta pesquisa procura contribuir no aprimoramento de ações e políticas institucionais de permanência e de acompanhamento dos alunos pela instituição.

Palavras-chave: Educação Superior. Política de Cotas. Acesso e Permanência.

KRAINSKI, L.B. **Policy of Quotas at the State University of Ponta Grossa: in search of the democratization of higher education.** 194p. 2013. Thesis (Doctorate in Teaching: Curriculum) – Catholic Pontifical University of São Paulo (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), São Paulo, 2013.

ABSTRACT

The present study refers to one of the central themes in higher education: the spreading and democratization of access to university courses. The general aim of this research consists in following the actions of the State University of Ponta Grossa, Paraná, with regards to the Policy of Quotas, to identify the advances and difficulties. Introduced in the period from 2007 to 2014, it continued for another eight years starting as from 2015. Understanding the factors that interfere in the academic path of the students from different courses, is fundamental for elaborating policies which give ample rights to education. The introduction of affirmative actions, among which the Policy of Quotas in the universities, are one of the actions whose aim is to favor students from state schools and black students. The concept supporting this work is that the process of democratization includes the access of the students, the permanence as well as the quality of the actions worked on. For this research, a case study of the exploratory type was done as it was thought that this type of research allows to gather information from a contemporary phenomenon in its real life context. The methodology included a bibliographic revision, a documental research with official documents from international organizations, national legislation, government plans and programs, laws and institutional documents from the State University of Ponta Grossa, semi-structured interviews and open questionnaires. The data collected was seen under the perspective of content analysis, obeying the phases of ordering, classifying and data analysis. The subjects who were interviewed were administrators who took part in the process of implanting the Policy of Quotas and current representatives of entities connected to the policy as well as students entering university by means of the Policy of Quotas in courses which present greater or lesser demand of candidates in the university entrance examination. The different tools used with administrators and students allowed to identify fundamental elements for the construction of categories of analyses. The results of this study show that the Policy of Quotas at the State University of Ponta Grossa favor the access of students from state schools and in smaller number, black students. During the university trajectory, these students present difficulties concerning knowledge acquired in elementary and secondary school but which they try to overcome in collective studies. Entrance into university is accompanied by a process of affiliation, institutional and intellectual. Nevertheless, this trajectory is not followed by an institutional policy which helps to keep these students at university. With regards to quota students and administrators, this research tries to contribute in the improvement of institutional action and policies related to the permanence and monitoring of the students in the institution.

Key words: Higher Education. Policy of Quotas. Access and Permanence.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição Percentual de IES por categoria administrativa no Brasil (1992-2004).....	68
Tabela 2:	Evolução do número de IES e de matrículas por categoria administrativa (1994 – 2010).	77
Tabela 3:	Evolução de alunos ingressantes por Categoria Administrativa (2001-2010).	78
Tabela 4:	Relação dos cursos de Graduação ofertados pela UEPG.....	104
Tabela 5:	Percentuais de reserva de vagas nos vestibulares da UEPG (2007-2014).	107
Tabela 6:	Relação candidato/vaga nos exames vestibulares da UEPG	118
Tabela 7:	Relação candidatos inscritos / número de vagas ofertadas/ acadêmicos matriculados (2007-2011) – UEPG.	119
Tabela 8:	Dados do concurso vestibular de inverno UEPG/2012.....	125
Tabela 9:	Cursos com maior e menor demanda no Vestibular - UEPG 2012/1.....	126
Tabela 10:	Alunos da 3ª série participantes da pesquisa - UEPG.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Proporção de estudantes de 18 a 24 anos que frequentam curso superior segundo faixas de renda familiar <i>per capita</i>	70
Gráfico 2:	Quadro de bolsas ocupadas pelo PROUNI 2005-2012	73
Gráfico 3:	Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idades segundo cor ou raça e o nível de ensino frequentado (1999-2009).....	87
Gráfico 4:	Total de pessoas com educação superior concluída, segundo cor ou raça – 1999- 2009	87
Gráfico 5:	Distribuição da reserva de vagas nos processos seletivos das IES públicas.....	89
Gráfico 6:	Candidatos inscritos no vestibular 2007-2011.....	114
Gráfico 7:	Distribuição dos candidatos inscritos na UEPG - escola pública e privada.	115
Gráfico 8:	Renda Mensal Familiar	115
Gráfico 9:	Nível de escolaridade do chefe da família	116
Gráfico 10:	Candidatos cor/raça	117
Gráfico 11:	Razões da escolha do Curso.....	135
Gráfico 12:	Como os estudantes cotistas se mantêm financeiramente na UEPG.....	147

LISTA DE FIGURAS

Figura1: Mapa do Estado do Paraná e Mesorregião Centro-Oriental.....	91
Figura 2: Mapa do Estado do Paraná e Índice de Pobreza nos Municípios	93
Figura 3: IDH-M - Mesorregião Centro-Oriental do Paraná.....	95
Figura 4: Abrangência do Sistema Estadual de Educação Superior nos Municípios do Estado do Paraná	100

LISTA DE SIGLAS

AID	–	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	–	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
BIC	–	Bolsas de Iniciação Científica
BID	–	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	–	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	–	Banco Mundial
CAOE	–	Centro de Atenção e Orientação ao Estudante
CEPAL	–	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPE	–	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CMES	–	Conferência Mundial de Educação Superior
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	–	Conferência Nacional de Educação
CPA	–	Comissão Própria de Avaliação
CPS	–	Comissão Permanente de Seleção
CRES	–	Conferência Regional de Educação Superior
EAD	–	Educação a Distância
EEES	–	Espaço Europeu de Ensino Superior
EEI	–	Espaço Europeu de Investigação
ENEM	–	Exame Nacional de Ensino Médio
ENLACES	–	Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior
EUA	–	Estados Unidos da América
FAFI	–	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - UEPG
FIES	–	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
FNES	–	Fórum Nacional de Educação Superior
GEF	–	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICSID	–	Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos Multilaterais
IDH-M	–	Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IESALC	–	Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe
IFC	–	Cooperação Financeira Internacional
IFES	–	Institutos Federais de Educação Superior
IPARDES	–	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPEA	–	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação
MEC	–	Ministério da Educação
MERCOSUL	–	Mercado Comum do Sul
NEPP	–	Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
OCDE	–	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	–	Organização Mundial do Comércio
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais

PIB	–	Produto Interno Bruto
PIBIC	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBITI	–	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNAD	–	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAES	–	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROPLAN	–	Pró-Reitoria de Planejamento
PROUNI	–	Programa Universidade para Todos
PROVIC	–	Programa Voluntário de Iniciação Científica
REUNI	–	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	–	Sistema de Seleção Unificada
TIC's	–	Tecnologias da Informação e Conhecimento
UAB	–	Universidade Aberta do Brasil
UDF	–	Universidade do Distrito Federal
UEPG	–	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB	–	Universidade de Brasília
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	–	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITINS	–	Fundação Universidade do Tocantins
UNOPAR	–	Universidade Norte do Paraná
USAID	–	United States Agency for International Development
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CAMINHOS QUE CONDUZIRAM AO OBJETO DE ESTUDO	14
CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES E DESAFIOS NO CENÁRIO MUNDIAL	22
1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS	23
1.2 MARCOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO MUNDIAL E SEUS REFLEXOS NA REALIDADE BRASILEIRA.....	25
1.2.1 Banco Mundial e sua proposta para a Educação Superior	26
1.2.2 Perspectiva da UNESCO para a Educação Superior.....	33
1.2.3 Agenda da União Europeia: o Processo de Bolonha.....	40
1.2.4 Internacionalização da educação superior e a realidade latino americana	42
CAPÍTULO 2 – REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A POLÍTICA DO ACESSO E EXPANSÃO EM QUESTÃO.....	47
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS	47
2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA REFORMA UNIVERSITÁRIA À MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA	54
2.3 RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990	61
2.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO NOVO MILÊNIO: NOVAS LINGUAGENS, VELHOS DESAFIOS.....	68
2.5 REFORMA EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	71
2.5.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI)	72
2.5.2 Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)	74
2.5.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	76
2.5.4 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).....	78
2.5.5 Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)	79
2.5.6 Política de Cotas nas Universidades Federais	79
2.6 AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICAS DE COTAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	81
CAPÍTULO 3 – MARCOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS.....	91
3.1 PARTICULARIDADES HISTÓRICAS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA	91
3.2 CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA UEPG.....	101
3.3 FORMAS DE ACESSO UTILIZADAS NA UEPG	106
3.4 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UEPG.....	108
3.5 PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES INGRESSANTES DA UEPG	113

CAPÍTULO 4 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS PARA A ANÁLISE	120
4.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA	120
4.2 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA	123
4.2.1 Gestores	124
4.2.2 Alunos	124
4.3 ANÁLISE DOS DADOS	127
 CAPÍTULO 5 – PERCEPÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIALMENTE CONSTRUÍDA: PONTO DE PARTIDA NA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS	 130
5.1 BUSCA PELA UNIVERSIDADE	132
5.2 IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS PARA O INGRESSO NA UNIVERSIDADE	136
5.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS NA VIDA ACADÊMICA	140
5.4 CONDICIONANTES PARA A PERMANÊNCIA DO ALUNO NA UNIVERSIDADE	151
5.5 PERSPECTIVAS FUTURAS	155
5.6 A VOZ DOS ALUNOS NÃO COTISTAS: CONTRAPONTO NAS ANÁLISES	158
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 163
 REFERÊNCIAS	 170
 APÊNDICES	 188
APÊNDICE 1	189
APÊNDICE 2	190
APÊNDICE 3	193

INTRODUÇÃO

CAMINHOS QUE CONDUZIRAM AO OBJETO DE ESTUDO

*A rigor, cada viajante abre seu caminho,
não só quando desbrava o desconhecido,
mas inclusive quando redesenha o conhecido.*

(IANNI, 2000)

Explicitar os motivos que nos levam a aprofundar um determinado tema constitui-se numa tarefa desafiante, pois nos remete a pensar desde quando ele já se fazia presente. Para Minayo (1994), um objeto de estudo:

[...] é geralmente colocado em forma de pergunta - uma questão - e se vincula a descobertas anteriores e a indagações provenientes de múltiplos interesses (de ordem lógica e sociológica). Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeira instância, um problema da vida prática. A escolha de um tema não emerge espontaneamente, da mesma forma que o conhecimento não é espontâneo. Surge de interesses e circunstâncias socialmente condicionadas, frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos (MINAYO, 1994, p.90).

A decisão do objeto a ser pesquisado não é uma escolha aleatória, e, sim, muito particular, pois remete a diferentes experiências vividas, seja no campo social, profissional e acadêmico, através dos quais se nos desvela o objeto de investigação. Nesse sentido, a escrita desta tese é revestida de muitos começos, tanto os vinculados a minha própria história de vida como os apreendidos das leituras de textos de autores com os quais dialogamos.

O tema central deste estudo é a educação superior com enfoque na democratização do acesso à universidade, e, conseqüentemente, de oportunidades sociais, já que no quadro das dinâmicas sociais contemporâneas a formação superior é cada vez mais exigida como condição de empregabilidade e de inserção na vida social. O acesso ao Ensino Superior *per si* não pode ser visto como indicador de sucesso escolar, menos ainda, de sucesso profissional, no entanto, é preciso reconhecer que a formação de nível superior contribui na inserção do mercado de trabalho e na mobilidade social.

Nesse sentido, o acesso constitui-se ainda um desafio presente nas políticas educacionais como nas instituições de educação superior e parte do processo de enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais que caracterizam as sociedades

modernas. Mecanismos de ação afirmativa e de inclusão social, dentre essas a política de cotas passaram a ocupar as discussões sobre acesso ao Ensino Superior resultado em grande parte da participação política de setores organizados da sociedade e das discussões mais aprofundadas sobre racismo e exclusão social no Brasil.

Para destacar de que lugar tenho pensado e analisado o processo de democratização do acesso à educação superior, relato um pouco de minha história. Meu ingresso na educação superior tem seu ponto de encontro com meu objeto de estudo: estudante de escola pública, tanto no Ensino Fundamental quanto no médio. Fiz vestibular para o curso de Serviço Social porque me interessei pela área e era oferecido no período noturno, podendo assim compatibilizar com o trabalho durante o dia.

Entrar na Universidade Estadual de Ponta Grossa era o grande sonho da maioria dos jovens e de suas famílias, sendo que até meados da década de 1990 esta universidade era a única na cidade e região, tendo grande prestígio local e regional. As instituições de Ensino Superior também se expandiram tanto na cidade como nos municípios da região, no entanto, a maioria é composta por instituições de ensino privadas.

Com grandes dificuldades, muito mais de ordem financeira do que pessoais, consegui me formar. A opção por um ensino de qualidade me fez parar de trabalhar para me dedicar unicamente à formação profissional, priorizando, nessa trajetória, estágios remunerados e atividades de pesquisa e extensão que contribuíssem com essa caminhada.

Sou professora lotada no Departamento de Serviço Social da UEPG e abraço esta profissão desde 1990. Foi nessa instituição que também desenvolvi minha Especialização na área de Política Social e o Mestrado em Educação. Nesse espaço de formação, a preocupação com a formação profissional dos acadêmicos foi se constituindo como objeto de pesquisa, resultando na dissertação de Mestrado que procurou resgatar o processo de formação profissional do Curso de Serviço Social, por meio da história oral dos docentes vinculados ao curso.

Além da docência, venho assumindo, ao longo da carreira, atividades administrativas. No entanto, é no ensino da graduação, da pós-graduação *Lato sensu* e nas Capacitações para Conselheiros Tutelares e de Direitos é que encontro o que me faz buscar novos caminhos para a prática pedagógica.

A atuação em cargos administrativos, como Coordenadora de Curso, Chefe de Departamento, Coordenadora de Estágio Supervisionado e Membro do Conselho de

Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), trouxe um conjunto de elementos significativos que, hoje, me permitem uma visão abrangente da realidade institucional. Nesse espaço também se fazem presentes e são confrontadas diferentes concepções e intencionalidades.

A preocupação com o aluno e suas necessidades, seja de ordem financeira, social ou de aprendizagem, sempre estiveram presentes em minha trajetória. Passei por experiências significativas quando fui designada para participar das atividades desenvolvidas pelo Centro de Atenção e Orientação ao Estudante (CAOE), desempenhando a função de orientar e acompanhar os estudantes dos cursos, seja na matrícula como em outros encaminhamentos que se fizessem necessários. Para Charlot (2000), as lacunas no ensino, associadas a outras no plano dos direitos sociais e políticos, são alguns dos elementos que contribuem para aprofundar as desigualdades no acesso de jovens dos setores populares à educação de nível superior.

Vivenciar a evasão de alunos, trancamento de curso e obstáculos de diversas ordens me fez refletir acerca das dificuldades enfrentadas por esses estudantes, em especial, os oriundos de meio social menos favorecido, e questionar qual é o papel da universidade nesse processo. Como podemos perceber, a seletividade se faz presente não somente no vestibular, mas no decorrer do curso, em torno do qual se situam condicionamentos diretamente vinculados a questões econômicas, sociais e culturais, o que reduz consideravelmente as chances da continuidade dos estudos. Lembro-me de que não eram grandes as alternativas de encaminhamento desses alunos, além do número também reduzido de estágios, bolsas de iniciação científica e outras atividades remuneradas.

Percebo esses fatos como mais uma pista na reflexão do processo de democratização, que ganha força na década de 1990 através das Políticas de Ação Afirmativas na Educação Superior. As universidades públicas – federais e estaduais – foram criando alternativas de ingresso nos cursos de graduação, em razão do reconhecido grau de desigualdade no acesso dos estudantes de famílias com baixa renda e das políticas públicas propostas.

No contexto dessa discussão, o Estado do Paraná realizou diversos seminários com o objetivo de debater a política de reserva de vagas, denominada Política de Cotas,

implantada inicialmente na Universidade Estadual de Londrina¹, em 2004, seguida pela Universidade Federal do Paraná, em 2005. O Plano Estadual de Educação Superior do Paraná, discutido com as instituições de Ensino Superior públicas, trouxe como metas e ações propostas:

Estabelecer e destinar um percentual de 50% das vagas das IES por processo seletivo para alunos que cursaram integralmente o Ensino Médio, oriundos de escolas de ensino público com aplicação gradativa do mesmo critério por curso [...] criando ao mesmo tempo, políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, por meio de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (PARANÁ, 2004, p. 20)

Dentre as universidades do Paraná², a Universidade Estadual de Ponta Grossa foi a terceira a implantar sua política de reserva de vagas para ingresso na instituição, iniciando suas discussões de forma oficial no ano de 2005. Dada à autonomia universitária, cada instituição define sua política interna de acesso não se constituindo uma regra geral a todas as universidades do estado.

Na UEPG, a proposta tomou forma concreta com estudos desenvolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação, conduzindo amplo debate através de consulta pública à comunidade interna e externa. Desses debates e atividades, resultou a aprovação da Política de Cotas para estudantes de escolas públicas e negros, para o período de 2007 a 2014.

Dificuldades se sucederam. Uma delas, de grande porte, foi trabalhar a implantação de uma política aprovada, mas não legitimada pelos estudantes e professores. O preconceito muitas vezes é latente e transferem-se responsabilidades para outras instâncias. Frente a essa perspectiva conflituosa e contrastante, debates se sucederam em diferentes espaços – em nível local e nacional –, tendo como eixo das reflexões as desigualdades e ambivalências que vêm marcando a sociedade brasileira,

¹ Foi aprovada através da Resolução do CU 78/2004. Na implantação, enfrentou ação civil pública do Ministério Público Federal, que apontou inconstitucionalidade no tratamento da questão pela instituição. A ação civil foi julgada, sendo deferida a favor da instituição.

² Atualmente, o Estado do Paraná possui sete instituições de Educação Superior (IES): Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO); Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) e Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Além das estaduais quatro universidades são federais, sendo: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA) e a mais recente Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

em especial a dificuldade de acesso de parcela da população à escolarização e a outros bens e serviços.

Com o prazo dessa política se expirando, foi organizado um Grupo de Trabalho para a análise da Política de Cotas com representantes dos diferentes Setores de Conhecimento da universidade, alunos, de entidades da sociedade civil organizada e de escolas particulares. Paralelo a essa discussão movimentos sociais se mobilizaram com o objetivo de levantar a pauta de reivindicações a serem contempladas na nova proposta.

Independente das diferentes posições em relação à continuidade da Política das Cotas ou da reserva de vagas no acesso ao Ensino Superior, elas têm contribuído na reflexão sobre a qualidade do Ensino Superior, sobre a formação profissional e cidadã, sobre o monitoramento das políticas públicas educacionais, sobre a permanência estudantil e por fim, sobre os currículos acadêmicos a partir da introdução de novos paradigmas. O resultado desse processo foi sua aprovação por mais um período de oito anos a vigorar a partir de 2015, sendo que os percentuais de reserva de vagas no vestibular para alunos de escolas pública e negros foram mantidos, estando no aguardo sua aprovação pelo Conselho Universitário.

Desenvolver uma pesquisa diante de um tema ainda polemizado pela sociedade e não consensual é desafiador, pois além de compreender a singularidade presente na trajetória desses acadêmicos na UEPG, é fundamental compreender o contraditório, ou seja, o processo de exclusão social ou seletividade escolar que não ocorre apenas no ingresso da universidade ou da educação superior. Sua abrangência é maior. Faz-se presente nos primeiros anos do processo de alfabetização e se prolonga por toda a escolarização básica, determinando, na maioria das vezes, o “destino” profissional no curso superior.

Essa análise não deve ser tratada isoladamente, mas examinada à luz do contexto educacional brasileiro e das influências internacionais. Assegurar políticas públicas de ingresso e permanência, tornando o acesso à universidade possível a todas as camadas sociais, em especial às camadas populares que vêm sendo sistematicamente afastadas, é tarefa imprescindível. (FÁVERO, 1999).

RELEVÂNCIA DO ESTUDO, PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Nas últimas décadas, presenciamos mudanças significativas na Educação Superior, tanto na sua expansão como no estabelecimento de políticas públicas

inclusivas. Houve investimentos na ampliação do número de vagas para as camadas da população antes pouco privilegiadas com essa possibilidade. Com ações abrangendo tanto as instituições públicas como privadas, o número de estudantes que adentram às IES vem crescendo significativamente.

Democratizar o ensino não é somente garantir o ingresso na educação superior, a qualidade e equidade devem estar presentes na educação de base (Ensino Fundamental e médio). Faz-se necessário garantir aos estudantes condições de permanência na vida universitária. No entanto, levando-se em consideração as intenções das atuais políticas públicas de inclusão pensadas para o segmento da educação superior, o objetivo principal desta pesquisa é acompanhar as ações da UEPG em relação a sua Política de Cotas, identificar os avanços e as dificuldades vividas, tomando como referência a ampla democratização do acesso, da permanência e da busca da qualidade na formação dos estudantes universitários.

Como tive a oportunidade de vivenciar a implantação dessa política na UEPG, entendo que as políticas públicas por si só não bastam se não forem complementadas por ações institucionais e ações dos próprios sujeitos envolvidos. O problema é compreender o papel das três instâncias (políticas públicas, política institucional e a ação dos estudantes) no processo de inclusão em estudo.

Para tanto, a pesquisa tem como objetivos específicos:

- Compreender a singularidade da UEPG no contexto das políticas públicas brasileiras de inclusão na educação superior.
- Analisar como a UEPG compreende o processo de democratização e que mecanismo de apoio tem sido oferecido aos estudantes cotistas.
- Identificar o perfil dos estudantes cotistas.
- Identificar as estratégias dos estudantes cotistas na superação das adversidades.

O estudo possui caráter empírico, pois analisa uma realidade concreta, por meio de diferentes fontes. A opção metodológica foi pelo Estudo de Caso de natureza exploratória, por entender que essa modalidade de pesquisa possibilita reunir informações sobre uma questão específica - o acesso e a permanência dos estudantes pela Política de Cotas, situado em um contexto mais delimitado, a UEPG.

A proposta é de que o desenvolvimento da pesquisa possa contribuir para a avaliação da Política de Cotas implantada na universidade, possibilitando o

redimensionamento de suas ações, programas e objetivos. A realização de estudos regionais e institucionais possibilita conhecer as dimensões das desigualdades no acesso e permanência da educação superior, bem como repensar políticas educativas que combatam o elitismo social nas universidades públicas e auxiliem no rompimento das práticas que perpetuam os mecanismos de exclusão social.

ESTRUTURA DO TEXTO

A presente tese está estruturada em cinco capítulos, com a seguinte organização:

O Capítulo 1 – **Educação Superior: tensões e desafios no cenário mundial** destaca o processo da globalização e a influência das políticas neoliberais na educação superior. Sua influência não se restringe ao campo econômico, alcançando diferentes setores, como a educação. A influência que os organismos internacionais exercem sobre a educação, dentre os quais BANCO MUNDIAL, UNESCO e CEPAL, estabelecem metas a serem cumpridas pelos países em troca de financiamentos de projetos. Esse estudo possibilitou compreender a forte intervenção que as agências impõem sobre os países da América Latina e Caribe, impondo metas e programas em troca de financiamentos. Amplamente incorporadas nas reformas da educação superior brasileira, são assimiladas de forma pragmática, sem considerar as especificidades históricas de nosso país. Nesse sentido, as políticas construídas, muitas vezes de caráter excludente, nem sempre resultaram em melhorias para a educação.

O Capítulo 2 – **Revisitando a história da Educação Superior Brasileira: a política do acesso e expansão em questão** evidencia a trajetória da educação superior no Brasil, vinculada aos processos seletivos de acesso. O caráter seletivo e discriminatório se fez presente nas universidades desde sua implantação, privilegiando determinados grupos de poder econômico. Essa política perdurou até meados da década de 1990. Mudanças significativas ocorrem na educação, com forte expansão do setor privado, aliada a um conjunto de medidas implementadas, incluem um novo padrão de modernização e gerenciamento para o ensino universitário. Embora seja um fator determinante na democratização da educação superior, a expansão quantitativa não possibilita a equidade desses alunos. Diversas políticas de expansão e democratização vêm sendo implantadas, como o sistema de reserva de vagas nas universidades,

constituindo-se em uma política afirmativa para estudantes egressos de escolas públicas e estudantes negros.

O Capítulo 3 – **Marcos da Educação Superior na Região dos Campos Gerais** procura recuperar a trajetória histórica da Universidade Estadual de Ponta Grossa e identificar as formas de acesso e o processo de implantação da Política de Cotas. O levantamento do perfil socioeconômico e educacional dos estudantes ingressantes permite verificar os impactos e as mudanças no perfil dos alunos proporcionados pela implantação da política na UEPG.

O Capítulo 4 – **Procedimentos Metodológicos: caminhos traçados e percorridos para a análise** fundamenta a opção metodológica escolhida para a realização da pesquisa. Considerando a UEPG como espaço de investigação, a opção foi por um estudo de caso de natureza qualitativa, constituindo-se em instrumento valioso na apreensão da realidade, ao não desvincular o acontecimento do contexto e das circunstâncias em que se manifestam. Explicito os processos de escolha dos sujeitos participantes da pesquisa e da utilização da análise de conteúdo na coleta e organização dos dados.

O Capítulo 5 – **Percepções sobre a realidade socialmente construída: ponto de partida na avaliação da Política de Cotas** analisa os dados empíricos, resultado dos discursos dos sujeitos. Também consistiu um momento de diálogo com o referencial teórico para apreensão dos sentidos e significados que os estudantes e gestores conferem à Política de Cotas. Os conceitos utilizados por Bourdieu e seus colaboradores, tais como *habitus*, capital cultural e social, contribuíram no levantamento das estratégias de permanência e nas expectativas dos alunos pesquisados.

Finalizando a pesquisa, são apresentadas as **Considerações Finais**, tecidas a partir do referencial adotado e dos dados analisados, apontando as possibilidades e os limites presentes na Política de Cotas implantada na UEPG.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO SUPERIOR: TENSÕES E DESAFIOS NO CENÁRIO MUNDIAL

*Contestação, conflito e contradição
fazem parte da vida real e, por consequência, da Educação.
É muito ingênuo pensar que a vida pode ser vivida sem luta
ou que a Educação pode ser um espaço sem tensões ou conflitos.*

CARLOS ALBERTO TORRES

As políticas de educação superior têm sido objeto de vários estudos e pesquisas no cenário nacional e internacional. Abordadas a partir de diferentes perspectivas e concepções, contribuem na compreensão dos cenários e dos complexos processos em que se inserem. Dessa forma, é necessário destacar a ação política dos diferentes sujeitos e contextos institucionais, influenciados por marcos regulatórios complexos e, por vezes, contraditórios, mas hegemônicos na condução das políticas educacionais.

A globalização enquanto fenômeno mundial não se restringe somente ao campo econômico, mas influencia os diferentes setores, dentre os quais a educação e a cultura. Como realidade complexa e contraditória, é importante captar as diferentes dimensões e interesses que nela se expressam e se confrontam.

Estudos sobre a globalização evidenciam sua influência na constituição de uma agenda global que passa a estruturar caminhos reguladores para a educação através das políticas públicas. “Nas políticas públicas, é fundamental ressaltar que prescrições hegemônicas, com realce para a ação de organismos multilaterais, têm sido fortemente assimiladas e/ou naturalizadas”. (DOURADO, 2011, p. 54).

Nesse cenário, as mudanças educacionais ocorridas principalmente a partir dos anos de 1990 são articuladas a processos globais de “novas” configurações assumidas pelo mundo capitalista, designado no âmbito da economia de globalização e no âmbito político-ideológico de neoliberalismo (NASCIMENTO; MELO, 2011, p. 65).

Articuladas a processos mais amplos que a dinâmica institucional, essas mudanças devem, no entanto, ser apreendidas no contexto das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade.

1.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Em termos educacionais, o processo de globalização traz uma série de consequências, dentre as quais a reestruturação e adequação da educação a novos papéis e funções, a fim de acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade e no mercado global.

As consequências desse processo para a política educacional ocorrem no plano econômico, político e cultural. Em termos econômicos, o efeito da globalização aproxima as políticas educacionais das abordagens de mercado, restringe as ações do setor estatal dentro da lógica “fazer mais com menos”, prioriza a administração racional das organizações escolares e a avaliação de desempenho. A desregulamentação do setor propicia novos provedores de serviços educacionais, inclusive provedores *on line*.

Vinculado às questões políticas, o processo de globalização apresenta dificuldades na elaboração e implantação de determinadas políticas supranacionais. A presença crescente de movimentos de fora do território e de fora do Estado, e a consequente internacionalização de conflitos, tráfico de drogas, organizações terroristas, questões ambientais, pode representar ameaças sérias contra a segurança, a paz, a estabilidade e o desenvolvimento desses países. É nessa questão que Burbules e Torres destacam o papel crucial que as instituições educacionais podem desempenhar, auxiliando a produzir uma concepção crítica de educação exigida pela “cidadania mundial” e novas formas de trabalhar com essa realidade.

Em termos culturais, assume significado especial no contexto global o “multiculturalismo”. A crescente percepção de interdependência traz à tona um discurso de pluralismo liberal, “em sociedades desenvolvidas que estão aprendendo a conviver com outras, dentro de um modelo de tolerância e respeito mútuos”. Como resultado, os objetivos educacionais se voltam à flexibilidade e adaptabilidade em preparar os estudantes a ter maior consciência da diversidade, a aprender a coexistir com o outro em diferentes espaços públicos, muitas vezes carregados de conflitos, e em ajudar a formar e sustentar sua identidade nos diferentes contextos de afiliação. (BURBULES; TORRES, 2004, p. 23).

Entretanto, as consequências do processo de globalização não se limitam à política educacional e às instituições educacionais, mas refletem também na prática docente e nos valores dos estudantes. “A transformação da educação superior numa

mercadoria educacional é um objectivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização³ desse mercado actualmente em curso”. (SANTOS, 2005, p.32).

Para Santos (2005), a transnacionalização do mercado de serviços universitários consiste em outro pilar do projeto neoliberal para a universidade. Esse projeto está articulado com a redução do financiamento público, com a desregulação das trocas comerciais, a defesa intransigente do mercado e a revolução nas tecnologias de informação e de comunicação com um incremento das tecnologias de informação. Analistas financeiros já alertavam, desde o início da década de 1990, para o potencial da educação em transformar-se em um dos mais vibrantes mercados do século XXI.

Não obstante as particularidades de cada continente e de cada nação, as principais transformações por que passa a educação superior ocorrem em escala global. Na esfera do trabalho docente, Moreira e Kramer ressaltam que há um redimensionamento do trabalho pedagógico, e a mola mestre do sistema é a flexibilidade.

Na educação, o comportamento flexível é tanto demandado dos professores quando difundido, como habilidade a ser adquirida, aos estudantes, futuros trabalhadores. Estimula-se o professor, por diferentes meios, a adaptar-se a circunstâncias variáveis, a produzir em situações mutáveis, a substituir procedimentos costumeiros (às vezes repetitivos, às vezes bem-sucedidos) por “novas” e sempre “fecundas” formas de promover o trabalho docente. Deseja-se um professor disposto a correr riscos e a investir em sua atualização. Subjacente a todos esses princípios e comportamentos, que visam reinventar a escola, tendo por norte padrões globalmente definidos, está a preocupação com o sucesso, com a eficiência, com a eficácia, com a produtividade, com a competitividade, com a qualidade na educação (entendida segundo os parâmetros vigentes) (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1041).

Esses conceitos, colocados como condições *sine qua non* de acesso a uma suposta modernidade, passam a ideia de que qualquer discurso que contrarie essa direção é visto como retrógrado e conservador. O zelo reformista está na pauta educacional vista por Maués (2003), como uma “política de consentimento do governo”

³ A transnacionalização da economia capitalista “desterritorializa” o investimento e a renda. A análise realizada por Otavio Ianni expressa claramente como esse processo se desenvolveu na sociedade global, caracterizado pela formação de “estruturas de poder econômico, político, social e cultural internacionais, mundiais ou globais descentradas, sem qualquer localização nítida neste ou naquele lugar, região ou nação. Estão presentes em muitos lugares, nações, continentes, parecendo flutuar por sobre Estados e fronteiras, moedas e línguas, grupos e classes, movimentos sociais e partidos políticos” (IANNI, 1992, p. 93).

materializada em leis, resoluções, pareceres e planos de educação, com destaque no aperfeiçoamento docente, na equidade, no financiamento, na gestão e na qualidade.

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) de 1996 constituiu-se um “marco político-institucional” presente na primeira geração de reformas, e na segunda geração está a Formação de Profissionais da Educação, responsáveis pela gestão e pela docência. No encaminhamento dessas ações, professores, coordenadores pedagógicos e gestores têm papel fundamental, e são vistos como protagonistas das reformas na educação.

A escola é concebida como um negócio, a inteligência é reduzida a instrumento para o alcance de um dado fim e o currículo é restrito aos conhecimentos e às habilidades empregáveis no setor corporativo. Nesse enfoque, saberes e temas fundamentais da existência humana são negligenciados, em prol dos elementos que conformam a agenda educacional da sociedade de hoje, elaborada, ao menos em parte, sob a influência de organismos internacionais (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1041).

Para os autores, o conhecimento oficial é um negociado e filtrado em várias instâncias. Apesar das variadas versões presentes nos diferentes países, há semelhanças entre as políticas curriculares formuladas, nas quais elementos de homogeneização e de diferenciação coexistem. Se, por um lado, busca-se a homogeneização cultural e ela se faz presente nas políticas educacionais, por outro, não é sem resistências e críticas que ocorre a padronização dos processos educativos.

[...] parece haver espaço para que, nas práticas pedagógicas, se escolham objetivos e procedimentos, oriundos “de baixo”, dos grupos subalternizados, excluídos e marginalizados, que desestabilizem os processos hegemônicos. Pode também haver espaço para que se desafiem os modos usuais de prescrição de políticas e de promoção de mudanças nos sistemas educacionais. Pode, ainda, mostrar-se factível o redimensionamento da concepção vigente de qualidade na educação. (MOREIRA; KRAMER, 2007, p. 1043)

1.2 MARCOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CENÁRIO MUNDIAL E SEUS REFLEXOS NA REALIDADE BRASILEIRA

Vinculados às transformações por que passa o Estado brasileiro, em especial a partir da segunda metade do século XX, organismos internacionais, como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comissão Econômica para a

América Latina e Caribe (CEPAL) e Fundo Monetário Internacional (FMI) iniciaram um movimento mundial de redes financeiras, de troca de experiências e de circulação de conhecimentos sobre a educação. Apoiando-se em teorias que apontam o paulatino esgotamento dos Estados nacionais, são propostos mecanismos e formas de tornar o Estado mais eficiente a custos reduzidos. No Brasil, orientações dessa natureza já se faziam presentes na década de 1980 nos planos de governo da Nova República; no entanto, no campo educacional tornaram-se claras no início da década de 1990.

Embora esses organismos atuem em nível internacional, sua influência é marcante, em que pese as diferentes formas de atuação, na definição das políticas públicas da educação nos países da América Latina, com destaque ao Brasil. Para Aguiar,

[...] as decisões tomadas não são unilaterais, ao contrário, são compartilhadas com as autoridades nacionais, havendo uma confluência de interesses e objetivos no campo político e econômico. Dessa forma, pode-se afirmar que os projetos e programas de ação desenvolvidos no país são construções entre parceiros com referenciais comuns (AGUIAR, 2000, p. 83).

As mudanças na Educação Superior, ocasionadas principalmente na década de 1990 no Brasil, são resultado de um processo geral de mudanças em que a educação é concebida como estratégia política para o alcance da hegemonia econômica, política, cultural e ideológica.

1.2.1 Banco Mundial e sua proposta para a Educação Superior

O Banco Mundial (BM)⁴ vem influenciando as mudanças no Ensino Superior em diferentes países. Na realidade brasileira, as mudanças estruturais se efetivam através das reformas do Estado, orientadas pelas diretrizes das agências internacionais

⁴ O Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram criados em 1944, na Conferência de Bretton Woods (EUA), e como organismos especializados da ONU em 1947. Segundo o jurista Antoni P. Solé, o FMI e o Banco Mundial deveriam realizar funções complementares: o FMI deveria se ocupar da “assistência monetária, que se presumia de curto prazo e dirigida à realização de pagamentos internacionais derivados do intercâmbio de bens e equipamentos”, e o Banco Mundial centrar-se-ia na “assistência financeira, de médio e longo prazo, dirigida a inversões produtivas”. (SGUISSARDI, 2009, p.57). O Banco Mundial é formado pelas organizações: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Cooperação Financeira Internacional (IFC), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI), Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos Multilaterais (ICSID), sendo incorporado recentemente o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF). No campo educacional, esses interlocutores, especialmente o Banco Mundial, revigoraram a sua atuação no país a partir da década de 1980.

de financiamento. A educação constitui importante “estratégia de enfrentamento da questão da pobreza” com conteúdos ideologicamente impregnados. A cooperação técnica e financeira do BM à educação brasileira iniciou-se na segunda metade da década de 1970; no entanto, é na década de 1990 que se intensificaram as ações nos países periféricos com prioridade a um Ensino Fundamental “minimalista” e à formação profissional “aligeirada” (LEHER, 1999).

A educação é radicalmente modificada, tornando-se cada vez menos politécnica (no sentido conferido por Marx) e cada vez mais instrumental: os conteúdos estão fortemente carregados de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional é pautado em grande parte pelos “homens de negócios” e pelos estrategistas políticos (LEHER, 1999, p. 29).

Traços da concepção “tradicional” do Banco Mundial sobre educação superior para os países em desenvolvimento estão presentes nos documentos “*La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*”, publicado em 1994, e mais recentemente no “*The financing and management of higher education: a status report on worldwide reforms*”, publicado em 1998, abordando de forma mais específica o financiamento e a gestão da educação superior.

O primeiro documento ressalta a importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social; entretanto, há uma crise nos sistemas de educação superior em proporções mundiais, ligada diretamente à má utilização dos recursos públicos. Para tanto, o BM apresenta quatro estratégias/orientações para a reforma no Ensino Superior:

- Fomentar maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas (“menos onerosas” e “mais atrativas para os alunos” satisfazendo a “demanda social”);
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e os resultados;
- Redefinir função do governo no Ensino Superior;
- Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade [...] (MINTO, 2006, p.155).

Essas orientações, de forma explícita ou velada, expressam a concepção política que norteou as ações do BM/BIRD em torno da educação superior e as relações estabelecidas com o Estado e a sociedade civil. A primeira orientação visava promover a diferenciação das instituições no Ensino Superior, constituindo-se peça-chave das

mudanças, apontando para a necessidade da criação de instituições não universitárias, como colégios politécnicos, institutos profissionais e cursos de curta duração, além da Educação a Distância (EAD), através das universidades abertas.

A diversificação das fontes de financiamento das instituições públicas apresentou-se como a segunda orientação a ser efetivada, por meio da extinção da gratuidade das universidades com a consequente cobrança de matrículas e mensalidades para os estudantes. Crédito para o financiamento do Ensino Superior, prestação de serviços, consultoria e pesquisas para indústrias que gerassem recursos, preferencialmente cobrindo 30% dos gastos ordinários através dessas fontes não governamentais, eram medidas sugeridas pelo Banco Mundial. Em relação ao financiamento público, a proposta era “destinar-se indistintamente para instituições públicas e privadas, segundo o critério da qualidade das propostas” (SGUISSARDI, 2009, p. 63).

A terceira orientação referia-se à redefinição das funções do governo no Ensino Superior, sugerindo profundas mudanças nessas relações. Para o BM, a participação do Estado era excessiva e ineficiente, e os países precisavam viabilizar políticas favoráveis ao desenvolvimento de IES públicas e privadas. Para tanto, o governo deveria empregar o “efeito multiplicador dos recursos públicos”, garantindo maior autonomia para as IES públicas, reservando ao Estado o papel do controle, via fiscalização e avaliação.

Essa análise se complementa com a quarta orientação, referente à prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade, através da implantação de uma política de “qualificação” do Ensino Superior, reservando “[...] para o governo, o credenciamento, a fiscalização e a avaliação das IES, além da distribuição dos recursos estatais, sob critérios de desempenho, como ocorria no Chile.” (SGUISSARDI, 2009, p.63).

Como pode ser percebido, há uma reconfiguração da esfera pública e privada, tanto no âmbito do Estado como da educação superior, que prioriza o mercado e o saber como bem privado (SGUISSARDI, 2009, p.63). A crescente privatização da educação superior é entendida pelo BM como “democratização” deste nível de ensino, numa ruptura com a lógica da universalidade ao acesso da educação.

Traços dessa concepção são enfatizados no documento “*The Financing and Management of Higher Education*”, elaborado em 1998. O documento aponta para a existência de um movimento surpreendentemente homogêneo de reforma do financiamento e gestão já em curso nas universidades, como resultado de acordos anteriores.

Dentre as constatações, Sguissardi (2009) abaliza a diferenciação institucional vista como o método eficaz de regular a demanda social por Ensino Superior, o que permite o surgimento de diversas instituições de baixo custo, com distintas missões e funções, a educação como bem privado e sua orientação para o mercado. Com uma direção mercadológica, o poder de decisão é transferido aos “consumidores ou clientes”, sejam “estudantes ou empresas”. Nas orientações do BM, na medida em que “se compra um serviço”, diminuem “os elementos produtores de elitismo e de distanciamento em relação a estudantes e contribuintes” (SGUISSARDI, 2009, p. 65).

A leitura dos documentos publicados pelo Banco Mundial mostra a enorme influência de seus diagnósticos e orientações sobre a educação superior de diversos países.

O simples enunciado da multiplicação das IES ou ‘pós-secundárias’ e a redução dos percentuais de investimentos nesse setor em relação ao PIB desde 1980 são suficientes para revelar até onde se pode ir na transformação da educação superior de bem público em bem privado (SGUISSARDI, 2009, p. 66).

Como exemplo dessa relação, o autor apresenta os montantes gastos com a educação superior pública pelo governo federal. Em relação aos Institutos Federais de Educação Superior (IFES), em 1995 os investimentos totalizavam 21,9%, decaindo para 17,6% em 1999. Nesse mesmo período, o total de matrículas teve um acréscimo de aproximadamente 12%, no entanto os recursos públicos investidos reduziram de 0,79% em relação ao PIB em 1995 para 0,61% em 1999 (SGUISSARDI, 2009, p.66).

Quanto à privatização do Ensino Superior, a análise realizada no período de 1994 a 1998 mostrou um aumento de 36% nos alunos das instituições privadas, contra apenas 12,4% nas federais. No ano de 1998, as instituições privadas já contavam com 67,8% do total de discentes e em relação as novas vagas oferecidas e preenchidas, 79,3% eram privadas e apenas 20,7% públicas. (SGUISSARDI, 2009, p.67)

Outro documento em destaque é o “*Higher Education in Developing Countries: peril and promise*”⁵. Publicado em 2000, em uma parceria do Banco Mundial e UNESCO, passou a ser denominado “*The Task Force on Higher Education and Society*”⁶, constituindo-se num marco em relação às tradicionais posições

⁵ Elaborado a pouco mais de um ano da Conferência Mundial sobre a Educação Superior (UNESCO/1998), não faz nenhuma referência a esse documento. (SGUISSARDI, 2009, p.55)

⁶ Esse documento, elaborado por um grupo de pesquisadores de treze países em desenvolvimento e desenvolvidos, contou com a participação do professor da USP e ex-ministro da Educação José Goldemberg, como representante brasileiro.

assumidas em documentos anteriores. Traz uma análise do futuro da educação superior nos países em desenvolvimento, especificamente da revolução do conhecimento. Para o Banco Mundial (2000), o conhecimento é um bem público internacional, cujos benefícios devem ultrapassar as fronteiras dos países onde são produzidos.

O documento ressalta que o final do século XX é um período de mudanças estruturais, marcado pela revolução do conhecimento. Com base no discurso da sociedade do conhecimento⁷, “segundo a qual níveis mais elevados de educação seriam fundamentais para o desenvolvimento e competitividade das nações num mundo globalizado”, o Ensino Superior voltou a fazer parte das prioridades do Banco Mundial. Se, por um lado, são necessárias novas habilidades, dentre as quais qualificação superior, independência intelectual, flexibilidade e capacidade de aprendizado ao longo da vida, por outro, os avanços na tecnologia da informação têm tornado o volume crescente de conhecimentos mais acessível, efetivo e poderoso. (CARAGNATO, 2004, p. 49).

O conhecimento torna-se um recurso de muito valor na sociedade atual. Sem capital humano aprimorado, países viverão atrasados e isolados intelectual e economicamente. O documento acentua a necessidade urgente de medidas para expandir a quantidade e melhorar a qualidade da educação, devendo se constituir, prioridade máxima nas atividades de desenvolvimento. (BANCO MUNDIAL, 2000). Dentre os principais problemas, o documento assinala a situação precária do ensino, caracterizada por professores com baixa qualificação profissional, baixa titulação e remuneração. Em relação aos estudantes são despreparados devido a formação anteriormente recebida.

Esses problemas “têm como elemento comum a falta de recursos para sua superação. Mesmo gastando uma proporção do PIB maior que a dos países

⁷ “No mundo moderno, a atividade produtiva e a prestação de serviços requerem o uso cada vez mais intenso de conhecimentos e competências técnicas [...] uma das consequências dos procedimentos modernos de automação é que as altas tecnologias ficam concentradas em determinados segmentos dos setores produtivos, desaparecem as funções de rotina de complexidade média ou pequena, enquanto que cresce a necessidade de pessoas dedicadas, sobretudo, a tarefas de relacionamento com o público e prestação de serviços padronizados, de baixa qualificação. Por outro lado, atividades que antes requeriam pouca qualificação, nas áreas de serviço, vendas, controle de qualidade e outras, passam a requerer maiores competências”. (SCHWARTZMAN, 2005, p. 6). Para o autor, a expansão da educação superior, tanto nos países desenvolvidos como nos em desenvolvimento, tem mais a ver com a mudança no estilo de vida dos mais novos e com o valor econômico de credenciais em um mercado de trabalho instável e altamente competitivo, do que com as demandas tecnológicas da nova economia do conhecimento.

desenvolvidos, os países em desenvolvimento destinam uma parcela pequena para cada estudante” (CARAGNATO, 2004, p. 50).

Decorrente dessas questões, a expansão do Ensino Superior vem ocorrendo de forma desenfreada, com uma deterioração da qualidade das antigas instituições. Ao tratar da diferenciação entre instituições de Ensino Superior, o documento aponta que ela acontece horizontalmente, através do crescente número de instituições privadas, principalmente com fins lucrativos, instituições filantrópicas e grupos religiosos. Verticalmente, o crescimento varia de acordo com os públicos e com a natureza das atividades, podendo se constituir em universidade de pesquisa, universidades regionais ou provinciais, escolas profissionalizantes e escolas vocacionais.

Além da diversificação, o documento enfatiza a implantação de um sistema estratificado, com poucas universidades orientadas para a pesquisa e a alta competitividade no topo. A existência desse sistema estratificado já se faz presente em programas de pós-graduação e em alguns cursos de graduação, “com o intuito de acelerar o desenvolvimento econômico do país e a competitividade das empresas” (SIQUEIRA, 2004, p.51).

Outra frente de ensino deve ser mais acessível, de massa, voltada para a formação profissional, com cursos de curta duração, politécnicos, pós-médios, ensino à distância, com incentivo ao uso das Tecnologias da Informação e Conhecimento (TIC's). Essas instituições de ensino, na sua maioria, estão voltadas aos interesses do mercado e direcionam seus cursos para os trabalhadores e seus filhos, sob a aparência de ampliação do acesso e de qualificação ao nível terciário.

Na essência, a política de acesso expressa no documento omite a lógica da massificação do ensino, da certificação em larga escala e a quebra da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse redimensionamento da educação superior pode-se concluir que, a diferenciação ou diversificação propostas nas recomendações do Banco Mundial não se refere somente às diferenças de motivações ou a capacidade dos alunos, mas propõe-se um atendimento mais ágil às demandas vinculadas ao crescimento econômico e ao mercado de trabalho.

Outro documento a ser destacado e que faz referência a política de acesso e a democratização da educação foi “*Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para la Educación Terciaria*”. Divulgado em 2003, retoma as diretrizes

anteriores e reafirma a importância da diversificação na “educação terciária⁸”, nova designação dada ao Ensino Superior pelo BM (BARRETO; LEHER, 2008). A rigor, a expressão já se fazia presente, entretanto, tornou-se mais incisiva nesse documento, possibilitando novas formas de educação, transcendendo limites geográficos, institucionais e conceituais.

Essa forma de diversificação que emerge no mercado da educação terciária não tem fronteiras físicas e pode abranger universidades virtuais, universidades de franquias, universidades corporativas, empresas do meio de comunicação, bibliotecas, museus, escolas secundárias⁹ e outras instituições, agentes de educação. (BANCO MUNDIAL, 2003, p. 38).

Dois fatores são apontados como cruciais para o crescimento e desenvolvimento social nas economias em desenvolvimento: os impactos da sociedade do conhecimento e as mudanças decorrentes da ampliação do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Cada vez mais influente, a educação terciária é o espaço central de criação da capacidade intelectual para produção e utilização do conhecimento. Como consequência dessa valorização, o Banco Mundial retoma e amplia suas ações, com o apoio financeiro e técnico para esse setor.

Para o BM, a ampliação da capacidade de uso do conhecimento constitui um diferencial para o crescimento e a diminuição da pobreza; no entanto, essa ampliação se dá numa dimensão estritamente técnica e de forma restrita. Dentre as metas estratégicas, o BM, propõe reduzir a pobreza mediante:

- a) Crescimento econômico: a educação terciária influencia diretamente a produtividade nacional, determinando a capacidade do país de competir na economia mundial. Pode contribuir para capacitar a força de trabalho qualificada e flexível de alto nível, gerar conhecimentos, ter acesso ao conhecimento global e adaptá-lo;

⁸ O Banco Mundial utiliza a definição de Educação Terciária, criada pela OCDE (Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico), correspondente ao nível de estudos após o Ensino Médio.

⁹ A diversificação do ensino pode ser exemplificada através da Rede Pitágoras. Além do Brasil, opera internacionalmente com abertura de Colégios Pitágoras em diversos países, como: China, Mauritânia, Congo, Peru, Equador e Angola e em parceria com grandes empresas: Mendes Júnior, Odebrecht e Andrade Gutierrez. De uma rede de colégios de Ensino Médio, criam a Faculdade Pitágoras, com cursos de graduação e pós-graduação. Em 2011 adquiriram a UNOPAR, tornando-se um dos maiores grupos de Educação a Distância no Ensino Superior. Além de se constituir uma universidade de massa disponibiliza produtos de software da empresa, material didático, publicações das editoras para alunos e professores de forma a explorar o potencial do mercado emergente da educação terciária.

- b) Estratégias de redistribuição e empoderamento: o acesso à educação terciária possibilita oportunidades de emprego e renda dos estudantes com menores recursos, contribuindo na redução dos níveis de desigualdade social (BANCO MUNDIAL, 2003).

Nessa perspectiva, a democratização e a ampliação do acesso à educação superior devem se voltar para a redução da pobreza, por meio de uma maior diversificação das instituições e dos cursos de graduação. Essas medidas são incorporadas à política de educação superior brasileira, de forma mais intensa, a partir da última década, seja pela ampliação da rede privada, com o oferecimento de vagas à população mais pobre (via programas governamentais como o Programa Universidade para Todos – PROUNI e Fundo de Financiamento Estudantil - FIES), seja nas instituições públicas (via programas de apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e Universidade Aberta do Brasil – UAB). As ações na rede privada estimulam a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas.

1.2.2 Perspectiva da UNESCO para a Educação Superior

O processo de internacionalização da educação tem se concretizado por meio de acordos de cooperação, programas de intercâmbio, como também por mediações de organismos multilaterais, exercendo papel decisivo na elaboração de uma “agenda globalmente estruturada para a educação” (DALE, 2004). A influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura ¹⁰ (UNESCO) se sobressai em países da América Latina, em especial no Brasil, vindo a desempenhar importante papel na inclusão de minorias étnicas, raciais e regionais.

Um marco das discussões e reformas educacionais implementadas na década de 1990 foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1989, organizada pela UNESCO/PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), e Banco Mundial/BID como co-organizador e financiador das ações propostas.

¹⁰ Criada em 1945, a UNESCO deveria ser o braço da ONU para a manutenção da paz através da educação. Segundo Riso, o projeto educativo das Nações Unidas tem como função ser a base para a construção da segurança mundial. Até hoje, a instituição tem como objetivo tácito elaborar planos educativos visando minimizar possibilidade de conflitos, a princípio entre Estados. Para aprofundar, ver Riso (2005).

Da Conferência resultaram posições consensuais direcionadas aos países que apresentavam baixo nível educacional, como buscar a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” da população, através da integração da educação às demais políticas sociais. As recomendações e orientações presentes na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” tornaram-se compromissos assumidos pelos países na elaboração do Plano Decenal em relação à educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), sancionada em 1996, e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a partir de 1997, retratam, dentre outras reformas, essas exigências dos organismos transnacionais para a área educacional brasileira.

Dentre os pressupostos, a Declaração destaca a importância da universalização do acesso à educação, promoção da equidade e qualidade no ensino, a qual, apesar de se restringir à educação básica, traz reflexões que foram incorporadas nos documentos em relação ao Ensino Superior. O artigo 3º destaca a necessidade de comprometimento na superação das disparidades educacionais e na eliminação dos preconceitos e estereótipos de qualquer natureza. Também é fundamental o acesso à educação a grupos excluídos, trabalhadores migrantes, povos indígenas, minorias étnicas e raciais, refugiados e os povos submetidos a um regime de ocupação. Igualdade de acesso e integração à educação a portadores de qualquer deficiência. (MEC, 2007).

Outro documento que orientou as agendas e programas da educação brasileira refere-se ao Relatório Delors. Resultado de três anos de trabalho (1993-1996), estabelece às principais diretrizes defendidas pela UNESCO para as reformas educacionais. Apesar do caráter genérico e por vezes ambíguo, as diretrizes para o Ensino Superior assemelham-se às defendidas pelo Banco Mundial e reproduzidas pelo MEC, podendo ser sintetizadas:

- A defesa dos pilares da diferenciação institucional e da diversificação do ensino (flexibilização) viabilizando a quebra do “modelo único” de Ensino Superior, com a proliferação, sobretudo, dos cursos de formação rápida e do ensino à distância;
- O diagnóstico das dificuldades de investir em educação e a necessidade de buscar saídas, principalmente nas parcerias com o setor privado;
- A concepção de autonomia aplicada a universidade, de modo que esta ultrapasse o *confronto* entre a *lógica do serviço público* e a *do mercado de trabalho*, adequando-se às formas de financiamento misto (público e privado);
- A necessidade da avaliação do sistema educativo, no sentido da “prestação” de contas à sociedade e da construção de uma educação com base nos princípios como os da qualidade, equidade, eficiência (MINTO, 2006, p. 159).

Esse conjunto de princípios nortearam a construção das políticas para a Educação Superior com o apoio explícito do Poder Executivo na implementação das propostas tendo como pilares da reforma os eixos: avaliação institucional, autonomia, financiamento e modelo de Ensino Superior (MINTO, 2006, p. 160).

A Conferência Mundial sobre Educação Superior (CMES), realizada em 1998 na sede da UNESCO, em Paris, constituiu outro importante marco internacional, uma referência a todas as reformas no campo da Educação Superior. Além da dimensão mundial, com a participação de mais de quatro mil pessoas e mais de 180 países que se fizeram representar, todas as grandes questões da educação foram então abordadas.

Do evento, dois documentos que se complementam foram instituídos: a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” e o “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento da Educação Superior”. O ponto central presente na Declaração foi as definições do conhecimento como patrimônio social e da educação como bem público – dever do Estado e direito de todos.

Em relação à igualdade do acesso, o documento sinaliza a importância do fortalecimento do vínculo da Educação Superior com o Ensino Médio, através da parceria ativa com pais, escolas, estudantes e grupos comunitários para constituir uma rede de atendimento de vital importância. Em relação ao Ensino Médio, este não deve limitar-se a preparar os candidatos para o acesso à educação superior, mas propiciar uma ampla formação para a vida.

O documento frisa que o acesso deve se dar preferencialmente baseado no mérito, na capacidade, na determinação, privilegiando o esforço individual, tendo em vista as exigências do mundo contemporâneo. Propõe alargar o acesso ao Ensino Superior estabelecendo laços mais estreitos com o mundo do trabalho, com o progresso do ensino além das fronteiras, o uso de tecnologia de comunicação e de informação e a igualdade entre os sexos. (UNESCO, 1998).

Essas medidas devem contribuir na eliminação de preconceitos, possibilitando, com as políticas governamentais, o ingresso de grupos específicos, como populações indígenas, pessoas com deficiências, minorias étnicas e culturais, grupos menos favorecidos, estrangeiros que vivem em países dominados. Na superação dos obstáculos, tanto o acesso como a continuidade dos estudos na educação superior devem ser prioridade e propiciar assistência material e educacional aos alunos. (UNESCO, 1998).

O texto sinaliza que a educação superior deve se adequar ao ritmo das transformações ocorridas na sociedade, dar respostas aos problemas, e soluções para o desenvolvimento cultural dos países. Nesse sentido, o art. 8º indica a necessidade de diversificar os modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento como forma de ampliar a igualdade de oportunidades, seja através de instituições públicas ou privadas.

Estas instituições devem ter a possibilidade de oferecer uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc. (UNESCO, 1998, s/p).

No Brasil, antecipando-se à Conferência, algumas proposições como a diversificação do sistema e a flexibilização do ingresso na educação superior já se faziam presentes na LDB de 1996. Ressalte-se que a expansão da educação superior, principalmente através das faculdades privadas, foi potencializada a partir de meados da década de 1990, sendo uma das recomendações do Banco Mundial. As ações afirmativas e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), implantados na década de 2000, também podem ser relacionados às recomendações da Conferência Mundial de Educação.

Na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em 2003 pela UNESCO – intitulada Paris+5, trouxe como ponto emblemático a intenção de alterar a concepção de educação superior defendida na Conferência Mundial de Educação Superior de 1998, não sendo mais entendida como “bem público” e, sim, como “bem público global” que em última análise compreende e trata a educação como mercadoria global.

Rafael Guarga¹¹, no artigo “Paris+5: prosseguimento ou revisão?”, faz uma reflexão sobre a Conferência e sua proximidade com as ideias do Banco Mundial.

[...] na reunião plenária final, quando foi apresentado o informe do Relator Geral, apareceram os dois conceitos que hoje se constituem em elementos centrais das posições do BM no que se refere à ES: a educação superior como “bem público global” e a proposta da constituição na UNESCO de um Fórum Global de Acreditação e Avaliação para cumprir essas funções com alcance planetário. São dois aspectos – um conceitual e outro operacional – de uma mesma tendência, que aponta o deslocamento do nacional e do regional ao global, deixando nas mãos das corporações internacionais de natureza

¹¹ Reitor da Universidad de la República (Uruguai) e membro da Associação de Universidades do Grupo Montevidéo.

diversa, uma questão essencial para a construção do futuro das nações soberanas. (GUARGA, 2003, s/n.).

Para o autor, se as propostas fossem mantidas, ficariam como determinações da Conferência Paris+5, mas na verdade eram conceitos centrais do Banco Mundial que ignoravam tanto os debates das Comissões como o Documento de 1998. Por fim, os representantes assinaram conjuntamente um documento de desacordo com a perspectiva do relatório, por entenderem que o informe do Relator Geral não expressava uma posição de consenso.

Reuniões preparatórias realizadas pelo IESALC¹², ao longo de quase dois anos, compondo redes entre instituições de educação superior, associação de reitores e entidades de natureza acadêmica, mostra a mobilização em torno da organização da Conferência Regional de Educação Superior para América Latina e Caribe (CRES), realizada no ano de 2008, em Cartagena de Índias/Colômbia.

As linhas de ação a serem assumidas de 2008 a 2016 reafirmam a necessidade de

[...] políticas que reforcem o compromisso social da Educação Superior, sua qualidade e pertinência e a autonomia das instituições. Essas políticas devem visar a uma Educação Superior para todos e todas, tendo como meta alcançar uma maior cobertura social com qualidade, equidade e compromisso com nossos povos; devem induzir o desenvolvimento de alternativas e inovações nas propostas educativas, na produção e transferência de conhecimentos e aprendizagens, assim como promover o estabelecimento e consolidação de alianças estratégicas entre governos, setor produtivo, organizações da sociedade civil e instituições de Educação Superior, Ciência e Tecnologia. Devem também considerar a riqueza da história, das culturas, das literaturas e das artes do Caribe e favorecer a mobilização das competências e dos valores universitários desta parte de nossa região, para edificar uma sociedade latino-americana e caribenha diversa, forte, solidária e perfeitamente integrada. (MEC, Documento Referência do FNES, 2009, p. 7).

Objetivando a operacionalização dos princípios, foi elaborado um Plano de Ação que engloba cinco grandes eixos de atuação as instituições de educação superior:

- Promover a expansão da cobertura, na graduação e pós-graduação, com qualidade, pertinência e inclusão social;
- Promover políticas de acreditação, avaliação e garantia de qualidade;
- Fomentar a inovação educativa e da investigação em todos os níveis;
- Construir uma agenda regional de Ciência, Tecnologia e Inovação para superação de desequilíbrios em relação aos países desenvolvidos e para o

¹² Vinculado a UNESCO, o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC) visa à promoção da educação superior nos países latino-americano e caribenho.

desenvolvimento sustentável da ALC, em consonância com as políticas gerais de cada Estado nacional;

- Promover a integração regional e a internacionalização da ES na região mediante, entre outras iniciativas, a construção do Espaço de Encontro da América Latina e Caribe para a Educação Superior - ENLACES. (MEC, Documento Referência do FNES, 2009, p. 8).

Os resultados da realidade latino-americana e caribenha (ALC) foram socializados inicialmente no Brasil através do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)¹³, com o objetivo de difundir as diretrizes da Conferência de Cartagena, tornando-as conhecidas da comunidade acadêmica. Destacam-se os resultados do debate da mesa “Democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação”:

O principal desafio da ALC na ES é a expansão com qualidade e inclusão. No Brasil, apesar da taxa de crescimento nos últimos anos, o número de matrículas em instituições privadas ainda é de 70% e não atinge sequer 20% da população entre 18-24 anos. Além disso, no país a exclusão assume uma configuração específica: há cursos de alta demanda (como alguns da área de Saúde e diversas Engenharias) onde a desigualdade social se manifesta de forma mais explícita. (MEC, 2009, p.6).

A análise apresentada no Documento Síntese do Fórum Nacional (2009) destaca que as desigualdades e a exclusão social têm razões mais amplas e externas à educação superior. Apesar dos limites para intervenção nessa questão, as instituições podem contribuir na qualidade da formação na escola pública. “A democratização do acesso na ES passa pelo aumento de condições de progressão e aproveitamento de estudos com qualidade de estudantes de baixa renda em escolas públicas de Ensino Fundamental” (MEC, 2009, p.7).

Internamente, as instituições de educação superior podem estar revendo seus processos de inclusão através:

- Revisão do sistema de ingresso: evitar que o vestibular seja uma barreira na formação de um estudante. Na perspectiva das ações afirmativas, estão em andamento diversas experiências (bem sucedidas) de valorização de estudantes de escola pública;

¹³ Realizado em Brasília, sua organização esteve a cargo do Conselho Nacional de Educação, com o apoio da Secretaria de Educação Superior. O Fórum objetivou contribuir em outros dois eventos importantes para o debate sobre a estrutura e organização da política educacional brasileira: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e na revisão das metas do Plano Nacional de Educação/2011-2020 (PNE).

O Documento de Referência é disponibilizado no sítio do FNES para consulta. Três eixos são apontados como prioritários nas políticas públicas: Democratização do acesso e flexibilização de modelos de formação; elevação da qualidade e avaliação; compromisso social e inovação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_sintese.pdf Acesso em: 10 out. 2011.

- Apoio de estudos: instaurar mecanismos que assegurem a apreensão de uma base de conhecimentos e de ferramentas que permita a progressão e aproveitamento dos estudos;
- Novos modelos institucionais e trajetórias curriculares: permitir maior flexibilidade no desenho curricular, assim como o planejamento de estudos pelos alunos; revisão das áreas curriculares, permitindo uma formação acadêmica menos disciplinar; ampliação de cursos de curta duração;
- Ênfase em formação científica e tecnológica e geral que fundamente a atuação cidadã: possibilitar a inclusão de pessoas com diferentes perfis e percursos profissionais e pessoais, deixando a profissionalização para uma etapa posterior ampliação do uso de novas metodologias e recursos pedagógicos: Educação a Distância, TICs, além de oficinas e tutorias. (MEC, 2009, p.8).

Os debates realizados no Fórum Nacional (2009) voltaram-se, na sua maioria, para a realidade nacional e temas que envolvem a reestruturação interna das IES. No encaminhamento dado à educação superior, o Estado tem papel preponderante, devendo “[...] assumir a tarefa de promover a ES não apenas como direito, mas como necessidade social; as IES devem ter como referência de qualidade a sociedade, não o mercado; qualidade e inclusão são sinônimos de pertinência social”. (MEC, 2009, p. 11).

A Conferência e o Fórum Nacional contribuíram na identificação das principais demandas da realidade latino-americana e caribenha, subsidiando a delegação na Conferência Mundial de Educação Superior, realizada em 2009, resultando no documento “As Novas Dinâmicas da Educação Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”, estabelecendo orientações para a educação.

Vem crescendo de forma significativa a concepção de educação superior como “bem público global”, a ser regulamentada pelo mercado, independente de diretrizes nacionais. A força de organismos internacionais, dentre os quais Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), foi intensa e a posição dos representantes da América Latina e Caribe foi contrária, reafirmando a educação superior como “bem público social”. (MEC, Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior, 2009, p. 8).

O papel do Estado – polêmica das mais presentes durante a Conferência Mundial¹⁴ – teve seu lugar consolidado. “A Educação Superior como um bem público é responsabilidade de todos os investidores, especialmente dos governantes” (UNESCO,

¹⁴ O documento final da CMES/2009, com 52 conclusões, foi estruturado em seis partes: responsabilidade social da educação superior; acesso, igualdade e qualidade; internacionalização, regionalização e globalização; ensino, pesquisa e inovação; Ensino Superior na África; e, convite à ação aos Estados-membros e à própria entidade (UNESCO, 2009).

2009, p.2). Quanto ao acesso à educação superior, houve o reconhecimento na Conferência das ações que vêm sendo realizadas na última década; no entanto, o apoio durante o percurso universitário é igualmente uma barreira que precisa ser vencida. Enquanto oportunidades para ampliar o acesso, o ensino a distância e as novas tecnologias ocupam espaço privilegiado nas atividades de ensino e aprendizagem entre os especialistas presentes.

Em acesso crescente, o Ensino Superior deve buscar as metas de igualdade, relevância e qualidade, simultaneamente. Igualdade não é simplesmente uma questão de acesso – o objetivo deve ser a participação e a conclusão efetiva, enquanto o estudante recebe um auxílio. Este auxílio deve incluir suporte financeiro e educacional adequados para aqueles que vivem em comunidades pobres e/ou marginalizadas (UNESCO, 2009, p. 3).

1.2.3 Agenda da União Europeia: o Processo de Bolonha

As universidades europeias, durante vários séculos, caracterizaram-se pela diversidade organizacional. Recentemente elas vêm vivenciando um processo de uniformização, com a adoção de uma série de mudanças, expressas basicamente em dois eixos “[...] retirada progressiva do papel do Estado na condução das políticas de educação superior – em favor de uma perspectiva voltada ao mercado e entendendo o ensino como serviço e objeto de consumo – e veloz internacionalização” (CATANI, 2010, p.2).

Esses ajustes estruturais e reformas, por mais que se refiram à realidade europeia, apresentam elementos em comum com a realidade brasileira, e assim se justifica sua inserção no presente estudo. O chamado Processo de Bolonha tem seu marco inicial em 1998, em um encontro de ministros de educação de quatro países europeus – Alemanha, França, Itália e Reino Unido –, culminando na Declaração de Sorbonne, que conclamou as nações europeias a agirem de modo integrado na educação superior.

A Declaração¹⁵ marcou uma mudança em relação às políticas ligadas ao Ensino Superior, estabelecendo um Espaço Europeu de Educação Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de

¹⁵ A Declaração de Bolonha consiste em um documento conjunto assinado pelos Ministros de Educação de 29 países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha, em 1999. Instrumento privilegiado de construção do Espaço Europeu de Educação Superior, congrega atualmente 45 países da União Europeia e outras 18 nações do continente (LIMA; AZEVEDO; CATANI, 2008, p.7).

ensino. Numa breve análise dos objetivos da Declaração de Bolonha, as intenções expressas pelos Ministros se voltaram a:

- Adoção de um sistema de graus baseado em dois ciclos: graduação e pós-graduação;
- Estabelecimento de um sistema de créditos que permita a aprendizagem numa perspectiva de formação ao longo da vida. Esses conhecimentos podem ser adquiridos em contextos de ensino não superior, desde que reconhecidos pelas respectivas universidades;
- Cooperação europeia entre os sistemas nacionais de avaliação, através do desenvolvimento de critérios e metodologias comparáveis;
- Adoção de um sistema de graus acessível à leitura e comparação, através do Suplemento ao Diploma, buscando promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional;
- Promoção da mobilidade dos estudantes, professores, pesquisadores e administradores. O entendimento da mobilidade é de remover obstáculos no acesso às oportunidades de estudo, formação e serviços correlativos, sem prejuízo de seus direitos;
- Desenvolver as dimensões europeias do Ensino Superior, particularmente no que se refere à organização curricular, à cooperação interinstitucional, aos mecanismos de mobilidade e a programas integrados de estudo, formação e investigação. (DECLARAÇÃO DE BOLONHA, 1999).

A criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e de um Espaço Europeu de Investigação (EEI) – metas também presentes na Declaração de Bolonha – trouxeram novas exigências às universidades, a exemplo de uma nova relevância social na construção da sociedade do conhecimento¹⁶.

O Ensino Superior, nesse sentido, passou a ser visto como um dos motores das políticas de desenvolvimento e de empregabilidade na União Europeia, bem como tornou-se agente de inclusão social, formador de capital humano e de uma mercadoria rentável no projeto de solidificação do bloco (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 47).

No que se refere a este estudo, particularmente, despertam atenção as orientações impostas na Convenção de Lisboa para o Reconhecimento (2000). Para Schettini, o termo “acesso” é utilizado como “[...] direito de apresentar a própria candidatura e ser levado em consideração para a admissão a um curso de estudo de Ensino Superior”, não implicando, necessariamente, em direito automático de acesso ao curso. (SCHETTINI, 2009, p.284). Nesse sentido, trata-se unicamente do direito a candidatar-se, a competir.

¹⁶ “A expressão sociedade ou economia do conhecimento tem sido propalada nos últimos anos, assumindo a perspectiva de que sociedade e economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local como no regional e no internacional” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 40).

Alguns “nós críticos” estão presentes nesse processo, ou seja, ao entender a União Europeia como espaço econômico, dinâmico e competitivo (SCHETTINI, 2009), capaz de garantir um crescimento econômico sustentável, supõe a vinculação e subordinação das políticas europeias do conhecimento às exigências do mercado de trabalho.

Outra terminologia empregada nos documentos oficiais refere-se ao conceito de capital humano, vinculado às escolhas econômicas e ao mercado de trabalho.

Isto supõe a subordinação das políticas europeias do conhecimento às exigências do mercado de trabalho e das estratégias neoeconômicas. Na formação do capital humano não é mais prioritária a educação dos indivíduos no contexto societário, mas prioritária a aprendizagem individual para permanecer no interior do mercado de trabalho na convicção de que cada um possa construir sozinho o próprio futuro. (SCHETTINI, 2009, p.291).

A tendência que surge é uma aprendizagem integrada à lógica do trabalho. A Conferência de Lisboa (2000) explicita essa posição ao vincular o conhecimento com a ocupação e, conseqüentemente, as políticas do trabalho. A prioridade é colocada na faculdade de aprender e essa aprendizagem deve ocorrer durante toda a vida. O mercado privado dos serviços educativos, o uso intenso das tecnologias da informação no processo ensino-aprendizagem, as modalidades on-line contribuem para um novo perfil de estudante. Os componentes relacionais através dos quais o aluno interage intra e extra universidade são anulados, o que gera uma aprendizagem individual.

A atenção a essas políticas vem crescendo, através de estudos e pesquisas sobre o reordenamento do Ensino Superior, com destaque nas discussões não apenas na Europa, mas também no contexto mundial. Traduz-se também em uma nova dinâmica na elaboração de políticas educativas, em que os governos definem compromissos políticos em fóruns supranacionais, posteriormente ratificados por instituições nacionais, desprezando, muitas vezes, debates, negociações e construção de consensos nacionais em nome dos compromissos assumidos pelas representações dos países.

1.2.4 Internacionalização da educação superior e a realidade latino americana

Os países hegemônicos procuram manter sua liderança e modelo frente à educação superior dos países periféricos, sendo considerada “[...] uma promissora área de investimento para expansão do capital internacional. Daí, a importância da educação estar inserida no setor de serviços no mercado internacional” (FERREIRA; OLIVEIRA,

2011, p. 49). Um exemplo claro são os incentivos a programas de mobilidade estudantil nos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizados através de acordos bilaterais e programas institucionais¹⁷. A perspectiva que norteia esses programas é da educação como bem econômico, capaz de movimentar recursos significativos em âmbito mundial. Consequentemente, a mobilidade de acadêmicos, docentes e pesquisadores ganha uma dimensão mercadológica, visando atrair os melhores cérebros e a compra de serviços educacionais.

Na América Latina, a criação do Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior¹⁸ (ENLACES) procurou ampliar os processos de integração econômica e de competitividade no cenário global. Apesar das especificidades do contexto local, existe uma aproximação às orientações do Processo de Bolonha. “Além da padronização das titulações e da própria organização das instituições de Ensino Superior, tem-se ampliado o esforço de implantar em escala mais ampla, na América Latina, o ensino a distância e as tecnologias aplicadas ao processo educativo” (CATANI, 2010, p. 8).

Outras iniciativas envolvendo organizações supranacionais como MERCOSUL e União Europeia já se fazem presentes há vários anos através de convênios de cooperação interinstitucional, criação de redes de pesquisa e docência multiuniversitária, mobilidade intrarregional de estudantes e docentes, bem como “criação de agências internacionais para autorização, acreditação, avaliação dos cursos e validação de títulos” (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p.50), diretrizes já presentes em diversos documentos do BM, referendadas na CMES.

A Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), braço regional da ONU (Organização das Nações Unidas), foi criada com o objetivo de assessorar políticas de desenvolvimento econômico e social dos países da América Latina, incorporando posteriormente os países do Caribe. Embora o foco de sua atenção priorize análises econômicas e programas de desenvolvimento, nesta última década, as ideias se voltaram à política educacional.

O documento “*Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*” procura “delinear os contornos da ação política e institucional capaz de

¹⁷ O Programa Erasmus, na Europa, é um programa de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior dentro da União Europeia e nos países do Espaço Econômico Europeu.

¹⁸ Criado em 2008, após a Conferência Regional de Educação Superior de Cartagena, o ENLACES é um espaço de encontro latino-americano e caribenho de Educação Superior, cujo objetivo é a mobilização e articulação de ações concretas da Educação Superior da região.

favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento”. Como estratégia, ressalta a necessidade de assegurar políticas de capacitação, de incorporação e difusão do progresso técnico, possibilitando a transformação das estruturas produtivas da região com progressiva equidade social. (UNESCO, 1995, p. 4).

Para a CEPAL, a importância da educação como propulsora de novas mentalidades e de novas práticas, pode ser devidamente comprovada em função da intensificação do debate internacional sobre a necessidade de se reformularem os sistemas educacionais, de maneira a torná-los coetâneos das grandes mudanças no setor produtivo e das transformações decorrentes de uma competição a nível global. (OLIVEIRA, 2001, p. 2).

A conquista da competitividade para os países da América Latina representa, para a CEPAL, um objetivo não restrito à área econômica, mas deve envolver diferentes setores da sociedade na implementação de políticas que visem à melhoria da competitividade empresarial e tecnológica, mas, ao mesmo tempo, contribuam para a redistribuição de renda. Nos documentos da CEPAL, a educação consiste importante estratégia, não só por representar o espaço responsável pela qualificação dos trabalhadores, mas por se configurar eixo central das políticas de transformação nos países da América Latina.

Em relação ao Ensino Superior, as ações devem caminhar para a descentralização enquanto maior autonomia por parte das instituições universitárias. Pautadas nos princípios de maior flexibilidade administrativa e na parceria com fundações privadas, as diretrizes apontam para a retirada das obrigações do Estado, no entanto, têm o dever de fiscalizar e aplicar medidas coercitivas, quando necessárias, por meio de um “estado avaliador” (UNESCO, 1995, p.287).

A educação superior como estratégia de competitividade é priorizada nas políticas governamentais que o Brasil vem buscando alcançar “[...] frente aos países fronteiriços e aos países africanos, por meio da criação de novas universidades¹⁹ que visam à integração regional e sua internacionalização”. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 52). Corroborando com os autores, Suely Ferreira ressalta que essas mudanças na educação superior latino-americana se inserem como “uma terceira onda reformista na região”:

¹⁹ Foram instituídas pelo Governo Federal a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), e a Universidade de Integração Amazônica (UNIAM).

A primeira reforma ocorreu no início do século XX como resposta às demandas das classes médias, da industrialização, da urbanização, proporcionando a democratização e expansão das universidades públicas. Teve como marco a Reforma de Córdoba em 1918, que defendeu a autonomia e o cogoverno universitário. Difundiu-se até o início dos anos 1970 o modelo universitário público, gratuito, laico, cogovernado e autônomo.

A segunda reforma inicia-se no cenário da crise do petróleo dos anos 1970, das ditaduras militares, da crise fiscal, da diminuição dos preços das matérias primas, dentre outros, gerando a dificuldade dos Estados continuarem a expansão do financiamento público para as universidades. Assim, nos anos 1980, ocorreu uma expansão desordenada das IES privadas, diferenciação expressiva das instituições e da qualidade dos serviços educativos e a formação de um modelo universitário dual. Nesse modelo, verifica-se a presença, de um lado, da educação pública elitizada, com rigoroso processo seletivo baseado no conhecimento e na capacidade de financiamento público e, de outro, o setor privado, que apesar das vagas disponibilizadas, tem o acesso restrito, devido à dificuldade dos alunos de arcarem com os custos dos estudos. Esse modelo binário caracterizou-se como público e privado, de alta e baixa qualidade, universitário e não universitário, expressões do contexto mercantil e heterogêneo de modelos de qualidade, de preços, de financiamento e de ausência de mecanismos de regulação da qualidade. [...]

A terceira reforma vem marcada pela internacionalização da educação superior, das novas tecnologias de comunicação e informação, das demandas das populações excluídas desse nível de ensino, da *sociedade do conhecimento*, da educação ao longo da vida, da mercantilização do conhecimento e da renovação permanente dos saberes. A internacionalização vem promovendo a mobilidade estudantil, o estabelecimento de *standards* internacionais de qualidade, da importância da relevância local e global, da educação transfronteiriça e das modalidades da educação em rede, da educação virtual (FERREIRA, 2009, p. 44-45, grifos do original).

Esta citação, com destaque a terceira onda reformista na América Latina, mostra de forma clara os parâmetros que vêm norteando as ações na educação superior. Concretamente, os impactos das orientações dos organismos internacionais, como a Declaração de Bolonha, são visíveis na educação superior, inclusive no Brasil²⁰, estando próximo a esse processo por meio de suas reformas internas, principalmente no governo Lula – período compreendido de 2003 a 2010. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011).

A análise de alguns dos principais documentos globais sobre a reestruturação da educação superior revela uma série de similitudes nas reformas de diferentes países, além da subordinação desses países em relação às orientações dos organismos internacionais, dentre os quais o Banco Mundial. As diretrizes centrais, em especial a diversificação e a diferenciação dos sistemas, o atendimento às demandas do setor produtivo, reforçam “[...] a mercantilização da educação superior, que inclui o fomento

²⁰ Dois exemplos dessa influência são o projeto Universidade Nova, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que trazem nos seus fundamentos ideias salientadas no Processo de Bolonha, como a mobilidade acadêmica possibilitada, entre outros mecanismos, por uma nova arquitetura curricular.

à expansão do setor privado e a privatização das instituições, hoje ditas estatais” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 46).

Em linhas gerais, esses documentos expressam “uma uniformização às avessas, ou seja, uma padronização das políticas e estratégias” (CATANI; OLIVEIRA, 2000, p. 45). Essas orientações vêm sendo amplamente incorporadas nas reformas, lançando mão de experiências exitosas, endossadas de forma acrítica e pragmática, sem considerar as especificidades históricas dos países.

Não há dúvidas de que as mudanças que vêm ocorrendo são resultantes de uma agenda globalmente estruturada, apresentadas como uma “tendência comum” nas reformas de diferentes países, inclusive o Brasil. Para Zejine *et al.* (2011), o importante é explicitar as convergências e possíveis divergências desse processo, para que não se naturalizem essas ações.

CAPÍTULO 2

REVISITANDO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A POLÍTICA DO ACESSO E EXPANSÃO EM QUESTÃO

“O presente é um produto histórico, ainda que escondido e camuflado”

JOSÉ MACHADO PAIS, 1986.

2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS

Um olhar retrospectivo para a trajetória da instituição universitária no Brasil mostra que a educação superior no Brasil surge após três séculos de seu descobrimento. Para Cunha (1986), Durhan (2005), Fávero (2006), seu início constituiu um advento tardio se comparado a outros países da América Latina, com um viés colonialista e classista. Sua implantação, dentre os diferentes fatores, foi para atender as necessidades dos jovens filhos das famílias da elite²¹ social e econômica do país, configurando-se um acesso restrito e seletivo (ROSSATO, 2006).

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

Segundo o autor, o caminho para os estudos eram as universidades europeias, especialmente em Portugal. Para jovens que não tinham condição socioeconômica favorável, o acesso ao ensino era exceção, a não ser ingressando na vida religiosa e com o apoio da Igreja. Registra-se a criação, a partir do século XIX, das primeiras escolas isoladas de educação superior no país²², efetivadas segundo as necessidades do Estado.

²¹ Para Heinz, “as elites são definidas pela detenção de um certo poder ou então como produto de uma seleção social ou intelectual, e o estudo das elites seria um meio para determinar ‘quais os espaços e mecanismos do poder nos diferentes tipos de sociedade ou os princípios empregados para o acesso às posições dominantes’” (HEINZ, 2006, p. 8).

²² Instituíram-se em 1808 as escolas de Cirurgia e Anatomia da Bahia e de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro, matrizes da atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Já no ano de 1810, institui-se a Academia Real Militar, constituindo-se no núcleo inicial da atual Escola de Engenharia da UFRJ (FÁVERO, 2006). Com o objetivo de criar infraestrutura para a sobrevivência da corte na colônia, outros cursos também foram criados nessas capitais.

A mudança da família real para o Brasil trouxe novas perspectivas econômicas, sociais e culturais, sendo a educação melhor estruturada e diversificada. Acontecimentos importantes no final desse século dominavam a cena política, como a inauguração da República, o fim da escravidão, imigração estrangeira, início da industrialização do país. Consequentemente, buscava-se a formação de quadros exigidos pelo Estado, como engenheiros, educadores, topógrafos, odontólogos e agrônomos. Além desses cursos ofertados, a área jurídica e da medicina exerciam grande influência na mentalidade política do Império. (FÁVERO, 2006).

Embora não explicitamente chamados de seleção, nos regimentos das escolas superiores já existiam requisitos para sua matrícula, dentre esses, ter realizado os exames preparatórios, considerados como “exames de saída”. Privilégio das classes sociais mais elevadas, como é referendado por Carvalho (2007) no livro *A construção da ordem: a elite política imperial*, a educação superior desenvolvida no Brasil era formada pela e para a elite acadêmica, ou seja, o acesso a esse nível de ensino era para pessoas pertencentes à classe que detinha o poder governamental e uma situação de destaque na sociedade. “A elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos” (CARVALHO, 2007, p.65).

Esse ponto de vista é compartilhado por Cássio Miranda dos Santos, quando aborda em seus estudos a questão da elitização da educação superior. O autor sintetiza o perfil dos alunos que frequentavam os cursos superiores no período imperial (1808-1822), sendo na “sua imensa maioria homens, brancos, jovens, oriundos dos setores que dominavam a vida socioeconômica do país”. Complementa que “ainda havia uma discriminação social e étnica quanto ao acesso ao Ensino Superior” (SANTOS, 1998, p. 241).

Basicamente o acesso à educação superior no período imperial se dava de duas formas: cursar o ensino secundário no Colégio Pedro II²³, instituição mais importante e de renome, já era um pré-requisito para as escolas superiores. Alunos egressos do Colégio não necessitavam prestar exames preparatórios, com livre acesso a qualquer escola de Ensino Superior. Essa prerrogativa estendeu-se também para os alunos formados nas escolas estaduais que possuíam currículo similar ao do Colégio Pedro II.

²³ Sua origem remonta à primeira metade do século XVIII, sendo o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil. Importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império constituía-se como modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias, das aulas avulsas e dos estabelecimentos particulares existentes. (Disponível em: http://pt.wikipedia.org/Colegio_Pedro_II). O Colégio também formava bacharéis em Letras (CARVALHO, 2007).

Os cursos e exames preparatórios consistiam no outro caminho de acesso à educação superior e nos quais a maioria dos candidatos optava por se matricular, haja vista não exigir dos candidatos o curso regular as escolas secundárias. “Bastava a comprovação da idade mínima para o ingresso na faculdade e a aprovação nestes exames para ter o acesso garantido” (SANTOS, 1998, p.242). Outros benefícios, como a extensão do prazo de validade dos exames, a possibilidade da sua realização perante juntas especiais nas capitais das províncias em que não houvesse escolas superiores e o cumprimento do exame de forma fracionada (matéria por matéria) possibilitaram, no entender do autor, o ingresso de novos estudantes nas faculdades.

O acesso à educação superior tornou-se livre com a Reforma Leôncio de Carvalho, promulgada através do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, o qual estabelecia as condições de acesso, isenção do pagamento de taxas a algumas categorias²⁴ e o ressarcimento dessas taxas àqueles aprovados com distinção nos exames e que comprovassem carência econômica. Há registros da concessão de bolsas de estudo no ano de 1819 para estudantes carentes que ingressassem nos cursos de Medicina e Cirurgia na Escola do Rio de Janeiro, entretanto, consistia uma “honrosa” exceção. (SANTOS, 1998, p. 240)

Essas facilidades contribuíram para o ingresso “das camadas médias às faculdades, principalmente às de Direito”. Entretanto, a formação desses “estranhos no ninho” não alterou o perfil predominante dos universitários nem implicou ameaças ao domínio da elite. (SANTOS, 1998, p. 243). O acesso também ocorria via mecanismos políticos²⁵, concedendo-se matrícula condicional a alunos que não haviam realizado todos os exames preparatórios. Essa situação gerou divergências, pois muitos alunos do Colégio Pedro II deixaram seus estudos incompletos por já terem conseguido o acesso à educação superior, por meio da aprovação nos exames preparatórios.

Com a mudança de regime político para República, o Colégio Pedro II passou a ser denominado Ginásio Nacional²⁶ e o privilégio concedido aos alunos de ingressarem diretamente aos cursos superiores estendeu-se a todos que concluíssem os estudos secundários em instituições equiparadas àquele Ginásio. A criação do “Exame de

²⁴ O Decreto n. 7.247, de 19/04/1879, no parágrafo 27 do artigo 20, isentava do pagamento da taxa para a inscrição de matrícula ou de exame os filhos dos professores das faculdades e escolas superiores, efetivos ou jubilados.

²⁵ A Assembleia Geral era o órgão responsável pelo ensino no período Imperial e através do qual ocorriam as deliberações.

²⁶ No governo Marechal Hermes da Fonseca, o Ginásio Nacional retoma o seu nome original “Colégio Pedro II”.

Madureza²⁷ não tinha por objetivo precípua facilitar o acesso, mas redefinir o currículo do ensino secundário, unificando o currículo dos colégios estaduais ao do Ginásio Nacional, similar ao movimento que deu origem ao novo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) em 2009. No decorrer passou a confundir-se com os exames preparatórios prestados para ingressar nas faculdades (CUNHA, 2007).

A desvalorização econômica e simbólica do diploma levou à criação dos exames vestibulares, em 1911, medida esta seguida de outras com o mesmo teor contenedor, que culminaram, em 1925, com a adoção do critério de *numerus clausus* para o ingresso²⁸. A defesa da qualidade do ensino, ameaçada pela expansão desenfreada, foi o argumento recorrente em todo esse processo (CUNHA, 2004, p.801).

A Reforma Rivadavia Corrêa, ao introduzir o Exame de Admissão através do Decreto Lei n.º 8.659 de 05/04/1911, procurava moralizar o processo de ingresso. Para a realização da matrícula, o candidato deveria passar por um conjunto de exames, conforme expresso no documento original, no Artigo 65, parágrafo 1º, em “[...] prova *escripta* em *vernaculo*, que revele a cultura mental que se quer verificar e de uma prova oral sobre línguas e *sciencias*”. Essa exigência servia para todos os aspirantes ao Ensino Superior, independente da escola secundária cursada.

Outra mudança significativa que a Reforma propiciou foi a desoficialização do ensino no país, retirando da União o monopólio da criação de instituições de Ensino Superior. Se por um lado, propiciou a implantação das universidades, como a Universidade Federal do Paraná, por outro, contribuiu para o surgimento das universidades particulares, dispensando-as da exigência de equiparação a uma instituição federal. Essa abertura também fez surgir múltiplas formas mercantis de exploração do Ensino Superior através da negociação de diplomas. (WACHOWICZ, 1983).

A denominação vestibular para o exame de ingresso no Ensino Superior veio quatro anos depois, através do Decreto n.º 11.530, de 18 de março de 1915. Esse Decreto reorganiza o ensino secundário e Ensino Superior, reforçando o controle federal nas decisões das universidades. O movimento foi denominado Reforma Carlos

²⁷ O Decreto n.º 981 de 08 de novembro de 1890 criava o “Exame de Madureza”. Este exame era realizado após a aprovação dos estudantes da última série do ensino secundário, podendo se matricular, se aprovados, em qualquer escola de nível superior do país sem a necessidade de novos exames, ou seja, dispensando os exames preparatórios (CUNHA, 2007).

²⁸ Cada curso passou a ter um número limitado de vagas, e o aumento só poderia ocorrer com autorização ministerial.

Maximiliano. O documento também previa que o exame vestibular fosse rigoroso²⁹, com a presença de um fiscal e, principalmente, a apresentação do certificado de conclusão do curso ginasial, realizado em estabelecimentos de ensino público, especificamente o Colégio D. Pedro II, que era Federal, ou de outros Estaduais no modelo daquele. Os candidatos egressos de escolas privadas tinham que ser aprovados nessas escolas para serem também certificados e terem acesso à educação superior.

Além do rigor no vestibular e da interrupção da comercialização dos diplomas, a Reforma Carlos Maximiliano buscou restringir a autonomia das instituições na criação dos institutos superiores, impedindo seu funcionamento em cidades cuja população fosse inferior a 100.000 habitantes³⁰. A capital do Paraná, Curitiba, contava na época com 66.000 habitantes e o funcionamento da universidade era inferior a cinco anos, tempo estipulado para que uma escola superior pudesse requerer equiparação. (WACHOWICZ, 1983, p.68). Em 1918, como alternativa, desmembrou-se em Faculdades, passando a funcionar como estabelecimentos isolados de ensino, a exemplo das universidades napoleônicas. Entretanto, o nome Universidade do Paraná não foi apagado desde então na entrada do “Palácio da Luz”, em Curitiba.

[...] um dos objetivos da Lei Maximiliano foi extinguir as três Universidades livres que surgiram face às facilidades proporcionadas pela Lei Rivadávia. As autoridades educacionais federais não viam com simpatias que pequenas capitais como Curitiba e Manaus, através da iniciativa privada, se antecipassem aos próprios centros brasileiros como Rio de Janeiro por exemplo. Por isso, a Lei Maximiliano, ao mesmo tempo em que forçava a extinção dessas três Universidades, já colocava no art. 6º a determinação legal de que o governo federal fundasse no Rio de Janeiro, quando achasse oportuno, uma Universidade. (WACHOWICZ, 1983, p.90).

Resultado dessa efervescência política, o reconhecimento da primeira Universidade no contexto brasileiro deu-se em 1920, no Rio de Janeiro, através da agregação de faculdades isoladas preexistentes, seguida por Minas Gerais, em 1927. O “[...] fundamento real para sua criação teria sido as pressões para que o Governo Federal

²⁹ O rigor do vestibular se expressa nos números: em 1915, foram aprovados às faculdades brasileiras 1.302 candidatos. Já em 1916, após a vigência do novo sistema, o número caiu para 144, uma redução de aproximadamente 90 %. Cunha ilustra que na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro o efeito desse rigor no vestibular foi avassalador: em 1915, foram aprovados 283 alunos. Já em 1916, após o decreto instituindo o exame vestibular, somente 2 alunos foram aprovados e matriculados. (CUNHA, 1986, p. 169).

³⁰ Surgia o critério demográfico, impedindo a continuidade do funcionamento das Universidades então existentes, já que a população das três capitais que então mantinham suas instituições era inferior a 100.000 habitantes. Datam o surgimento da Universidade Livre de Manaós/AM em 1909, Universidade de São Paulo em 1911 e a Universidade do Paraná em 1912.

assumisse seu projeto universitário, ante o aparecimento de propostas de instituições universitárias livres, em nível estadual” (FÁVERO, 2004, p. 98).

A alteração do *status* para Universidade do Rio de Janeiro³¹ não teve grande significado, continuando a funcionar de maneira fragmentada, sem integração ou alteração nos currículos. No entanto, as disputas pelo poder eram muito presentes, principalmente nas profissões de maior prestígio na época, como Medicina, Engenharia e Direito. Para Mendonça (2002) e Romanelli (1995), somente em 1931 é que, de fato, se efetivou sua institucionalização, com a implantação do Estatuto das Universidades Brasileiras³², instituído pelo Decreto n. 19.851/31.

A busca crescente pelo diploma de bacharel fez com que outras medidas fossem instituídas, como o critério de vagas nas instituições de ensino, acentuando ainda mais o caráter seletivo e discriminatório dos exames vestibulares, aproximando-se das exigências atuais. Até esse momento, todos os estudantes que fossem aprovados no exame tinham direito à matrícula. Com as alterações presentes na Reforma de 1925, era dever do diretor de cada faculdade fixar o número de vagas anuais e os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação até completar as vagas; os demais teriam de fazer novo exame. (CUNHA, 2000).

A reforma Rocha Vaz contribuiu na contenção do fluxo para o Ensino Superior, intensificado desde fins do Império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. Esse modelo, perpetuado até os dias atuais, faz com que os candidatos prestem vestibulares em várias instituições diferentes, com o objetivo de não ficarem fora das vagas ofertadas.

Outra alteração referia-se à obrigatoriedade da frequência às aulas, pois até então a participação era livre. Nesse sentido, mesmo com a criação de instituições com *status* de universidade, a forma de acesso não apresentou grandes variações. Com o título de universidade, as instituições privadas podiam usufruir sua autonomia, contanto que mantivessem a equiparação com os estabelecimentos federais de Ensino Superior. O

³¹ Em 1937, a Universidade do Rio de Janeiro passou a ser nominada pelo ministro Capanema de Universidade do Brasil, que a transformou em “modelo padrão” para as demais universidades brasileiras. A Lei n. 452/1937, que a reorganizou, explicitava a sua transformação como “aparelho ideológico do Estado”. (FÁVERO, 1999).

³² O documento normatiza o sistema da educação superior, reconhece a existência de escolas superiores isoladas, entretanto, “o Ensino Superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário” (art. 3º). Estabelece as diretrizes nos aspectos didáticos, administrativos, disciplinares e da “vida social” dos professores e alunos da universidade. Com base nesses critérios, foram constituídas 17 (dezesete) Universidades, no período compreendido entre 1934 e 1960, sendo que as universidades deveriam ser constituídas a partir de cinco ou mais estabelecimentos de Ensino Superior e constituir institutos de pesquisas. (NUNES; BARROSO; FERNANDES, 2009, p.12-13).

controle das universidades federais tornava-se cada vez mais explícito. (FÁVERO, 1999)

Apesar da centralização cada vez mais intensa pelo governo, merece destaque a implantação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e no ano seguinte a Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, idealizada e concebida por Anísio Teixeira, então Secretário da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Para Fávero, “[...] apesar de ter existido por período inferior a quatro anos, essa instituição (UDF) marcou significativamente a história da universidade no país, pela forma criadora e inovações com que a experiência se desenvolveu” (FÁVERO, 2006, P.25).

O discurso proferido por Anísio Teixeira revelava a avançada concepção que tinha da universidade e de seu papel na sociedade brasileira.

[...] a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história da sua cultura e a história de sua cultura é, hoje, a história das suas universidades. [...] Trata-se [na universidade] de manter uma atmosfera de saber para preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (TEIXEIRA, 1998, p. 34-43 apud FÁVERO, 2006, p. 26).

Com essas palavras, Teixeira chama a atenção para uma das funções principais da universidade:³³ local de formação de indivíduos críticos, de investigação e produção do conhecimento. A proposta não se consolidou em razão das pressões dos segmentos conservadores da sociedade, como a Igreja Católica e o próprio Estado, cujo projeto educacional era calcado em pressupostos diferentes dos que o movimento apregoava.

Projeto semelhante foi a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, idealizado como um “centro integrado de busca e de crítica do saber”. Inspirado no modelo humboldtiano³⁴, pautava-se pela indivisibilidade entre saber, ensino e pesquisa. (TRINDADE, 1998). Incluída no projeto político do estado de São

³³ O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, lançado em 1932, explicita as bases da concepção de Universidade com tríplice função: educação, pesquisa e extensão. Esse documento critica as instituições de Ensino Superior existentes, cujos objetivos devem se voltar não somente à formação técnica e profissional, mas também à formação de pesquisadores. (MENDONÇA, 2000; Chauí, 2006; Fávero, 2006).

³⁴ Idealizado por Wilhelm von Humboldt (1767-1835), seus princípios “influenciaram a estruturação da Universidade de Berlim, na Alemanha. Destacando-se os seguintes princípios: unidade entre pesquisa e ensino; a busca científica como infinita, a autonomia da ciência; a relação autônoma, porém integrada, entre Estado e universidade; a interdisciplinaridade; a cooperação entre professores e entre professores e alunos”. “O modelo napoleônico é caracterizado pela abolição das universidades e pela criação de escolas ou faculdades de nível superior isoladas, voltadas para a formação de profissionais, sob monopólio do Estado” (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 21).

Paulo, com apoio incondicional do governo e incentivos do Jornal O Estado de São Paulo, a universidade ficava livre do controle direto do governo federal, tonando-se uma instituição de alto padrão acadêmico-científico.

O cenário da educação nesse momento também era composto por universidades religiosas (católicas e presbiterianas), empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público e, por iniciativas da elite local que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de Ensino Superior, com apoio dos governos estaduais em algumas das instituições. Para Durhan (2005, p. 201), começava nesse momento a diversificação do sistema, que perdura até os dias de hoje no âmbito do Ensino Superior brasileiro, composto por instituições públicas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não.

Essa diversificação e ampliação³⁵ já eram respostas de um governo populista aos anseios da população. Cursar uma Universidade significava *status* para parcela da classe média brasileira a partir do final da década de 1950. Aliada à aquisição de um conhecimento específico, estava também a promessa de uma situação profissional bem remunerada e socialmente valorizada, propiciada pelo diploma de nível superior.

2.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR: DA REFORMA UNIVERSITÁRIA À MODERNIZAÇÃO CONSERVADORA

Dentre os principais fatores que contribuíram para a expansão da educação superior está a ascensão das camadas médias da população, o acelerado processo de industrialização e urbanização do país, acirrando a disputa pelas vagas existentes. O concurso vestibular caracterizava-se, realmente, como um exame de entrada, com características fortemente seletivas para a Universidade, o que levou a que somente os alunos que tivessem oportunidade de cursar boas escolas conseguissem uma vaga nas universidades públicas.

O movimento pela modernização do Ensino Superior no Brasil [...] vai atingir seu ápice com a criação da Universidade de Brasília (UnB). Instituída por meio da Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, a UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas

³⁵ A expansão registra uma taxa de crescimento médio anual de matrículas no período de 1945/1964, de 12,5%. Um grande aumento em comparação ao período anterior (1932/1945), no qual se registrou a taxa de 2,4%. (ALGEBAILLE, 2007, p. 96).

finalidades³⁶, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (FÁVERO, 2006, p. 29).

A mobilização estudantil teve, à época, um importante protagonismo, principalmente na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando difícil analisar a história do movimento da Reforma Universitária no Brasil sem referenciar essa participação. No início da década de 1960, os estudantes, através da UNE, combatiam o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias, e o rompimento com a estrutura existente herdada do Estado Novo. Reivindicava a democratização no acesso e a expansão das universidades públicas e gratuitas, a associação entre ensino e pesquisa e sua vinculação com as classes populares na luta contra a desigualdade social. (FÁVERO, 2006, p. 29).

A aprovação da LDB - Lei 4.024/61, através do seu artigo 69, facultava ao aluno de qualquer curso médio a possibilidade de ingressar no Ensino Superior, constituindo-se verdadeiro concurso de habilitação, com exigência de desempenho mínimo nos exames. Para Ribeiro (1988, p. 95), os exames vestibulares passaram a exigir conhecimentos cada vez mais específicos, transferindo-se conteúdos próprios do Ensino Superior para o curso secundário. Estas distorções tiveram efeitos desastrosos, tanto para a escola secundária, como para o próprio Ensino Superior.

Em outros termos, a escola secundária não conseguia especializar-se ao nível dos inúmeros exames vestibulares existentes, delegando aos cursos preparatórios (também chamados de pré-vestibulares) a responsabilidade de repassar esses conhecimentos aos candidatos aos vestibulares. O poder público não ficou alheio a essas dificuldades e adotou medidas, com o objetivo de racionalizar e aprimorar o processo seletivo para o Ensino Superior.

As novas forças no poder, com o regime militar implantado em 1964, não promoveram inicialmente mudanças radicais, sincronizando a educação com as necessidades do desenvolvimento econômico e social (CUNHA, 2003, p.172). Como observa Martins:

O que mudava era o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização. Liquidado o populismo, perder-se-ia seu vínculo com o desenvolvimento de um certo capitalismo 'autônomo', de 'coloração nacionalista'. Agora, a educação superior, modernizada, seria um instrumento a mais a contribuir para a consolidação do projeto de desenvolvimento

³⁶ A UnB foi concebida tendo como parâmetro o modelo norte-americano, norteados pelos princípios de produtividade, eficiência e eficácia. Representava o ideal nacional de produzir ciência e tecnologia necessárias ao desenvolvimento econômico do país.

‘associado e dependente’ dos centros hegemônicos do capitalismo internacional (MARTINS, 1989, p. 13).

A perspectiva desenvolvimentista via a educação como área estratégica e imprescindível ao desenvolvimento econômico do país. As metas do governo para essa área priorizavam o combate do analfabetismo e incentivos ao ensino técnico. Essas metas seguiram no período de 1964 a 1985.

A Reforma Universitária (Lei n. 5.540/1968) altera significativamente a estrutura da educação superior. As medidas propostas visavam à implantação de um sistema altamente centralizado, baseado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade das universidades. Esse sistema deveria ser formador de técnicos necessários à expansão da indústria nacional.

Dentre as medidas, recomendava a extinção da cátedra, substituindo-a pelos departamentos³⁷, o vestibular unificado, a aglutinação das faculdades em universidade, com vistas a uma maior produtividade com a concentração de recursos, criação do sistema de créditos, para permitir a matrícula por disciplina, nomeação dos reitores e diretores de unidade escolhidos não necessariamente entre o corpo docente da universidade, podendo ser pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial. (FÁVERO, 2006, p. 34)

É nesse momento que também ocorre a separação do ensino da pesquisa, passando “[...] à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais – reforçando o caráter profissionalizante do modelo napoleônico – e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.152). Para as autoras, a ênfase na produção do conhecimento e ao processo de pesquisa constituiu-se em elementos do modelo alemão, assimilados pelas universidades norte-americanas. No âmbito nacional se fez presente no texto da Reforma Universitária, resultado de um dos acordos MEC/USAID³⁸. Entretanto, o foco no mercado e a cisão

³⁷ Apesar de enfatizar que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, resistências a essa proposta se fizeram presentes desde o início da implantação. “Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo” (FÁVERO, 2006, p.34). Com a Reforma 9.394/96, o modelo departamental não constitui mais exigência legal, permitindo variados tipos ou modelos de organização para as universidades e as instituições não universitárias.

³⁸ O acordo MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura - United States Agency for International Development) e, principalmente, a atuação da agência USAID, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, podem ser compreendidos como uma ação dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nesses países. No Brasil, a série de convênios assinados nos anos de 1960 tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional, eliminando os obstáculos que se apresentavam ao crescimento econômico.

entre ensino e pesquisa no âmbito da graduação e pós-graduação³⁹ contribuíram para a uma quase estagnação do processo de criticidade nos cursos de graduação.

Esses acordos foram preparatórios ao período da “universidade funcional” dos anos de 1970, “[...] valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p.169).

Enquanto a obtenção de diploma de curso superior era uma condição não necessária, mas suficiente, para que o portador gozasse de prestígio e poder na sociedade brasileira, as camadas médias baixas da população foram desviadas para cursos técnicos que não davam acesso à universidade. Mais tarde, quando os graduados de curso superior tornaram-se cada vez mais empregados de grandes firmas e não profissionais autônomos, o significado de um diploma universitário mudou: passou a ser condição necessária, mas não suficiente, para que o seu portador obtivesse uma posição de prestígio e poder. Daí a maior liberalidade na abertura de escolas superiores isoladas e de nível acadêmico inferior ao das grandes universidades (OLIVEN, 1989, p. 107).

A forte pressão social da classe média para ingressar na universidade foi um dos fatores desencadeadores das mudanças no Ensino Superior, resolvendo-se esse problema com a ampliação e a expansão desordenada das instituições privadas. No entanto, a expansão verificada nessa década e na seguinte não foi acompanhada na mesma intensidade pela qualidade do ensino ofertado, crítica recorrente nos anos de 1990.

Mesmo com as contradições provocadas pelo regime militar, as universidades brasileiras nas décadas de 1960 e 1970 receberam grande impulso financeiro para a pós-graduação, ampliação da infraestrutura, com a construção de novos prédios, *campi* avançados, laboratórios, equipamentos, e a institucionalização do regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os docentes. A preocupação era modernizar a universidade. É nesse cenário que, estrategicamente, iniciaram as concessões de bolsas de estudos para o exterior, visando à formação de mestre e doutores.

A influência do modelo americano de universidade trouxe também um viés da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade, criando “[...] uma complexidade administrativa e uma teia intrincada de mecanismos de controle que a tornou mais

³⁹ “[...] nas grandes universidades, em geral públicas, foi implantado, nos últimos anos, um sistema de pós-graduação bastante dinâmico e autônomo, inclusive financeiramente.” Houve relativa separação entre graduação e pós-graduação. “Com o redirecionamento do ensino em termos de ênfase que as grandes universidades passaram a dar à pesquisa, há um esvaziamento dos cursos de graduação em termos de professorado qualificado” (OLIVEN, 1989, p. 60).

conservadora na sua estrutura geral do que a do antigo modelo” (ROMANELLI, 1986, p.228).

As medidas de expansão de vagas para o Ensino Superior e a unificação do vestibular através do Decreto Lei n. 464/69, normatizando o previsto na Lei 5.540/68, não foram suficientes para atender o aumento significativo de estudantes, constituindo-se pauta de reivindicações das organizações estudantis. Contraditoriamente, o sistema público que se consolidou apresentava traços extremamente elitistas.

Estruturava-se, nesse momento, um modelo duplamente seletivo de universidade federal: no plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural; no plano acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. A motivação subjacente a esse modelo era preservar as universidades federais de um eventual processo de massificação (MARTINS, 2009, p. 22).

Instituiu-se, através do Decreto Lei n. 464/69, o vestibular unificado em âmbito regional, com a participação efetiva do Ministério da Educação e Cultura (MEC) na atuação junto às instituições de Ensino Superior, normatizando o que previa a Lei 5.540. Regulamentou-se também o vestibular classificatório, visando à incorporação de um maior número de estudantes, independentemente da nota mínima. Buscava-se, com essas medidas, que a figura do “excedente”⁴⁰ desaparecesse, ou seja, do candidato aprovado que não conseguia se matricular na universidade por falta de vaga. Pressões de diferentes públicos foram determinantes para a reforma de 1968.

O problema não era generalizado, realmente havia muitos candidatos aprovados para os cursos de alto prestígio, como Medicina e Engenharia; no entanto, para outros cursos essa relação era inversa, ou seja, havia cursos em que o número de vagas era maior que os candidatos aprovados e até mesmo dos inscritos para o vestibular.

Outro ponto nodal referia-se à abrangência dos conhecimentos cobrados no vestibular, devendo ser “[...] comuns às diversas formas de educação do segundo grau sem ultrapassar este nível de complexidade para avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores” (BRASIL, 1968). Conforme expresso na lei, a intenção era de que o vestibular fosse um instrumento de

⁴⁰ Dados de 1960 apontam que 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições em que foram aprovados, aumentando para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” era foco constante de tensão social. (MARTINS, 2009, p.19)

seleção que avaliasse os conhecimentos obtidos pelo candidato no grau anterior, verificando sua competência para ingressar na educação superior.

Embora previsto em Lei que os conhecimentos do vestibular se limitassem aos conteúdos trabalhados no Ensino Médio, o que se observa, ao longo da história, é a complexidade em que se transformou o vestibular, o que faz com que os candidatos busquem alternativas fora do ensino oficial para se prepararem de forma satisfatória para as provas.

Várias tentativas de aprimorar o vestibular único⁴¹ se sucederam até o final da década de 1970, e algumas alterações estão presentes até os dias de hoje. Entre elas, destacam-se as provas de habilidade específica para os cursos de Educação Física, Música, Artes, Arquitetura, a inclusão da prova de redação, o vestibular por etapas, a fixação de pesos diferentes para cada prova, considerando-se a carreira pretendida, e a inclusão de questões que envolvem conhecimentos regionais. Esse relato histórico permite identificar que a forma de acesso ao Ensino Superior brasileiro veio sendo marcada pela fixação de regras e fiscalização pelo Estado, garantindo seu aspecto excludente e discriminatório.

Associada às exigências do projeto de desenvolvimento em curso, a população reivindicava democratização do acesso à universidade. Na época, o número de ocupações que exigiam o nível secundário e superior crescia consideravelmente, com possibilidades de mobilidade, sob princípios de competência individual. Um dos resultados da ampliação desordenada de vagas foi a reelitização do Ensino Superior, ocasionando um efeito inverso – por que não dizer perverso –, reduzindo o acesso, ao invés de expandi-lo. Castanho expõe que a seleção dos estudantes para o ingresso na universidade ocorre no momento da opção pelo curso e/ou área a frequentar pelas provas do vestibular.

Análises da posição social das carreiras têm mostrado que a alteração do tipo de clientela do Ensino Superior, causada pela expansão desordenada de vagas no início da década de 1970, tem provocado uma reestruturação socialmente elitizante – uma reelitização – entre as carreiras e instituições de nível superior como compensação social. As diferenças, longe de se atenuarem, tendem a se manter inalteradas. A expansão parece ter reduzido ao invés de aumentar o acesso; carreiras e instituições de maior prestígio selecionam candidatos cada vez mais homogêneos em termos socioeconômicos, e os candidatos a carreiras e instituições de menor prestígio se distanciam cada

⁴¹ A desagregação do vestibular unificado trouxe um clima caótico, sendo revogado o Decreto, voltando sua organização para cada universidade. O MEC ficou responsável apenas pela normatização do exame.

vez mais dos primeiros. É importante assinalar que, além da expansão do Ensino Superior se ter dado de maneira desordenada e causadora de tantos efeitos nocivos, não podemos ter a ilusão de que nossa taxa de escolarização superior seja satisfatória. O Brasil em nenhum momento conseguiu ultrapassar a taxa bruta de escolarização para a América Latina. Em 1970, aproximou-se dessa taxa (6,3% - América Latina; 5,5% - Brasil), mas em 1985 voltou a distanciar-se (15% - América Latina; 9,89% - Brasil) [...] (CASTANHO, 1989, p.66).

A pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, mas impossível de ser atendida pelas universidades públicas, cuja ampliação era limitada pelos custos acarretados em função da indissociabilidade ensino-pesquisa, e, pelos altos investimentos requeridos pelo sistema público. A expansão ocorria no setor privado⁴², através das faculdades isoladas criadas principalmente na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos, regiões com maior demanda por vagas.

Também chamada de “expansão fragmentadora”, por Cunha, o Ensino Superior privado expandiu-se prioritariamente nos cursos mais lucrativos, “nada tendo a ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia” (CUNHA, 1989, p. 322). Buarque (2003) alerta que a “pretensa modernização” foi conservadora com o setor público e a expansão desenfreada do setor privado não levou qualidade dos cursos de graduação. O incentivo à privatização pelos governos militares⁴³ também está presente nas análises de Carlos Benedito Martins (1989, p. 35), sendo essa a forma pela qual o Estado conseguia ampliar o acesso, apesar da política de contenção de gastos ao Ensino Superior.

Os cortes de recursos financeiros por parte do governo demarcou um período de abandono das universidades públicas pelo poder público. Em outro artigo, Martins indica o período de 1967 a 1973 como especialmente profícuo na proliferação das instituições privadas. Assim, pode-se dizer que, até o final da década de 1970, institucionalizou-se no Brasil o Ensino Superior privado com reflexos dessa parceria até hoje, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual será referenciado nas políticas educacionais atuais.

⁴² A priorização do setor privado limitou a expansão das universidades públicas, em particular, as federais. Para Martins, seria incorreto afirmar que o ensino público não cresceu, uma vez que, no período de 1967 a 1980, as matrículas passaram de 88 mil para, aproximadamente, 500 mil estudantes, registrando um crescimento da ordem de 453%. Entretanto, esse aumento ficou abaixo das necessidades de acesso ao Ensino Superior, sendo suprido, em partes, pelo ensino privado (MARTINS, 2009, p.22).

⁴³ O governo militar compreende o período de 1964 a 1985.

O ‘novo’ Ensino Superior privado de perfil empresarial surgiu na medida em que as universidades públicas, sobretudo as federais, [...] não conseguiram atender à crescente demanda de acesso. Sua expansão foi possível devido à retração do ensino público na absorção da demanda. As complexas alianças políticas que os proprietários das empresas educacionais estabeleceram com determinados atores dos poderes executivo e legislativo, nas últimas quatro décadas, possibilitaram essa multiplicação (MARTINS, 2009, p. 28).

Na verdade, torna-se fundamental rever a lógica que tem comandado as políticas públicas, em especial as de educação, ao longo das últimas quatro décadas, em larga medida ancoradas na intensificação do processo de privatização e na corrosão de parte significativa das universidades públicas. O processo de expansão da educação superior, desencadeado a partir da década de 1970 e com maior ênfase em meados da década de 1990, no governo de Fernando Henrique Cardoso, estruturou-se a partir desse modelo que, além de seguir o receituário dos organismos internacionais – financiadores dessas políticas –, consolidou o modelo neoliberal no país.

Das considerações acima, pode-se inferir que a simples ampliação de vagas no setor privado não ofereceu nenhuma garantia para sua democratização. Dados sobre o Ensino Superior no Brasil mostram que o acesso “[...] continua restrito a aproximadamente 12% dos estudantes na faixa etária de 18-24 anos, o que contrasta com países mais avançados que têm absorvido aproximadamente 60% de jovens dessa faixa de idade” (MARTINS, 2009, p. 29).

No contexto de redefinição dessas políticas (nos anos de 1990) é que se deve buscar os determinantes do redirecionamento da política educacional no Brasil. Na continuidade desta análise, é fundamental desvelar os vários instrumentos e mecanismos que influenciaram a educação superior e sua relação orgânica com o processo de reforma do Estado, com impactos significativos na educação brasileira.

2.3 RECONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DÉCADA DE 1990

Na década de 1990, ocorrem mudanças significativas nas políticas de educação do país, com forte expansão do Ensino Superior privado a partir da segunda metade da década em estudo. Essa política, bastante influenciada pelas diretrizes de agências internacionais, priorizou o investimento público para a educação básica, principalmente com a ampliação de vagas no Ensino Fundamental, transferindo a responsabilidade da oferta de educação superior para o setor privado. Sob forte inspiração neoliberal e em sintonia com organismos multilaterais, dentre os quais o Banco Mundial, um conjunto

de medidas foram implementadas para reestruturar o sistema de educação superior no Brasil, incluindo um “novo” padrão de modernização e de gerenciamento para o ensino universitário.

A privatização da educação superior não se refere a uma simples vontade política. Trata-se de uma reforma ampla, pautada pelos princípios da reforma do Estado brasileiro⁴⁴, inserida na lógica da reestruturação global de produção capitalista e do seu papel na economia internacional. Nessa perspectiva, há uma mudança de enfoque em setores estratégicos como educação e saúde, regidos não mais pelos princípios do público e do Estado, mas pela lógica do mercado e da geração de lucros: “vistos como serviços, quando não como mercadorias”. (DIAS; MINTO, 2010, p.79).

A reorganização das universidades parece ter uma finalidade clara: o ajustamento das universidades a uma nova orientação política e uma nova racionalidade técnica. A nova orientação política induz a uma crescente subordinação das universidades às regras do mercado, mediante a competição pelo autofinanciamento, alterando sua identidade, os compromissos sociais e a concepção de universidade pública. Em relação à racionalidade técnica, ocorre a especialização em tarefa ou área de competência, potencializando recursos para obter maior eficiência, competitividade e produtividade.

O incentivo do Estado a essa política privatizante provocou um duplo movimento. Dias e Minto entendem que, de um lado, ocorre à proliferação indiscriminada do setor privado, que ocupava os “espaços vagos” na oferta de cursos; e, por outro, a privatização interna das instituições públicas, submetidas à mesma lógica. Para se adaptar a essa reforma, tornou-se comum nestas instituições, muitas vezes para sobreviver, práticas como cobranças de taxas, pressão para ampliação no número de vagas sem a infraestrutura necessária, prioridade nas avaliações quantitativas, financiamento vinculado a resultados, recursos para a pesquisa atrelada a retornos financeiros, etc. (DIAS; MINTO, 2010, p.79)

Paradoxalmente, ocorre uma crescente intervenção do Estado e do Ministério da Educação (MEC) nas universidades, via sistema de avaliação e outras medidas,

⁴⁴ Em 1995, ao assumir a Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso inicia a implantação de uma reforma do Estado. Adotava como norte o pressuposto de que o Estado deveria deixar de prestar serviços que não lhe fossem exclusivos, diminuindo significativamente a ingerência política na regulação técnica das atividades econômicas. Foram criadas diversas agências reguladoras com autonomia em relação ao Estado. (BARREYO; ROTHEN, 2011, p. 298).

ferindo a autonomia⁴⁵ das instituições universitárias. Nesse contexto, as políticas educacionais vieram balizadas por mudanças, destacando-se, sobretudo, as de ordem jurídico-institucional. Na área educacional, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, e do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, foi elemento-chave nessas mudanças.

A Lei de Diretrizes e Bases é o instrumento legal que melhor expressa a lógica de reestruturação da Educação Superior nos anos de 1990.

[...] O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam **por dentro** a educação superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 80⁴⁶. Esse controvertido desdobramento das diretrizes para a educação nacional e sua adequação às medidas do Ministério da Educação (MEC) levaram à caracterização da LDB como uma **lei minimalista**. (DOURADO, 2002, p.241). [o termo em destaque é utilizado por CUNHA, 1997].

Regulamentada pelo Decreto Lei 9.394/96, a LDB reserva um conjunto de princípios que indica alterações na educação superior, tais como: flexibilização e descentralização de competências, tendo como contraponto novas formas de controle e padronização através da implementação de um sistema nacional de avaliação estandardizado.

Os parâmetros da Lei são definidos pelo Decreto Lei n. 3.860/2001, que no art. 7º estabelece uma nova organização para as instituições de Ensino Superior (IES), quais sejam:

I - Universidades, II - Centros Universitários e III - Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos ou Escolas Superiores.

E define, no art.8º [...] que as atividades de ensino, pesquisa e extensão destinam-se às universidades, diferenciando-as das IES que se dedicam especialmente ao ensino e eventualmente à extensão (ZEJINE; CHAVES; CABRITO, 2011, p.224).

A partir da nova LDB e de sua legislação complementar, coube à universidade a produção intelectual através da qualidade da pesquisa, enquanto os centros universitários ficaram responsáveis por manter ensino de excelência. “A universidade

⁴⁵ Conforme previsto na Constituição Federal (artigo 207), as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. Entretanto, essa autonomia é relativa, pois sofre influência de fatores diversos, das reformas educacionais, dos sistemas de avaliação, da lógica mercantil elementos amplamente discutidos no Capítulo I.

⁴⁶ Na década de 1980, são criados o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, em 1985, e o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), em 1986.

de campo passa a conviver com a universidade especializada”, consolidando-se os demais formatos institucionais no ensino. (OLIVEIRA, 2000, p. 71).

Frente às demandas do mercado de trabalho e os avanços do mundo contemporâneo, novas exigências se faziam presentes nas IES e, para acompanhar essas transformações a LDB propôs no seu art. 44º uma diversidade de cursos e programas a serem ofertados:

- I. Sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino;
- II. De graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente ou tenham sido classificados em processo seletivo;
- III. De pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV. De extensão, abertos a candidatos que atendem aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (BRASIL, 2006).

Essa diversificação estimulou mudanças, como a flexibilização curricular, através do desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos que atendessem determinados grupos ou regiões como alternativa a evasão, ampliação da participação dos diferentes segmentos da sociedade na formação do aluno, adequação dos cursos às demandas do mercado de trabalho.

Possibilitou também uma diversificação nas modalidades oferecidas direcionadas para públicos específicos, podendo o aluno optar por cursos técnicos, tecnológicos, de educação continuada, sequenciais, de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. Em estreita simbiose com essas modalidades, consolidam-se os programas de ensino a distância, inclusive de graduação. Ressaltamos que “o modelo largamente predominante e em expansão nesse período foi o aqui denominado modelo de ‘universidade de ensino’ em detrimento do modelo de ‘universidade de pesquisa’” (SGUISSARDI, 2009, p. 206).

Outro aspecto da LDB a ser destacado, tendo em vista nosso objeto de estudo, refere-se à alteração do termo vestibular adotando a expressão “Processo Seletivo”. A Lei estabelece, no seu artigo 44, inciso II, que a educação abrangerá os cursos “de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996). Complementando, o parágrafo único do caput do artigo acima nominado dispõe que os resultados do processo seletivo “[...] serão tornados públicos pelas instituições de Ensino Superior,

sendo obrigatória a divulgação da relação nominal dos classificados, a respectiva ordem de classificação, bem como do cronograma das chamadas para matrícula, de acordo com os critérios para preenchimento das vagas constantes do respectivo edital" (BRASIL, 1996). Com base nesses dispositivos legais, o vestibular deixa de ser o único e exclusivo mecanismo de acesso, visto que as instituições de Ensino Superior passaram a ter autonomia para desenvolver novos mecanismos que melhor atendessem suas especificidades.

Com a autonomia delegada às universidades (art.53), ampliaram-se os mecanismos alternativos de seleção⁴⁷ na busca de propiciar maior igualdade no ingresso, incluindo grupos que estavam à margem da universidade pública. O Governo Federal instituiu o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), podendo inicialmente compor ou substituir os processos seletivos das diferentes IES. Atualmente, esse é o instrumento que possibilita o ingresso nas universidades federais do país. O incentivo também se deu com a avaliação seriada ao longo do Ensino Médio, cuja média pode ser utilizada como critério único ou parcial de ingresso nas universidades e instituições de educação superior.

Vale salientar que, embora essas alterações que a LDB trouxe em relação à seleção sejam positivas, os processos seletivos das universidades brasileiras ainda são excludentes, especialmente porque ultrapassam os conteúdos ministrados no Ensino Médio público. Apesar da autonomia de seleção e da oferta de vagas, um desafio das instituições de ensino, sobretudo públicas, refere-se à construção de processos seletivos que contribuam para a democratização do acesso e para a melhoria da qualidade do ensino. (OLIVEIRA *et al.*, 2008)

Dourado (2002) entende que as formas de acesso não se alteraram de forma substancial. Os processos de seleção não mudaram de nome, os instrumentos de avaliação não sofreram alterações, o conhecimento continuou a ser explorado de forma linear, não garantindo a reflexão do candidato e priorizando o conhecimento memorizado.

Em 2001, o Congresso Nacional, através da Lei nº 10.172, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas implantadas para o decênio (2001-2010). Dentre as metas aprovadas, destacam-se:

⁴⁷ Atualmente, existem distintas formas de ingresso nas IES: Vestibular; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Avaliação Seriada no Ensino Médio; Teste/Prova/Avaliação de Conhecimentos; Avaliação de dados pessoais/profissionais.

[...] prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, estabelecer uma política de expansão que diminua as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do País e criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL, 2001).

Chama a atenção no referido documento a ausência de mecanismos concretos de financiamento das instituições de Ensino Superior, contribuindo para a concretização de novos modelos nesse nível de ensino, com a interpenetração entre a esfera pública e a privada (DOURADO, 2009). Os vetos no PNE pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso geraram grande reação na comunidade acadêmica, tendo em vista as dificuldades financeiras e estruturais enfrentadas pelas universidades públicas na década de 1990. Mobilizações, greves e paralisações marcaram essa década, em função do descaso e sucateamento a que as universidades públicas estavam sendo submetidas.

Cabe uma indagação: se, de um lado, as universidades públicas padeciam de recursos para continuarem suas atividades com a mesma qualidade, de outro, as instituições de ensino privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o descaso e o sucateamento das universidades públicas correspondiam a um propósito deliberado? “Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC⁴⁸” (CUNHA, 2003, p. 58).

Discorrer as políticas que vêm norteando o Ensino Superior é importante, pois permite:

[...] visualizar alguns movimentos, tendências e desafios no que concerne ao processo de **democratização, privatização e massificação da educação superior**, tendo por base a relação entre as esferas pública e privada; a implementação de um sistema nacional de avaliação (que oscila entre a flexibilização e a regulação/controlado); a mudança na identidade institucional das universidades e no padrão de gestão, bem como o reconhecimento e a institucionalização da educação superior como campo de estudo (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p.23). [grifos nossos]

⁴⁸ O governo de Fernando Henrique Cardoso na presidência da República compreendeu o período de 1994 a 2002.

É inquestionável o papel central conferido pelos órgãos governamentais à avaliação da educação superior⁴⁹, presente nos instrumentos jurídicos brasileiros, dando “ênfase no produto em detrimento do processo” (DOURADO, 2002, p. 243). Essa lógica política consiste, em vários países, em um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas. (OLIVEIRA; CATANI, 2011; DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003; DOURADO, 2009). As contribuições de Dourado e dos demais autores permite perceber que, o que está de fato em jogo, na discussão e definição dos planos para a educação superior, é a existência de um projeto de regulação que contribui para “um novo *ethos* institucional”, resultando em novas formas de adequação dessas instituições de ensino ao mercado.

A consolidação dessa cultura institucional de avaliação se expressa nas universidades numa normatização fragmentada (CUNHA, 2003), através de um conjunto de leis que regulam mecanismos de avaliação sistemática dos cursos de graduação e das próprias instituições. A autora alerta ainda que, contrariando a proposta inicial, “[...] o foco da avaliação do Ensino Superior deslocou-se da dimensão institucional para a dimensão individual” (CUNHA, 2003, p. 49). São ilustrativos dessa preocupação os estudos de Dourado *et al.*, ao ressaltar que, nas atuais formas de avaliação, a preocupação se volta mais “[...] aos produtos acadêmicos do que aos processos históricos de desenvolvimento institucional ou às áreas de produção do trabalho acadêmico” (DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003, p. 24-25), ou, nas palavras de Chauí, em que “a avaliação deixou cada vez mais de ser feita pelos pares e passou a ser determinada pelos critérios da eficácia e da competitividade (outro sinal da heteronomia)” (CHAUÍ, 2003, p.10).

Estes são alguns traços do impacto das políticas neoliberais no Ensino Superior brasileiro, da sua articulação aos processos de reforma do Estado, os quais, segundo documentos do MEC da época, constituíam-se necessidades urgentes a serem seguidas (MINTO, 2006), entendidas como recomendações dos organismos internacionais.

⁴⁹ Presente na educação superior brasileira desde a década de 1990, consolidou-se através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

2.4 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO NOVO MILÊNIO: NOVAS LINGUAGENS, VELHOS DESAFIOS

As transformações estruturais que vêm ocorrendo na realidade brasileira traduzem-se numa política para a educação superior que, em grande medida, revitaliza um velho discurso, o da educação para o desenvolvimento. Com uma “nova roupagem”, mas atendendo os mesmos interesses, política e economicamente dominantes na sociedade brasileira, esta política educacional vem sendo legitimada por uma ideologia que preconiza a “valorização da educação”. Contudo, essa educação deve estar voltada para a formação e qualificação da mão de obra e sua inserção no mercado de trabalho. A articulação entre educação e empregabilidade constitui elemento fundamental, recaindo essa responsabilidade nas universidades.

O crescente empresariamento da educação superior reflete-se no aumento e fortalecimento das instituições de Ensino Superior privadas e a consequente privatização interna das universidades públicas. Dados disponibilizados pelo INEP 2002, ao final do governo de FHC, mostram que o ingresso nas IES públicas somavam 320.354 estudantes, totalizando 22,7%, e nas IES privadas 1.090.854, com um total de 77,3%. (BRASIL, 2002). Essa expansão pode ser identificada também pelo crescente número de instituições, conforme Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição Percentual de IES por categoria administrativa no Brasil (1992-2004).

Ano	Total de Instituições	Instituições Públicas	%	Instituições Privadas	%
1992	893	227	25,4	666	74,6
1994	851	218	25,6	633	74,4
1996	922	211	22,9	711	77,1
1998	973	209	21,5	764	78,5
2000	1.180	176	14,9	1.004	85,1
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1
2004	2.013	224	11,13	1.789	88,8

Fonte: MEC/INEP/Seec

Apesar da crescente evolução nas matrículas via diversificação das IES, voltadas especialmente às instituições privadas, tal fenômeno não vem possibilitando a consolidação do sistema de massa, como prevê uma das metas do Plano Nacional de Educação e, menos ainda, a incorporação de setores sociais, antes excluídos desse grau

de formação. Dados do INEP/MEC, em 2004, revelam que apenas 10,5% dos estudantes na faixa etária de 18 a 24 anos de idade⁵⁰ estavam matriculados nesse nível de ensino.

A maioria desses jovens é atraída pelas instituições privadas pelo acesso facilitado, cursos de curta duração, ofertados geralmente no turno noturno, mais barato e, em tese, mais afinado com o mercado de trabalho. Nesse contexto, aparece também em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e expandindo-se com mais intensidade a partir do ano 2000. Dados divulgados pelo MEC/INEP/Deaes (2006) mostram um crescimento vertiginoso nos cursos superiores de tecnologia e em suas matrículas. De 1996 a 2004, o crescimento foi de 515,5% nos cursos e 135,1% nas matrículas. Na rede privada, esse crescimento foi ainda mais significativo, “de 611,8% contra 298,% para cursos; e 138,2% contra 128,2% para matrículas”. (MEC/INEP, 2006, p.16).

O relatório cita, ainda, o direcionamento da oferta para poucos cursos, concentrando as matrículas nos cursos de maior apelo social, gerando forte desequilíbrio vocacional entre os estudantes⁵¹. Do total das matrículas na educação superior, em 2004, mais da metade (52,2%) concentrava-se nos cursos de Administração, Direito, Pedagogia, Engenharia, Letras e Comunicação. (MEC/INEP, 2006, p.17).

Embora a expansão quantitativa seja um elemento determinante na democratização do Ensino Superior, outros fatores devem ser analisados, dentre os quais a crescente diminuição na relação entre as vagas oferecidas na graduação presencial e candidatos inscritos, ou seja, o aumento da oferta de vagas pela iniciativa privada não foi acompanhado por proporcional aumento da demanda, gerando ociosidade nas vagas preenchidas. Dados apresentados pelo INEP indicam que, na educação superior privada, a relação candidato/vaga caiu de 2,6% em 1996 para 1,6% em 2002. No entanto, o índice de vagas não preenchidas nestas instituições, que era de

⁵⁰ Esse percentual refere-se à taxa de escolarização líquida da educação superior. A taxa de escolarização líquida consiste em um indicador educacional que permite comparar o percentual da matrícula em determinado nível de ensino, a idade adequada para cursá-lo e a população na faixa etária adequada para cursar o referido nível de ensino. Nesse caso, para o Ensino Fundamental, a população considerada adequada é de 7 a 14 anos de idade; para o Ensino Médio, a população de 15 a 17 anos; e para o Ensino Superior, a população de 18 a 24 anos. Por sua vez, a taxa de escolarização bruta é o percentual da matrícula total em determinado nível de ensino, neste caso, a taxa de escolarização bruta é de 18,6% (MEC/INEP, 2004).

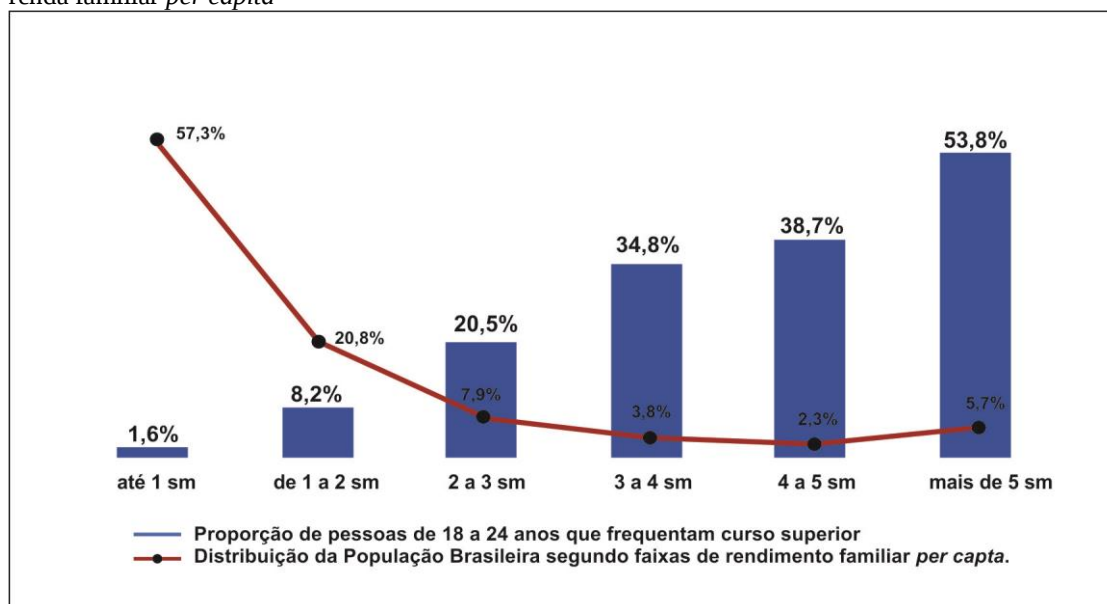
⁵¹ “Para exemplificar o desequilíbrio vocacional que se está produzindo no Brasil, basta assinalar que o curso de Administração tem, sozinho, bem mais alunos matriculados (620.718) do que dez cursos da saúde juntos (Biomedicina, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Psicologia e Terapia Ocupacional) que matricularam, em 2004, apenas 547.530 alunos”.(MEC/INEP, 2006, p. 17).

22,9% nos anos 90, salta para 37,4% em 2002, e dois anos após para 49,5%. (MEC/INEP, 2006, p.18). Esses números refletem os altos índices de evasão e a crescente inadimplência dos estudantes que não conseguem arcar com os custos.

A ausência de políticas de acesso e permanência no Ensino Superior, e financiamento de amplo alcance para o estudante vêm perpetuando o quadro de exclusão social. Para Cibele Yahn de Andrade (2004), pesquisadora do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a proporção de jovens de 18 a 24 anos de idade que cursam o Ensino Superior aumenta na medida em que crescem as faixas de renda (renda familiar *per capita* em salários mínimos). Nas famílias com faixa de renda superior a cinco salários, o percentual de jovens matriculados no Ensino Superior está acima dos 50%, e nas famílias com faixa de três salários mínimos, o percentual é acima de 30%.

Para a pesquisadora, esse percentual é a meta que a LDB estabelece a ser atingida para a população como um todo. Entretanto, o país está longe de atingi-la no Ensino Superior, pois seu aumento esbarra no limite de renda da população brasileira, onde 86% das famílias recebem menos de três salários mínimos *per capita*. (ANDRADE, 2004).

Gráfico 1: Proporção de estudantes de 18 a 24 anos que frequentam curso superior segundo faixas de renda familiar *per capita*



Fonte: IBGE/PNAD, 2002.

Como efeito da renda familiar, temos a redução da demanda da população potencialmente candidata ao custeio próprio do Ensino Superior, constituindo-se em importante restrição à expansão do setor privado de ensino.

[...] pessoas das faixas de menor renda têm pouco acesso ao Ensino Superior em geral, mas quando esse acesso ocorre, ele se dá mais frequentemente no Ensino Superior público do que no privado. Essa análise para os dois grupos de estabelecimentos torna-se muito relevante no país diante da recente expansão das matrículas em estabelecimentos de terceiro grau, principalmente no setor privado (Andrade, 2004). A população de jovens de 18 a 24 anos de idade com renda familiar *per capita* até um salário mínimo *per capita*, na verdade, tem pouquíssima participação no Ensino Superior, quer no setor privado, quer no público, embora apresente uma participação proporcionalmente maior no setor público. Dito de outra forma, pessoas das faixas de menor renda têm pouco acesso ao Ensino Superior em geral, mas quando têm acesso, este se dá mais frequentemente no ensino público do que no privado. (ANDRADE; DACHS, 2007, 418-419)

Outro dado importante que deve ser observado é a quantidade de alunos do Ensino Médio que não conseguem chegar ao Ensino Superior. A expansão da educação superior não pode ser pensada de forma dissociada da qualidade da formação da educação básica e no Ensino Médio. Sem isso, a inclusão no Ensino Superior é uma falsa inclusão. A garantia de melhores condições de ensino e aprendizagem no Ensino Médio é uma estratégia imprescindível para que um número maior de egressos consiga ingressar numa universidade e, mais do que isso, desenvolver uma efetiva aprendizagem.

2.5 REFORMA EDUCACIONAL E AS POLÍTICAS DE EXPANSÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, para a Presidência da República sinalizou mudanças no campo da educação superior, principalmente as universidades públicas. Oficialmente, uma das primeiras iniciativas desse governo foi a implementação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior e o Grupo de Trabalho Interministerial⁵². O GT Interministerial teve como tarefa analisar a situação da educação superior e apresentar um Plano de Ação, visando à reestruturação e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Desses encontros,

⁵² O Grupo de Trabalho Interministerial era composto por representantes da Casa Civil, da Secretaria Geral da Presidência da República, dos Ministérios da Ciência e Tecnologia, do Planejamento, Orçamento e Gestão, da Fazenda e da Educação.

foi apresentado o documento “Bases para o Enfrentamento da Crise Emergencial das Universidades Federais” e “Roteiro para a Reforma Universitária Brasileira”.

Dentre as ações presentes na reforma da educação superior voltadas para a democratização do acesso, destacam-se:

2.5.1 Programa Universidade para Todos (PROUNI)

Instituído pela Lei n. 11.096/2005, busca contribuir para ampliar o acesso à educação superior e investir na qualidade do ensino, através da parceria com instituições privadas. Trata-se da concessão de bolsas de estudos destinadas a pessoas com renda familiar *per capita* de até um salário e meio para bolsa integral, e até três salários mínimos para a bolsa parcial. O programa "constitui iniciativa, ainda que tímida, de redistribuição indireta da renda, ao transferir recursos de isenção fiscal⁵³ a estratos populacionais mais pobres, já que tais recursos, caso fossem arrecadados, não beneficiariam necessariamente esses grupos sociais". (CORBUCCI, 2004, p. 698).

As críticas voltam-se à isenção dada às instituições privadas, sendo que esses recursos poderiam ser utilizados na ampliação das vagas nas instituições federais. Sob o pretexto de racionalização de recursos, delegam-se às instituições privadas uma responsabilidade que o governo recusa ou assume parcialmente. Para Mancebo, além da questão econômica é uma decisão política, evidenciando a redefinição do papel do Estado brasileiro.

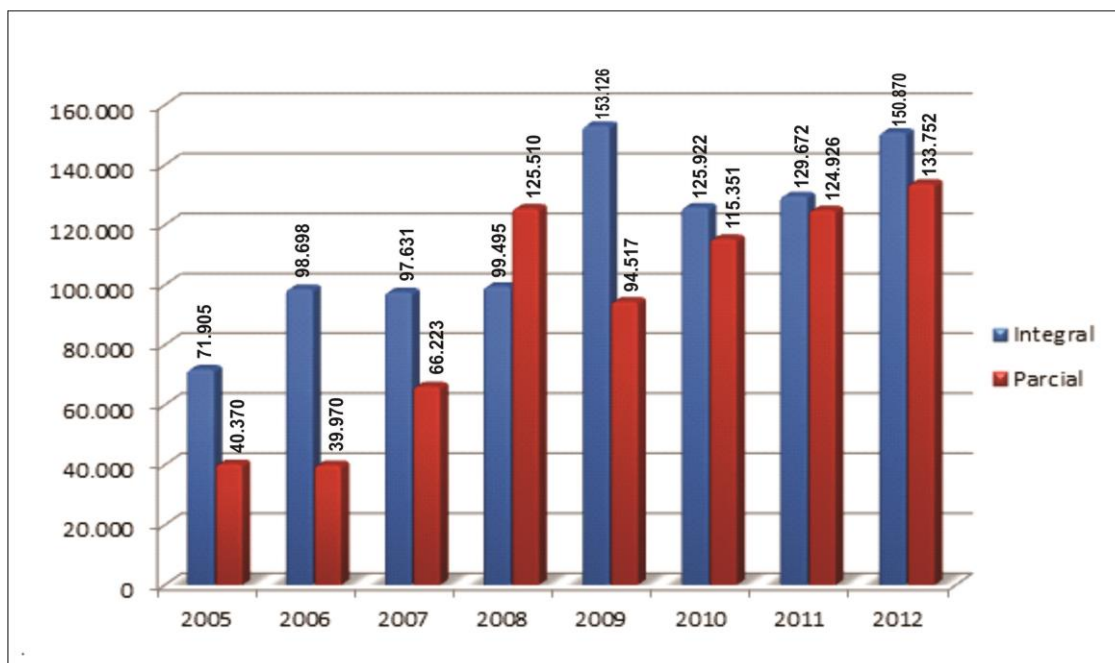
Longe de resolver ou de corrigir a distribuição desigual dos bens educacionais, a privatização promovida pelo programa tende a aprofundar as condições históricas de discriminação e de negação do direito à educação superior a que são submetidos os setores populares. A alocação dos estudantes pobres nas instituições particulares cristalizará mais ainda a dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres (MANCIBO, 2004, p. 86).

Contrapondo-se a essa críticas, estudos realizados pelo MEC/Sesu apontam que a nota média do ENEM dos estudantes inscritos para as bolsas do PROUNI vem elevando-se. Soma-se a esse critério a exigência de aprovação mínima em 75% das

⁵³ Imposto de Renda de Pessoa Jurídica, Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS) e Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

disciplinas cursadas, em cada período letivo, para permanência como bolsista no Programa⁵⁴.

Gráfico 2: Quadro de bolsas ocupadas pelo PROUNI 2005-2012



Fonte: Relatórios Sesu/MEC - SisProuni, 2012.

O Gráfico 2 se refere ao total acumulado de bolsas em todo o período. Para primeiro semestre de 2013⁵⁵, foram disponibilizadas 162.329 bolsas (parciais e integrais), em 12.159 cursos de 1.078 instituições de todo o país. Desse total, foram selecionados 107.575 estudantes para bolsas integrais e 51.602 para bolsas parciais de 50%. O destino das 3.152 bolsas remanescentes foi distribuído pelas instituições de ensino aos estudantes que prestaram vestibulares ou tiveram bom desempenho acadêmico, respeitando o critério de renda.

O PROUNI representou uma tentativa diferenciada do governo Lula em relação ao governo FHC associando a expansão do Ensino Superior ao financiamento das instituições privadas, via isenção fiscal, incorporando parcela da população estudantil historicamente sub-representada no sistema da educação superior. Nesse

⁵⁴ Em 2006, o Programa instituiu uma bolsa permanência no valor de R\$ 300,00, para auxiliar no custeio das despesas educacionais dos estudantes com bolsa integral, matriculados em cursos presenciais com, no mínimo, seis semestres de duração e carga horária diária igual ou superior a seis horas. Disponível em: <http://prouniportal.mec.gov.br/>.

⁵⁵ Disponível em: www.portal.mec.gov.br

sentido, esse programa traduz uma nova matriz discursiva e traz novo significado tanto à ampliação como à expansão nesse nível de educação.

Para Catani e Hey, esse é um dos grandes dilemas. A “configuração do sistema de educação superior no país – marcada pela hegemonia do setor privado na oferta de vagas – tende a se consolidar, já que atendem à ampliação do acesso com a manutenção da estrutura de oferta de vagas nesse setor” (CATANI; HEY, 2007, p. 414).

2.5.2 Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Instituído pelo Decreto n. 5.622/2005, consiste numa “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (BRASIL, 2005, p.1). Trata-se de uma política pública que visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, meta presente no PNE e no PDE. Dentre seus eixos fundamentais, está a Educação a Distância, como estratégia de democratização do acesso à educação superior.

Apesar do uso da modalidade de Educação a Distância (EAD) não ser recente, sua sistematização somente veio a ocorrer no período do pós-guerra, inicialmente através dos cursos por correspondência, pela transmissão por rádio e televisão, fitas e vídeos cassetes, teleconferências, e mais recentemente pelo acesso a internet. No Brasil, esse movimento ocorre de forma mais intensa a partir da década de 1990, alcançando visibilidade crescente no cenário da educação nacional⁵⁶. A LDB estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

No campo das políticas educacionais direcionadas pelo discurso neoliberal, a conjuntura política e tecnológica tornou-se favorável à implementação da EAD. Ela passou a ocupar uma posição instrumental estratégica capaz de diminuir os déficits do sistema, ampliar o acesso da população à educação, democratizar o ensino e reduzir os gastos nas áreas de serviços educacionais. Nos últimos anos, ela vem se sobressaindo como uma das mais importantes

⁵⁶ Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelo MEC, “dentro de uma política que privilegia a democratização e a qualidade da educação brasileira, surgindo assim oficialmente a EAD”, sendo que as bases legais para essa modalidade de educação estão estabelecidas pela LDB de 1996, embora somente regulamentada em 20 de dezembro de 2005, pelo Decreto n° 5.622 (BRASIL, 2005).

ferramentas do sistema educacional de divulgação do conhecimento, da informação, da cultura, e da capacitação de recursos humanos. (SANTOS, 2012, p. 4152).

Especialmente impulsionada pela iniciativa privada, a EAD no Brasil vem crescendo em um ritmo acelerado, privilegiando a área de formação de professores, principalmente Pedagogia e Normal Superior.

O número de matrículas nessa modalidade de ensino vem crescendo vertiginosamente, atingindo 14,6% do total de matrículas realizadas. Segundo o Censo da Educação Superior de 2011, estão matriculados no ensino presencial um total de 5.746.762 alunos e na Educação a Distância 992.927. Outro aspecto a ser observado é a idade média do aluno, já que os cursos a distância atendem a um público com idade mais avançada, que não tiveram a oportunidade de ingressar na nesse nível de ensino no período de idade adequada, que já se encontram no mercado de trabalho e buscam um curso de nível superior com maior flexibilidade de horários, ou mesmo, por se tratar de uma opção de segunda graduação. (MEC/INEP, 2010, p. 11).

Se por um lado, a Educação a Distância possibilita o acesso a lugares de difícil acesso e contribui com conhecimentos a pessoas que não têm condições de estar presentes, por outro, a adoção desta modalidade de forma indiscriminada vem acompanhada, muitas vezes, por uma crescente falta de qualidade na oferta. Para Alonso (2010), os fatores determinantes dessa questão são a expansão desenfreada e a incipiente infraestrutura que suporte a capilarização do sistema EAD, resultando em uma formação bastante frágil.

No primeiro caso, a expansão foi acompanhada pela crescente falta de qualidade na oferta: quanto mais alunos, menos os sistemas respondiam à formação mais adensada. Da mesma maneira, a capilarização da infraestrutura em território nacional, bem como os recursos humanos disponíveis não atendiam às demandas pedagógicas dos alunos, redundando em abandono significativo dos cursos (ALONSO, 2010, p. 1333).

Com base nos dados até aqui apontados, corroborados em pesquisas nesse campo (ALONSO, 2010; DIAS SOBRINHO, 2005), a educação superior brasileira veio, ao longo do processo, priorizando de forma clara o ensino privado⁵⁷,

⁵⁷ O Anuário Brasileiro Estatístico de EAD/2008 (ABRAD) apresenta dados da presença marcante da iniciativa privada nessa modalidade de ensino. Conforme dados levantados pelo Anuário, 62,9% das instituições que atuam na EAD atendem 82,9% dos alunos matriculados, ao passo que 46,6% estão concentrados em quatro instituições: UNOPAR, UNITINS, UNIASSELVI e FAEL.

expansionista, concentrando-se em determinadas áreas do conhecimento. A EAD parte desse processo, não ficou alheia a esse fenômeno.

2.5.3 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Instituído através do Decreto n. 6.096/ 2007, propõe o aumento das vagas de ingresso, redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação e a ocupação de vagas ociosas. Para o MEC, a proposta do REUNI busca uma expansão do acesso ao Ensino Superior, com a incorporação de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública.

Para Dourado, a implantação desse programa trouxe uma lógica inversa até então presente, de incentivo às políticas do setor privado. Apesar das “diferentes compreensões sobre o significado político do Reuni como instrumento eficaz de expansão e de alteração da dinâmica de organização e gestão das instituições federais, é inegável a sua adoção e efetivação no processo expansionista da rede das universidades federais” (DOURADO, 2009, p. 162).

Nessa linha de pensamento, Luiz Antônio Cunha ressalta que, embora o REUNI “tenha recebido críticas variadas, principalmente por não levar em conta as peculiaridades das universidades federais, ele pode vir a impulsionar o crescimento do alunado desse segmento do Ensino Superior”. Por fim, ressalta que “o REUNI está para o segmento federal do setor público, assim como o PROUNI está para o setor privado” (CUNHA, 2007, p.820).

Destaque para a forma que os estudantes vêm ingressando nas universidades e institutos federais. Diferentemente do vestibular tradicional, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) é um sistema informatizado gerenciado pelo MEC no qual as instituições públicas federais oferecem vagas para candidatos que realizaram o ENEM. Ao final das inscrições são selecionados os alunos com melhor classificação.

Apesar dos investimentos na expansão das universidades federais e na democratização do acesso ao Ensino Superior, ainda são altos os índices do acesso às instituições privadas, estando longe de reverter as distorções sociais existentes nas universidades, em especial, as públicas. Nesse sentido, Sguissardi sintetiza bem o processo de expansão da educação superior no Brasil, o qual “[...] tem uma longa

história, mas, para caracterizá-lo, basta verificar sua evolução nos últimos anos”. (SGUISSARDI, 2008, p. 996).

Tabela 2: Evolução do número de IES e de matrículas por categoria administrativa (1994 – 2010).

ANO	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES					NÚMERO DE MATRÍCULAS				
	TOTAL	PÚBL	%	PRIV	%	TOTAL	PÚBL	%	PRIV	%
1994	851	218	25,6	633	74,4	1.661	690	41,6	970	58,4
2002	1.637	195	11,9	1.442	88,1	3.479	1.051	30,2	2.428	69,8
2006	2.270	248	11,0	2.022	89,0	4.676	1.209	25,8	3.467	74,2
2010	2.378	278	11,7	2.100	88,3	6.379	1.643	25,8	4.736	74,2

Fonte: MEC/INEP - Censo da Educação Superior, 2012.

Os dados referentes aos governos de FHC e de Lula da Silva mostram que a expansão do sistema de educação superior vem se dando, fundamentalmente, pela via privada. Em relação ao período de FHC (1994-2002), o número de IES quase dobra, passando de 851 para 1.637, ou seja, um aumento de 92,4%. O crescimento das IES privadas foi de 127,8% contra 10,5% das públicas. Tendo em vista o recrudescimento das IES públicas, as matrículas tiveram um decréscimo de aproximadamente 10% também em relação às privadas. (MEC/INEP, 2012)

Quanto ao período do governo Lula (2002- 2010), pode-se observar na Tabela 2 que há um crescimento das instituições públicas (25,8%), embora seja insuficiente frente ao crescimento das IES privadas, de 74,2%. Consequentemente, a proporção nas matrículas diferencia ainda mais as instituições: 25,8% públicas e 74,2% privadas. (MEC/INEP, 2012)

Sguissardi (2008) reconhece que o REUNI contribuiu com a expansão da educação superior pública, mas o setor privado mercantil continua fortalecido. A ampliação do acesso pode ser dimensionada tendo como parâmetro os resultados de ingresso na educação superior.

Tabela 3: Evolução de alunos ingressantes por Categoria Administrativa (2001-2010).

Ano	Total	Pública		Privada	
		Total	%	Total	%
2001	1.043.308	251.239	24,1	792.069	75,9
2002	1.431.893	334.070	23,3	1.097.823	76,7
2003	1.554.664	325.405	22,9	1.229.259	79,1
2004	1.646.414	364.647	22,1	1.281.767	77,9
2005	1.805.102	362.217	20,1	1.442.885	79,9
2006	1.965.314	368.394	18,7	1.596.920	81,3
2007	2.138.241	416.178	19,5	1.722.063	80,5
2008	2.336.899	538.474	23,0	1.798.425	77,0
2009	2.065.082	422.320	20,5	1.642.762	79,5
2010	2.189.229	475.884	21,8	1.706.345	78,2
2011	2.346.695	490.680	20,9	1.856.015	79,1

Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2012.

A Tabela 3 mostra que, em 2011, entraram 2.346.695 alunos na graduação, correspondendo a um aumento de 125% em relação ao ano de 2001. O sistema privado inegavelmente é a grande maioria, contando no ano de 2011 com 79,1% dos ingressantes de graduação; no entanto, as instituições públicas federais apresentaram nos anos de 2009 a 2011 um aumento nos ingressos de 21,64%, fruto das políticas de democratização que vêm sendo implantadas. (MEC/INEP, 2012, p.40).

2.5.4 Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

Tem por objetivo viabilizar a igualdade de oportunidades aos estudantes das instituições federais de Ensino Superior, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e na redução das taxas de repetência e evasão. Criado em 2008 e normatizado pelo Decreto n. 7.234/2010, o programa oferece auxílio moradia, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa.

2.5.5 Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)

Lançado em 1999, o programa tinha por objetivo financiar estudantes sem condições de arcar de forma integral com os recursos de sua formação. Regulamentado pela Lei n. 10.260/2001, veio a substituir o Programa de Crédito Educativo. Embora não tenha sido criado no governo Lula, incentivos vêm sendo propostos, como a ampliação do prazo de amortização, financiamento total da mensalidade, ampliação na carência para o início dos pagamentos, redução de juros, consignação em folha de pagamento e um fundo garantidor, permitindo a assinatura do contrato sem a necessidade de fiador⁵⁸. Se por um lado, o programa auxilia o aluno no pagamento das mensalidades, por outro, privilegia as instituições privadas de ensino.

2.5.6 Política de Cotas nas Universidades Federais

O Projeto de Lei n. 3.627/2004⁵⁹ instituiu o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições públicas federais de educação superior.

Tema polêmico no interior das universidades (MAGGIE; DIAS SOBRINHO, 2010), na mídia (FERES JUNIOR, 2010, KAMEL, 2006) e na própria sociedade, sua aprovação veio se arrastando pelo Congresso Nacional desde o início, em função das diversas ações questionando essa política, sendo julgadas somente em 2012, pelo Supremo Tribunal Federal (STF), como constitucional esse tipo de ação afirmativa nas universidades. Consequentemente, várias universidades públicas instauraram sistemas de cotas raciais e sociais em seus processos seletivos, no entanto, diferenciavam-se nos critérios, respeitando a autonomia de cada instituição.

Aprovado em 2012, o Decreto 7.824/2012 regulamenta Lei de Cotas Raciais e Sociais nas Universidades Federais e IFES em todo o país (Lei n. 12.711/2012), assinado pela presidente Dilma Rousseff.

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos

⁵⁸ Informações acessadas no site <http://sisfiesportal.mec.gov.br>.

⁵⁹ O Projeto de Lei 73/99 deu origem às discussões sobre os programas de cotas sociais e raciais nos vestibulares de universidades públicas do País. Incorporado ao Projeto de Lei 3.627/2004 do governo federal, esse novo projeto foi utilizado como base pelas universidades federais e estaduais na implantação do sistema de cotas nos vestibulares.

de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas.

Parágrafo único: No preenchimento das vagas de que trata o **caput** deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*.

Art. 3º Em cada instituição federal de Ensino Superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único: No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no **caput** deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

Na busca da ampliação do acesso à educação superior, o PROUNI, REUNI, UAB e a Política de Cotas vêm se configurando como programas de Estado, uma vez que o governo Dilma vem dando continuidade, inclusive reafirmando um novo ciclo para as universidades federais, através de *campus* temáticos, *multicampus* e consórcios de universidades.

Nessa proposta, as universidades têm papel de destaque, exercendo grande influência nas mesorregiões, o que vem a contribuir na qualificação de recursos humanos, transferência de tecnologia, estímulo ao empreendedorismo e à inovação (FERREIRA, 2012). De acordo com essa política, existe uma correlação positiva e linear entre empreendedorismo, inovação e crescimento econômico.

[...] uma maior qualificação de recursos humanos é, cada vez mais, considerada pelos governos como fator essencial da competitividade econômica entre os países. Dados empíricos demonstram as taxas de retorno de rendimento e empregabilidade. O acesso à educação superior também é visto como importante mecanismo de redução da desigualdade de oportunidades e como fator de promoção da mobilidade social. Ou seja, atribui-se crescente relevância econômica à educação. (NEVES; BALBACHEVSKY, 2009, p. 106).

Essa lógica também está presente no Programa Ciências sem Fronteiras, criado com o objetivo de incentivar uma formação acadêmica e um conhecimento inovador na área da ciência e tecnologia. Ao promover intercâmbio com outros países, esses alunos mantêm contato com sistemas educacionais competitivos em relação à tecnologia e inovação.

Não se pode deixar de considerar que a implementação dessas políticas encontra-se sintonizada com a orientação das agências multilaterais para os governos

latino-americanos. Gradualmente, a perspectiva do desenvolvimento econômico com equidade vem assumindo papel central nas políticas educacionais, privilegiando a articulação das atividades educativas com capacitação de mão de obra e elevação da empregabilidade da população. (RISCAL, 2011, p. 256).

2.6 AÇÕES AFIRMATIVAS E A POLÍTICAS DE COTAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O debate sobre ações afirmativas por meio de cotas nas universidades públicas brasileiras surge, com mais intensidade, na década de 1990, buscando ampliar o acesso de grupos étnicos e alunos egressos de escolas públicas. À parte do debate acadêmico, políticas semelhantes já existem há um longo tempo em diversos países.

Presentes em outros países há mais de meio século, é atribuída à Índia a experiência mais longa de políticas de reparação e proteção a castas consideradas inferiores, os *dalits* ou “intocáveis”, desde 1947. Outros países também adotaram políticas de ações afirmativas semelhantes, de forma menos ou mais abrangente, estando presentes em diversos países na Europa Ocidental, na Índia, na Ásia, Austrália, no Caribe, África do Sul, Canadá, assim como em países sul-americanos, como Cuba e Argentina⁶⁰. Feres Junior (2010) destaca três argumentos usados para justificar a implantação dessa modalidade de política pública nos vários países: reparação, justiça social e diversidade.

A expressão ação afirmativa (*affirmative action*) é atribuída ao Presidente Kennedy, dos Estados Unidos⁶¹, na década de 1960, o qual estabeleceu um comitê presidencial determinando a adoção de ‘medidas positivas’ nas empresas. Buscava uma representação mais equitativa das diversas raças na constituição do seu corpo de empregados. Inicialmente, o conceito aplicava-se apenas ao mercado de trabalho, sendo estendido na sequência às universidades e a outros segmentos discriminados.

Numa perspectiva ampla, as ações afirmativas podem ser definidas como:

⁶⁰ A respeito da evolução do significado do termo, ver Gomes (2005), Oliven (2007), Feres Junior (2008).

⁶¹ A origem da política que resultou nos procedimentos de Ação Afirmativa nos Estados Unidos pode ser encontrada na década de 1940, quando o presidente Roosevelt estabeleceu uma medida de incentivo a vagas para trabalhadores negros nas empresas de material bélico, exigindo tratamento não discriminatório no emprego. Se por um lado, esse ato era mais uma política de governo contra a falta de mão de obra no país, em função da Segunda Grande Guerra, (SELL, 2002, p.10), por outro, marcava um esforço no sentido de equalizar as oportunidades de emprego.

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e emprego. (GOMES, 2003, p. 63).

Diferente das políticas governamentais de combate à discriminação, concretizadas em “instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária” (GOMES, 2003, p.27). Ou seja, além do ideal da igualdade de oportunidade a que todos os seres humanos têm direito, busca-se alcançar com essas práticas mudanças na mentalidade dos homens, posto que preconceitos e discriminações estão arraigados nas práticas culturais e no imaginário coletivo de subordinação de uma raça em relação a outra, do homem em relação à mulher, de uma classe social em relação a outra e outras formas. (GOMES, 2003)

O princípio da igualdade de oportunidades está pautado na necessidade de extinguir ou de, pelo menos, minimizar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, por consequência, promover a justiça social. A concepção de uma igualdade⁶² formal sintetizada na fórmula “todos são iguais perante a lei”, começou a ser questionada quando se constatou que a igualdade proposta era dirigida a todos indiscriminadamente. Nessa perspectiva, o princípio da igualdade aparece “sem qualquer graduação, traduzido em mero princípio de prevalência da lei, isto é, puramente formal” (PIOVESAN, 2001, p.1123).

Em lugar dessa concepção genérica extraída das revoluções francesa e americana e que veio a dar sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, busca-se a igualdade material ou substancial, baseada numa ideia de desigualdade de oportunidades e de condições de vida. (GOMES, 2005, p. 47). Avaliam-se as desigualdades concretas existentes na sociedade, “tratando desigualmente os que se encontram em posições desiguais”, evitando-se, assim, o aprofundamento e a perpetuação de desigualdades engendradas pela própria sociedade.

⁶² Pode-se situar historicamente a origem do direito à igualdade na Revolução Francesa. Através dela, a burguesia conseguiu finalmente derrubar os privilégios feudais do clero e da nobreza, dando origem a uma sociedade que não mais admitia a discriminação com base no nascimento. A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789, afirma que “os homens nascem livres e iguais em direito”. O princípio da igualdade surgiu com o objetivo de impedir privilégios e perseguições. Tratava-se de uma igualdade nitidamente formal, tendo como pressuposto e ponto de partida que todos os indivíduos tinham as mesmas possibilidades de evoluir dentro da sociedade, desde que o Estado não privilegiasse nem perseguisse qualquer grupo. (PIOVESAN, 2008).

Com a “[...] extensão da titularidade de direitos, há o alargamento do próprio conceito de sujeito de direito, que passou a abranger, além do indivíduo, as entidades de classe, as organizações sindicais, os grupos vulneráveis e a própria humanidade”. Este processo implicou ainda na especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em suas peculiaridades e particularidades (PIOVESAN, 2008, p.888).

Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Ou seja, “[...] do ente abstrato, genérico, destituído de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado, com especificidades e particularidades”. É esse “indivíduo especificado” que será o alvo dessas novas políticas sociais. (PIOVESAN, 1998, p. 130).

Também conhecidas como discriminação positiva ou ação positiva (MOEHLEKE, 2002; GOMES, 2005), constituem-se mecanismos político-sociais que buscam coibir não apenas a discriminação do presente, mas, sobretudo, eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar. Esses mecanismos são caracterizados por políticas específicas de valorização de identidades⁶³ e de promoção de ascensão social das minorias.

Geralmente, esses grupos não são representados em certas áreas ou são sub-representados nos negócios, na educação e em órgãos do Estado⁶⁴. Também é verificada essa ausência nas instituições de formação, que abrem as portas para o sucesso e as realizações individuais. Nessa perspectiva, entre as metas propostas pelas ações afirmativas está o respeito à diversidade e uma maior representatividade dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada.

No contexto da educação superior, a ação afirmativa vem sendo confundida com o estabelecimento de políticas de reserva de vagas ou cotas para negros, estudantes

⁶³ A identidade de cada indivíduo é construída pela aceitação/reconhecimento do outro. Se um grupo ou um indivíduo não tem sua identidade, seu modo de ser respeitado pelo grupo hegemônico, isso automaticamente configura uma situação de injustiça. Nas sociedades contemporâneas, as questões de justiça tendem a se pautar mais por reivindicações de reconhecimento cultural do que por reivindicações salariais ou redistributivas. Atualmente, os grupos sociais estão cada vez mais diferenciados com reivindicações específicas.

⁶⁴ No governo Fernando Henrique Cardoso, a nomeação da juíza Ellen Gracie Northfleet para o cargo de Ministra do Supremo Tribunal Federal constituiu-se numa medida afirmativa do chefe de estado e órgãos jurídicos, o que simbolizou o fim a discriminação ‘oficiosa’ em relação às mulheres no aparelho judiciário brasileiro. Do contingente total de juizes do país, quase metade é de mulheres exercendo funções majoritariamente em primeira instância, poucas em segunda instância e, até pouco tempo, nenhuma nos Tribunais Superiores. (GOMES, 2003, p. 30-31).

de escola pública e população de baixa renda⁶⁵. As cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa, podendo ser adotados diferentes critérios de acesso: renda, cor, raça/etnia, origem escolar, percentuais diferenciados para reserva de vagas, pontos, bônus. Ao serem efetivadas,

[...] desvelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais da sociedade. Talvez por isso elas incomodem tanto a sociedade brasileira, uma vez que desvelam a crença de que somos uma ‘democracia racial’ e que, se resolvermos a questão socioeconômica, resolveremos a racial (LESSA, 2004, p. 49).

O tema mais saliente para Schwartzman (2008) gira em torno “das políticas que fazem uso de critérios raciais, em contraposição a outros critérios, como o da necessidade socioeconômica e do tipo de educação básica que o candidato teve (pública ou privada)”. (SCHWARTZMAN, 2008, p. 27). Mesmo a implantação do PROUNI, que se configura como uma política de acesso nas instituições privadas, não teve a mesma repercussão do que as cotas raciais.

A polêmica ganha espaço quando se discute o negro na educação superior e a cota como possibilidade de acesso a essa educação. Em outros tempos, os pardos, com raríssimas exceções, tentavam se distanciar da identificação como negros e não é sem razão que o IBGE classifica a população em branco, preto e pardo, ao passo que nos Estados Unidos, ou se é branco ou se é negro. (CAMARGO, 2005, p. 113).

A autora considera fundamental a implantação de políticas de combate ao racismo e a seus efeitos, reivindicação também presente nos movimentos sociais. Entende que as ações afirmativas são instrumento de aceleração da democracia no país, contribuindo para superar a “democracia racial ou cordial” na qual muitos ainda acreditam, mesmo após o governo brasileiro ter admitido que o racismo ainda é muito presente em nosso país. (CAMARGO, 2005, p.114). O impasse está na oferta, ou seja, na forma como foram implantadas as cotas, trazendo um efeito inverso, com sentimentos de injustiça do branco e constrangimentos do negro.

A observação de que o país se equivocou ao iniciar a ação afirmativa por meio de cotas ganha adeptos na educação e do mercado de trabalho.

⁶⁵ Para Tessler, o princípio de utilizar a escola pública como *proxy* para baixa renda ou exclusão é aceito como um procedimento aceitável. Para o autor, o perfil socioeconômico dos candidatos oriundos de escolas públicas é nitidamente distinto daquele dos egressos de escolas particulares. (TESSLER, 2008, p. 67-68). A referência no estudo é o Programa de Ação Afirmativa implantado na UNICAMP, mas é um dado observado em todas as instituições referendado por institutos de pesquisas.

[...] seria necessário que a sociedade tivesse conhecimento preliminar dos projetos, que tivesse conhecimento da sustentação teórica, da justificativa histórica e dos objetivos. Para a população parece que surgiu do nada esta preocupação com o negro na universidade e, em consequência, a discussão fica mais à mercê da emoção dos envolvidos que, numa espécie de plebiscito, se posicionam pelo SIM ou pelo NÃO. (CAMARGO, 2005, p. 114).

Polêmicas à parte é uma ilusão pensar que as cotas raciais, implantadas isoladamente, coloquem fim no racismo ou que alterem significativamente a realidade educacional. Sua efetividade deve se dar no contexto das ações afirmativas, ou seja, de políticas mais amplas, a médio e longo prazo. Frente às desigualdades já expressas em números anteriormente, essas políticas devem caminhar conjuntamente com outras medidas de cunho social, universalistas, tais como: melhoria na qualidade do ensino público, políticas de acesso e de permanência, políticas de redistribuição de renda e outras.

A participação do Brasil na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, em 2001, consagrou-se como um marco no qual o governo brasileiro reafirmou seu compromisso contra todas as formas de discriminação, intensificando os debates em torno da adoção de cotas para o ingresso de classes historicamente excluídas da educação superior.

A ideia de dispensar tratamento diferenciado a determinados grupos em função da discriminação de que são vítimas está presente em algumas medidas implantadas em anos anteriores no país. Marco Aurélio Mello, ex-presidente do Supremo Tribunal Federal, em palestra proferida no “Seminário Discriminação e Sistema Legal Brasileiro”, destaca na Constituição Federal os artigos que abrigam a ação afirmativa:

A Carta agasalha amostragem de ação afirmativa, por exemplo, no artigo 7º, inciso XX, ao cogitar da proteção de mercado quanto à mulher e ao direcionar à introdução de incentivos; no artigo 37, inciso III, ao versar sobre a reserva de vaga - e, portanto, a existência de quotas - nos concursos públicos, para os deficientes; no artigo 170, ao dispor sobre as empresas de pequeno porte, prevendo que devem ter tratamento preferencial; no artigo 227, ao emprestar também um tratamento preferencial à criança e ao adolescente. (MELLO, 2001, p. 6)

Também se faz presente na legislação ordinária, citando:

A Lei n. 8.112/90 [...] fixa a reserva de 20% das vagas, nos concursos públicos, para os deficientes físicos. A lei eleitoral, de n. 9.504/97, dispõe

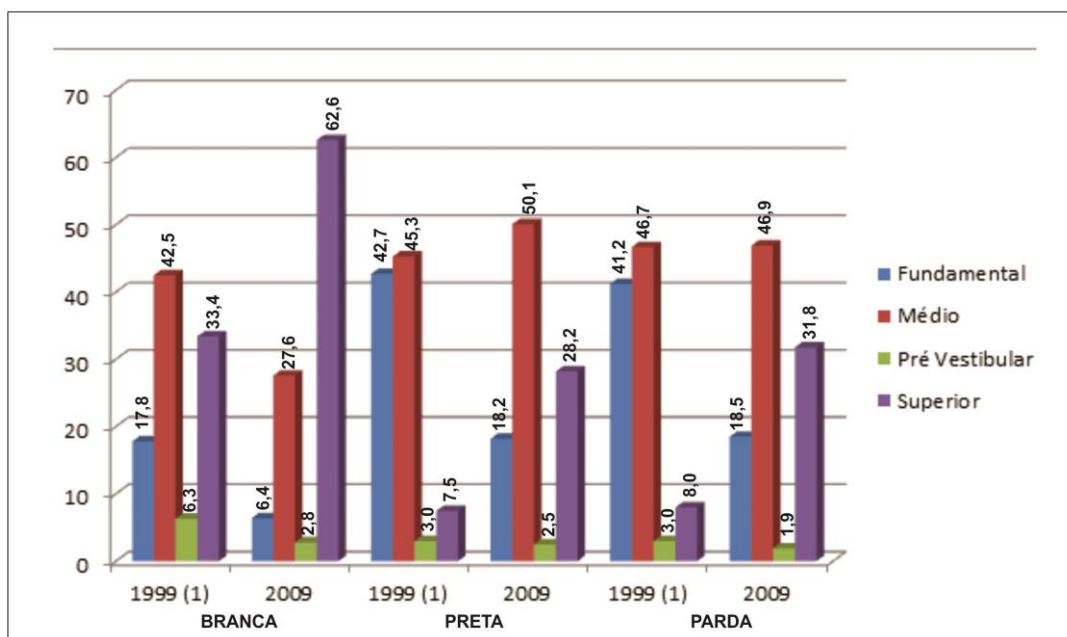
sobre a participação da mulher, não como simples eleitora, o que foi conquistado na década de 30, mas como candidata. Estabelece também, em relação aos candidatos, o mínimo de 30% e o máximo de 70% de cada sexo. [...] Por outro lado, a Lei n. 8.666/93 viabiliza a contratação, sem licitação - meio que impede o apadrinhamento -, de associações, sem fins lucrativos, de portadores de deficiência física, considerado, logicamente, o preço de mercado. No sistema de quotas a ser adotado, deverá ser sopesada a proporcionalidade, a razoabilidade, e, para isso, dispomos de estatísticas. Tal sistema há de ser utilizado para a correção de desigualdades. Portanto, deve ser afastado tão logo eliminadas essas diferenças. (MELLO, 2001, p.6)

As reflexões de Mello compõem o grande debate que se instaurou no país no início deste século. O primeiro Estado a adotar o sistema de reserva de vagas foi Rio de Janeiro em 2003, influenciando as demais instituições de Ensino Superior do país. Através de Lei Estadual, instituiu-se uma cota de 40% no vestibular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense para alunos da rede pública de ensino, negros e pardos e deficientes, em 2003. A partir daí, outras universidades passaram a adotar políticas de cotas, a maioria por decisão dos seus Conselhos Universitários.

Dentre os indicadores para se avaliar o acesso à educação e as oportunidades de mobilidade social, a média de anos de estudo da população é uma variável significativa. Dados divulgados no Relatório Síntese dos Indicadores Sociais do IBGE mostram a percentagem de estudantes de 18 a 24 anos de idade nos diferentes níveis de escolarização. Em relação à educação superior, pode-se perceber que está crescendo e incorporando pessoas oriundas de setores sociais menos privilegiados: do total de estudantes nesse nível de ensino, 2/3 do total são brancos, passando de 33,4 em 1999 para 62,6% em 2009. Em relação aos negros, passou de 7,5% para 28,2%, o mesmo ocorrendo em relação aos pardos, de 8% para 31,8%. (IBGE, 2010, p. 227).

Esses dados refletem um processo de ampliação do acesso à educação que vem ocorrendo em outros níveis da educação, com reflexos na educação superior. Esses dados devem ser analisados em conjunto com outras políticas, como o PROUNI, FIES, REUNI, pois o Gráfico 3 não mostra se o acesso ocorre no sistema público ou privado.

Gráfico 3: Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos de idades segundo cor ou raça e o nível de ensino frequentado (1999-2009)



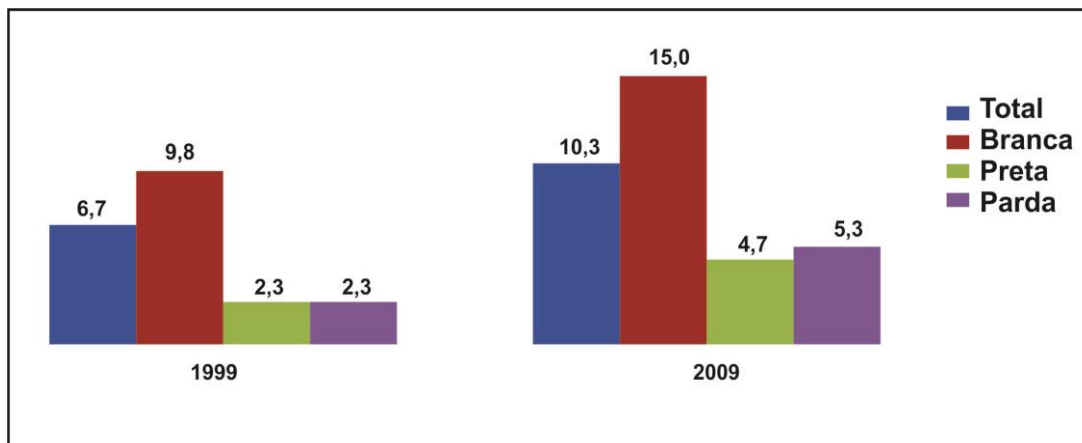
Fonte: Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, IBGE/Pnad, 2010, p.228.

(1) Na amostra não está incluída a população rural da região norte do país.

(2) Ensino Superior compreende o ensino de graduação, mestrado e doutorado.

Evidenciam-se, em especial, nesta última década, alguns indicativos mais favoráveis à população afrodescendente, contudo, é o grupo social que mais sofre os processos de exclusão. Do total da população brasileira, metade dela é formada por pretos e pardos. “Entretanto, são afrodescendentes apenas 25,4% dos estudantes de cursos superiores da coorte 18-24, sendo que menos de 3% dos pretos frequentam uma instituição de educação superior” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1236).

Gráfico 4: Total de pessoas com educação superior concluída, segundo cor ou raça – 1999- 2009



Fonte: Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, IBGE/Pnad, 2010, p.228.

De modo geral, a ampliação vem ocorrendo não somente no acesso de candidatos negros e pardos, mas na conclusão do Ensino Superior. Frente a esses dados, pode-se inferir que esse acréscimo também é resultado das políticas de democratização da educação superior em vigor. Outro aspecto positivo destacado por Dias Sobrinho (2010) refere-se a uma mudança de cultura contrária à permanência do elitismo e do racismo e ao abrandamento das assimetrias sociais.

Por mais benéficas que sejam essas políticas, apresentam limites que não serão alterados em curto espaço de tempo. Dentre os obstáculos, a vulnerabilidade de grande parte da população brasileira deve configurar fator de atenção das políticas públicas. Não se pode deixar de considerar a estreita ligação da pobreza com a precariedade educacional, comprovada por dados já apresentados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). As taxas de escolarização líquida – índices que mostram quantos estudantes frequentam a etapa correta em relação à sua idade – melhoraram nos últimos cinco anos. Em 2004, aproximadamente 44% dos jovens brasileiros concluíram o Ensino Médio e, desse percentual, aproximadamente 25% não teriam condições econômicas para frequentar um curso, mesmo que de forma gratuita. Para Schwartzman:

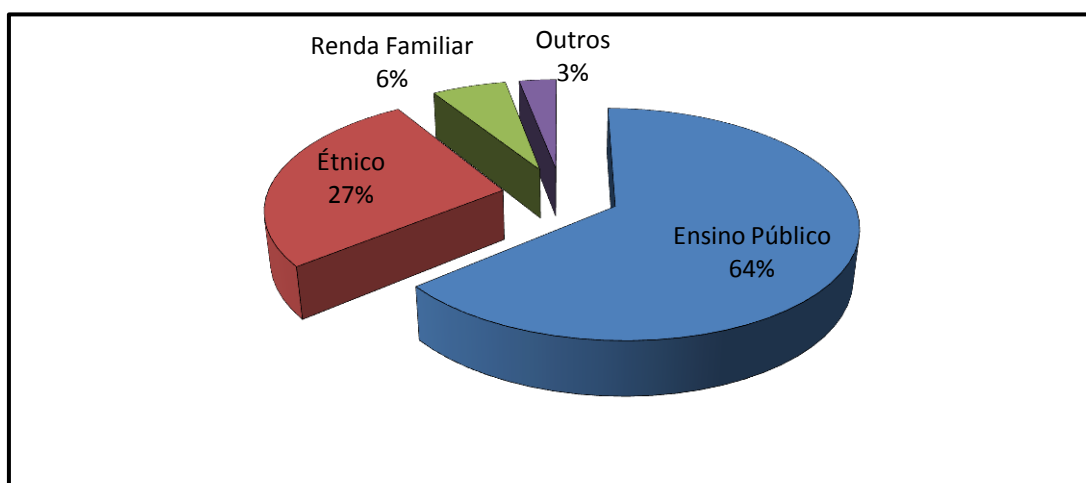
A principal limitação de acesso ao Ensino Superior hoje não é a falta de vagas, nem a falta de dinheiro, e muito menos algum tipo de discriminação social que possa haver nos sistemas de seleção. O grande funil é o Ensino Médio, que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a expansão que o Ensino Superior vem tendo. O alto ponto de corte de renda do ProUni se explica pelo fato de que o programa não teria candidatos se estivesse voltado, exclusivamente, a estudantes de baixa renda (SCHWARTZMAN, 2008, p. 26).

Essa problemática é realmente grave. O processo de ampliação das matrículas no Ensino Médio iniciado e desenvolvido na década de 1990 apresentou claros sinais de estagnação a partir de meados dos anos de 2000, estabilizando a um nível inferior ao desejável. Em 2011, esse percentual superou a marca dos 50%, chegando a 51,6% dos estudantes de 15 a 17 anos, entretanto, 15% sequer estavam matriculados no sistema de ensino. A Emenda Constitucional n. 59/2009 preconiza o Ensino Médio como direito público subjetivo e o desafio de universalizar sua oferta até 2016. Presente como meta no Plano Nacional da Educação, propõe elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%. (IBGE/PNAD, 2011).

Decorrente dessa realidade, o número de estudantes que se formam anualmente no Ensino Médio é próximo ao número de vagas oferecidas na educação superior. Em relação ao perfil dos alunos ingressantes pelos diferentes programas de reserva de vagas, os dados apresentados pelo INEP referentes ao ano de 2010 trazem um indicativo de mudança no acesso, sendo “registrados 51.494 ingressos em IES públicas”, o que representa incremento de 41,9% em relação ao ano de 2009.

O Gráfico 5 apresenta os percentuais:

Gráfico 5: Distribuição da reserva de vagas nos processos seletivos das IES públicas



Fonte: Censo da Educação Superior, MEC/INEP, 2010.

O Gráfico 5 mostra que o acesso dos estudantes pelo sistema de reserva de vagas vem se ampliando, tanto os alunos egressos de escola pública, como negros e pardos; no entanto, o ingresso ainda é pequeno comparado ao crescimento das matrículas nas instituições privadas. Como pode ser observado, as políticas de ação afirmativa e os programas de inclusão social constituem um passo importante na luta pela superação das desigualdades. Entretanto, alerta Dias Sobrinho, de forma isolada são insuficientes para romper a estrutura verticalizada e desigual da sociedade. O autor conclui que “as políticas de democratização não devem apenas criar condições para que todos possam estudar, mas também assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1237).

Outro aspecto a ser observado é que a educação superior brasileira é muito estratificada, com instituições e carreiras mais competitivas tanto no setor público quanto no privado (SCHWARTZMAN, 2008). Nessa perspectiva, os cursos que estão em evidência no mercado de trabalho e melhor colocados atraem estudantes com melhor

formação e recursos, enquanto outros, menos competitivos e mais baratos são preenchidos por estudantes com menos condições.

Políticas de inclusão devem lidar com a questão de quem são os excluídos e, portanto, merecedores de políticas específicas de atendimento: como selecionar, tomando critérios sociais, e não somente de desempenho; em que tipos de instituição (pública, privada) e carreiras (mais e menos disputadas) estas políticas devem privilegiar; o que fazer com estudantes menos qualificados uma vez admitidos ao Ensino Superior. (SCHWARTZMAN, 2008, p. 27).

Várias indagações se colocam em relação às políticas educacionais em curso e revelam a complexidade desse campo. As medidas expostas mostram que a Política de Cotas vem contribuindo na alteração da realidade brasileira, propiciando mudanças positivas no acesso às instituições públicas. O acompanhamento dessa política no interior da Universidade Estadual de Ponta Grossa permitirá identificar as ações desenvolvidas e que mudanças vêm ocorrendo na vida dos estudantes que ingressaram por essa forma de acesso, sendo este o propósito a ser identificado por essa tese.

CAPÍTULO 3

MARCOS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA REGIÃO DOS CAMPOS GERAIS

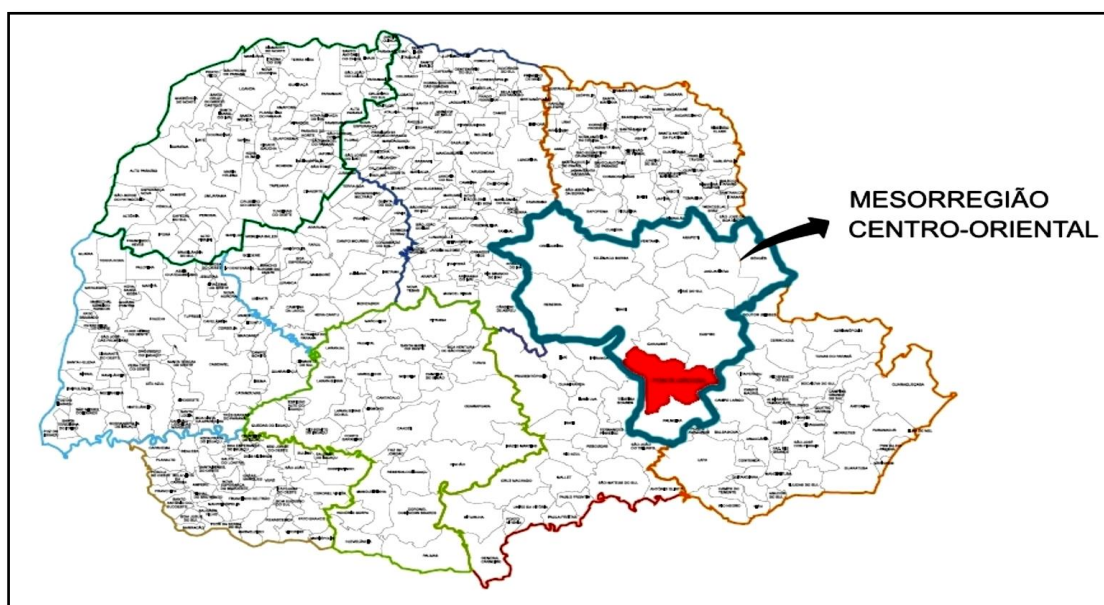
*“O futuro não nos dá nada;
nós é que, para construí-lo, devemos dar-lhe tudo,
dar-lhe nossa própria vida.
Mas para dar é preciso ter, e não temos outra vida, outra
seiva, a não ser os tesouros herdados do passado e
digeridos, assimilados, recriados por nós.
De todas as necessidades da alma humana não há outra mais
vital que o passado”.*

WEIL, 1996

3.1 PARTICULARIDADES HISTÓRICAS DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA

A região dos Campos Gerais⁶⁶, situada na Mesorregião Centro-Oriental do Estado do Paraná – denominada “segundo Planalto”, compreende 10,9% da área do Estado. Composta por 14 (quatorze) municípios, conforme pode ser verificado na Figura 1, possui uma população estimada em 670 mil habitantes (IPARDES, 2011).

Figura1: Mapa do Estado do Paraná e Mesorregião Centro-Oriental



Fonte: IPARDES, 2004.

⁶⁶ A expressão “Campos Gerais do Paraná” é conceituada como uma zona fitogeográfica natural, com campos limpos [...] e capões isolados de floresta onde aparece o pinheiro araucária. (IPARDES, 2004)

Destaca-se como uma das regiões mais produtivas do Brasil, com ênfase na agricultura e na pecuária. Com o processo de desenvolvimento tecnológico e as correções do solo, as terras dessa região tornaram-se uma das mais produtivas do país na produção de grãos e na sua comercialização.

De clima ameno, favorece o desenvolvimento das espécies e torna os plantéis da região um dos mais premiados e adquiridos nas exposições do sul do país. A pecuária leiteira transformou a região em uma das mais importantes bacias leiteiras, considerada a principal do país em produtividade e qualidade genética. A união dos agricultores em cooperativas possibilitou alavancar uma produção moderna, intensiva em tecnologia, superando os entraves naturais de baixa fertilidade, tornando-se atualmente uma das regiões mais ricas do país. A avicultura destaca-se no Estado com 25,2% do total de abates do País. (IPARDES, 2011).

Coexistem nessa mesma realidade municípios com baixa economia, desemprego, infraestrutura precária, que necessitam muitas vezes do auxílio de outros municípios da região. Estudos do IPARDES⁶⁷ apontam para um território diverso no Paraná:

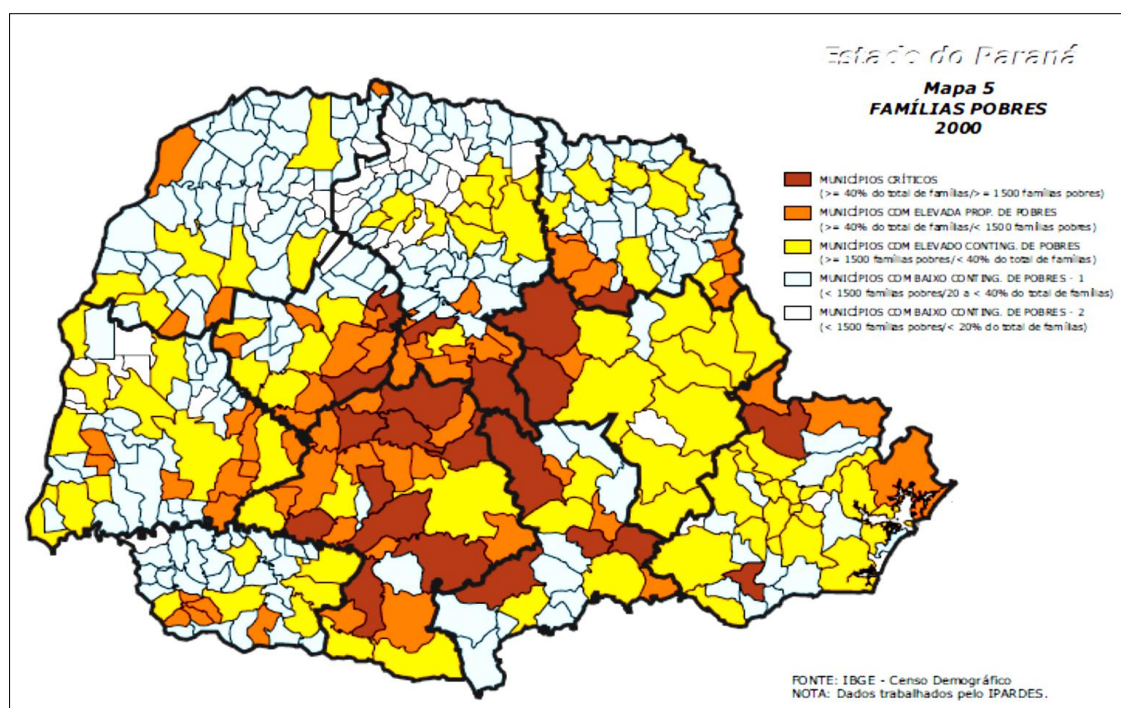
[...] concentrado e desigual, compondo espacialidades com certo grau de homogeneidade em seu interior – relevantes, sob o ponto de vista socioeconômico e institucional, ou socialmente críticas, pela carência e deficiência expressas em indicadores sociais –, cuja integração resulta da história e sustenta a dinâmica do território como um todo. (MOURA et al., 2006, p.145).

Dentre as principais dificuldades apresentadas nos municípios mais carentes está a baixa capacidade na geração de empregos e renda (IPARDES, 2011). Nesse sentido, a criação da Associação dos Municípios da Região dos Campos Gerais⁶⁸, órgão de representação municipal e microrregional, criado na década de 1960, tem como principal objetivo o fortalecimento dos municípios e sua integração regional, econômica e administrativa.

⁶⁷ Os resultados da pesquisa desenvolvida pelo Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos do IPARDES estão divididos nas publicações: *Os Vários Paranás*: estudos socioeconômico-institucionais como subsídio aos Planos de Desenvolvimento Regional (IPARDES, 2005); *Os Vários Paranás*: identificação de espacialidades socioeconômico-institucionais como subsídio a políticas de desenvolvimento regional (IPARDES, 2006); *Os Vários Paranás*: linhas de ação para as dimensões econômica, social e institucional: subsídios à política de desenvolvimento regional (IPARDES, 2006).

⁶⁸ Atualmente, integram a AMCG 14 municípios da Mesorregião Centro-Oriental (Arapoti, Carambeí, Castro, Imbaú, Jaguariaíva, Ortigueira, Palmeira, Pirai do Sul, Ponta Grossa, Reserva, Sengés, Telêmaco Borba, Tibagi e Ventania) e outros 5 municípios (Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Porto Amazonas e São João do Triunfo) pertencentes a outras Mesorregiões.

Figura 2: Mapa do Estado do Paraná e Índice de Pobreza nos Municípios



Fonte: IBGE/IPARDES, 2004, p. 09.

Essa realidade não específica do Estado do Paraná revela um modelo de desenvolvimento concentrador, seletivo e excludente.

A dinâmica engendrada por esse modelo adentra o Paraná, que se insere na divisão social do trabalho especialmente a partir de seu potencial em recursos naturais. Ao longo do tempo, o Estado consolidou seu papel centrado na exploração desses recursos e na agroindustrialização e, mais recentemente, na incorporação de segmentos modernos e internacionalizados da indústria. A integração do Paraná à dinâmica da economia do Brasil e, com este, à do mundo, dá-se heterogeneamente, tornando diferentemente integradas as partes de seu território. A heterogeneidade percebida resulta do movimento do capital no espaço, buscando mercados, selecionando localizações, excluindo segmentos ou municípios, enfim, organizando, a seu modo, a distribuição da atividade econômica, diversificando, especializando, e até mesmo relegando (MOURA et al., 2006, p. 146).

Essa análise traz a compreensão da existência de diferentes realidades no Paraná, tendo como parâmetro o potencial econômico das regiões ou dos municípios. Os diferentes espaços respondem por diferentes papéis na divisão social do trabalho, tanto internamente como externos ao Estado. Dentre os espaços de maior relevância, concentração e densidade no Estado estão as cidades de Curitiba e região metropolitana, Paranaguá e o entorno de Ponta Grossa.

Essa espacialidade participa de forma mais integrada, nacional e internacionalmente, na divisão social do trabalho, a partir do desempenho de um conjunto de atividades econômicas diversificadas, concentrando os principais constitutivos da sociedade paranaense, no que se refere ao poder econômico, político e ideológico (MOURA et al., 2006, 146).

Esses aspectos tornam-se relevantes para o presente trabalho e demonstram que essas relações de poder são reproduzidas há décadas no Estado, estando também presente na própria história do município de Ponta Grossa.

Ponta Grossa – cidade polo da mesorregião⁶⁹ – apresenta a maior densidade populacional, com 331.084 mil habitantes (IPARDES, 2013)⁷⁰, distante 118 km da Capital do Estado. Situada no segundo Planalto Paranaense, totaliza uma área de 2.112,6 km², e possui cinco distritos administrativos. Em relação ao Estado do Paraná, a cidade representa a oitava economia, com o PIB mais elevado de um total de 399 municípios e a 91^a em relação ao país (IBGE, 2011). Dentre os fatores que contribuíram para esse índice, estão os investimentos nas indústrias, incentivos fiscais pelo Estado, adequação na infraestrutura, investimentos em tecnologia, dando à região um novo perfil de desenvolvimento econômico.

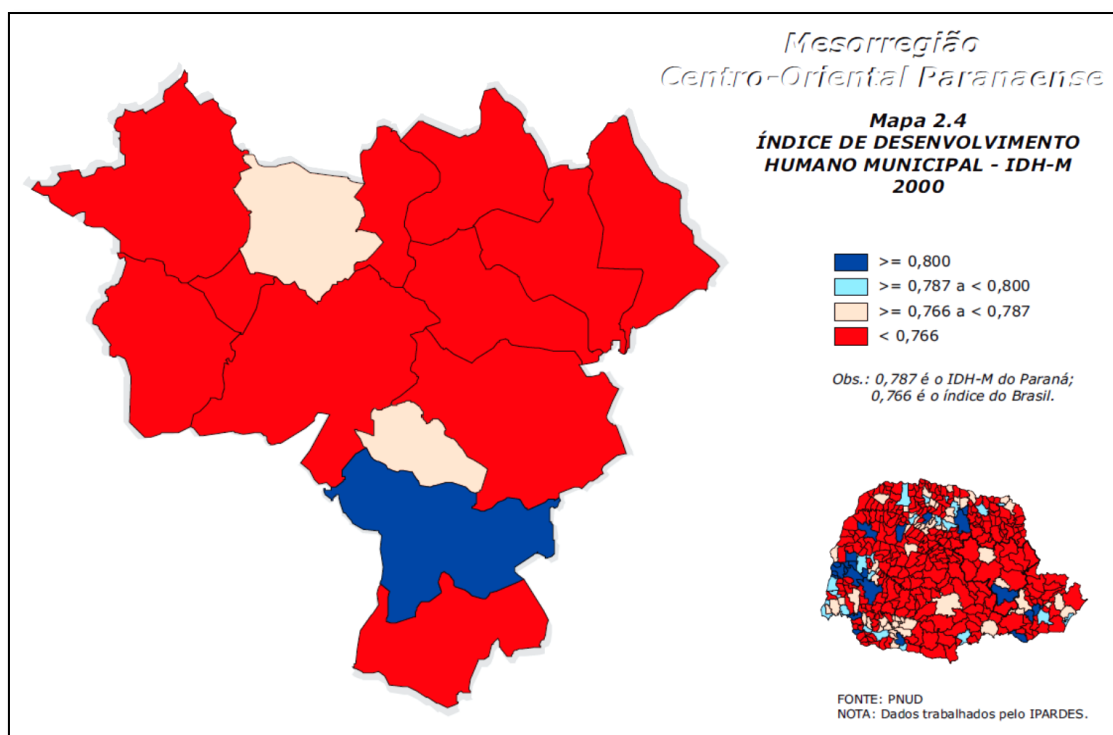
Quanto aos municípios do Brasil, Ponta Grossa ocupa a 320^a posição entre os 5.507 apresentados no Atlas do Desenvolvimento Humano (PNUD, IPEA, FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO, 2010). Sua posição é considerada uma situação boa. Esse bom rendimento econômico reflete, em partes, na vida da população. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M)⁷¹ do município no ano de 2010 era de 0,763 – numa escala que vai até 1, considerado acima da média do Estado (0,749), “confirmando que seu nível de urbanização e sua condição de polo regional asseguram a oferta de oportunidades de obtenção de renda e serviços, mesmo que ainda não seja adequada” (IPARDES, 2011).

⁶⁹ Segundo o IBGE, trata-se de um recorte territorial constituído por um “conjunto de municípios contíguos, pertencentes à mesma Unidade da Federação, que apresentam formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante; o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares, como elemento de articulação espacial. Estas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional”. (IBGE, 1990, p. 8).

⁷⁰ Dados disponíveis no site: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/>.

⁷¹ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado para medir o nível de desenvolvimento humano dos países a partir dos indicadores de educação, longevidade e renda. Os mesmos critérios são utilizados para aferir o nível de desenvolvimento humano nos municípios (IDH-M). A construção desse índice expõe de forma abrangente e comparativa as desigualdades dos municípios ou regiões, possibilitando sua alteração através de políticas públicas.

Figura 3: IDH-M - Mesorregião Centro-Oriental do Paraná



Fonte: PNUD, 2000; IPARDES, 2004.

A região abrange uma das áreas mais extensas do estado, e a maioria dos municípios apresenta índices bem inferiores no IDH-M, refletindo suas dificuldades e necessidades na cidade de Ponta Grossa, seja nos serviços da saúde, na busca por trabalho, por qualificação e estudos, melhores condições de vida, etc.

A história do município insere-se na história paranaense e brasileira⁷², especialmente no decorrer do século XIX. A economia do município teve três grandes impulsos durante o século XX. O primeiro com a instalação da ferrovia; o segundo na década de 1970, com a instalação de grandes indústrias da área alimentícia e moageira; e o terceiro na década de 1990, com a instalação de grandes empresas nacionais do setor logístico e de produção e investimentos de grandes redes do setor de serviços.

A identidade histórica e cultural remonta ao século XVI, início de sua colonização, estando a região dos Campos Gerais:

[...] sob a jurisdição da Coroa Espanhola, e abrigou, embora por um período relativamente curto de tempo, algumas reduções jesuíticas. [...] As evidências

⁷² Dentre os estudos que abordam os principais traços históricos da formação do Estado do Paraná e região dos Campos Gerais, destacam-se BERNARDES (1952), WESTPHALEN (1968), BALHANA; MACHADO; WESTPHALEN (1969), WACHOWICZ (2002) E RIBEIRO (1989).

da passagem de bandeirantes paulistas pelo território dos Campos Gerais nos séculos XVI e XVII é esparsa e fragmentada. Porém é possível inferir sua presença, principalmente daqueles que visavam a busca de ouro e pedras preciosas, pela própria dinâmica de ocupação da Região. (PONTA GROSSA, 2006, p.342)

Também conhecida como Princesa dos Campos, Ponta Grossa⁷³ localiza-se estrategicamente. Sua vegetação, rica em pastos naturais, fez com que se tornasse, no século XVII, passagem obrigatória das tropas que transportavam o gado entre São Paulo e Rio Grande do Sul⁷⁴. O local, que inicialmente se caracterizava como o “Caminho das Tropas”, transformou-se num povoado e, em 1823, foi elevado à freguesia, possuindo como principal atividade a pecuária com base na criação local e como internagem do gado vindo do sul do país.

“Os Campos Gerais se caracterizam historicamente como uma região de caminhos e passagens” e a cidade de Ponta Grossa tem sua história visceralmente ligada a essa característica de local de passagem para a qual todos os caminhos convergiam. “Passagem na ligação entre o sul e o centro do Brasil, a região dos Campos Gerais tornou-se, em razão da abundância e qualidade de seus campos de pastagem, uma parada obrigatória entre os comerciantes de gado. Pouco tempo depois de iniciadas as atividades tropeiras, a região se apresentava como uma das mais atrativas do sul brasileiro” (PONTA GROSSA, 2006, p.75).

Organizada majoritariamente em grandes fazendas, a sociedade campeira era essencialmente tradicional, patriarcal e latifundiária, fundada sobre bases econômicas estreitas e de baixo dinamismo. Gradativamente, a cidade foi se transformando em

⁷³ O termo "Ponta Grossa" é derivado de sua fitogeografia, referindo-se a um capão de mato. Quanto à origem do nome da cidade, há duas versões. Na primeira, Manoel Cyrillo Ferreira coloca que: O Sargento-Mor Miguel da Rocha Ferreira Carvalhaes, grande proprietário de terras, teria determinado a seu capataz, Francisco Mulato, "que escolhesse um ponto bem apropriado para nova morada de sua Fazenda". Ao percorrer os campos da região, teria escolhido local próximo de onde hoje se encontra a Igreja de São Sebastião e teria dito: "Sinhô bem sabe porque é encostado naquele capão que tem Ponta Grossa". Francisco Mulato estava certo: local plano, encruilhada, "porta para o interior". A segunda versão é de Nestor Victor, que escreve: A cidade foi edificada em terrenos de uma fazenda que tinha o nome de Ponta Grossa, pertencente a Miguel da Rocha Ferreira Carvalhaes, o qual generosamente doou as terras necessárias para a construção da vila. A estância assim se chamava devido a um capão ao lado de seus terrenos, o qual ainda hoje forma uma ponta grossa. Esta fazenda ainda existe a uma distância aproximadamente de oito léguas da cidade vizinha de Castro. Disponível em: <http://geo.pontagrossa.pr.gov.br/portal/planodiretor/>

⁷⁴ O Tropeirismo, consistia em uma atividade itinerante desenvolvida por um grupo de homens no transporte de muare de suas áreas de criação no Rio Grande do Sul, para serem comercializados na cidade de Sorocaba/SP, encerrando esse ciclo por volta de 1930. Diversos povoados surgiram ao longo da rota pela qual se deslocavam, em especial nos locais onde os tropeiros paravam para pernoitar e realizar a engorda do gado.

⁷⁵ Dados disponíveis no Plano Diretor Participativo de Ponta Grossa/Pr. Disponível em: http://geo.pontagrossa.pr.gov.br/portal/planodiretor/aspectos_regionais.

centro polarizador de habitantes, oferecendo atrativos tanto para pessoas que procuravam investir em propriedades, como para pessoas que buscavam trabalho. Diversificavam-se as atividades econômicas, conferindo-lhes uma dinâmica própria. A ampliação da economia fez com que a economia rural declinasse pouco a pouco, viabilizando o desenvolvimento das cidades.

Ao longo do século XIX, a região passou a receber e assentar diferentes etnias, principalmente imigrantes de origens russo-alemã, polonesa e holandesa. O imigrante europeu era mão de obra barata, qualificada para o trabalho nas lavouras e “ocupava” o lugar dos escravos, considerados pelo governo como uma mão de obra não ideal ao trabalho, excluindo os escravos do sistema de colonização de terras brasileiras. Inspirado na colonização dos Estados Unidos, o modelo de imigração no Brasil promovia a pequena propriedade rural, as atividades artesanais e manufatureiras.

Geralmente assentadas em regiões inóspitas e distantes, algumas dessas colônias enfrentaram dificuldades, resultando em iniciativas fracassadas. No entanto, apesar das adversidades, outras se desenvolveram, gerando empreendimentos econômicos de sucesso na região, principalmente no setor agroindustrial, como é o caso de Carambeí, Castrolanda, Colônia Witmarsum e Palmeira.

Na primeira metade do século XX, Ponta Grossa consolidou-se como cidade de grande importância econômica e de intensa influência política no Estado, através dos seus representantes, atraindo um grande contingente populacional que se fixava em pequenas propriedades ou na área urbana, exercendo diferentes profissões. Nos estudos de Wachowicz (2002), até a década de 1960 a população se mobilizava, através das frentes pioneiras, para a “ocupação” e “colonização” das terras do Paraná.

Constituía-se um período de acelerado crescimento urbano⁷⁶. O poder local ainda concentrava-se nas mãos de proprietários de grandes extensões de terras nos Campos Gerais, imperando o tradicionalismo político nas relações que se estabeleciam e que continuaram se estabelecendo por um longo período. No entanto, as faculdades iniciais que aqui se instalaram foram reivindicações desse grupo político.

Historicamente, as Instituições de Ensino Superior do Paraná foram criadas não atendendo às expectativas e demandas da sociedade como um todo, mas,

⁷⁶ Até o final da década de 60, o crescimento da população do Paraná esteve associado ao aumento da população, tanto rural como urbana. Este aumento associou-se não apenas ao crescimento natural, mas, sobretudo, ao crescimento migratório. “No período de 1940 a 1970, a população rural cresce 374% e a população urbana cresce 729%. Neste mesmo período a população rural de Ponta Grossa cresce 33,48%, enquanto a população urbana cresce 274,16%”. (DE PAULA, 1993, p. 71).

sim, aos apelos oriundos dos segmentos e regiões com maior capacidade política de pressão sobre o Estado. O fato evidenciou a quase total inexistência, ao longo do tempo, de uma política que sistematizasse a educação superior estadual. (SCHMIDT, 1998, p. 97).

Existia por parte do governo uma preocupação em relação à educação superior e “se reconhecia a necessidade da qualificação de recursos humanos” frente ao crescente desenvolvimento das regiões; entretanto, não se configurava como prioridade nas ações do Estado. Para Luporini, “todas essas questões políticas são importantes para configurar o processo de implantação e desenvolvimento do sistema de Ensino Superior no Paraná” (LUPORINI, 2008, p. 55).

O processo de industrialização que aconteceu na cidade a partir da década de 1970 foi intenso, fruto do modelo econômico nacional, que priorizava o desenvolvimento das regiões, infraestrutura de transporte e mão de obra disponível para as indústrias. Novas prioridades surgiram, dentre as quais a qualificação dos trabalhadores tanto para atuarem nesse setor como para a crescente área de serviços. A educação superior contribuiu nesse processo através da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com a implantação de vários cursos nessa década.

Se por um lado, o desenvolvimento econômico trouxe o crescimento, por outro, também atraiu levas maciças de trabalhadores da região, muitos deles expulsos das áreas rurais em função da modernização agrícola do Paraná. A concentração populacional⁷⁷ na zona urbana gera sérios impactos sociais e ambientais, como infraestrutura precária para atender essa população, crescente pauperização da população e processo de periferização da cidade. A população de baixa renda é expulsa para áreas cada vez mais distantes do centro da cidade. As condições de vida desses indivíduos vão se complexificando e decaindo, conforme verificado nas últimas décadas.

Dados do IPARDES mostram que o município possui um dos maiores valores de PIB do Paraná e, paradoxalmente, apresenta déficits pronunciados de infraestrutura. Esse quadro apresentou-se sombrio na década de 1980, prolongando seus efeitos no início da década de 1990. A desaceleração da economia nacional repercutiu sobre o padrão de crescimento da cidade, alterando sua imagem de centro industrial.

⁷⁷ O grau de urbanização do Município de Ponta Grossa apresentado no Censo Demográfico é de 97,79% (IBGE, 2010).

A cidade, que ocupava a terceira posição no Estado – nos anos 70 e 80 – perdeu essa posição para várias cidades. O impacto se expressou de forma mais intensa nas economias dos municípios vizinhos, e a cidade passou a receber também migrantes de outras áreas urbanas do estado em busca de trabalho e moradia. O desaquecimento da economia reflete diretamente na adoção de políticas e programas em áreas sociais e na expansão da rede de equipamentos coletivos, objetivando minimizar os problemas sociais.

Nas últimas décadas, resultado de um processo mais amplo, o município vem ampliando e diversificando suas atividades econômicas, passando, progressivamente, de uma economia centrada nas atividades agropecuárias para outra, voltada à produção industrial, ao comércio e à prestação de serviços. Um novo ciclo de investimentos ocorre no Estado na segunda metade da década de 1990 e a região dos Campos Gerais foi a mais beneficiada, em virtude da proximidade com a região metropolitana de Curitiba e o Porto de Paranaguá. “Esse fato se deve ao efeito ‘transbordamento’ ou ‘espraçamento’ irradiado pela região de Curitiba, aliado à posição geográfica e de logística que a mesorregião apresenta” (IPARDES, 2004, p.83). Esses atributos contribuíram para a instalação de diversas indústrias na cidade, incorporando novos segmentos relacionados ao polo automotivo da capital e região metropolitana.

Nesse período a participação da indústria na economia, passou de 26,18% para 49,84%. Entretanto, “mesmo com seu desempenho econômico e sua evolução do emprego formal, o Município de Ponta Grossa concentra 48% do total de desempregados da mesorregião Centro-Oriental, apresentando uma taxa de desemprego superior a 15%, uma das maiores do Estado”. (PONTA GROSSA, 2006, p. 66)

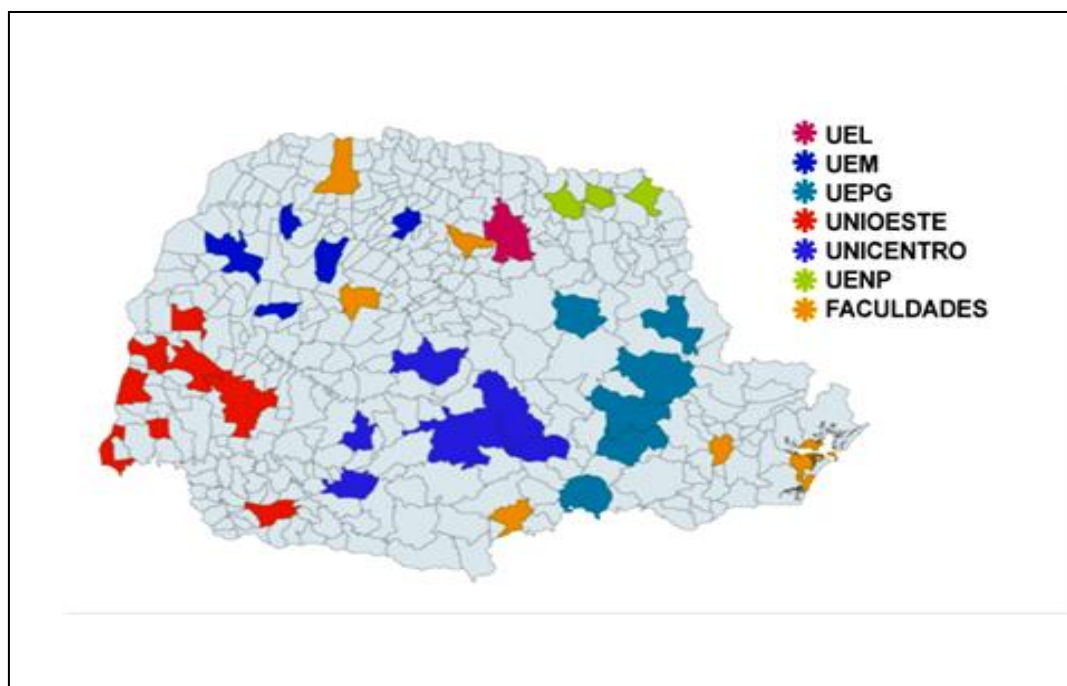
A concentração da população gera sérios impactos sociais e ambientais nas cidades maiores, consistindo grande desafio a ser enfrentado pelos gestores, ou seja, devem buscar alternativas de desenvolvimento que contribuam na fixação da população e promovam melhorias efetivas na qualidade de vida das pessoas que vivem nos municípios mais pobres.

Atualmente, mais um complexo industrial está se desenvolvendo na região norte da cidade, com a implantação de indústrias alimentícias e um complexo industrial automotivo, impulsionando o crescimento da região dos Campos Gerais nos próximos anos, com previsão de surgimento de novos empregos e aumento da produção. O anúncio de investimentos vem valorizando as propriedades no entorno dessas áreas, trazendo a expansão do perímetro urbano e da área urbanizada.

Embora em seu conjunto apresente razoáveis indicadores de qualidade de vida urbana, ela reproduz os contrastes marcantes entre riqueza e pobreza, características do Brasil. Dados do IBGE (2010) apresentam a renda dos domicílios de Ponta Grossa, sendo que do total dos 94.849 domicílios, 38.629 estão no grupo com renda mensal de 2 a 5 salários mínimos. Outras 20.340 residências têm renda mensal média de 1 a 2 salários mínimos, e 16.607 lares estão entre 5 a 10 salários mínimos. Estima-se a existência de 28.551 famílias com renda de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo e 14.290 mil famílias com perfil Bolsa Família, informações identificadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

Cresce o papel das universidades no desenvolvimento regional, no qual as inovações e o conhecimento são vistos como importantes processos por trás do crescimento econômico e do bem estar social. Embora com objetivos distintos, a UEPG contribui na melhoria do patamar de vida da região através de capital humano qualificado, apoio a projetos embrionários, pesquisas desenvolvidas em seus *Campi* (Figura 4) e a transferência dos seus resultados para a sociedade. Por outro lado, também ocorre um debate renovador sobre o desenvolvimento da região.

Figura 4: Abrangência do Sistema Estadual de Educação Superior nos Municípios do Estado do Paraná



Fonte: Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2012

Na cidade de Ponta Grossa, além da UEPG, mais seis instituições de Ensino Superior⁷⁸ e uma Universidade Tecnológica – UTFPR integram atualmente a educação superior presencial no Município. A lógica da expansão da educação superior no município não destoou muito da verificada no Brasil como um todo.

3.2 CARACTERIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA: IMPLANTAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA UEPG

O Ensino Superior na cidade de Ponta Grossa foi marcado pela criação de faculdades e escolas isoladas. O primeiro núcleo de ensino se deu com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa - FAFI, criada pelo Decreto Estadual n.º 8.837, de 08/11/1949, com os cursos de Letras Neolatinas, Geografia, História e Matemática. Resultado do programa federal de descentralização do Ensino Superior no Brasil transferia aos estados a responsabilidade de promover sua expansão no interior.

Já no início da década de 1950, regulamentou-se a forma de ingresso nos cursos de Geografia e História, Letras Neolatinas e Matemática, sendo realizado o Concurso de Habilitação. A aula inaugural, com a participação do corpo docente, discente, autoridades locais e estaduais, foi realizada no Colégio Estadual Regente Feijó, com o tema "Educação através dos tempos". (SILVA, 2004).

Com a oficialização do funcionamento da Faculdade, o então Diretor Joaquim de Paula Xavier divulgou a realização do primeiro Concurso de Habilitação para ingresso na instituição. A avaliação consistia de prova oral e escrita, aplicada por Bancas Examinadoras, sendo classificados os candidatos que obtinham como média nota cinco ou superior⁷⁹.

Acompanhando o desenvolvimento da região e as reivindicações dos grupos políticos da época, através da Lei n.º 921/52, foi retomada a Faculdade de Farmácia e Odontologia, reconhecida pelo Decreto Federal n.º 40.445, de 30/11/56, desmembrada posteriormente na Faculdade Estadual de Farmácia e Bioquímica de Ponta Grossa e

⁷⁸ Atualmente, a cidade de Ponta Grossa conta com sete instituições de Ensino Superior presencial, autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC): Faculdade Educacional de Ponta Grossa - União; Faculdade Santa Amélia (SECAL); Faculdade Sant'Ana; Faculdade e Colégio Sagrada Família (FASF); Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (CESCAGE); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), além de *campi* do Centro Universitario Campos de Andrade.

⁷⁹ Esse sistema de seleção foi alterado com a implantação da LDB n. 4.024, de 1961, em que o processo tornou-se eliminatório.

Faculdade Estadual de Odontologia, através da Lei n.º 5.261, de 13/01/66. Essa medida viabilizou a concretização de “antigas aspirações”, pois os ponta-grossenses sentiam-se ressentidos pelo fechamento da Faculdade de Farmácia e Odontologia desde a década de 1930 (SILVA, 2004).

Entre as décadas de 1950 e 1960, também foi criada na cidade a Faculdade Estadual de Direito, através da Lei n. 2.179, de 04/08/54, reconhecida pelo Decreto Federal n. 50.355, de 18/03/61. A Faculdade de Direito teve grande destaque no Ensino Superior do Estado, com grande projeção geográfica e política, atendendo não somente o município como grande parte da região. Por fim, na década de 1960 foi instituída a Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Administração de Ponta Grossa, pela Lei n. 03, de 12/01/66, e reconhecida pelo Decreto Federal n. 69.697, de 03/12/71.

Com a abertura de novos cursos, houve a necessidade da ampliação do espaço físico para salas de aula, laboratórios, biblioteca, sendo transferidas as Faculdades para prédio próprio, localizado no centro da cidade. A alteração no caráter jurídico veio com a criação das Universidades Estaduais do Paraná, durante a Reforma do Ensino Superior, seguindo a tendência prevista na Lei 5.540/68, da incorporação pelas universidades dos estabelecimentos isolados de Ensino Superior com regimento unificado. Essa legislação permitiu adotar critérios comuns de organização e funcionamento.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa nasceu da incorporação das cinco faculdades isoladas, e foi reconhecida pelo Governo Federal através do Decreto n.º 73.269, de 07/12/73, que, simultaneamente, aprovou seu Estatuto, o Regimento Geral e o Plano de Reestruturação. Após sua instalação, instituiu-se o ensino pago até o ano de 1987, já que a Lei 5.540/68 delegava à instituição a escolha da forma jurídica e possibilitava o ensino pago.

Com uma estrutura universitária composta pelos setores de Ciências Biológicas e da Saúde, Letras e Ciências Humanas e Ciências Exatas e Naturais, congregavam os Cursos de Odontologia, Farmácia, Farmácia e Bioquímica, Direito, Ciências Econômicas, Administração de Empresas, Licenciatura em Ciências, História, Pedagogia, Português, Inglês, Francês, Matemática e Geografia.

A UEPG definiu-se pela imediata implantação da reforma universitária⁸⁰ – Lei 5.540/68, que se pautava pela reorganização didática e administrativa dos cursos

⁸⁰ A Reforma universitária teve influência direta de organismos nacionais e internacionais, dentre esses o MEC/USAID - fusão das siglas Ministério da Educação (MEC) e United States Agency for International Development (USAID). Através desse acordo a influência americana atingia o Ensino

com vistas à eficiência, modernização e formação de recursos humanos para o desenvolvimento do País. O Catálogo Geral da UEPG, de 1972, registra o passo inicial da nova estrutura orgânica com base em Departamentos, Divisões e Colegiados. Objetivando sua expansão, a Universidade vinha realizando estudos em Ponta Grossa e Municípios da região, levantando as potencialidades do mercado de trabalho e ensejando novos investimentos. Com base nesses estudos, diversos cursos foram se integrando, consolidando-se como instituição pública, fundamentada no princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.

Um marco significativo na educação superior do Estado foi o estabelecimento da gratuidade do ensino nas universidades públicas, medida implementada pelo Governo do Estado, em 1987, contribuindo no processo da democratização do acesso à educação, tornando-a acessível às classes populares. (SILVA, 2004, p. 179). Instituída através da Lei n. 8.675, a gratuidade foi resultado de diversas mobilizações da comunidade universitária e da sociedade paranaense. Com essa medida, o financiamento público para o Ensino Superior ficou totalmente a cargo do Estado, conforme previsto na Constituição Federal, e a educação deve ser pública, gratuita e de qualidade, direito de todos e dever do Estado na sua organização, oferta e financiamento.

Concomitante a essa medida, novos cursos foram implantados com aumento nas vagas ofertadas. Frente a essa nova realidade, a UEPG reivindicava a ampliação do espaço universitário, pois sua estrutura física era restrita ao prédio central. Inaugurado em 1990, o *campus* de Uvaranas trouxe um espaço específico para salas de aulas, a pós-graduação, Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância – NUTEAD e toda a parte administrativa (Reitoria, Pró-Reitorias e Órgãos Suplementares)⁸¹.

É significativo o crescimento por vagas nos cursos de graduação e pós-graduação, solidificando-se a UEPG como polo de abrangência dos Municípios localizados na região centro-sul do Estado do Paraná. Dentre as modalidades de ensino tem-se a graduação (presencial e a distância) e a pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Atualmente, a universidade oferece 38 cursos de graduação presencial, ministrados na cidade de Ponta Grossa e nos “*Campi avançados*”. No ensino de

Superior pelo fato dele ocupar posição estratégica no preparo de quadros técnico-profissionais brasileiros alinhados com a política norte-americana.

⁸¹ Nesse espaço também estão instalados a maior parte dos órgãos suplementares, como o Centro de Atendimento Integral à Criança - CAIC, o Centro de Desportos e Recreação, o Hospital Regional e Colégio Agrícola Estadual Augusto Ribas – Ensino Médio e profissional, Laboratório Astronômico Manoel Machuca. Além desses espaços, a Universidade possui a Fazenda Escola Capão da Onça (FESCON) contribuindo na formação teórico-prática, na pesquisa e na experimentação de estudos ligados à agricultura e pecuária. (UEPG/PROPLAN, 2012, p. 6).

graduação a distância, são ofertadas 13 cursos pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UEPG e 4 cursos sequenciais, conforme mostra a Tabela 4.

Tabela 4: Relação dos cursos de Graduação ofertados pela UEPG

Setor de Conhecimento	Cursos de Graduação	Modalidade
Setor Ciências Exatas e Naturais	Licenciatura em Matemática Bacharelado em Física Licenciatura em Física Licenciatura em Química Bacharelado em Química Tecnológica Bacharelado em Geografia Licenciatura em Geografia	Presencial
	Licenciatura em Matemática - UAB Licenciatura em Geografia - UAB Licenciatura em Geografia - PROLICEN	Distância
Setor de Ciências Agrárias e de Tecnologia	Engenharia Civil Agronomia Bacharelado em Informática Engenharia de Materiais Engenharia de Alimentos Engenharia de Computação Zootecnia	Presencial
Setor de Ciências Biológicas e da Saúde	Farmácia Odontologia Licenciatura em Ciências Biológicas Bacharelado em Ciências Biológicas Licenciatura em Educação Física Bacharelado em Educação Física Bacharelado em Enfermagem Medicina	Presencial
	Licenciatura em Educação Física – UAB	Distância
Setor de Ciências Sociais e Aplicadas	Administração - noturno Administração - matutino Ciências Econômicas Serviço Social Ciências Contábeis Bacharelado em Jornalismo Bacharelado em Turismo	Presencial
	Bacharelado em Administração Pública UAB	
Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes	Licenciatura em Pedagogia Licenciatura em Letras - Português/Inglês Licenciatura em Letras - Português/Espanhol Licenciatura em Letras - Português/Francês Licenciatura em História Bacharelado em História Licenciatura em Artes Visuais Licenciatura em Música	Presencial
	Licenciatura em Pedagogia - UAB Licenciatura Letras Port/Espanhol-PROLICEN Licenciatura em Letras Port/Espanhol - UAB Licenciatura em História - PROLICEN Licenciatura em História - UAB	Distância
Setor de Ciências Jurídicas	Direito	Presencial

Fonte: UEPG, 2012

A pós-graduação cresceu significativamente nas instituições públicas, tanto na oferta de cursos de especialização *lato sensu* em várias áreas de conhecimento, como *stricto sensu*, através dos Programas de Mestrado e Doutorado⁸². Somados os cursos de graduação e pós-graduação, a Universidade conta, atualmente, com 13.958 alunos matriculados. Através de convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura – MEC, também são ofertados cursos modulares, sequenciais e cursos de pró-licenciatura. (UEPG/PROPLAN, 2012, p.25)

Trata-se de uma instituição complexa e diversa, que pode ser dimensionada pela quantidade de suas atividades. A universidade se destaca na pesquisa, na extensão⁸³ e na prestação de serviços à comunidade. Além dos projetos desenvolvidos diretamente com as comunidades, são estabelecidos convênios com Prefeituras da região e órgãos do Estado, para parcerias em projetos institucionais, assessoria e consultoria a Municípios da região, capacitação de conselheiros, atividades culturais, etc. O apoio administrativo e financeiro às atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos docentes e alunos é fundamental para o avanço nas ações desenvolvidas. O número de bolsas de iniciação científica distribuído aos alunos no ano de 2011 foi de 480 bolsas. Se comparado ao ano de 2010 houve um acréscimo de 35%. (UEPG/PROPLAN, 2012, p.32).

O corpo docente conta atualmente com 859 professores, dos quais, 3 livre-docentes, 406 doutores, 333 mestres, 85 especialistas e 32 graduados. Deste total, 67% estão no regime de dedicação em tempo integral, no qual, além das atividades de ensino, o docente deverá estar vinculado a um projeto de pesquisa ou de extensão (UEPG/PROPLAN, 2012, p. 37). Apesar dos avanços identificados, dificuldades também se fazem presentes, como no interior da maioria das universidades públicas brasileiras: recursos escassos, falta de professores, descontinuidade de projetos, defasagem do acervo bibliográfico. Entretanto, nada consegue substituir a Universidade enquanto espaço de produção de conhecimento e de criação cultural. A Universidade não pode abdicar de sua função social expressa no tripé ensino, pesquisa e extensão tendo como princípios a autonomia da investigação científica e da liberdade de pensamento e criação.

⁸² Estão em andamento 15 (quinze) Cursos de Especialização presencial e 07 (sete) a distância, 18 (dezoito) cursos de Mestrado e 07 (sete) de Doutorado (UEPG/ PROPLAN, 2012, p. 21-24).

⁸³ Na área da extensão, a UEPG conta com 185 (cento e oitenta e cinco) projetos em andamento e 25 (vinte e cinco) Programas. Na pesquisa são desenvolvidos 575 (quinhentos e setenta e cinco) projetos em parceria com CNPq, CAPES, Fundação Araucária, através de bolsas de iniciação científica de pesquisa para alunos da graduação e pós-graduação. (UEPG/ PROPLAN, 2012, p. 32).

É no interior da universidade, enquanto espaço privilegiado, muitas vezes contraditório, que deve ser pensado, dentre os sujeitos envolvidos, quem é o aluno que adentra à universidade.

3.3 FORMAS DE ACESSO UTILIZADAS NA UEPG

Dentre as distintas formas de ingresso existentes nas instituições de educação superior, a UEPG utiliza:

Vestibular: É o processo seletivo tradicionalmente utilizado para ingresso no Ensino Superior brasileiro. Na UEPG⁸⁴, os exames contêm conteúdos das disciplinas ministradas no Ensino Médio ou equivalente. São realizadas em três etapas, que compreendem conhecimentos gerais, redação e prova vocacionada, conforme o curso escolhido. O aluno que realizou o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) pode solicitar aproveitamento do resultado obtido em suas provas objetivas como parte do total de pontos para sua classificação no concurso vestibular⁸⁵.

Processo Seletivo Seriado (PSS): É uma modalidade de seleção alternativa para ingresso nos cursos de graduação. São desenvolvidos de maneira gradual, sistemática e cumulativa. Essa modalidade de seleção seriada avalia o aluno ao longo da formação nas três séries do Ensino Médio. É uma substituição ao processo seletivo convencional, o vestibular, e constitui um incentivo para que os alunos se envolvam e absorvam os conhecimentos de cada série para conquistar o seu espaço nos diferentes cursos ofertados pela UEPG. A implantação do PSS⁸⁶ na instituição ocorreu em 2000, destacando a UEPG como pioneira na oferta dessa modalidade no Paraná. Essa forma de acesso é direta, não sendo necessário passar pelo concurso vestibular tradicional.

Reserva de vagas para estudantes oriundos de instituições públicas e negros: A Resolução UNIV n. 9, de 26 de abril de 2006, estabelece a reserva de vagas nos

⁸⁴ É regulamentado pela Resolução UNIV n. 14, de 09 de julho de 1996 (com as alterações introduzidas pelas Resoluções UNIV n. 5, de 11 de março de 1998; n. 2, de 1º de março de 2000; n. 6, de 5 de dezembro de 2001; n. 5, de 2 de maio de 2002, n. 5, de 7 de junho de 2004, n. 15, de 24 de agosto de 2005; n. 24, de 26 de abril de 2006; n. 32, de 29 de maio de 2006; n. 66, de 1º de dezembro de 2006, e n. 05, de 28 de março de 2007).

⁸⁵ Resolução UNIV n. 6, de 1º de março de 2000 (com as alterações introduzidas pela Resolução UNIV n. 5, de 5 de dezembro de 2001).

⁸⁶ Regulamentado pela Resolução UNIV n. 5, de 1º de março de 2000.

processos seletivos da UEPG para candidatos oriundos de escola pública (municipais, estaduais e federais) e para aqueles que se autodeclararem negros.

Essa política, aprovada inicialmente para um período de oito anos (2007-2014), é progressiva atendendo as demandas dos candidatos interessados nas vagas de cada cota. O piso de cada uma das cotas também vem sendo ampliados, aumentando 1% ao ano nas cotas para negros e 5% ao ano na cota de alunos de escola pública. No caso de não preenchimento das vagas pelo sistema de cotas, as mesmas são remanejadas da cota dos estudantes negros aos estudantes de escolas públicas e, destes, para o sistema universal. A Tabela 5 exemplifica essa progressão:

Tabela 5: Percentuais de reserva de vagas nos vestibulares da UEPG (2007-2014).

ANO	Para estudantes negros oriundos de escola pública	Para estudantes oriundos de escola pública
2007	5 %	10 %
2008	6 %	15 %
2009	7 %	20 %
2010	8 %	25 %
2011	9 %	30 %
2012	10 %	35 %
2013	11 %	40 %
2014	12 %	45 %

Fonte: UEPG/Comissão Permanente de Seleção, 2013.

Concomitante a essa regulamentação, foi criada, através da Resolução CEPE n. 114, de 31 de outubro de 2006, a Comissão Permanente de Avaliação da Implementação da Política de Cotas⁸⁷, a qual vem, ao longo dos anos, monitorando e reformulando as ações desenvolvidas com o objetivo de favorecer não somente o acesso, mas também a permanência destes alunos no Ensino Superior.

Nessa mesma data também se instituiu, por meio da Resolução CEPE n. 115, a Banca de Constatação da Condição de Candidato Cotista Negro⁸⁸. Em reunião com o candidato, a banca tem a incumbência de confirmar ou não o direito de sua inscrição na cota específica para negros oriundos de escola pública aos candidatos que apresentam traços físicos étnico-negro. O candidato cotista negro que tiver sua inscrição indeferida,

⁸⁷ A Resolução CEPE n. 163/2007 altera o nome para Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG, composta por representantes da Comissão Própria de Avaliação, do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante, da Pró-Reitoria de Graduação, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, do Conselho de Integração Universidade e Sociedade, do Diretório Central de Estudantes, da Comunidade Negra dos Campos Gerais e do Núcleo Regional de Educação.

⁸⁸ Atualmente está em vigor a Resolução CEPE n. 09, de 22 de fevereiro de 2011, e anexos.

por não atender os critérios, automaticamente é inserido na cota para candidatos oriundos de escolas públicas.

Em 2013 foi organizado o Grupo de Trabalho de Análise da Política de Cotas da UEPG com a incumbência de avaliar a continuidade da Política de Cotas. Foi formulada uma Resolução a qual aguarda a aprovação do Conselho Universitário.

A minuta proposta estabelece:

Art. 1º Fica estabelecido que das vagas ofertadas nos concursos vestibulares para ingresso nos cursos de graduação presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa, serão reservadas, por curso e turno, os seguintes percentuais, aplicáveis ao sistema de cotas:

§ 1º: 45% (quarenta e cinco por cento) das vagas aos candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

§ 2º: 12% (doze por cento) das vagas aos candidatos pretos e pardos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

§ 3º: Entende-se por Instituições Públicas de Ensino aquelas mantidas pelo poder público, em suas esferas municipal, estadual ou federal. (UEPG/GT, 2013).

Duas alterações importantes estão sendo propostas nessa nova regulamentação:

Art. 2º Entende-se por estudante oriundo de Instituições Públicas de Ensino aquele que tenha cursado integralmente, e de forma exclusiva, o Ensino Fundamental e Médio em escola pública.

Art. 3º A concorrência às vagas de que trata o § 2º do art. 1 está condicionada à autodeclaração do candidato como negro, assim entendidos pretos e pardos.

§1º - A declaração será feita através de formulário próprio do qual constará a advertência de que a falsa declaração implicará a exclusão do processo de seleção, a impossibilidade de concorrer novamente às vagas reservadas ao sistema de cotas e o cancelamento de matrícula de eventual curso no qual tenha ingressado pelo sistema de cotas. (UEPG/GT, 2013).

A proposta se aprovada pelo Conselho Universitário será implementada por um período de oito anos, a vigorar para o preenchimento das vagas de 2015 a 2022, no entanto, só será aprovada após os tramites necessários finalizando com a aprovação pelo Conselho Universitário.

3.4 PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NA UEPG

Informações disponibilizadas pela Comissão Permanente de Seleção - CPS, no ano de 2013, do total de vagas disponibilizadas para ingresso pela UEPG, 45% dessas foram reservadas para candidatos oriundos das escolas públicas e 12% como cota dos candidatos negros oriundos das escolas públicas. (CPS, 2013). Se por um lado, a

formulação da Política de Reserva de Vagas e sua regulamentação trouxeram avanços na democratização do acesso a segmentos sociais que antes não conseguiriam adentrar, por outro, o processo de implantação foi alvo de intensos debates internamente e na comunidade.

Na UEPG, a proposta se concretizou através dos estudos desenvolvidos pela Pró-Reitora de Graduação, “[...] *na época Professora Cândida Leonor Miranda, trouxe para o interior da universidade o debate sobre a Política de Cotas (G1)*”. A proposta de reserva de vagas no processo seletivo para alunos de escolas públicas e aqueles que se autodeclararem negros foi encaminhada, no início do ano de 2005, para o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

O processo foi retirado da pauta das discussões deliberando a necessidade da realização de uma consulta pública e a ampliação dessa discussão junto à comunidade interna e externa da universidade. Para tanto, foi constituído um grupo de trabalho⁸⁹, responsável pela organização de encontros coletivos e mobilização da comunidade universitária no debate da política de cotas. *Infelizmente a participação foi pequena, o retorno foi pouco, mas suficiente para ver que a ideia dos que participaram eram favoráveis para alunos de escolas públicas (G1).*

Dentre as ações foram realizadas palestras com especialistas de universidades, em que o sistema de cotas foi implantado, elaboração de uma cartilha com diferentes opiniões sobre as cotas, confecção de cartaz e a de divulgação sobre as discussões que estavam sendo realizadas. As discussões nos Setores de Conhecimento e nos *Campi* avançados da UEPG buscaram ampliar o debate, levantando propostas para subsidiar o grupo de trabalho e o CEPE. *“Buscamos também a participação da comunidade externa. Foram divididas tarefas sendo que um dos membros da Comissão ficou responsável por convidar as instituições da sociedade civil para participarem dos debates. Também foram dados esclarecimentos em jornais locais, rádios e televisão”.* (G1).

A consulta pública, realizada em setembro de 2005, obteve resultado favorável às cotas para alunos de instituições públicas e contrário para alunos negros. A polêmica ficou evidente nos discursos favoráveis e contrários a sua implantação, demonstrando que a discussão estava e está longe de finalizar. *Havia aqueles que diziam: cotas para*

⁸⁹ No Grupo de Trabalho sobre Democratização do Acesso à Universidade Pública participaram membros do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, da Pró-Reitoria de Graduação, da Comissão Própria de Avaliação e do Centro de Auxílio e Orientação ao Estudante. O detalhamento das ações está apensado ao processo n. 00421/2005.

negros por quê? Qual é a problemática do negro para que ele não possa chegar à universidade? Desde que ele esteja preparado não precisa de cotas. Por outro lado, havia o questionamento da necessidade dessa cota em específico e achávamos (a Comissão) procedente, pois existia a preocupação com a questão do não acesso do negro a universidade (G1).

Para o Grupo de Trabalho, o resultado da consulta pública apresentava contradições nos argumentos e, se a opção da UEPG fosse pela implantação das políticas afirmativas, as mesmas deveriam conjugar fatores sociais e étnicos (UEPG, 2005). Diversas propostas sucederam, sendo aprovada pelas instâncias colegiadas a “Reserva de vagas nos processos seletivos da UEPG para candidatos oriundos de escolas públicas e para aqueles que se autodeclararem negros (também de escolas públicas)”, regulamentada pela Resolução UNIV n. 9 de 26 de abril de 2006 ⁹⁰, com acesso para o início de 2007.

Coube à Comissão de Implantação o papel de acompanhar esse processo, identificando as dificuldades enfrentadas, acompanhar os programas implantados, realizar o levantamento do desempenho acadêmico, sua situação acadêmica, casos de evasão e desistência, avaliando, anualmente, se a política vem propiciando a real inclusão dos alunos cotistas (G2).

Esse acompanhamento resultou no Relatório das Atividades da Comissão sendo encaminhado anualmente para aprovação pelos Conselhos Superiores, subsidiando as ações da Pró-Reitoria de Graduação. O Relatório referente ao primeiro ano da implantação mostrou que apesar da política permitir maior participação dos candidatos cotistas no vestibular, a procura foi relativamente pequena. Além dessa questão, foi um ano difícil para os alunos que ingressaram com posturas preconceituosas por parte dos próprios alunos, funcionários e até professores. Dentre os fatores para essa ausência de candidatos cotistas no vestibular pode ser apontado a falta de divulgação pelos coordenadores/professores dessa política entre os alunos do Ensino Médio, o próprio processo de aprovação da política que foi conflituoso e desgastante e a imagem negativa ressaltada por órgão de divulgação decorrente do ingresso dos novos públicos na universidade.

Essa análise é levantada pelo gestor 1 quando coloca que “*no início da política houve certa rejeição tanto por alunos como por professores. Infelizmente o racismo*

⁹⁰ Essa Resolução sofreu alterações introduzidas pelas Resoluções UNIV n. 68 de 1º de dezembro de 2006; n. 05 de 28 de março de 2007; n. 24 de 20 de junho de 2008 e n. 22 de 20 de julho de 2009.

ainda esta presente, identificado em algumas situações na sala de aula. Entretanto essa realidade veio se modificando e hoje já não ocorrem mais de forma aberta essas situações. A Lei veio para isso, tornar um direito do aluno”.

Romper com essa visão preconceituosa, nem sempre explícita é um dos papéis que a universidade deve promover para que se torne democrática de fato. Como bem expressa o gestor 3: *“Com a implantação de uma política com cotas diferenciadas esse aluno de escola pública vislumbra uma possibilidade de ingresso no Ensino Superior”.*

Isto quer dizer que, para debater e promover sua democratização, a universidade deve constantemente olhar para si mesma, com ênfase nos silêncios, mas também nas lógicas de poder que vão se cristalizando em diversos espaços da vida cotidiana da universidade. Esse papel é também da Comissão e um dos canais foram os Encontros realizados com os alunos e com a comunidade externa socializando os resultados da avaliação da Política de Cotas e identificando as dificuldades presentes nos cursos.

Os Relatórios anuais referentes aos anos de 2007 a 2011 mostram que o desempenho do aluno cotista não difere significativamente das médias dos alunos ingressantes por cota universal, sendo em parte expressiva dos casos, as médias anuais dos alunos ingressantes por cota de escola pública e de negros são superiores. Neste sentido, cai a tese de que esta política rebaixaria o nível acadêmico dos cursos da universidade (UEPG, 2012). Esse é um dado relevante, no entanto é necessário verificar em que cursos é que realmente vem ocorrendo, se é nos cursos de maior ou menor demanda da instituição.

Os relatórios apontam também para a necessidade de ações e parcerias que visem à permanência desses estudantes na universidade. Essa preocupação é fundamental, até porque *“uma efetiva democratização da educação requer certamente políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, em todos os seus níveis, mas requer também políticas voltadas para a permanência dos estudantes no sistema educacional de ensino”* (ZAGO, 2006, p.228).

Outro fato que contribui nos levantamentos e análises sobre a Política de Cotas foi a *“implantação de um sistema informatizado para avaliação e análise do desempenho dos estudantes cotistas possibilitou o acompanhamento da vida desses alunos com dados quantitativos e qualitativos. Na sequência, esse sistema online estendeu-se a todas as formas de ingresso nos cursos de graduação, possibilitando o acesso às informações dos*

acadêmicos não somente pela Comissão de Implantação, mas também aos gestores institucionais, agentes administrativos e pesquisadores interessados”. (G2)

O volume de informações geradas a cada ano de implementação da Política de Cotas inviabilizaria uma análise se não fosse criado esse sistema. A avaliação é realizada on-line e disponibilizada na página da UEPG para toda a comunidade discente, em que são levantados dados sobre desempenho acadêmico, adaptação acadêmica, integração, conhecimento e participação de programas e projetos na UEPG, dados que subsidiam os relatórios da Comissão e as ações da Pró-Reitoria de Graduação (UEPG, 2012).

Um aspecto a ser observado refere-se à ausência de participação tanto da comunidade interna como da sociedade e dos movimentos sociais. Ela só ocorreu no momento da definição da Política e, neste momento, de discussão da sua continuidade. A discussão já se faz presente na pós-graduação, através dos programas de Mestrado e Doutorado, contudo, na graduação, onde os alunos estão presentes, o fortalecimento não é expressivo.

Se esses alunos apresentam fragilidades, a quem vão recorrer? Que ações podem ser realizadas? E por quem? São questionamentos que devem ser contemplados em uma política de permanência que a instituição promova. Se a universidade se compromete com a criação de condições de acesso para que determinados grupos sociais e/ou raciais ingressem na universidade, essa política deve vir acompanhada de um programa sistemático de apoio acadêmico. É fundamental a adoção de condições efetivas de permanência para que os alunos não engrossem as estatísticas de evasão do Ensino Superior.

Com o prazo dessa política expirando, haja vista configurar uma política temporária, foi organizado o Grupo de Trabalho de Análise da Política de Cotas da UEPG, composto por representantes dos diferentes Setores de Conhecimentos, alunos, representantes do movimento negro, entidades da sociedade civil e representante das escolas particulares.

As reuniões tiveram como norte “*que aluno queremos incluir na UEPG?*” O aluno com carência econômica, o aluno de escola pública, o aluno de escola pública carente, o aluno de escola pública e negro, a pessoa negra/ preta/ parda. (UEPG, 2013). As divergências se fizeram presentes nos depoimentos dos representantes, em especial as cotas para estudantes negros.

Foram organizadas reuniões por Setores de Conhecimento, com encaminhamento de propostas coletivas sobre a Política de Cotas pelo representante do GT, além das reuniões do próprio GT. O resultado desse processo foi para a indicação da aprovação da Política de Cotas por um período igual de oito anos, a vigorar para o preenchimento das vagas de 2015 a 2022. A minuta proposta estabelece os percentuais de:

- 45% das vagas aos candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.
- 12% das vagas aos candidatos pretos e pardos oriundos de Instituições Públicas de Ensino.

Duas alterações importantes estão sendo propostas nessa nova regulamentação. A primeira é a de que o estudante deverá comprovar ter cursado integralmente o Ensino Fundamental e Médio em escola pública, e a segunda é a de que a inscrição à vaga de cotista para estudantes pretos ou pardos está condicionada à autodeclaração do candidato como negro, assim entendidos pretos e pardos.

A minuta da Resolução aguarda da aprovação pelo Conselho Universitário.

3.5 PERFIL SOCIOECONÔMICO E EDUCACIONAL DOS ESTUDANTES INGRESSANTES DA UEPG

Neste levantamento, foram utilizados os dados da Comissão Permanente de Seleção (CPS) e da Comissão Própria de Avaliação (CPA), relativos aos anos de 2007 a 2011. Os dados referentes ao levantamento socioeconômico foram coletados através de questionário respondido pelo candidato, no momento de sua inscrição no processo seletivo⁹¹. Esses dados possibilitam traçar o perfil do estudante de graduação que ingressa na UEPG, por suas diferentes cotas: universal, estudantes negros de escola pública e estudantes de escola pública, e se o acesso contribui no processo de inclusão.

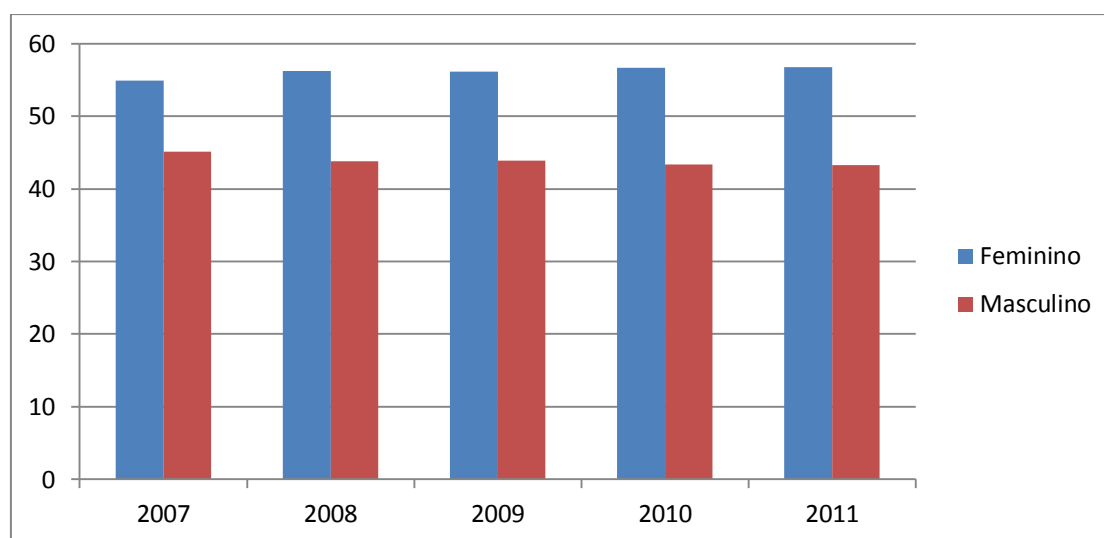
O público estudantil que busca ingressar na UEPG é bastante jovem, com aproximadamente 85% na faixa etária dos 17 aos 24 anos de idade. O percentual cresce em relação ao estudante de 17 e 18 anos, aproximadamente 50%, mostrando que ingressam logo após concluir o Ensino Médio. Outro dado refere-se a não frequência em cursinhos pré-vestibulares, aproximadamente 55% dos candidatos, diferenciando esse

⁹¹ Questionário Socioeducacional disponibilizado pela UEPG/Comissão Própria de Avaliação.

percentual no caso de não ser o primeiro processo seletivo de que o estudante esteja participando.

Em relação aos candidatos inscritos, é crescente o número de mulheres (Gráfico 6), com uma média de 56,12%. O percentual reflete uma tendência nacional, conforme dados apresentados pelo MEC/INEP (2010), que apontam a crescente participação do sexo feminino na vida universitária, com 57% do total das matrículas da graduação.

Gráfico 6: Candidatos inscritos no vestibular 2007-2011.

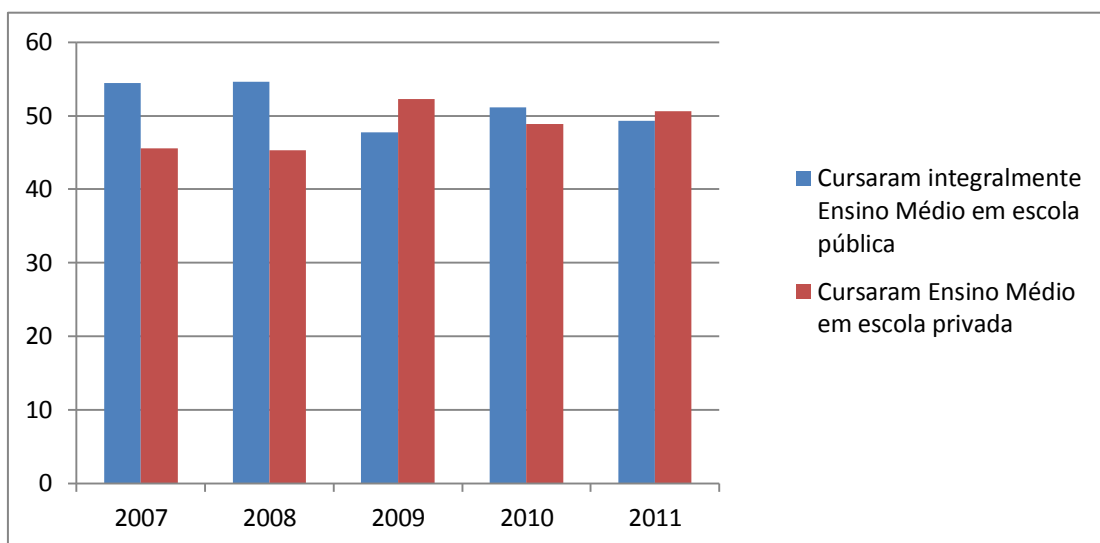


Fonte: UEPG/Comissão Permanente Seleção.

Apesar da crescente inserção da mulher na educação superior, o mercado de trabalho ainda a discrimina em termos salariais, “mesmo com maior escolaridade, as mulheres têm rendimento médio inferior ao dos homens. Em 2009, o total de mulheres ocupadas recebia cerca de 70,7% do rendimento médio dos homens ocupados” (IBGE, 2010). Conforme o relatório divulgado, esse diferencial de rendimento no mercado formal chega a 74,6% e no mercado informal a diferença é maior, recebendo somente 63,2% do rendimento médio dos homens. As diferenças de rendimento, embora ocorram em todos os níveis de escolaridade, na educação superior são maiores, em que as mulheres constituem mais da metade dos ocupados com essa escolaridade.

Em relação aos candidatos inscritos no processo seletivo da UEPG e que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, os dados mostram um acréscimo no início da implantação da política de cotas na universidade.

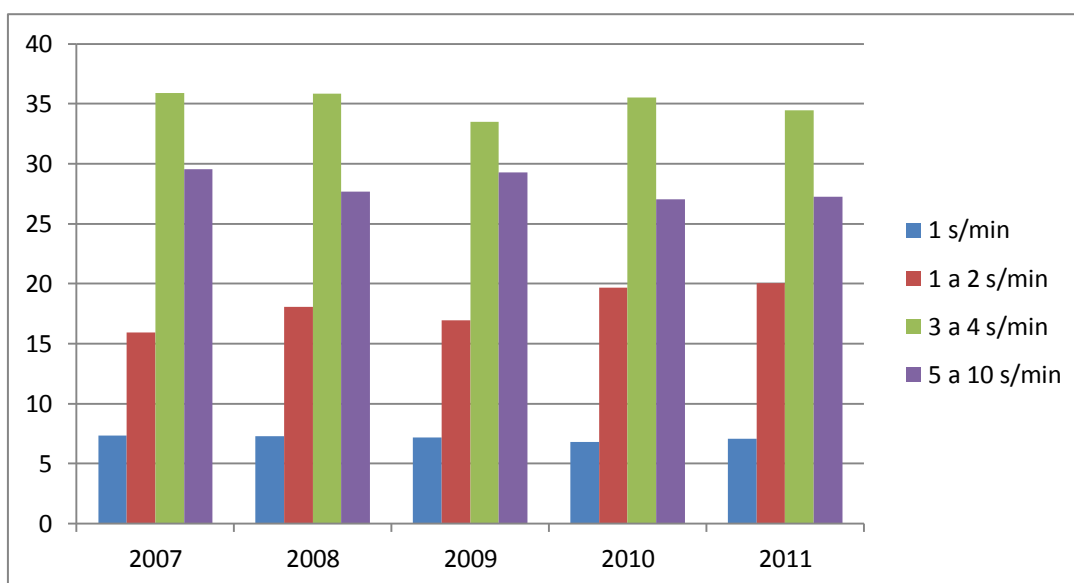
Gráfico 7: Distribuição dos candidatos inscritos na UEPG - escola pública e privada.



Fonte: UEPG/Comissão Permanente Seleção.

A maioria dos inscritos procura a UEPG por ser uma universidade pública e gratuita (57,7%), seguido da qualidade dos cursos ofertados (UEPG, 2011). A universidade recebe muitos alunos da região dos Campos Gerais, sendo até o ano de 1999 a única universidade pública (hoje também presente a Universidade Tecnológica Federal do Paraná). Quanto à faixa de renda mensal familiar, aproximadamente 35% recebem de três a quatro salários mínimos⁹², seguido da faixa de cinco a dez salários mínimos.

Gráfico 8: Renda Mensal Familiar



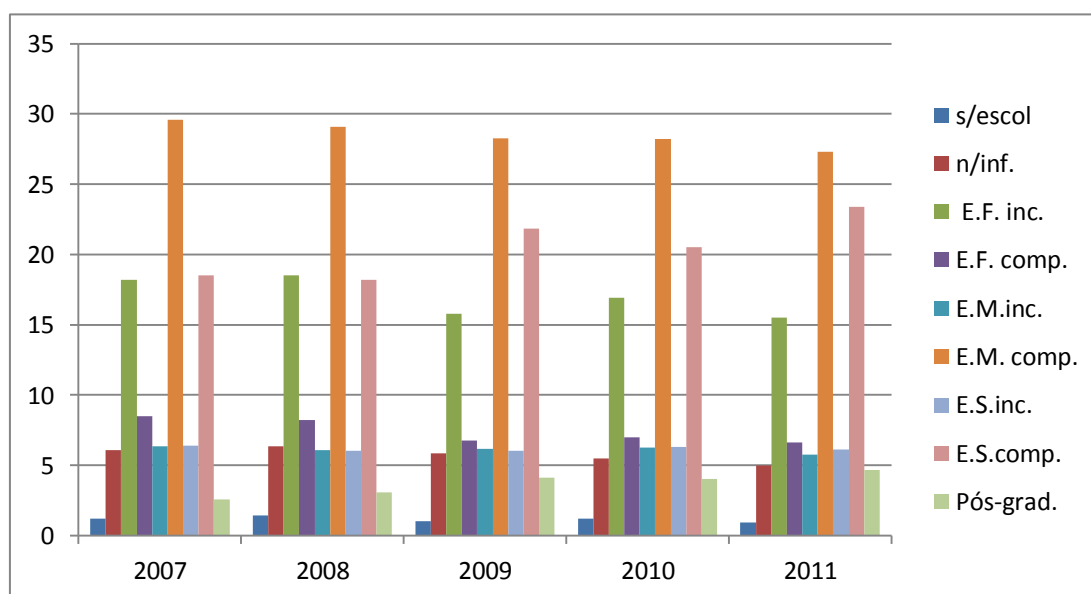
Fonte: UEPG/Comissão Permanente Seleção.

⁹² Consideramos o valor base do salário mínimo de R\$ 678,00 (BRASIL, 2013).

Atenção especial deve ser dada aos ingressantes que possuem renda familiar de até um salário mínimo (7,14%) e de um a dois (18,13%) em relação à sua permanência no Ensino Superior, os quais abandonam os estudos em função da necessidade de entrar no mercado de trabalho cada vez mais cedo para auxiliar no sustento da família. Independente do nível educacional, “[...] o desempenho do estudante depende de sua formação anterior, e isto está correlacionado, por sua vez, com as condições socioeconômicas de sua família” (SCHWARTZMAN, 2006, p.14).

Estudos do IBGE também alertam que as desigualdades de renda familiar refletem no acesso ao sistema educacional, principalmente nos ciclos educacionais não obrigatórios, dentre os quais a educação superior. (IBGE, 2010). Ao se avaliar o nível de escolaridade do chefe de família, constata-se que 28,5% possuem o Ensino Médio completo, seguido do Ensino Superior completo, com 20,5%, e 17% com o Ensino Fundamental incompleto. Pode-se inferir que a longevidade escolar, tendo como indicador o acesso dos filhos à educação superior, vem fazendo parte da história escolar dessas famílias.

Gráfico 9: Nível de escolaridade do chefe da família



Fonte: UEPG/Comissão Permanente Seleção.

Em relação à cor/raça dos candidatos, a maioria é branca, 84,16% do total de inscritos, não se diferenciando em todos os anos em estudo, seguidos de pardos, 10,05%. Em relação aos candidatos de cor negra, os dois primeiros anos da implantação da política de cotas tiveram um acréscimo nos candidatos, no entanto, não de forma tão expressiva. Há de considerar que ocorreram mudanças em relação à nota de corte nos

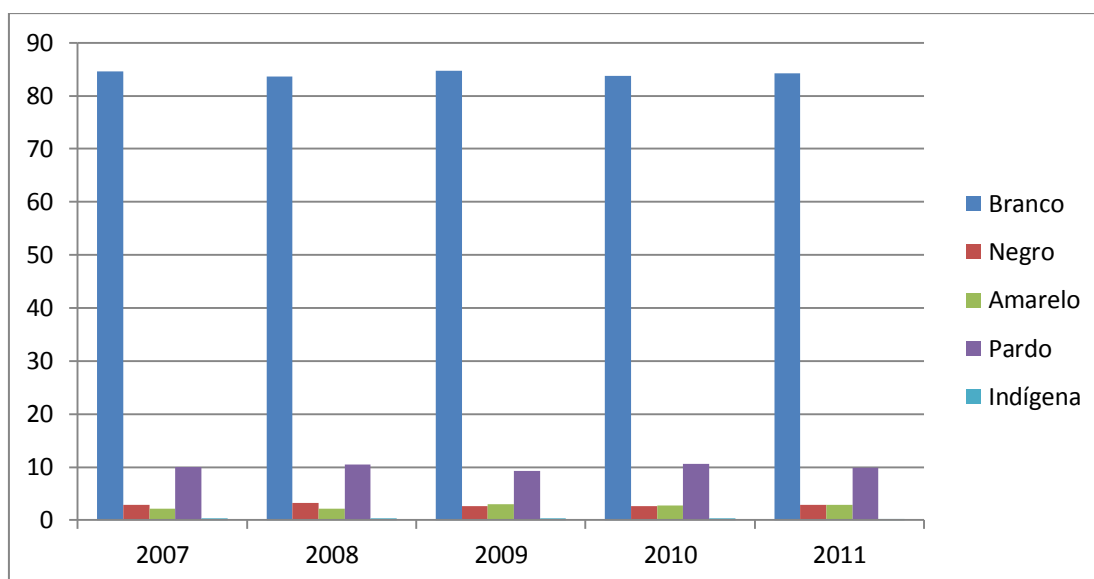
curso de graduação e nos critérios da Comissão de Constatação, em relação aos estudantes negros, fatos que podem ter interferido nas inscrições dos cotistas negros.

Nos anos de 2007 e 2008 a constatação do candidato cotista negro era realizada no dia da matrícula para aqueles candidatos já aprovados no vestibular. Em muitos casos a banca acabava desautorizando a matrícula daqueles que já haviam conquistado por direito, porém, não se enquadravam na condição de negros, por não terem as características fenotípicas da etnia negra. A partir de 2009 o período de constatação [...] vem sendo feito antes da realização do exame vestibular, oportunizando a justa distribuição das vagas, ao mesmo tempo em que fortalece a Política de Cotas da UEPG, proporcionando àqueles que não possuem traços físicos característicos do grupo étnico-racial negro a concorrer à reserva de vagas para estudantes da escola pública. (UEPG, 2012, p. 6)

Com esses ajustes, houve uma diminuição no número de cotistas negros nos vestibulares de 2009 a 2011. Em razão do não comparecimento ou indeferimento da solicitação pela Comissão, os candidatos são automaticamente transferidos para a cota da escola pública.

Em relação à comunidade indígena, nesta instituição o acesso ainda é muito pequeno. Como o processo seletivo para povos indígenas é realizado em todas as instituições estaduais do Paraná, muitos índios procuram fazer o curso superior próximo de sua comunidade ou aldeia.

Gráfico 10: Candidatos cor/raça



Fonte: UEPG/ Comissão Permanente Seleção.

O Gráfico 10 expressa que o acesso é predominante de alunos brancos. As variáveis renda, educação e raça/cor dos indivíduos estão correlacionadas. No entanto, a educação é o grande fator de desigualdade na sociedade brasileira. Schwartzman,

referendando-se no trabalho sobre *Desigualdade de Renda no Brasil* (2006), elaborado por uma equipe do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entende que as diferenças, de modo geral, são significativas, mas as diferenças educacionais influenciam a produtividade do trabalho.

As principais razões das diferenças de renda são, primeiro, a produtividade do trabalho; depois a educação; e terceiro, a segmentação do mercado do trabalho, sobretudo geográfica – pessoas com as mesmas qualificações e atividades ganham salários distintos conforme a região em que vivem, por exemplo. Em outras partes do estudo, os autores assinalam que as diferenças existentes entre os grupos de cor no Brasil se dão sobretudo através das diferenças educacionais, que, por sua vez, influenciam a produtividade do trabalho. (SCHWARTZMAN, 2008, p; 28).

Essa perspectiva mostra que as desigualdades sociais se expressam de diferentes formas e as políticas públicas, como a educação superior, devem estar atentas a essas variáveis. A Tabela 6 mostra desde a implantação da Política de Cotas em 2007, a relação candidato/vaga nas diferentes formas de acesso.

Tabela 6: Relação candidato/vaga nos exames vestibulares da UEPG

Concurso Vestibular	VAGAS				CANDIDATOS				PROPORÇÃO			
	COTA			T	COTA			Total	COTA			Total
	N	EP	Un		N	EP	Un		N	EP	Un	
1º Vestibular 2011	53	252	374	679	98	3529	7804	11431	1,85	14,00	21,00	16,835
2º Vestibular 2011	52	290	408	750	96	3469	6020	9585	1,84	12,00	15,00	12,78
1º Vestibular 2010	38	236	432	706	49	2704	5752	8505	1,29	11,458	13,315	12,047
2º Vestibular 2010	42	294	472	808	62	2997	5611	8670	1,48	10,194	11,888	10,730
1º Vestibular 2009	60	196	439	695	136	2216	5595	7947	2,27	11,306	12,745	11,435
2º Vestibular 2009	69	230	420	719	241	3082	7634	10957	3,49	13,400	18,176	15,239
1º Vestibular 2008	51	191	463	705	163	2102	5278	7543	3,2	11,005	11,400	10,699
2º Vestibular 2008	52	221	477	750	161	2207	4385	6753	3,1	9,986	9,193	9,004
1º Vestibular 2007	47	195	448	690	167	2024	4927	7118	3,55	10,379	10,998	10,316
2º Vestibular 2007	54	256	449	759	246	2585	4379	7210	4,56	10,098	9,753	9,499

Fonte: UEPG/Comissão Própria de Avaliação – 2012

Legenda: **N:** Candidato oriundo de escola pública negro
EP: Candidato oriundo de escola pública
UN: Candidato Cota Universal
T: Total

A implantação das cotas raciais e sociais para estudantes que cursaram integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, a isenção da taxa de inscrição do vestibular para estudantes de baixa renda e a adoção de políticas institucionais de inclusão social são medidas que buscam reverter o quadro de exclusão no acesso e permanência de estudantes, que muitas vezes se encontram em condições sociais adversas.

O acesso para alunos de escola pública vem crescendo de forma significativa na UEPG, no entanto, o número de vagas não vem se ampliando, como pode ser observado na Tabela 7.

Tabela 7: Relação candidatos inscritos / número de vagas ofertadas/ acadêmicos matriculados (2007-2011) – UEPG.

Cotas	2007			2008			2009			2010			2011		
	I	V	M	I	V	M	I	V	M	I	V	M	I	V	M
Negros	413	101	82	325	103	46	377	129	53	111	80	37	194	105	44
Escola Pública	4611	451	411	4310	413	408	5298	426	450	5701	530	506	6998	542	512
Universal	9309	997	1090	9668	939	1024	13229	859	1034	11363	904	1074	13824	782	980
Total UEPG	14333	1549	1583	14303	1455	1478	18904	1414	1537	17175	1514	1617	21016	1429	1536

Fonte: UEPG/Comissão Própria de Avaliação – 2012.

Legenda: **I** - Total de inscritos no concurso vestibular (1 e 2).

V - Total de vagas anuais distribuídas para ingresso pelo sistema de cotas.

M - Total de acadêmicos matriculados.

Tomando por base os candidatos inscritos (I) na UEPG para o vestibular no período de 2007 a 2011, o total passou de 14.333 para 21.016, ou seja, houve um acréscimo de 46%. Esse dado mostra que os alunos ainda veem a universidade como um espaço importante de formação e buscam ingressar seja através das cotas, regime seriado ou pelo sistema universal. No entanto o total de vagas (V) anuais vem diminuindo de 1.549 para 1.429, um decréscimo de aproximadamente 8,4% num período de cinco anos, resultado de uma política de governo.

Ao observar a origem escolar, essa forma de seleção vem propiciando uma mudança no interior da UEPG, fazendo ingressar nos seus cursos mais competitivos, parcela considerável de estudantes, que estiveram, historicamente, excluídos desse espaço. No entanto, o candidato negro não vem conseguindo se beneficiar dessa política e é por essas várias razões que a Política de Cotas tem de continuar no acesso, na permanência e na qualidade da formação recebida.

CAPÍTULO 4

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CAMINHOS TRAÇADOS E PERCORRIDOS PARA A ANÁLISE

*“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!
só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada.
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa;
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,
bem diverso do que em primeiro se pensou
[...] o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”*

JOÃO GUIMARÃES ROSA, 1986

4.1 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Ao traçar os caminhos metodológicos da pesquisa partimos do entendimento de que esse momento não é estanque de todo o processo da pesquisa visto como “caminho do pensamento” e a “prática exercida” que orienta o pesquisador na escolha das abordagens. O método (expressão teórica de determinado tema) e a metodologia (expressão do plano do trabalho) caminham juntos. Como embasador de qualquer abordagem, a metodologia ocupa lugar central na apreensão da realidade, encontrando-se intrinsecamente ligada pela visão social do mundo veiculada pela teoria na qual a pesquisa se vale.

O processo de apreensão e compreensão da realidade inclui as concepções teóricas de abordagem e o conjunto de técnicas que buscam alcançar respostas ao nosso objeto de estudo. Para Minayo, a pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza perante a realidade do mundo. Sendo teórico/prática, a pesquisa vincula pensamento e ação, ou seja, “nada pode ser um intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar um problema da vida prática”. Nesse sentido, as questões do estudo estão “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas”, resultado “de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos”. (MINAYO, 1996, p.17-18).

Nesta pesquisa a perspectiva dialética orientou o processo de investigação e de análise realizado. A opção pelo método dialético foi por ele possibilitar trabalhar “[...] sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o

percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p.39).

Para a realização desta investigação utilizamos a pesquisa social, que nos permite romper com as malhas meramente descritivas e aparentes da realidade. Apoiada na abordagem qualitativa, a pesquisa social:

[...] considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre pensamento e a base material. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou ‘objetos sociais’ apresentam (MINAYO, 1996, p.25).

A opção por este enfoque deve-se ao fato de se trabalhar “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1996, p. 22). Entende-se que trabalhar com a realidade das pessoas é uma tarefa muito instigante e complexa, ao passo que se torna um momento muito rico, em que se pode desenvolver a sensibilidade e abrir os olhos para os diferentes significados que são apresentados.

A pesquisa desenvolvida se insere em um paradigma qualitativo de ciência, cujo pressuposto é que todo conhecimento é socialmente construído. Por se tratar de uma pesquisa social, buscar-se á trabalhar tanto com dados qualitativos quanto quantitativos. O conjunto desses dados ‘[...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia (MINAYO, 1996, p.22).

O uso simultâneo dessas abordagens justifica-se, por se entender que a democratização da educação superior está imersa em um contexto histórico e político mais amplo e a utilização de dados e indicadores possibilitaram uma análise dos diversos fatores internos e externos que estão a influenciar essa política pública.

A decisão em realizar um estudo de caso do tipo exploratório se deu por entender que essa modalidade de pesquisa possibilita reunir informações sobre um fato ou fenômeno social contemporâneo complexo, situado em seu contexto específico. (CHIZZOTTI, 2008, p. 135). Para o autor, essas informações

possibilitam alcançar um conhecimento mais amplo desse objeto, subsidiando julgamentos e instruindo decisões de gestores de políticas.

Na perspectiva de Yin, deve-se dar preferência ao estudo de caso quando se procura conhecer o “como” e o “por que”. Trata-se de um estudo empírico que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2004, p. 33).

Stake e Merrian (apud ANDRÉ, 2005) reafirmam que o conhecimento gerado pelo estudo de caso ao envolver o contexto da vida real é diferente do que advém de outras pesquisas. Trata-se de um conhecimento:

Mais concreto – configura-se como um conhecimento que encontra eco em nossa experiência porque é mais vivo, concreto e sensório do que o abstrato.

Mais contextualizado – nossas experiências estão enraizadas num contexto, assim também o conhecimento nos estudos de caso. Esse conhecimento se distingue do conhecimento abstrato e formal derivado de outros tipos de pesquisa.

Mais voltado para a interpretação do leitor – os leitores trazem para os estudos de caso as suas experiências e compreensões, as quais levam a generalizações quando novos dados do caso são adicionados aos velhos.

Baseado em populações de referência determinadas pelo leitor – ao generalizar, os leitores têm certa população em mente. Assim, diferente da pesquisa tradicional o leitor participa ao estender a generalização para populações de referência (ANDRÉ, 2005, p. 17).

Nesse sentido, se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural, em sua singularidade, o estudo de caso pode ser um instrumento valioso, pois não desvincula o acontecimento do contexto e das circunstâncias em que se manifestam. Permite compreender não somente como esses fenômenos surgem e se desenvolvem, mas também a evolução da política implantada, num dado período de tempo. Por fim, essa modalidade de estudo “[...] não visa generalizações, mas um caso pode revelar realidades universais, porque, guardadas as peculiaridades, nenhum caso é um fato isolado, independente das relações sociais onde ocorre” (CHIZZOTTI, 2008, p. 138).

Na aproximação ao objeto de estudo, múltiplas fontes de evidência podem ser utilizadas, devendo convergir no final “ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas” (YIN, 2004, p. 109). Dentre os instrumentos utilizados, a pesquisa bibliográfica possibilitou um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações. Ela auxilia, também, na

construção ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto estudado (GIL, 1994). Esse processo realizado ao longo do curso de doutorado permitiu à pesquisadora a apropriação de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada acerca do objeto pesquisado.

Outro recurso utilizado foi a pesquisa documental, envolvendo diferentes fontes: relatórios, documentos institucionais, leis, decretos, portarias, etc. Shiroma chama atenção para o fato de que os documentos têm valores e intencionalidades que traduzem o momento histórico em que foram produzidos. Tendo essa premissa a nos orientar, procuramos não apenas aprender com o documento, mas apreender no documento pistas para compreender a racionalidade da política pública estudada (SCHIROMA, 2004) e as influências às quais a educação superior está sujeita. Nessa perspectiva, vários documentos foram utilizados como fontes de informação, para a apreensão e análise das regulações das políticas de educação superior e sua relação com a política local.

O acesso à base de dados dos candidatos que prestaram vestibular na UEPG, no período de 2007- 2011, disponibilizada pela Comissão Permanente de Seleção (CPS), possibilitou o levantamento do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes. Os relatórios de Avaliação da Política de Cotas (2007-2012), de responsabilidade da Comissão Permanente de Avaliação (CPA) com os resultados da avaliação do desempenho e da situação acadêmica dos alunos ingressantes por essa política junto a UEPG contribuiu nas análises dos estudantes cotistas.

4.2 SUJEITOS E CAMPO DA PESQUISA

A escolha do campo e dos sujeitos da pesquisa é proposital, pois o pesquisador os escolhe em função das questões que norteiam seu interesse de estudo, bem como das condições espaço-temporais que o viabilizarão. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 2004).

O processo de construção deste trabalho constituiu-se de momentos de investigação e supõe um corte temporal-espacial. Este recorte delimitou o campo e a dimensão em que o trabalho se desenvolveu, ou seja, os estudantes que adentraram na UEPG pela Política de Cotas no período de 2007 a 2012. Assim, a universidade se torna, ao mesmo tempo, o lugar de onde se fala e o objeto sobre o qual se fala.

Nesse sentido, a pesquisa possibilita um olhar para a Política de Cotas implantada, tendo como parâmetro de análise a visão dos gestores e dos acadêmicos.

Na seleção dos sujeitos entrevistados, foram priorizados:

4.2.1 Gestores

- Representantes da instituição, participantes do processo de implantação da política na UEPG.
- Representantes da instituição, membros atuais de órgãos vinculados à implementação da política na UEPG.

Foram selecionados três gestores vinculados à Pró-Reitoria de Graduação, participantes do processo inicial de implantação ou da implementação dessa política.

4.2.2 Alunos

- Alunos ingressantes na UEPG pela Política de Cotas.
- Cursos que apresentavam maior/menor demanda de candidatos no vestibular.
- Alunos cursando a terceira série no ano de 2012.

Na UEPG, são realizados dois processos seletivos no decorrer do ano (vestibular de inverno e de verão), com ingresso no início do ano letivo seguinte. Na escolha dos cursos, utilizamos os dados do Concurso Vestibular de Inverno 2012 expressos na Tabela 8. São apresentados os cursos, vagas ofertadas e turno. Além desses dados, o número de candidatos por vaga em cada curso e a pontuação máxima e mínima obtida em cada cota. Esta foi a primeira consulta para identificar os sujeitos do estudo.

Tabela 8: Dados do concurso vestibular de inverno UEPG/2012.

CURSOS OFERTADOS EM PONTA GROSSA	TURNO	VAGAS	VESTIBULAR DE INVERNO 2012 (realizado em julho de 2012)				
			PROPORÇÃO CANDIDATOS POR VAGA	PONTUAÇÃO OBTIDA *			
				1º Lugar Cota Universal	último lugar **		
					I	II	III
Administração	Noturno	30	22,133	5016	2602	2854	3127
Administração (Comércio Exterior)	Matutino	15	10,667	3755	1873	2692	3166
Administração (Comércio Exterior) - T. Borba	Noturno	15	6,000	3036	***	2373	2459
Agronomia	Integral	23	23,652	4480	***	2906	3375
Artes Visuais	Vespertino	----	----	----	----	----	----
Ciências Biológicas - bacharelado	Integral	10	14,600	3982	2592	2831	3148
Ciências Biológicas - licenciatura	Vespertino	10	6,700	3575	***	2571	3074
Ciências Biológicas - licenciatura	Noturno	10	10,700	3142	***	2528	3071
Ciências Contábeis	Matutino	15	6,333	3271	2028	2540	2961
Ciências Contábeis	Noturno	15	18,667	3971	2184	2978	3146
Ciências Contábeis - São Mateus do Sul	Noturno	----	----	----	----	----	----
Ciências Econômicas	Matutino	16	3,938	3506	2335	2249	2853
Ciências Econômicas	Noturno	15	7,267	3057	2288	2547	2754
Direito	Matutino	30	30,067	5968	***	3492	4538
Direito	Noturno	27	29,259	5466	2947	3689	4181
Educação Física - bacharelado	Integral	19	6,316	3274	2204	2371	2470
Educação Física - licenciatura	Noturno	19	16,211	3286	2535	2396	2645
Enfermagem	Integral	15	14,600	3853	2204	2764	3165
Engenharia Civil	Integral	19	77,263	5078	2144	3705	4484
Engenharia de Alimentos	Integral	15	13,733	4283	***	2221	3636
Engenharia de Computação	Integral	17	22,294	4163	2781	3019	3808
Engenharia de Materiais	Integral	19	14,526	4732	***	2757	3997
Farmácia	Integral	17	16,706	4942	***	2846	3605
Física - bacharelado	Integral	12	36,833	4802	***	2470	2770
Física - licenciatura	Noturno	12	3,667	3280	***	2305	2644
Geografia - bacharelado	Matutino	15	2,733	4537	***	2489	2463
Geografia - licenciatura	Noturno	17	6,000	3636	***	2629	2891
História - bacharelado	Vespertino	15	3,267	4042	***	2176	3000
História - licenciatura	Noturno	15	13,133	4295	***	3375	3399
Informática	Noturno	15	10,067	3125	***	2490	2767
Jornalismo - bacharelado	Integral	16	16,063	5517	***	3087	3894
Letras - licenciatura - Português/Francês	Noturno	8	2,000	3284	***	2000	2403
Letras - licenciatura - Português/Inglês	Vespertino	10	3,800	4558	***	2883	3390
Letras - licenciatura - Português/Inglês	Noturno	10	7,700	3633	***	2816	3020
Letras - licenciatura-Português/Espanhol	Vespertino	10	2,000	3775	***	2255	2615
Letras - licenciatura-Português/Espanhol	Noturno	8	8,125	3489	***	2724	3419
Matemática	Noturno	23	3,739	3645	1717	2400	2340
Matemática	Integral	12	1,750	3323	***	1898	2670
Medicina	Integral	15	273,000	5544	2986	5005	5387
Música	Vespertino	----	----	----	----	----	----
Odontologia	Integral	23	35,130	4605	***	3248	4173
Pedagogia - licenciatura	Matutino	14	7,429	3207	2402	2593	2675
Pedagogia - licenciatura	Noturno	27	8,296	3968	1876	2645	2856
Química - licenciatura	Noturno	12	7,333	3381	***	2380	2694
Química Tecnológica - bacharelado	Integral	12	10,417	4029	***	2843	3766
Serviço Social	Integral	17	7,471	3970	***	2429	2971
Turismo	Matutino	15	4,467	3461	***	2625	2745
Zootecnia	Integral	17	12,294	3432	***	2784	2917

Fonte: UEPG/CPS - Manual do Candidato, 2013.

A Tabela 9 contribuiu para identificar os cursos com maior e menor demanda no vestibular realizado em julho de 2012. Foram selecionados os cursos de Medicina

(integral), Engenharia Civil (integral), Odontologia (integral), Letras Português/Francês (noturno), Matemática (integral) e Geografia (integral). Dentre desses cursos escolhemos os alunos da 3ª série por entender que já tem uma vivência que pode contribuir na pesquisa.

Tabela 9: Cursos com maior e menor demanda no Vestibular - UEPG 2012/1.

Cursos com maior demanda no Vestibular			
Curso	Turno	Vagas	Candidato/Vaga
Medicina	Integral	15	273,0
Engenharia Civil	Integral	19	77,2
Odontologia	Integral	23	35,1
Cursos com menor demanda no Vestibular			
Matemática	Integral	12	1,7
Letras Português/Francês	Noturno	08	2,0
Geografia - Bacharelado	Matutino	15	2,7

Fonte: UEPG/CPS - Manual do Candidato, 2013.

Foram utilizados diferentes procedimentos. Com os gestores, a estratégia metodológica utilizada foi a entrevista (YIN, 2004; CHIZZOTTI, 2008). O roteiro foi elaborado com questões semiestruturadas, tendo como parâmetro para análise a visão institucional, programas e ações desenvolvidas, e desafios enfrentados no encaminhamento da Política de Cotas. (APÊNDICE I)

O uso dessa técnica na coleta de dados supõe conversação contínua entre narrador e pesquisador, e o objetivo deve estar claro (QUEIROZ, 1988). Priorizamos este recurso por entendermos que possibilita o acesso direto ou indireto a opiniões, valores e significados que os gestores atribuem à instituição, à política enfrentada (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos sujeitos e, posteriormente, transcritas sendo que o conteúdo subsidiou o resgate da implantação da Política de Cotas na UEPG.

Em relação aos acadêmicos, o procedimento metodológico utilizado para a coleta de informações foi o questionário. Elaborado com questões abertas e fechadas, buscou captar a percepção dos estudantes sobre sua trajetória: a busca pela universidade, o acesso pela Política de Cotas, sua permanência e perspectivas futuras. A abrangência dos cursos, aliada aos critérios de estar cursando a terceira série e ser aluno cotista, possibilitará caracterizar o grupo estudado, identificando traços gerais e específicos sobre a implantação e implementação dessa política. (APÊNDICE II)

Inicialmente, o contato com o coordenador dos cursos selecionados serviu para apresentarmos a intenção da pesquisa e solicitarmos permissão para contato com o professor das turmas, pois a aplicação dos questionários foi realizada no horário de aula. No dia marcado, explicamos aos alunos o objetivo da pesquisa, solicitando o preenchimento do instrumento. Além do questionário, foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelo aluno (Apêndice 3).

O questionário foi aplicado a todos os acadêmicos da série, para que não houvesse qualquer discriminação, sendo separado para análise da tese o material referente aos estudantes procedentes de escolas públicas e negros.

Tabela 10: Alunos da 3ª série participantes da pesquisa - UEPG

Curso	Nº alunos	Cota Universal e PSS	Cota de escola Pública	Cota de Escola Pública - negro
Medicina	27	19	08	
Engenharia Civil	36	25	10	01
Odontologia	38	20	18	
Matemática	04	02	02	
Letras Português/Francês	11	05	05	01
Geografia/ Bacharelado	14	08	06	

Fonte: Questionários aplicados aos alunos 3ª série/UEPG, 2013.

Os dados expressos na Tabela 10 apresentam o total de questionários preenchidos pelos próprios alunos. Concordamos com ALVES-MAZZOTTI; GERWANDSZNAJDER (2004, p. 170), ao verificar que o processo de organização e compreensão dos dados gerados pela pesquisa qualitativa é “complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação”.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS

No que se refere à organização e análise dos dados, utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo, a qual visa ir além da compreensão imediata e espontânea, ou seja, se propõe a observar de forma mais atenta os significados presentes no texto. Consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN, 1979, p.42).

Em geral, as pesquisas de natureza qualitativa geram um volume amplo de informações que necessitam ser organizadas e compreendidas. A decodificação do documento ocorre por aproximações, seja decompondo um texto em unidades léxicas, classificando-o em categorias, desvelando o sentido da comunicação, revelando os significados dos conceitos ou qualquer outra forma inovadora que apreenda o seu conteúdo explícito e implícito. (CHIZZOTTI, 1991, p. 98).

Do ponto de vista operacional, a análise dos dados foi desenvolvida de acordo com as etapas propostas por Minayo:

- a) Ordenação dos dados obtidos na pesquisa: Compreende a sistematização “de todos os dados obtidos no trabalho de campo” (MINAYO, 1996, p.78). Nessa fase, transcrevemos todas as entrevistas gravadas, destacando falas e expressões significativas. Procuramos separar os questionários respondidos pelos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, destacando as respostas que pudessem contribuir com o trabalho. No primeiro contato com a totalidade dos discursos, pudemos identificar alguns aspectos mais genéricos, o que possibilitou, após a releitura do material, construir um esboço da classificação dos dados.
- b) Classificação dos Dados: “Nesta fase é importante termos em mente que o dado não existe por si só. Ele é construído a partir de um questionamento que fazemos sobre eles, com base numa fundamentação teórica”. (MINAYO, 1996, p. 78). A leitura exaustiva e repetida dos relatos possibilitou apreender as ideias centrais dos entrevistados, estabelecendo as categorias empíricas e suas relações com o referencial teórico.

Em relação às entrevistas com os gestores, procuramos agrupar as falas identificando os programas e as ações realizadas; desafios enfrentados na gestão e execução da Política de Cotas e a Avaliação da Política frente ao processo de democratização do Ensino Superior.

Em relação aos estudantes após a leitura dos questionários, agrupamos o conjunto de falas conforme as semelhanças de significados e aspectos que se destacavam. Em função do volume de dados, foi necessário separar em cada curso pesquisado os estudantes ingressantes pela Política de Cotas e, então, designar cada questionário por um símbolo.

Cada sujeito pesquisado é indicado pelo curso pesquisado, por exemplo: ODO 1, GEO 2, MED 3, etc. Em relação aos gestores, são designados por G1, G2, G3. As falas mais significativas foram transcritas em um painel, e procuramos classificá-las segundo os pressupostos e objetivos deste estudo. Na sequência, agrupamos as frases em blocos, por sujeitos, cursos e categoria, com vistas a encontrar as estruturas de relevância.

- c) **Análise Final:** É o momento de “estabelecer articulações entre os dados e os referenciais teóricos da pesquisa, respondendo às questões da pesquisa com base em seus objetivos”. (MINAYO, 1996, p. 78-79).

Em nossa pesquisa, a base teórica esteve presente desde as fases iniciais da análise, no entanto, foi na fase da análise dos dados que trabalhamos mais intensamente as informações obtidas segundo os referenciais teóricos. É nessa fase que se dá “o verdadeiro momento dialético através do movimento incessante que se eleva do empírico para o teórico e vice-versa, que dança entre o concreto e o abstrato, entre o particular e o geral, visando o concreto pensado” (MINAYO, 1994, p. 230-238).

Após sucessivas análises, aproximações e comparações, as categorias foram mapeadas tendo como norte os objetivos da pesquisa. As falas dos sujeitos foram comparadas entre si no sentido de verificar aquelas que se aproximavam ou se afastavam dos conteúdos abordados.

Vale ressaltar que o levantamento das categorias na classificação e a ordenação das entrevistas foram organizados de forma pontual, tendo em vista os objetivos propostos para esta pesquisa. Como bem lembra Marli André (2005), a categorização por si só não esgota a análise. É preciso ultrapassar a descrição, estabelecer conexões e relações que permitam apontar descobertas em relação à pesquisa.

CAPÍTULO 5

PERCEPÇÕES SOBRE A REALIDADE SOCIALMENTE CONSTRUÍDA: PONTO DE PARTIDA NA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS

*“O vento é o mesmo;
Mas sua resposta é diferente,
em cada folha.”*

MEIRELLES, 1998

O presente capítulo procura investigar a realidade acadêmica a partir da voz dos alunos, tendo como centralidade o processo de implementação da Política de Cotas na UEPG e as mudanças que vêm se processando na instituição e na cultura acadêmica. Contempla a análise dos dados coletados nos questionários aplicados aos estudantes, cuja leitura flutuante⁹³ apontou temas recorrentes, resultando nas categorias de análise utilizadas. Embora não sejam comuns às falas de todos os entrevistados, constituem representações significativas sobre a Política de Cotas e seus impactos na UEPG, permitindo o cruzamento com outros dados. Os dados levantados permitem tecer algumas considerações a respeito de quem são os alunos ingressantes por meio da Política de Cotas na UEPG:

- A diferença entre sexos foi muito pequena, sendo 51 % do sexo feminino e 49 % do sexo masculino.
- Dos alunos pesquisados, 75% ingressaram na universidade com idade entre 16 e 20 anos e 11% na faixa de 21 a 24 anos. Há um crescente número de alunos com mais de 25 anos na universidade, principalmente em cursos noturnos, totalizando 12%. Outro dado significativo refere-se ao ingresso ou retorno aos bancos universitários de pessoas com mais de 50 anos de idade. Acima desta faixa de idade, encontram-se 2% dos alunos.
- Somente dois alunos pesquisados se autodeclararam negros e um pardo. A autodeclaração insere-se em um processo conflitante e abrangente, que é a formação étnico-cultural do povo brasileiro.

⁹³ Primeira atividade do pesquisador ao estabelecer contato com os documentos para análise e conhecimento. É o momento em que o pesquisador se deixa invadir por impressões e orientações neles contidas (BARDIN, 1979).

- Outro dado importante que deve ser considerado ao analisar o perfil dos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas refere-se à renda familiar, tendo em vista essa variável exercer grande influência na escolha do curso e também na trajetória universitária. A faixa de renda mensal das famílias está entre cinco a dez salários mínimos nos cursos com maior demanda, sendo que dois alunos de Engenharia que se declaram negro e pardo encontram-se na faixa de um a três salários mínimos. Nessa faixa de renda também se inclui grande parte dos alunos dos cursos com menor demanda no vestibular, e muitos ainda contribuem com as despesas da casa.
- Quanto à escolarização dos pais, o ensino médio e superior predominam nos cursos com maior demanda, diferentemente dos cursos com menor demanda, nos quais predomina o fundamental completo. No curso de Português/Francês os alunos marcaram três mães com Ensino Fundamental incompleto. Neste caso, grande parte dos estudantes já supera a escolarização dos pais.

Na análise das diferenças sociais que se apresentam, recorreremos também aos estudos de Bourdieu e seus colaboradores (NOGUEIRA; CATANI; ROMANELLI; ZAGO, PORTES; ALMEIDA), cujo referencial teórico permitiu identificar, especialmente nos conceitos de *habitus*, capital cultural e social, os processos familiares de mobilização escolar, os mecanismos que influenciaram as práticas, as escolhas e expectativas dos alunos.

Para Bourdieu, cada indivíduo é constituído segundo sua origem social e familiar. Todas nossas ações são estabelecidas por um conjunto de disposições denominadas *habitus*, adquiridas pela experiência durante toda nossa vida, desde o momento em que nascemos, em um determinado contexto histórico, em uma determinada posição social que conferem normas, práticas impondo determinados constrangimentos (BOURDIEU, 2013).

O *habitus*, como produto da história que orienta as práticas individuais ou coletivas, contempla tanto aspectos subjetivos quanto objetivos do indivíduo, sendo que por ele o passado do agente⁹⁴ é atualizado no presente. Baseado nos trabalhos de pesquisa de sua equipe, Bourdieu procura mostrar que desigualdades sociais se

⁹⁴ Bourdieu não trabalha com o conceito de sujeito. Para ele, os indivíduos são agentes à medida que atuam e sabem que são dotados de um senso prático, um sistema adquirido de preferências, de classificações, de percepções (GONÇALVES; GONÇALVES, 2011).

constituíam/constituem determinantes nos percursos escolares e nas oportunidades de acesso ao Ensino Superior francês.

Esse conceito permeou, em especial, a análise empreendida neste capítulo, possibilitando refletir sobre a herança cultural dos alunos. Segundo Bourdieu (2013), para desvelar a constituição do *habitus* é preciso conhecer sua história, gênese e as estruturas vigentes na sociedade e no campo da educação superior em específico. Nesse sentido, o conceito constituiu-se num instrumento conceitual fundamental na compreensão da expectativa de cada aluno, uma vez que nos orientou em relação à investigação dos condicionamentos sociais exteriores, mediados pela subjetividade ou modo (singular) como são interiorizados pelo indivíduo.

5.1 BUSCA PELA UNIVERSIDADE

Os depoimentos expressam forte sentimento de frustração em relação à escola. A maioria dos estudantes classifica sua formação de regular a boa, no entanto, ao chegarem à universidade ou no próprio vestibular percebem que os conhecimentos não foram suficientes.

O que contribuiu foram os três cursinhos pré-vestibulares que fiz (ODO10).

A escola não deu a base necessária. Precisei buscar esses conhecimentos através de cursinho (ENG7).

Não contribuiu muito, pois tive que retomar todos os conteúdos e me apropriar de outros para poder passar no vestibular. A gente só vê isso depois que cursa e quando realmente precisa dos conteúdos. A escola pública não te prepara para o vestibular, te prepara para passar o ano (GEO4).

Esse pensamento se faz presente em parcela significativa de depoimentos, de forma mais enfática nos cursos mais concorridos. Embora nenhuma das perguntas se referisse explicitamente ao vestibular, os alunos relacionaram esse momento com a escola pública e com o ingresso à universidade.

Os cursinhos pré-vestibulares representam estratégia privilegiada de acesso a um “conhecimento específico”. Apesar das dificuldades econômicas enfrentadas pelas famílias, os estudantes buscam essa formação complementar:

Só ingressei na UEPG porque busquei um cursinho pré-vestibular, sendo bolsista (ODO10).

Se não fosse meu empenho de estudar e de meus pais para pagar o curso pré-vestibular não ingressaria na universidade (ODO9).

O impacto desse exame é grande não somente na vida dos estudantes, mas também na vida da família e na sociedade como um todo. Além das dificuldades financeiras, fisicamente e emocionalmente o estudante fica abalado: *Reprovei três vezes no vestibular... Passar virou uma meta que eu tinha que alcançar (ENG3).*

A fase de preparação do vestibular é mencionada como um período de "dedicação ao máximo" (MED1); "[...] deixar muita coisa em segundo plano" (MED1), em de que "a igualdade de condições não está presente no vestibular" (MED6). Essas referências também são presentes no contexto de respostas de outras questões, como a relacionada à política de cotas.

Visto como um divisor de águas na vida dos estudantes, o vestibular, de certa forma, se assemelha a um ritual de passagem que lhes agrega o *status* de 'universitário', o que garantirá, ao final de sua vida universitária, direitos diferenciados em termos de prestígio social (COULON, 2008).

Várias pesquisas vêm se dedicando à temática, relacionando o vestibular com a autoestima do jovem, o desejo no ingresso e as dificuldades enfrentadas por aqueles oriundos de classes populares. Para Charlot (2006), o vestibular é muito difícil, sobretudo quando alunos estudaram em escolas públicas, e a opção que resta são as universidades particulares.

Os depoimentos que destacam a contribuição da escola pública como positiva referem-se aos cursos técnicos de Ensino Médio:

Como fiz o Ensino Médio no antigo CEFET, considerado o melhor na época, facilitou bastante. (ODO13)

Por ter cursado o ensino técnico, o bom preparo na área de ciências exatas contribuiu nas provas do vestibular e consequentemente no meu ingresso. (MED1)

Quando ingressei na universidade fazia aproximadamente cinco anos que eu tinha me formado no Ensino Médio, porém fiz um curso técnico, também em escola pública, que me ajudou bastante no vestibular. (GEO1)

Conclui o Ensino Médio numa escola técnica de SP que propiciou meu ingresso na UEPG. (GEO5)

O Ensino Médio, aliado ao técnico em mecânica, preparou-me independente de cursinho. (ENG6)

Percebemos a valorização dada ao ensino técnico, em especial os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs)⁹⁵, que aliam o conhecimento técnico ao Ensino Médio. A qualidade do ensino, aliada ao número reduzido de vagas, gera uma grande concorrência por alunos da cidade e região.

Essa visão que se tem da escola pública é resultado do descaso das políticas públicas na educação, como bem lembra o aluno: “*A escola pública faz parte de um esquecimento por parte de toda a sociedade, bem como um descaso com a mesma. A força de vontade é do aluno [...] ultrapassar barreiras*” (FR5).

Por fim, os alunos veem que a escola pública contribuiu somente para o ingresso na universidade pelas cotas, através de uma pontuação menor:

Contribuiu porque a concorrência foi menor. Prestar cursinho torna-se necessário (ODO3);

Contribuiu com o ingresso pelas cotas (MED2);

[...] Estudei por conta própria e as cotas me ajudaram a entrar na universidade (ODO6);

O ensino foi regular, mas possibilitou meu ingresso por cotas públicas (ENG9).

Outros alunos foram mais diretos: “Contribuiu com meu ingresso pelas cotas” (MED4), “a concorrência foi menor” (ODO3). A escola pública apresenta problemas, mas não se pode generalizar. Temos exemplos que são lembrados, em especial os relacionados aos professores:

Havia ótimos professores na escola que frequentei, me incentivando e passando os ensinamentos necessários (GEO6).

[...] a forma com que os professores trabalhavam a matemática me fizeram gostar da matéria, tanto que estou cursando Engenharia (ENG1).

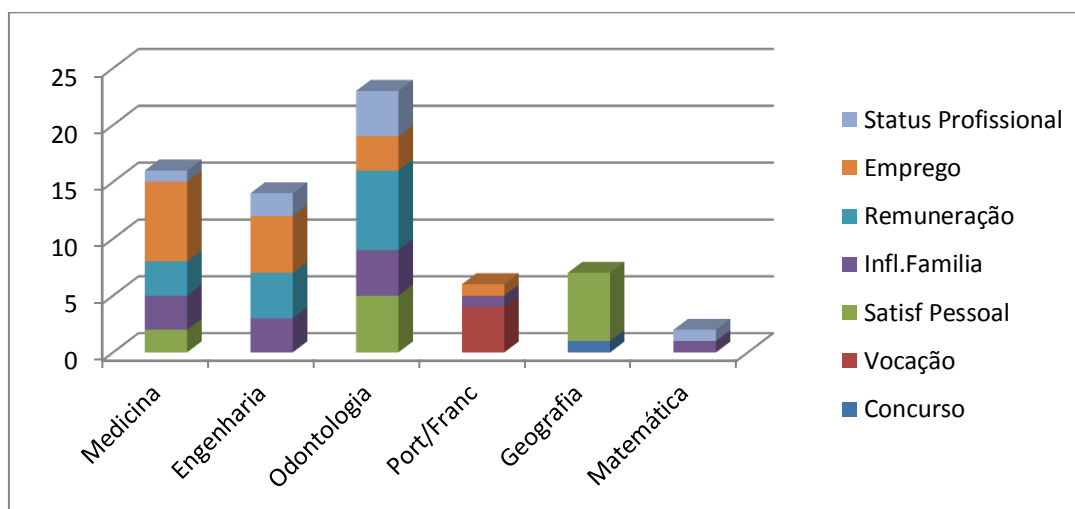
Foi a escola pública que me deu a base educacional para ingressar na UEPG (FR7).

O ingresso na universidade representa para o aluno e para a família uma conquista, pois, em muitos casos, ele é o primeiro membro da família a entrar para a educação superior. A inserção na vida universitária aparece atrelada, nos questionários, a uma vida melhor – econômica e social. Dentre as razões que pesaram na escolha do curso aparece a empregabilidade, a oportunidade de melhor remuneração e o *status*

⁹⁵ Em 2005, ocorreu a transformação do CEFET/Pr. em Universidade Tecnológica Federal – UTFPR.

profissional. Essas razões estão presentes nas escolhas dos estudantes dos cursos mais concorridos, com forte influência da família na escolha. Entre os cursos menos concorridos, a vocação e a satisfação pessoal aparecem como as razões da escolha.

Gráfico 11: Razões da escolha do Curso



Fonte: Questionário aplicado aos alunos pesquisados, 2012.

O momento da escolha representa a ampliação de oportunidades em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. No entanto, o estudante “[...] ao avaliar suas condições objetivas, a escolha do curso geralmente recai naqueles menos concorridos e que, segundo estimam, proporcionam maiores chances de aprovação”. (ZAGO, 2006, p. 231).

A escolha em si é um termo genérico. No contexto acima especificado ela esconde diferenças e desigualdades sociais importantes. Portanto, falar de escolhas

[...] significa ocultar questões centrais como a condição social, cultural e econômica da família e o histórico de escolarização do candidato. Para a grande maioria não existe verdadeiramente uma escolha, mas uma adaptação, um ajuste às condições que o candidato julga condizente com sua realidade e que representam menor risco de exclusão (ZAGO, 2006, p.232).

A escolha de um curso não é um processo simples, ou seja, até que ponto ocorre realmente a escolha por parte do jovem oriundo dos meios populares? Almeida alerta para a amplitude desse conceito, podendo haver “[...] a impressão de uma igualdade que pode turvar os efeitos das desigualdades de fato” (ALMEIDA, 2009, p. 84). Outros determinantes se fazem presentes sob a ideia da “escolha”, dentre os quais o capital cultural individual e familiar, a trajetória escolar do sujeito e a origem social.

Estes elementos oferecem um quadro bastante ilustrativo da exclusão e seletividade expressas na hierarquia dos cursos universitários (ZAGO, 2006).

Nessa linha de raciocínio, Coulon (2008) destaca que uma quantidade considerável de estudantes provenientes de camadas populares faz da escolha do curso superior uma “estratégia de sobrevivência pela promoção social”, até porque não existe uma estratégia de carreira.

Como se vê, o caminho da universidade não se mostra como um caminho “natural”, ou seja, antes mesmo da escolha do curso ou da carreira está a decisão de realizar ou não o vestibular. Muitas vezes, as informações que esses jovens têm sobre o vestibular nem sempre são precisas.

Ingressar em uma instituição com forte concorrência no vestibular pressupõe, sem dúvida, uma formação anterior favorável, mas sabe-se que os critérios de avaliação que definem os resultados formais de escolaridade não são equivalentes entre os estabelecimentos. Portanto, um certificado escolar recobre uma formação bastante diversificada (ZAGO, 2006, p. 230).

As dificuldades, muitas vezes, são vistas somente depois do ingresso na universidade, quando o aluno percebe que tem "*deficiência em algumas matérias, como matemática*" (GEO1); "*Pouco conhecimento*" (MED6), ou, conforme o depoimento do estudante que ingressou na universidade vários anos após ter concluído o Ensino Médio:

Vejo agora como a formação é fraca do indivíduo que sai da escola pública [...] e como é diferente os estudos na universidade. Resenha, resumo, normas técnicas, trabalhos em grupo, etc. Muitos não conseguem continuar... (GEO2).

5.2 IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA DE COTAS PARA O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

As ações afirmativas, dentre as quais a política de cotas, representam para muitos dos alunos pesquisados a possibilidade de ingressar na universidade:

Traz o benefício do acesso. Não seria necessário se o ensino público fosse equivalente ao privado (ODO10).

Acredito que ajuda, pois não é justa a concorrência escola particular X escola pública (GEO4).

Com absoluta certeza. Há uma dívida histórica e social com grupos marginalizados como negros e indígenas. Também para os estudantes de escola pública é de suma importância, pois é impossível em termos educacionais e didáticos, competir com os alunos das escolas particulares (ODO6).

Sim, é um direito do aluno que estudou em escola pública, afinal a universidade é pública e o que se via era só o ingresso de estudantes de escolas privadas (GEO3).

A relação escola pública x particular se apresenta nos depoimentos como um abismo no acesso à universidade pública. O acesso pela política de cotas representa o rompimento das barreiras que impediam o aluno de ingressar, significando, em muitos casos, o que a sociologia chama de êxitos atípicos, ou seja, “[...] o sucesso é obtido à custa de muito esforço, sofrimento, obstinação e ‘luta’ contra o fatalismo de destinos sociais”. (SILVA; TEIXEIRA, 2008, p.92)

Para mudar essa realidade, é necessário focar num objetivo bem delimitado: ser aprovado no vestibular. Tal determinação está presente no seguinte depoimento:

Sim, porque muitos dos estudantes - e me incluo nessa dificuldade - não têm condição de pagar uma escola particular e querendo ou não o ensino nas escolas particulares te prepara melhor para a universidade. Eu cresci querendo cursar odonto, só que também via a dificuldade de chegar lá. (ODO12)

Contrariando estudos desalentadores e estatísticas educacionais, muitos desses alunos vencem as barreiras, com dedicação e autodeterminação. Estudos sobre longevidade escolar Nogueira (2007); Romanelli (2007); Zago (2006), Viana (2007) colocam esses elementos como relevantes nessa conquista. O depoimento acima destacado de ODO12 mostra como os alunos perseveram na busca dos seus objetivos e complementa:

Se fosse pela razão cursaria um curso menos concorrido, mas me determinei e abandonei muita coisa para estudar. Meus pais também se sacrificaram e acreditaram nessa possibilidade” (ODO12).

Quanto à família, sua participação na trajetória dos filhos ocorre de forma diferenciada, nem sempre muito visível ou explícita, no entanto, fundamental na alteração dessa realidade. Vários depoimentos apontam as dificuldades financeiras e o sacrifício das famílias na busca do ingresso e da permanência de seus filhos na universidade.

Dentre as estratégias de reprodução social da família, Romanelli destaca as escolares, “[...] que se referem ao investimento feito pelos pais para encaminhar os filhos para escolas e cursos adequados à manutenção e ampliação da posição social da família” (ROMANELLI, 2007, p. 105). No entanto, a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar não pode ser imputada a um fator isolado ou mesmo a determinada forma de investimento familiar. Existe uma relação de interdependência na qual diversos fatores interferem.

Ser um bom aluno no Ensino Médio não garante o ingresso à universidade. A política de cotas veio contribuir com o acesso de uma parcela da população excluída ou com mais dificuldades de ingresso:

Possibilita a entrada de alunos de baixa renda. A igualdade de condições não está presente no vestibular, no entanto, no decorrer do curso, vai depender do aluno (MED6).

Acredito que diferencia para o aluno na seleção, porém, no decorrer do curso, não há diferença. Vi nas notícias que o aluno de escola pública tem notas melhores que os alunos de cotas universais. Então? A questão é o ingresso, o vestibular que te barra (GEO5).

Facilita o acesso para prestar o vestibular, mas, no dia a dia das aulas na universidade depende exclusivamente do aluno, professor não tem dó... (ODO5).

Traz benefícios no vestibular. A partir do momento que o aluno ingressa na universidade todos são iguais e a dificuldade intelectual é quase igual em todos (ODO10).

Ela dá importância para pessoas que vão ser capazes [...] muitas vezes são alunos melhores dos que ingressam pela cota universal (ENG11).

O vestibular é apontado como um dos elementos que dificultam o acesso, ao passo que, após o ingresso, os próprios alunos procuram vencer essas dificuldades chamando para si essa responsabilidade. As deficiências de formação do Ensino Fundamental e Médio só são percebidas no decorrer do curso, sendo em muitos casos, motivo de desânimo e desistência. Dificuldades na compreensão de um texto, na escrita, na comunicação e em matérias específicas como matemática, física e química são apontadas por vários alunos como as mais frequentes.

Essa ausência de conhecimentos na formação inicial é expressa em diversos depoimentos, em especial nas disciplinas que dependem desses conhecimentos prévios:

“Se o aluno tem dificuldade em matemática, reprova-se” (ENG4). A qualidade no Ensino Fundamental e Médio é um dos determinantes nessa trajetória, e quando não ocorre “[...] o aluno vai se desmotivando” (ODO9).

A evasão escolar no Ensino Médio é alarmante, e a situação se encontra vinculada a diversos obstáculos muitas vezes intransponíveis para milhares de jovens que se afastam da escola e não concluem seus estudos. Além da má qualidade, o convívio familiar conflituoso, em meio a drogas, violência, necessidade de trabalhar para seu próprio sustento são fatores comuns de evasão escolar. Nesse sentido, a evasão está relacionada não somente a fatores internos à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno.

Na educação superior, a evasão é percebida de forma mais incisiva nos cursos menos concorridos. Nesta pesquisa, chamou a atenção o curso de Matemática-Bacharelado, no qual estão frequentando a terceira série apenas quatro alunos. Dentre os fatores apontados para a desistência, está a retenção em disciplinas e transferência para o curso no período noturno para que o aluno possa trabalhar. O depoimento de um dos alunos expressa essa dificuldade: “*Inclusive tranquei o curso e comecei Ed. Física. Tranquei devido à sobrecarga de matérias (muitas listas⁹⁶) e professores rigorosos*” (MAT1).

Se o objetivo é a inclusão dos alunos que adentram a universidade pelo sistema de cotas, suprir esses hiatos é de fundamental importância na ampliação do universo cultural desses alunos.

Acho que a universidade não é para todos, pois o sistema de cotas também “seleciona” os melhores, pois a universidade não tem vagas para todos (FR5).

Essa assertiva mostra que muitos estudantes não conseguem ultrapassar a barreira da seletividade e o acesso à universidade é bastante reduzido. A seletividade escolar não é apenas uma questão de ordem pedagógica, mas está diretamente relacionada à seletividade social e, no caso da realidade brasileira, à seletividade econômica.

As seleções realizadas ao longo do sistema educacional, tendo por base fatores socioeconômicos, mostram que “as medidas tomadas no interior do sistema escolar são insuficientes para se alcançar a equidade em matéria de educação. Os que batem às

⁹⁶ Exercícios avaliativos de fixação de conteúdos solicitados pelos professores.

portas da universidade já representam, em sua maioria, os sobreviventes de um longo processo seletivo.” (SANTOS FILHO, 1986, p. 21).

5.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS NA VIDA ACADÊMICA

A entrada no ambiente universitário traz mudanças na vida do estudante, independente do meio social ao qual o indivíduo está inserido. A compreensão das trajetórias dos estudantes pesquisados aponta para os obstáculos e entraves presentes, mas também sinaliza o modo de lidar com os mesmos.

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes em relação à aprendizagem referem-se mais a conteúdos, aos novos métodos de ensino e uma prática pedagógica diferente da que estavam acostumados no Ensino Médio:

Tive dificuldade na base dos conteúdos de Física, Química e Matemática (ENG2).

Na aula o professor fala a partir de determinado conhecimento, entendendo que já tivemos essa “base”. Faz uma revisão de alguns conteúdos na aula, mas os outros temos de ir atrás. [...] estudo com colegas e já tive aulas particulares para poder passar numa disciplina. (ENG1).

Encontrei dificuldades nos trabalhos acadêmicos, no tempo disponível para estudar e na imensa carga horária do curso (MED4).

Decorrente dessa dinâmica, é exigida uma nova postura do estudante diante das tarefas universitárias: ser independente, responsável e condutor de sua vida estudantil.

Estudo na biblioteca, com colegas, etc.. Estou agora estagiando na universidade e de certa forma consigo ter mais acesso ao que a universidade me proporciona (GEO1).

As maiores dificuldades foram em relação à pesquisa. Dentro da universidade somos mais solicitados do que no Ensino Médio. Lógico! (ENG5).

Essas narrativas expressam uma das rupturas que ocorrem com o ingresso no Ensino Superior e a construção de uma nova identidade:

Se o tempo do Ensino Médio é aquele do **tutelamento**, o tempo do Ensino Superior é o do **anonimato**, também em relação aos outros estudantes. Isto provoca comportamentos muito diferentes por parte dos novos estudantes, cujas referências habituais foram subvertidas ao mesmo tempo. Uma nova

identidade está por ser construída, uma nova relação com o saber precisa ser elaborada (COULON, 2008, p. 34-35). [grifo nosso]

A preocupação expressa por Coulon pode ser observada nos depoimentos dos alunos, sendo que muitos dos estudantes não conseguem administrar seu tempo em função das atividades:

Os horários na sua maioria são exaustivos dificultando o estudo em casa (ODO10).

As dificuldades estão centradas na grande carga horária do curso e de conteúdo a ser estudado (MED1).

Tempo para estudar, há má distribuição do horário das aulas. Tem dias sobrecarregados e em outros, poucas aulas. (ODO11).

Como trabalho, chego em casa as 20h:30. Desta forma começo a estudar e vou até umas duas da manhã. (GEO2).

Encontrei dificuldades em me organizar nos estudos devido a grande quantidade de matérias e pouco tempo para estudar (GEO1).

A relação com o tempo é profundamente modificada: as aulas não têm mais a mesma duração, a carga horária é extensa comparada ao Ensino Médio, cobrança continua e um ritmo de trabalho muito diferente. Os depoimentos mostram as dificuldades na adaptação desses estudantes, com mais ou menos intensidade, onde “[...] um mundo novo, repleto de novos códigos e desafios”, se coloca diante do estudante. Para Coulon (2008, p. 41), a passagem de aluno de Ensino Médio à vida de estudante universitário não é simples, ocorrendo em diferentes fases ou ritos de afiliação nos quais vivencia o ofício de estudante.

O estranhamento institucional é vivenciado nos primeiros anos da vida universitária; é uma espécie de transição da cultura escolar à cultura universitária. A entrada na universidade deve ser acompanhada por um processo de afiliação, ao mesmo tempo, institucional e intelectual (COULON, 2008).

As dificuldades foram grandes no primeiro ano da graduação para me adequar à nova dinâmica de aulas, trabalhos, provas (ENG2).

Muita coisa eu corri atrás para conseguir acompanhar (GEO4).

Foi muito difícil me adaptar às exigências no primeiro ano. Pensei em desistir e tranquei algumas matérias, finalizei no ano seguinte. (MED4).

No 1º ano da universidade senti muita dificuldade, faltava informação de questões fundamentais como acesso a biblioteca, como fazer a busca, a pesquisa em livros, etc.. (FR1).

Esses depoimentos reafirmam as questões anteriormente expostas, de que o ingresso no ambiente universitário é marcado por uma ruptura em relação aos graus anteriores de escolaridade. Esse aluno ingressa não somente em um curso, mas faz parte de uma nova dinâmica, de um novo *status* social que o diferencia dos demais: "Nem tudo é fácil... a gente vai se adaptando" (GEO5).

Os relatos expõem as estratégias criadas para sua afiliação às regras institucionais e consequentemente, superar as dificuldades. Quanto à afiliação intelectual, os estudantes revelam os caminhos usados para melhorar seu desempenho no estudo aprimorando as “técnicas” de aprendizado. O domínio desse processo desemboca na afiliação plena do estudante que constrói e (re) significa o ambiente universitário (COULON, 2008).

A afiliação vai mais longe que a simples integração, ela é a aprendizagem da autonomia pela participação ativa em uma tarefa coletiva. Além da integração, a afiliação transforma o mundo universitário, inicialmente estranho, em um universo familiar que, em seguida, será identificado como tal pela “atitude natural”. Se afiliar, é então naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade: é forjar para si um *habitus* de estudante, constituído no momento em que as rotinas e os *allants de soi* deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes (COULON, 2008, p. 120).

A adaptação a uma nova dinâmica, a seminários, trabalhos dentro de metodologia científica, textos em língua estrangeira, elaboração de projetos, além da relação teoria prática, são dificuldades mais presentes nos alunos que retornam seus estudos após certo tempo de afastamento. Os fragmentos das falas revelam que o tempo para esses alunos é diferente:

Venho tendo dificuldades desde o início do curso até porque fiquei bastante tempo sem estudar. Outro problema é ter tempo para estudar. É diferente daquele aluno que só estuda eu tenho outros compromissos que não posso deixar ou não fazer... (FR2).

Foi muito difícil a adaptação com os colegas por eu ser mais velho, então há discriminação. Chegou um ponto que até eu achei que era o problema (FR2).

Minha dificuldade é em lidar com as novas tecnologias [...] mas vejo muito colega se batendo com a língua portuguesa (FR3).

Além das dificuldades decorrentes de um período de suas vidas dedicado a outros afazeres, esses estudantes têm uma rotina diferente daqueles que só tem os estudos como prioridade. O sonho de cursar uma universidade vai de encontro à dupla jornada de trabalho e aos cuidados com a casa e filhos. Frente às dificuldades de aprendizagem, procuram estrategicamente se organizar em grupos ou com colegas na realização de trabalhos, visando suprir as lacunas da formação.

A dificuldade de concentração nas aulas aparece principalmente nos depoimentos dos estudantes que trabalham.

Trabalhar e estudar complica a aprendizagem já que o aluno não pode se dedicar por completo (FR2).

Tenho um baixo rendimento por trabalhar e ter de estudar a noite (GEO2).

Conciliar estudos e trabalho é uma das dificuldades apontadas que desmotivam os estudantes. É consenso entre os estudantes que trabalham que o maior inconveniente é a falta de tempo para ler os textos, preparar os trabalhos, estudar para as provas e envolver-se nas atividades internas da universidade.

Enfrentar horas de deslocamento da residência ou do trabalho até a universidade também contribui na falta de concentração: “*Minha maior dificuldade é com a locomoção. Levo uma hora para ir da minha casa a universidade*” (MED6). Essa situação é enfrentada tanto pelos estudantes que moram em bairros da cidade como de Municípios vizinhos que vão à UEPG todos os dias: “*Venho de Castro todos os dias para aula. Levanto às 05h30min e tem dias que passo o dia todo aqui na universidade*” (ODO11).

Esse dado, de forma isolada não gera grande impacto, no entanto, marca a condição social desses estudantes. Almeida (2009) respaldando-se nos estudos de Bourdieu registra a importância da distância geográfica como elemento central que, associado com os capitais acumulados pelo indivíduo, permite captar diferenças entre os segmentos sociais.

Com efeito, as probabilidades que um grupo pode ter de se apropriar de uma classe qualquer de bens singulares (...) dependem, de uma parte, de suas capacidades de apropriação específica, definidas pelo capital econômico, cultural e social (...) e, de outra parte, da relação entre sua distribuição no espaço geográfico e a distribuição dos bens singulares nesse espaço – relação

que pode ser medida em distâncias médias aos bens ou a equipamentos, ou em tempos de deslocamento (ALMEIDA, 2009, p. 125).

Em outras palavras, a distância geográfica de um indivíduo ou grupo social em relação à localização das áreas centrais de atividade econômica, social e cultural da cidade é, ela mesma, definidora da distância social real do referido grupo do acesso aos bens da "cultura legítima" e aos "contatos sociais mais elevados" que, por sua vez, podem ser convertidos em negócios e em oportunidades profissionais e ocupacionais mais vantajosas.

Almeida (2009, p. 126), no seu estudo “USP para todos?”, mostra que o espaço geográfico e social também é diferente para alunos dos setores populares. Além das dificuldades materiais, os alunos enfrentam dificuldades simbólicas ou culturais, sendo estas “[...] mais sutis e difíceis de ser apreendidas, pois ligadas à socialização no ambiente familiar e na trajetória peculiar do indivíduo” (ALMEIDA, 2009, p. 124).

Ficar longe de minha família foi o mais difícil, mais que me adaptar à rotina diária da universidade (GEO5).

Venho de bicicleta, minha namorada me ajuda com os gastos e moro com meu pai que é viúvo, o salário é baixo. Não tenho internet em casa e o computador comprei de um amigo já usado (GEO4).

Me mantenho com a bolsa e mais recursos de meus pais. É o limite. Às vezes tenho falta de um cinema, um show, mas vejo o que é prioritário (ENG5).

As despesas ocasionadas com o ingresso e a permanência na universidade são uma constante preocupação dos estudantes:

Em relação ao transporte é difícil: trabalho, estágio, saídas de campo... tudo isso fica em quantas passagens?[...] (GEO4).

Eu passo por apuros, deixo de comprar materiais de estudo pela falta de dinheiro. Como recebo uma bolsa de estudos, tenho que me dedicar mais ao projeto e não posso trabalhar (FR1).

Minha família me sustenta com dificuldades, pois não temos recursos financeiros. O curso é caro, não tenho acesso a internet o que dificulta um pouco a vida acadêmica (ODO7).

Meus pais contribuem [...] mas o financeiro é o que mais pesa: alimentação, transporte, jaleco para as aulas práticas, roupas brancas... (ODO 10).

Dificuldades materiais aparecem de forma significativa no conjunto das entrevistas realizadas ocupando um lugar comum no discurso desses jovens. Colocar e manter um filho nos estudos mesmo numa universidade pública como a UEPG retira a tranquilidade da família e do aluno, pois se trata como Portes (2007) assinala de “um ensino público relativizado”.

Partindo desse entendimento, a gratuidade não deve se restringir ao acesso à universidade, já que para sua manutenção no curso, ou seja, sua permanência, outras exigências são postas: o material escolar, o transporte, a alimentação, a moradia, etc. Se por um lado, o ensino é público na universidade, os custos para sua permanência são altos. Estudar e trabalhar aparece como uma alternativa necessária para a maioria dos entrevistados. Utilizamos a conceituação de Zago (2006) para referenciar o estudante-trabalhador, estando incluídos nessa categoria os estudantes vinculados ao mercado de trabalho formal ou informal e aqueles situados na condição de bolsistas da universidade.

O estudante trabalhador está inserido no mundo do trabalho e a ele dedica quase integralmente o seu tempo. Na compreensão dessa realidade, é necessário conhecer as características desse aluno, dentre as quais sua origem socioeconômica, idade, expectativas profissionais, sua condição de aluno e trabalhador e o curso que está matriculado (BITTAR, 2000).

O cansaço físico e o desgaste diário desse estudante conferem um sentimento de impotência ou até mesmo de descompromisso com o aprofundamento dos estudos. Esses componentes, somados ao fato de que em muitos casos o estudante não está matriculado no curso de sua preferência, geram uma visão utilitarista do conhecimento, pois ele acredita ter sentido estudar somente aquilo que supostamente seria aplicável na vida prática do trabalho (BITTAR, 2000, p. 170).

O aluno bolsista distingue-se pela carga horária mais curta de suas funções e por usufruir de vantagens de uma maior inserção na vida acadêmica. Assim, a noção de estudante parcial é empregada pela autora justamente para caracterizar os estudantes em função do grau de inserção na vida acadêmica ou da prioridade dada aos estudos.

Há cursos que necessitam de material instrumental, que é adquirido, na maioria das vezes, pelo próprio estudante:

Às vezes acho que as despesas com material são exageradas para uma universidade pública, que deveria incluir todos os tipos de classes sociais, inclusive as mais baixas. (ENG8).

Encontro dificuldade na aquisição de material instrumental que é bem caro para o curso de Odontologia (ODO3).

O material instrumental possui um valor elevado e nem todos têm a possibilidade de adquirir. Se gasta muito (ODO16).

Sai caro o curso, uma pessoa mais humilde não consegue se manter de forma nenhuma (ODO1).

[...] fiquei com medo de não conseguir pagar o material (ODO10).

Estes depoimentos demonstram como a seletividade se faz presente na permanência dos estudantes. Severino alerta que, se o processo de democratização for pensado apenas como ingresso do estudante na universidade, pode ser insuficiente. “A maioria das matrículas se dá em alguns poucos cursos (Administração, Direito, Pedagogia) com hipertrofia da oferta de vagas sem maior impacto na inserção social”. (SEVERINO, 2009, p. 257).

Em vários momentos, esses estudantes pensaram em desistir do curso:

Pensei em desistir por questões financeiras e de deslocamento. Não tenho recurso para comprar livros, a relação com os colegas é muito pouco e a falta de compreensão dos professores acaba desmotivando e me fazendo repensar se vale a pena. (GEO4)

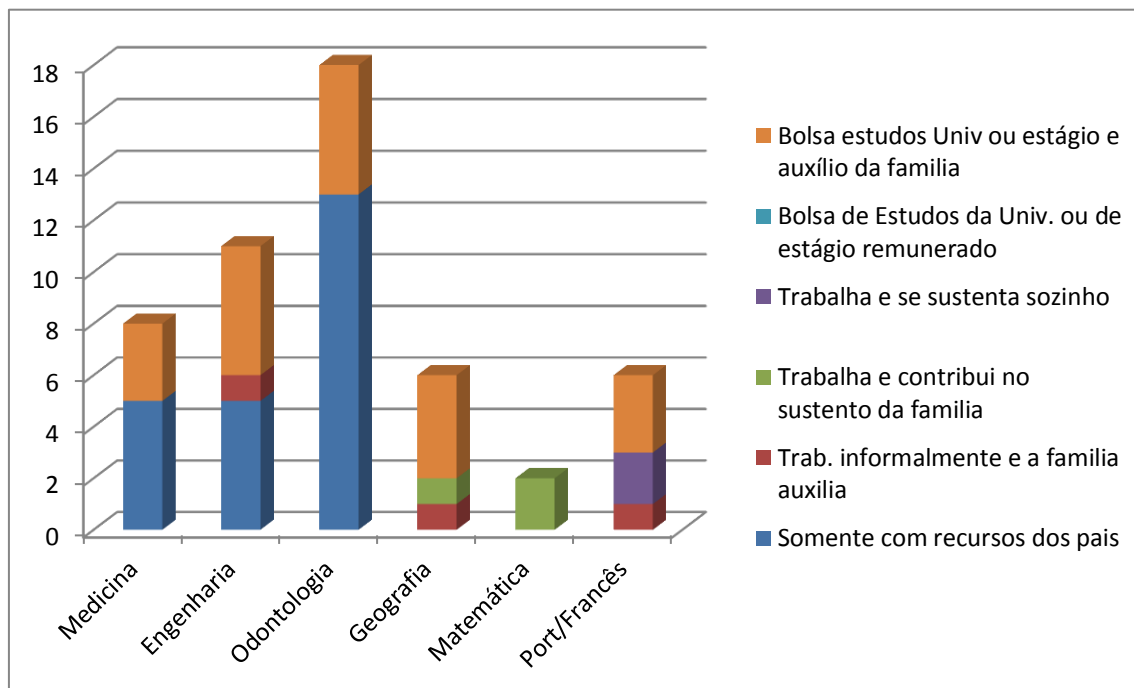
Sim, quando fiquei retido. Trabalhar e estudar é difícil. Tive que optar por um deles em um momento difícil de minha vida (FR6).

Inclusive tranquei o curso e comecei Ed. Física (MAT1).

Chamam atenção os depoimentos dos estudantes de Letras Português/Francês, Geografia e Matemática, os quais – quase na sua totalidade – já pensaram em desistir do curso. Dentre as justificativas, citam a falta de perspectivas em relação à profissão, questões financeiras, remuneração baixa no campo de trabalho, dúvidas em relação ao curso, cansaço para conciliar estudo e trabalho, excesso de atividades, etc.

Essa possibilidade não se fez presente nos cursos de Medicina, Odontologia e Engenharia Civil, os quais, de forma monossilábica, informaram que não pensaram em momento algum em desistir ou trancar o curso. Referem-se muito à realização do sonho. Esses questionamentos estão diretamente vinculados à questão financeira e de como se mantêm na universidade.

Gráfico 12: Como os estudantes cotistas se mantêm financeiramente na UEPG.



Fonte: Questionários aplicados aos estudantes, 2012.

A escolha de um curso não é somente uma escolha individual, depende de uma configuração de fatores, os quais se encontram multiplamente articulados e subordinados às condições sociais e culturais da família (ROMANELLI, 2007; BOURDIEU, 2013a). Um dos fatores que pesam significativamente é o auxílio material e financeiro investido pela família na formação dos filhos e que, hoje, se prolonga com o aumento da escolaridade. Essa questão pode ser claramente identificada no Gráfico 12, em que nos cursos de maior demanda, os estudantes se mantêm quase exclusivamente com os recursos dos pais ou responsáveis.

Entretanto, a questão não é apenas financeira. Muitas vezes, as famílias dispõem de condições para assegurar escolarização prolongada para os filhos, mas preferem encaminhá-los ao mercado de trabalho logo após a conclusão do secundário. Em outros casos, os pais impedem que as filhas ingressem em determinados cursos porque teriam de estudar em outra cidade. Portanto, a escolha depende também do modo como a família representa e avalia a profissionalização dos filhos a partir do que Bourdieu chama de capital cultural (ROMANELLI, 2007).

Outro aspecto a ser observado no Gráfico 12 refere-se à importância dada as bolsas de iniciação científica⁹⁷ e de extensão⁹⁸, muitas vezes vistas pelo aluno como última possibilidade de continuar os estudos: *“Se eu não tivesse conseguido um estágio remunerado para auxiliar nas despesas, teria que abandonar o curso. A ajuda dos meus pais tem um limite e eu sei o qual, ou melhor, quanto é!”* (ODO3).

Apesar do aumento no número de bolsas para as universidades, ele não cobre as demandas, principalmente nos cursos em que os estudantes apresentam mais dificuldades socioeconômicas. A busca por um estágio remunerado ou bolsa de iniciação científica ainda se faz muito presente entre os alunos: *“Trocaria meu trabalho por um estágio remunerado que cobrisse meus gastos”* (GEO2).

A inserção do estudante de graduação na iniciação científica amplia a formação acadêmica como pesquisador e extensionista, qualificando-o para atuar em diferentes espaços sociais:

Aprendi a pesquisar, a desenvolver projetos com outras áreas. O legal é que meu professor incentiva, discute. Estou mais seguro agora (academicamente) (ENG5).

Me ajudou a entender os conteúdos, incorporar a linguagem e a literatura da área (ODO1).

O depoimento demonstra a importância em investimentos que deem amparo para a manutenção da atuação desses estudantes na universidade, com condições plenas para sua interação com a mesma e, também, com a comunidade externa. Além de contribuir nos aspectos econômicos, possibilita que o estudante vivencie outra metodologia de estudo e usufrua do espaço universitário por meio da própria vivência cotidiana.

⁹⁷ Os programas de Iniciação Científica são vinculados a diferentes entidades de fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação Araucária do Paraná e também com recursos próprios da instituição. A UEPG disponibiliza bolsas através:

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, PIBIC/UEPG, PIBIC/Araucária: destinado a todos os alunos interessados.

Programa Bolsas de Iniciação Científica BIC/CNPq e BIC/Araucária: destinado exclusivamente aos alunos que ingressam na universidade pela Política de Cotas.

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação e Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI/CNPq): restrito a projetos na área de desenvolvimento tecnológico e de inovação;

Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC): realizado de forma voluntária pelo aluno, não contando com financiamento.

Programa PIBIC Junior/Araucária e PIBIC Junior/CNPq: procura estimular o espírito científico nos alunos do Ensino Médio.

⁹⁸ Com recursos próprios da instituição e da Fundação Araucária, as bolsas são destinadas aos alunos que desempenham atividades vinculadas a Programas e Projetos de Extensão. A carga horária destinada ao projeto deve ser de 20 (vinte) horas semanais, não podendo receber recursos de outra atividade remunerada.

A universidade é difusora do capital escolar, o qual contém saber genérico e também específico que, em princípio, qualifica o aluno para o exercício de uma profissão. A universidade, embora não seja transmissora de capital social⁹⁹, constitui espaço significativo para que os alunos construam suas redes de relações, contribuindo na sua trajetória profissional, complementando o capital da família (ROMANELLI, 2007).

Portes lembra que o espaço universitário deve ser entendido para além dos “[...] limites físicos do *campus*, mas também as manifestações daí emanadas, as circunstâncias materiais e simbólicas que a cercam, vivenciadas pelos sujeitos que nele atuam e as repercussões da atuação na formação dos sujeitos” (PORTES, 2001, p. 208).

A vinculação dos estudantes a linhas de pesquisa ou a projetos vinculados à comunidade externa é apontada como positiva:

No segundo ano comecei a ter matérias mais específicas e fiquei meio sem rumo. Hoje, já escolhi uma linha de pesquisa com que me identifico mais, e isso me deixa mais motivada (GEO1).

Participei de um projeto na comunidade e foi ótimo ver como a gente pode contribuir para melhorar um pouco a vida das pessoas (ODO1).

Atualmente, a UEPG disponibiliza, por meio de editais, bolsas de pesquisa e de extensão específicas para estudantes que ingressaram pela política de cotas. A bolsa de estudos deve ser vista como um complemento e não a solução para a sua permanência. Contudo, para muitos alunos, dificuldades financeiras, afetivas ou de aprendizagem tornam-se intransponíveis, desmotivando e contribuindo para a evasão.

A dificuldade financeira, aliada à necessidade de trabalhar, limita a vivência universitária e a participação nas atividades extracurriculares, nos trabalhos em grupo, nas festividades organizadas pela turma. Zago sintetiza bem as angústias enfrentadas pelos estudantes:

Não raro, às dificuldades econômicas associam-se outras, relacionadas ao quadro complexo da condição estudante. Há uma luta constante entre o que gostariam de fazer e o que é possível fazer, materializada em uma gama variada de situações: carga horária de trabalho, tempo insuficiente para dar conta das solicitações do curso e outras, de ordem social e cultural, condicionadas pelos baixos recursos financeiros (privar-se de cinema, teatro, espetáculos, eventos científicos, aquisição de livros e revistas etc.). Refugiar-se no isolamento é a saída encontrada [...] (ZAGO, 2006, p. 235).

⁹⁹ Para Bourdieu, o capital simbólico e o social só podem se reproduzir pela família.

A privação se faz presente em vários depoimentos, que indicam que nem sempre podem contar com o auxílio da família para: “*comprar livros, participar de congressos, encontro de iniciação científica, etc. Nem sempre dá!*” (GEO5). O investimento na formação acaba sendo supérfluo.

Outro aspecto observado são problemas de relacionamento nas turmas, o que acaba desmotivando os estudantes:

Tenho dificuldades de relacionamento com minha turma. Os grupos são fechados em “panelinhas”. Fico isolada. No Ensino Médio era diferente (FR4).

Dificuldade com os colegas do curso (MED6).

Devido às relações com os colegas e me desmotivei com as disciplinas do primeiro ano. (FR4).

Foi muito difícil a adaptação com os colegas por eu ser mais velho (FR2).

Não existe um relacionamento entre todos, são grupos fechados e de uma fatia social mais privilegiada (GEO4).

A importância da aceitação pelo grupo é significativa por parte dos estudantes pesquisados e tem reflexos na vida estudantil. Esse sentimento de pertencimento ou não vai depender do curso, da configuração social dos estudantes de uma determinada turma (ZAGO, 2006, p. 235). A forma mais visível de reconhecimento das diferenças está no estilo de vida dos colegas, seja através dos modos de falar, nas posses materiais, nos lugares frequentados, na escola anteriormente frequentada, na facilidade em adquirir o material escolar e, especialmente, na desenvoltura em lidar com essa realidade. Para Bourdieu, “o que fala nunca é a palavra, o discurso, mas toda a pessoa social” (BOURDIEU, 1983, p.167).

Cabe ainda ressaltar que esse estilo de vida se expressa de forma diferente nos diferentes cursos aqui tratados. No caso específico dos alunos do curso de Português-Francês, o distanciamento ocorre pela diferença de idade entre os alunos, a não valorização da experiência de vida, as dificuldades no manuseio das novas tecnologias ou a não aceitação de um conhecimento diverso.

Em polo oposto encontramos também o prazer dos alunos nas novas amizades:

[...] a receptividade dos colegas (ODO5).

[...] o incentivo dos professores aos alunos (GEO4).

[...] o companheirismo, os estudos conjuntos, [...] a interação com outras pessoas (ODO11).

Os relatos acima expressam a desenvoltura no relacionamento com os colegas e com os professores, a disposição em fazer amigos e uma autodeterminação na construção e aquisição do conhecimento, propiciando a integração dos alunos. Essas relações estabelecidas com os colegas de curso intra e extra-sala apontam para dimensões da sociabilidade. A sociabilidade no ambiente universitário diz respeito “[...] aos laços mais flexíveis das relações sociais tais como amizade, envolvimento em grupos e turmas, situações onde a fluidez prevalece e a interação entre os indivíduos constitui marca preponderante” (ALMEIDA, 2009, p. 146).

5.4 CONDICIONANTES PARA A PERMANÊNCIA DO ALUNO NA UNIVERSIDADE

A Política de Cotas expressa, como principal objetivo, garantir o acesso à universidade àqueles que dificilmente teriam essa oportunidade, em função de diversos obstáculos. Como já registrado, além das dificuldades que normalmente os alunos têm de ingressar na universidade, pelos mecanismos tradicionais de seleção, eles também enfrentam o desafio da permanência, ou, como abordado por Zago (2006), de sobrevivência. Esses dilemas apareceram com grande destaque nas categorias anteriormente abordadas, razão pela qual buscaremos identificar programas e ações institucionais que fazem parte da política de fortalecimento e inclusão social, voltada aos estudantes egressos da rede pública de ensino.

Um aspecto que permeia os depoimentos dos alunos refere-se à comunicação e ao fornecimento de informações sobre os serviços existentes na UEPG. Ao serem questionados sobre os projetos e programas, respondem:

Não conheço e acho que deveria ser melhor divulgado tanto pela universidade como pelo movimento estudantil. (GEO1)

A universidade poderia ter projetos que auxiliassem os estudantes [...] nas dificuldades dos mesmos. (GEO2)

Um colega fez parte de um projeto sobre os principais tipos de tumores de pele. Achei que ia aprender, então fui falar com o professor para entrar (MED1).

Participo de um projeto sobre infecção hospitalar com bolsa de estudos (MED8).

A referência aos programas de iniciação científica e aos projetos de extensão ocorre principalmente pela remuneração recebida, contribuindo no sustento do aluno e no desenvolvimento das atividades. A existência de diferentes programas e ações direcionados para seus alunos nem sempre é disponibilizada ou divulgada à comunidade acadêmica. Os depoimentos acima mostram, em especial GEO1 e GEO2, que a falta de informação dificulta o aproveitamento dos espaços universitários e contribui para que o processo de afiliação à instituição se postergue.

Moradia e alimentação subsidiada são duas reivindicações sempre presentes entre os alunos com carências socioeconômicas; políticas de inclusão que venham ao encontro dessas necessidades contribuem para a permanência na universidade, evitando a evasão:

Além do ensino público, a alimentação deveria ser mais barata (ENG5).

A universidade deveria melhorar as instalações da casa do estudante, com isso melhoraria minha renda (ENG5).

Almoço no RU, o tempo é curto para ir até em casa e gastaria muito (MAT1).

Os alunos fazem referência ao Restaurante Universitário, no qual é disponibilizada refeição com preço mais acessível. Em relação à Casa do Estudante Universitário a administração não é de responsabilidade da UEPG. De caráter beneficente, recebe estudantes que não moram na cidade de Ponta Grossa, mas estudam em uma de suas instituições de educação superior. Portanto, esse serviço não é exclusivo aos alunos da UEPG e os depoimentos expressam a falta de informação sobre o funcionamento e organização desse espaço.

A universidade conta com programas de assistência estudantil como forma de cumprir seu papel social. A Coordenadoria de Auxílio e Orientação ao Estudante (CAOE), órgão responsável por essas ações, disponibiliza informações aos estudantes e familiares sobre moradias, alimentação, encaminhamento psicológico e médico e outras necessidades a que os alunos se reportem.

Concomitante a essas ações, os setores de conhecimento ou o próprio curso disponibilizam aos alunos laboratórios de informática, para uso pedagógico, e verbas de ajuda de custo para participação em eventos e congressos, ou cursos de línguas

estrangeiras. Embora a maioria dessas ações seja de caráter universal, a universidade procura contribuir com ações que favoreçam a permanência dos alunos. Em relação ao vestibular, o CAOÉ disponibiliza informações sobre a rede de serviços da cidade, e o aluno com carência financeira também pode solicitar isenção da taxa de inscrição no vestibular.

Minha família entrou em contato com o CAOÉ para ver um lugar para ficar nos dias do vestibular (GEO3).

Não sabia sobre a isenção quando fiz vestibular (FR2).

Nos relatos dos alunos, destacam-se dois aspectos. O primeiro mostra a busca da família por informações no órgão responsável. A segunda questão refere-se à dificuldade em lidar com os saberes universitários ou a ausência desse saber. Esses dois depoimentos expressam como o sistema escolar contribui na legitimação das diferenças de origem social, cultural e econômica conforme a classe a que pertence (Bourdieu, 2013). Partindo do princípio da igualdade no atendimento e tratando os alunos desiguais em suas origens e propriedades (capitais) da mesma forma, a universidade acaba por reforçar as diferenças preexistentes.

O setor responsável pelo atendimento e orientação aos estudantes não deve se constituir somente num órgão administrativo, mas acolher as dificuldades apresentadas, estar próximo dos alunos, representar suas demandas. O acesso à informação, por exemplo, pode constituir ferramenta de apoio aos alunos, auxiliando no enfrentamento das desigualdades sociais. Nesse sentido,

[...] cada vez mais, a permanência no Ensino Superior deve ser entendida como uma interação entre condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance das universidades, marcadas por um olhar mais atento para com os segmentos mais desprovidos de recursos culturais e econômicos (ALMEIDA, 2007, 190).

Se chegar à universidade e em determinados cursos é “medido em termos de probabilidade estatística para o conjunto da categoria social à qual pertencem”, pode também existir um conjunto de circunstâncias atuantes capazes de auxiliar o aluno nessa trajetória (BOURDIEU, 2013, p. 52). Maiores investimentos em infraestrutura física e pedagógica também estão presentes nos anseios dos alunos:

A UEPG podia parar de priorizar cursos como medicina, engenharias, etc. e investir mais recursos em licenciaturas, bacharelados, que às vezes nem têm cadeiras suficientes para os

alunos na sala. A UEPG podia praticar mais ações de igualdade entre os cursos, pois todos são importantes. (ENG8)

Falar de prestígio de um curso ou de uma área em detrimento de outras é um exercício complexo. Villas Boas (2001) e Moehlecke (2004) apontam a existência de um novo movimento na trajetória da educação, já perceptível em alguns cursos, não mais através das restrições do acesso ou da hierarquização social das carreiras, mas de um processo de “reelitização” do ensino. As facilidades advindas desse prestígio possibilitam aos alunos de “determinados cursos” o acesso ao conhecimento de forma diferenciada, verbas para pesquisas, envolvimento em pesquisas de iniciação científica e atividades extracurriculares, enquanto que, em “outros cursos”, a estrutura física é deficitária, com salas pequenas, falta de cadeiras, mapas antigos, falta de professores.

Apesar da diminuição das barreiras formais e, conseqüentemente, da ampliação do acesso, o depoimento do aluno ENG8 reforça a existência de mecanismos sutis de uma exclusão interna em certos momentos imperceptíveis, no entanto, contínua e gradual, tanto por parte de quem as exerce como daqueles que são as suas vítimas.

Essas questões ilustram as novas formas de desigualdade escolar tão presentes em nossas instituições de ensino. Para Bourdieu e Champagne¹⁰⁰, até o final dos anos de 1950, a seleção com base social constituía-se de um lado, de escolarizados, e do outro, de excluídos. Dentre as transformações que afetaram o sistema de ensino a partir desse período, a de maior consequência foi o ingresso de categorias sociais até então excluídas da escola, como pequenos comerciantes, artesões, agricultores, operários da indústria (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2013, p. 246).

Nos dias atuais, essa divisão opera

[...] de modo bem menos simples, através de uma segregação interna ao sistema educacional que separa os educandos segundo o itinerário escolar, o tipo de estudos, o estabelecimento de ensino, a sala de aula, as opções curriculares. Exclusão ‘branda’, ‘contínua’, ‘invisível’, ‘despercebida’. A escola segue, pois, excluindo, mas hoje ela o faz de modo bem mais dissimulado, conservando em seu interior os excluídos, postergando sua eliminação, e reservando a eles os setores escolares mais desvalorizados (NOGUEIRA; CATANI, 2013, p.14).

¹⁰⁰ Refere-se ao artigo “Os excluídos do interior”.

5.5 PERSPECTIVAS FUTURAS

As expectativas dos alunos em relação ao futuro refletem aspectos fundamentais e mostram uma inter-relação entre o acesso à universidade e a ascensão social. Ao serem abordados sobre a contribuição do curso nas suas vidas pessoal e profissional, assinalaram como alternativa principal o acesso ao conhecimento (cultura) geral e amplo que o estudo propicia, seguido de uma formação profissional voltada ao mercado de trabalho, acesso imediato ao emprego depois de formado e ascensão social através de aumento salarial.

Observando a vivência universitária e levando em consideração a trajetória desses alunos, pode-se constatar que a universidade desempenha papel importante. Os alunos, quando questionados sobre a contribuição do curso em suas vidas, apontam mudanças no nível pessoal e profissional:

Amadurecimento, autoestima, felicidade comigo mesma (ODO1).

Mais madura e perceptiva. A geografia mudou minha forma de pensar, quebrou preconceitos que eu tinha e me fez pensar melhor sobre a dialética cultural (GEO5).

O crescimento pessoal vem sendo muito grande. As situações vivenciadas no curso exigem do aluno um posicionamento adulto e consciente (MED1).

Conhecimentos, comprometimento, cumprimento de horários. A pessoa não muda, só agrega o que aprendeu na universidade (ENG9).

Tornei-me um cidadão mais crítico (GEO4).

No decorrer do curso vamos amadurecendo, as marcas da aprendizagem são constantes (FR5).

Sou outra pessoa, uma vez que agora tenho a profissão que tanto desejo (MED3).

A formação oportuniza conjugar desenvolvimento pessoal, desenvolvimento de conhecimentos, competências específicas e uma visão mais ampla do mercado de trabalho. O depoimento do aluno sintetiza essa referência: “Ao me formar levo não só a vivência, a experiência pessoal, mas todo um conhecimento técnico e metodológico que aprendi na universidade” (ODO13).

Implícito no amadurecimento pessoal e profissional está uma visão crítica da realidade social:

Muda a percepção do mundo como um todo. Traz uma visão mais ampla da realidade (FR4).

Mudou completamente o meu campo de visão em relação ao mundo, estou mais antenado na cultura, nas áreas de conhecimento, na Geografia (GEO3).

Este que escreve entrou com o “gás” de um jovem militante intensificando esse gás com teoria. Estou mais maduro e uma postura mais crítica da realidade (GEO4).

A satisfação com o curso pode também ser aferida pela aspiração dos alunos em relação ao futuro:

O curso trouxe uma visão mais ampla da profissão, mas [...] pretendo me especializar depois de formado (GEO6).

Quando terminar a graduação já penso em fazer uma especialização, buscando uma formação acadêmica qualificada (ODO4).

[...] com uma pós, o currículo é mais valorizado no mercado de trabalho (ODO3).

Eu participei de um projeto de iniciação científica com um professor que dá aula no mestrado e gostei bastante. É meu projeto quando me formar (ODO7).

Dois fatores estão relacionados ao fato de os alunos demonstrarem preocupação com os cursos de pós-graduação: a ampliação do campo de trabalho e o prestígio por eles proporcionado. Para os entrevistados, o mercado de trabalho não exige inicialmente uma pós-graduação, no entanto, a remuneração fica muito aquém da desejada, apesar de todo o esforço despendido ao longo da formação universitária.

Hoje só a graduação não é suficiente e isso é angustiante porque você nem terminou a graduação e já tem que estar pensando no que você vai se especializar (ODO4).

Na minha área a residência é uma especialização do conhecimento (MED7).

Os depoimentos expressam uma questão muito valorizada nos dias atuais, a especialização do saber, já que a formação da graduação propicia um conhecimento geral e os cursos de pós-graduação especializam em áreas específicas. Essa aspiração de melhorar a qualificação profissional, mediante a incorporação de novos conhecimentos,

resulta da percepção desses universitários de que o curso de graduação é insuficiente tanto nos conhecimentos como na busca por empregos melhor remunerados.

Atualmente, o capital econômico não é o patrimônio mais importante transmitido pela família, sendo o capital escolar dominante. O investimento das famílias na escolarização de seus filhos explica o valor atribuído a esse capital que qualifica para o mercado de trabalho. No entanto, com as mudanças nos postos de trabalho, o capital escolar “está sujeito à obsolescência precoce”, necessitando de constante atualização, o que cria novos nichos para o sistema de ensino através da incorporação de novos aparatos pedagógicos e tecnológicos, voltados para a reciclagem profissional (ROMANELLI, 2007, p. 105).

A preocupação com o mercado de trabalho é constante na maioria dos depoimentos:

Espero já sair trabalhando (FR2).

Estou no terceiro ano e já tenho duas propostas de trabalho em minha cidade, Tibagi, para trabalhar com desenvolvimento rural (ENG8).

A UEPG te dá uma boa preparação para atuar no mercado de trabalho (MAT1).

Conhecimento suficiente para ingressar na vida profissional de clínica geral (ODO9).

Percebe-se uma cobrança interna do próprio aluno por conseguir um emprego logo depois de formado, ou melhorias no trabalho presente, dado o investimento de tempo e de recursos econômicos na obtenção do diploma de curso superior.

Sonho em estar trabalhando, ter minha independência financeira. (ODO1).

A importância do curso para minha vida não é só por um melhor rendimento, mas também por um melhor emprego (GEO4).

Espero um emprego digno, que eu possa suprir minhas necessidades e ter a possibilidade de uma melhor qualificação (GEO2).

As chances de entrar no mercado de trabalho com um curso superior aumentam, e cursando ‘Odonto’ na UEPG mais ainda (ODO4).

O investimento no curso é considerado compensador, pois qualifica a força de trabalho, possibilitando ao futuro profissional competir por empregos melhor remunerados. Para muitos alunos, “o diploma de curso superior é necessário para ascenderem na organização em que trabalham, mesmo quando o capital escolar não tem relação direta com as tarefas que devem desempenhar.” (ROMANELLI, 2007, p. 108). Uma boa qualificação profissional e o *status* em estar cursando uma instituição pública de renome são apontados nos depoimentos como elemento importante para alavancar a desejada melhoria profissional e financeira.

Por fim, as expectativas dos alunos em relação ao seu futuro convergem para o papel fundamental que a universidade tem, tanto na preparação do futuro profissional para inseri-lo na dinâmica do mercado de trabalho, como na formação de pessoas, cidadãos e intelectuais.

5.6 A VOZ DOS ALUNOS NÃO COTISTAS: CONTRAPONTO NAS ANÁLISES

Nos depoimentos dos alunos, procuramos identificar sentimentos e percepções dos alunos não cotistas em relação à implantação da Política de Cotas na UEPG. Apesar do foco da tese não se voltar para os alunos não cotistas, esta análise possibilita o contraponto sobre o acesso e a permanência dos alunos egressos de escolas públicas e que adentraram a universidade pelo sistema de cotas na UEPG.

O perfil dos alunos não cotistas trouxe elementos que os diferenciam dos demais:

- Idade de ingresso na universidade entre 16 a 18 anos;
- O Ensino Fundamental e Médio foi cursado, na sua maioria, em escolas particulares,
- Na sua maioria são de cor branca;
- A média da renda familiar é de cinco salários mínimos. No curso de Medicina o percentual significativo está acima de dez salários mínimos, e a renda diminui consideravelmente nos cursos de menor demanda;
- Nos cursos de maior procura, a escolarização dos pais está entre Ensino Médio e Superior, o que revela a posse de um capital escolar relativamente homogêneo e, nos cursos de menor demanda, encontramos número

expressivo de pais com Ensino Fundamental (completo e incompleto) e Médio;

- De forma geral, ambos os pais trabalham;
- Classificam que a formação que cursaram no Ensino Fundamental e Médio foi entre boa e ótima;
- Dentre as razões que pesaram na escolha do curso, estão o interesse pela área, vocação e empregabilidade;
- Não enfrentaram dificuldades maiores para ingressarem na UEPG.

O interesse pelo curso e pela UEPG já era um projeto de vida não somente para os alunos como para seus familiares. O interesse por determinadas áreas no Ensino Médio já indicavam possíveis escolhas futuras dos cursos superiores. “Trata-se de um percurso que se faz sem rupturas e que parece desembocar na universidade como que ‘naturalmente’” (NOGUEIRA, 2007, p. 128).

A tese da “causalidade do provável” parece se constituir na melhor explicação a esse fenômeno na medida em que estabelece que a propensão ao provável (que orienta as aspirações e condutas dos sujeitos) resulta da interiorização das condições objetivas de existência. Para Bourdieu (2013d), é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda a experiência anterior, e as significações prováveis.

[...] o dado que ele toma como uma a percepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas a serem feitas, a serem ditas, etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um *mundo presumido*, isto é, pressentido e prejudgado, o único que lhe é dado conhecer (BOURDIEU, 2013d, p. 124).

A trajetória é vista como um caminho natural, no entanto, o período que antecede o ingresso na universidade é vivido de forma tensa, em razão do concorrido processo de seleção a que foram submetidos, marcando fortemente suas trajetórias escolares. O cursinho pré-vestibular foi utilizado como um “reforço”, especialmente nas disciplinas em que estavam menos preparados.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à participação nas atividades paralelas à sala de aula. A busca pelo conhecimento não se restringe aos ensinamentos trabalhados em sala de aula: ela ocorre em diferentes espaços intra e extra-universidade. A educação não se dá apenas na aquisição de um conhecimento determinado, mas ela é mesclada

com a participação dos alunos em atividades que estendem, reforçam, ampliam os saberes e o saber-fazer oferecidos nos cursos frequentados.

Os cursos são ofertados, em sua maioria, no período diurno, muitos em regime integral. Se por um lado isto impossibilita o aluno de trabalhar, por outro, contribui para que ele possa vivenciar a universidade. Essa questão é facilmente identificada entre os alunos do Curso de Medicina e de Odontologia, que elencam diversos projetos de iniciação científica, projetos extensionistas, monitoria, etc. de que participaram (quase todos com bolsas). Já nos cursos de menor demanda, apesar de serem também de período integral, as facilidades no acesso a atividades extraclasse e com bolsa são reduzidas.

Um fator a ser considerado refere-se ao alto grau de informação que os jovens não cotistas têm sobre o sistema universitário e seu funcionamento, contribuindo no acesso aos programas e serviços que a instituição disponibiliza. Por outro lado, o papel ativo desempenhado pelos pais, não somente no aspecto econômico, revela-se fundamental na concretização da formação.

Em relação à política de cotas, vários alunos não se posicionaram, deixando a questão em branco; outros, por sua vez, posicionaram-se contra e a favor. A polêmica ainda se faz presente, no entanto, enquanto uma política pública já consolidada na universidade tem sua continuidade prevista para mais um período de oito anos. Buscaremos levantar aspectos significativos levantados por esses estudantes entrevistados (não cotistas) em seus depoimentos:

Traz benefícios para os alunos [...] deveria ter uma melhor qualidade no ensino de base para esses alunos poderem aproveitar o curso nas mesmas condições (N/CT MED3).

O governo em vez de estimular o sistema de cotas deveria melhorar a educação, porque mesmo com o acesso diferenciado, muitos alunos não conseguem concluir os cursos (N/CT GEO4).

É uma medida paliativa, governista, compensatória, decorrente do péssimo ensino público a nível fundamental e médio (N/CT GEO1).

Demonstra falta de investimento no ensino público. Em vez de corrigir essa carência, usa as cotas. Não beneficia o aluno (N/CT ENG5).

Os depoimentos apontam para a necessidade de melhorias nas políticas educacionais através do fortalecimento do ensino público em todos os níveis. Além

dessa questão macroestrutural, indicam a necessidade de políticas locais voltadas à permanência no sistema educacional, tornando-o acessível não apenas aos alunos já inseridos na universidade, mas também àqueles que pretendem cursá-la.

Entendo o sistema de cotas como uma medida provisória. É uma oportunidade eficiente para os alunos entrarem na instituição, porém sua permanência é comprometida, pois a base do estudo que ele teve foi fraca. Vejo isso nos trabalhos em grupo e nas notas das avaliações (N/CT ODO7).

A política de cotas traz dificuldades; colegas que entraram por cotas de minha sala não conseguem acompanhar o curso (N/CT ODO8).

A política contribui no acesso, mas tenho visto que a permanência é mais difícil; apresentam dificuldades e acabam com reprovações (N/CT ODO3).

As dificuldades são relatadas por todos os alunos, independente da forma de acesso; no entanto, isso gera insatisfação de alguns (especialmente dos alunos não cotistas) quando identificam que hoje as políticas estão mais voltadas a segmentos socialmente mais vulneráveis.

A universidade disponibiliza mais acessos a bolsas de graduação e projetos para alunos de cotas. Não acho justo. Meus pais investiram numa escola particular para que eu pudesse entrar na universidade, com todas as dificuldades. (N/CT MAT2)

Não se muda as regras no meio do jogo, eu me senti penalizada, fiquei na lista de espera enquanto os alunos por cotas entraram com uma pontuação bem menor (N/CT ENG8).

Se, por um lado, os estudantes acham justo o acesso à universidade por essa política “para os alunos que estudaram em escola pública”, por outro, “a concorrência e a pontuação para ingressar no curso é bem diferente do que quem fez por cota universal, o que acaba sendo injusto” (N/CT ODO9).

O conjunto de depoimentos revelou alguns aspectos que consideramos importantes sintetizar: a política de cotas vem favorecendo o ingresso na universidade de parcela da população, sendo “[...] uma forma de ‘compensar’ muitas vezes o ensino de ‘menor qualidade’ dentro da escola pública” (N/CT ODO5).

A política também trouxe contribuições no sentido da legitimação e da conquista do respeito acadêmico desse grupo na universidade. “Traz benefícios, pois historicamente setores da sociedade (negros, indígenas, alunos do ensino público) são

deliberadamente excluídos e as cotas, de forma mitigatória, auxiliam no acesso ” (N/CT GEO2).

Reivindicações de maior inclusão, tanto racial como social, na UEPG, colocam para a instituição a necessidade de encarar as demandas que essa inclusão provoca, como a melhoria na infraestrutura e políticas de permanência mais eficazes e abrangentes. Tais ações contribuirão para que a democratização no acesso resulte em uma formação de qualidade para grupos hoje alijados do processo de educação universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O conhecimento dito científico
é, principalmente, dinâmica destrutiva,
o que o leva a propor
reconstruções provisórias.*

DEMO, 2002

Este trabalho buscou compreender, a luz das políticas de educação superior, as práticas institucionais que a Universidade Estadual de Ponta Grossa vem colocando em funcionamento e como elas operam na permanência de estudantes que adentraram pela Política de Cotas. Compreender os fatores que interferem na trajetória acadêmica desses estudantes em diferentes cursos é fundamental na elaboração de políticas que possibilitem amplo direito à educação.

A universalização do acesso constitui tema emergente e complexo, sobretudo se levarmos em consideração o cenário de construção da chamada sociedade do conhecimento, o processo de internacionalização da economia e as alterações que vêm ocorrendo no papel do Estado, em especial na década de 1990. Nesse sentido, esta tese buscou inicialmente entender as mudanças estruturais que se efetivaram por meio da reforma proposta pelo Estado.

Estudar como as políticas públicas para a educação superior têm se efetivado no campo universitário implica cada vez mais entender como os principais agentes institucionais e individuais do setor se posicionam e o impacto dessas políticas no processo de constituição do *habitus* acadêmico-científico, o que acaba por produzir mudanças importantes nesse espaço social. A análise dos documentos e orientações de organismos internacionais, dentre os quais Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no âmbito da realidade latino-americana, a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e o Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES) expressam a concepção política que norteou as ações no contexto universitário. Diversificação das fontes de financiamento, diferenciação dos sistemas, avaliação do sistema, cursos de curta duração, intensificação do setor privado, mobilidade estudantil são orientações amplamente incorporadas nas reformas e programas de governo.

Esses processos de mudanças não ocorrem de forma linear nas instituições sem mediações internas e externas. Oliveira e Catani lembram que “[...] toda e qualquer política educacional que se coloca na esfera pública em nome da reforma e da transformação se torna objeto de disputa e conflito”, podendo desarticular interesses de grupos sociais (OLIVEIRA; CATANI, 2011, p. 31).

A análise da política de democratização do acesso ao Ensino Superior neste novo milênio nos coloca diante de desafios e tensões. O aspecto quantitativo, ou seja, o número de estudantes - inclusive de classes populares - está aumentando, constituindo, em médio prazo, um ensino de massa no Brasil. Para além desses indicadores, importa saber as condições efetivas de permanência qualificada desse contingente que está adentrando a universidade. A inserção pode se constituir um caminho desde que sejam criadas condições políticas e científicas adequadas a uma efetiva democratização da universidade, principalmente a pública.

Em relação à Política de Cotas na UEPG, pudemos verificar que sua proposta emergiu no seio da própria universidade, de um grupo de professores que procurou agregar militantes de movimentos e organizações sociais na discussão e na proposta. A implantação de uma política questionadora, como a Política de Cotas, em uma cidade fundada no tradicionalismo e ancorada em princípios conservadores, trouxe para dentro da universidade o debate sobre o preconceito racial e social presente na sociedade brasileira.

O questionamento e a problematização dessas naturalizações possibilita romper com essa dinâmica, torná-las explícitas, a ponto de compreendê-las como injustiças sociais. É num país do não conflito, inclusive racial, que o Brasil e os brasileiros se reconhecem (MAYORGA, 2010). Entendemos estar aí o papel da universidade, de repensar essas estruturas, questionar a ordem social como pronta, explicitar os conflitos, levando os diversos atores sociais a refletirem e a reconhecerem a pluralidade de vozes no seu interior. A consequência dessa politização possibilita posturas diferenciadas, traduzidas em posicionamentos coletivos, mas também individuais, diante de discriminações e desigualdades sociais.

Ao acompanhar o desenvolvimento das ações, podemos dizer que a Política de Cotas vem contribuindo para a democratização do acesso de uma parcela de estudantes antes excluídos do Ensino Superior. Em relação ao desempenho acadêmico dos alunos cotistas, os relatórios de acompanhamento da política apontam que a diferença na média de desempenho entre os três tipos de cotas não é significativa, ainda que as notas do

cotista negro sejam mais baixas. O monitoramento dessas informações é importante e desmitifica a ideia de que a política de cotas rebaixaria o nível acadêmico dos cursos de graduação, compreendida por muitos como um risco decorrente da democratização do acesso através de Políticas. Na verdade, o grande limitador do acesso é o vestibular (UEPG, 2010).

A continuidade dessa Política aguarda aprovação pelos Conselhos. No entanto, já se encontra formalizada a minuta para um período de oito anos, entendendo que, como política temporária, ela ainda não cumpriu integralmente seu papel na inclusão social. Dentre as alterações mais significativas a vigorar a partir de 2015 está a exigência de o aluno ter cursado todo o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Até o momento, a exigência é somente o Ensino Médio, ocasionando distorções em alguns casos.

O perfil dos alunos ingressantes por suas diferentes cotas - universal, escola pública e negros de escola pública - mostra que o acesso vem favorecendo a inclusão dos estudantes oriundos de escolas públicas. As cotas têm garantido que, aproximadamente, metade dos alunos aprovados no vestibular seja de escolas públicas e isso é um fato social relevante.

No entanto, o simples aumento das camadas populares no sistema de educação superior não significa, necessariamente, que os estudantes dessas camadas estejam se beneficiando das mesmas oportunidades educacionais oferecidas aos estudantes originários de camadas mais favorecidas. Demonstra, nesse caso, que um número maior de alunos originários daqueles estratos está atingindo níveis de escolaridade semelhantes aos alunos provenientes das camadas bem situadas.

Nesse sentido, a democratização do acesso à universidade deve vir acompanhada da **democratização do acesso ao conhecimento** e do **direito à permanência** dos estudantes, para que possam concluir seus cursos. O conceito de democratização que sustenta este estudo parte do princípio de que a democratização da educação superior é um processo contínuo e, para sua efetivação, necessita da existência de políticas institucionais que garantam além do acesso, a permanência dos alunos num ensino de qualidade.

A trajetória investigativa com os alunos possibilitou levantar contribuições para se repensar a universidade hoje e os movimentos inclusivos nesse espaço:

1. O primeiro aspecto observado é em relação à formação que os alunos tiveram no Ensino Fundamental e Médio, realizado em escolas municipais ou estaduais, permeada por algumas dificuldades frente a esse tipo de ensino. Dentre os principais problemas, os alunos destacam formação insuficiente, necessidade de complementar os conhecimentos com cursinhos pré-vestibulares, comprometendo a compreensão dos conteúdos ministrados na universidade. Por outro lado, o Ensino Médio realizado nas instituições federais é valorizado tanto em relação ao nível do corpo de professores como na qualidade do ensino. A preparação para o vestibular é cercada de estratégias de superação individuais e coletivas. Os esforços e a dedicação se expressam através de uma rígida disciplina em relação aos estudos, abandono da vida social e, em muitos casos, conciliando estudo com o trabalho. O caminho da universidade não se mostra como um caminho natural, sendo que na escolha do curso diversos determinantes influenciam esse processo.

2. A entrada no ambiente universitário trouxe uma diversidade de mudanças na vida dos alunos. Esse processo é acompanhado por um processo de afiliação institucional (de adaptação aos novos métodos de ensino) e intelectual (na superação das dificuldades de compreensão e de conteúdos). O aluno, ao apropriar-se desse espaço, consegue elaborar estratégias para sua permanência. A pesquisa apontou outras dimensões essenciais à formação dos estudantes, entre elas, dificuldades socioeconômicas e no acesso às políticas de permanência que a universidade oferece. Os programas de apoio ao estudante devem ser mais efetivos e, como foi constatado nos depoimentos, é preciso torná-los conhecidos pelos alunos e disponíveis a eles. Ao chegarem à universidade, os jovens geralmente não conhecem o funcionamento dos programas e não encontram essas informações nos seus cursos, e nem mesmo na página virtual da universidade.

3. A UEPG disponibiliza programas de assistência estudantil para seu corpo discente, conforme explicitado anteriormente. No entanto, quando se considera a existência de diferentes públicos ingressantes pela política de cotas, essas ações diretas aos estudantes exigem uma mudança de referência qualitativa e quantitativa. Nesse caso, a assistência estudantil não deve se limitar a uma ação direta para o estudante, como repasse de bolsas, por exemplo, mas precisa englobar um conjunto de ações ampliadas que considere a especificidade dos estudantes que acessam a universidade e uma leitura sobre as dinâmicas de inclusão e de exclusão dentro da universidade. Na maioria das instituições de Ensino Superior, as políticas de permanência se restringem ao tripé

alimentação, bolsa trabalho e moradia/ residência universitária. Esses programas são subsidiados pela universidade integralmente ou parcialmente, variando a presença de programas de saúde, assistência médica e psicológica, auxílio transporte, ensino de línguas e informática. É inegável que a ampliação de recursos financeiros aos estudantes cotistas por meio de bolsas é fundamental para que eles sustentem sua presença e participação nos cursos e espaços universitários, sem terem que se dividir entre trabalho e estudo. Contudo, os problemas que esses alunos vivenciam no cotidiano da universidade vão além de questões exclusivamente econômicas. A alteração do perfil discente nas universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações às novas demandas e também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes de origem popular, sem marginalizá-los pelo rótulo da carência.

4. A universidade pode desempenhar um papel integrador através de ferramentas de apoio aos alunos, como a comunicação mais integrada, maior divulgação dos serviços disponíveis, que possibilitem ao aluno enfrentar determinadas desigualdades. Além disso, apoio à formação acadêmica via cursos de leitura e escrita acadêmica, cursos de informática, identificação de disciplinas em cursos diversos que possam contribuir nas deficiências apresentadas pelos alunos, atendimento em horários que contemplem os diferentes turnos, etc. Essas ações mostram que a permanência no Ensino Superior “deve ser entendida como uma interação entre os condicionantes estruturais da sociedade e as ações conjunturais que estão ao alcance das universidades” (ALMEIDA, 2009), com um olhar atento para os alunos que apresentam maiores dificuldades, seja de ordem material, cultural e pedagógica.

5. Quando se aborda a política de permanência, de modo geral, há uma forte preocupação com o viés econômico, deixando à margem dessa discussão a natureza do conhecimento acadêmico (SANTOS, 2005). O conhecimento aparece na pesquisa como um elemento que agrega poder em se fazer aceitar, em se integrar a um meio inicialmente hostil, em quebrar as barreiras. Nesse sentido, é necessário saber qual a relação que o estudante cotista estabelece com o saber produzido e distribuído pela universidade (CHARLOT, 2000), pois essa relação também posiciona sujeitos, ao permitir ou não o acesso desses sujeitos ao saber universitário. É possível perceber um

acesso diferenciado entre os grupos de estudantes, ao conhecimento e às oportunidades acadêmicas.

Número limitado de bolsas de estudo, necessidade de trabalhar para o sustento limitam a participação dos alunos à sala de aula. Com uma vida acadêmica restrita, as possibilidades de produção de conhecimento, de participação na sociedade e todas as aprendizagens decorrentes desses processos são menores. Tais dificuldades contribuem para a ampliação das desigualdades sociais.

6. Um último aspecto que deve permear as políticas de permanência refere-se à necessidade de ações de valorização das trajetórias e identidades dos estudantes cotistas negros e de origem popular. Entendemos aqui o preconceito racial como uma categoria de pensamento que se expressa em comportamentos cotidianos, portanto, reconhecer essa dinâmica no interior do espaço universitário como da própria sociedade é importante para o enfrentamento, seja de forma individual, coletiva ou institucional. Essa questão é salientada no depoimento dos gestores, pois, desde a implantação na UEPG, a política de cotas para estudantes negros encontrou resistência em todos os níveis e instâncias institucionais. Ações realizadas pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas procuraram desmitificar essa ideia através de momentos coletivos e de divulgação pelos meios de comunicação dos relatórios quantitativos e qualitativos; no entanto, esse trabalho deveria agregar representantes dos diferentes centros acadêmicos, das escolas públicas e do movimento negro.

Ao concluirmos, percebemos que as trajetórias apresentam muitos pontos em comum e a publicização desses processos em tópicos se tornou fundamental para o conhecimento dos problemas que os referidos alunos enfrentam para ingressar, permanecer e se inserir de forma igualitária na universidade.

Apesar das questões identificadas, a Política de Cotas na UEPG vem contribuindo, ao longo dos anos de sua implantação, na ampliação do acesso ao Ensino Superior para estudantes oriundos de escolas públicas e negros. Enquanto política pública de democratização à universidade, além de propiciar mais e melhores oportunidades de acesso, deve assegurar satisfatórias e dignas condições de permanência dos estudantes nos cursos.

Ao chegar ao final deste exercício investigativo, trazemos as políticas de permanência como centro de reflexão, aspecto na maioria das vezes secundarizado no

debate acerca da democratização da universidade. Uma política que pretenda contribuir nas transformações das desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira não pode se resumir a ações pontuais, adaptando ou amenizando as vozes que os estudantes silenciosamente ecoam no contexto das universidades, através de suas histórias e trajetórias de vida distintas.

Reconhecer essas questões é a possibilidade de ampliação do horizonte democrático que pretende ser o resultado de uma educação com qualidade, direito social, de compromisso com o princípio da justiça social. Esse movimento pode e deve orientar a construção das políticas de permanência ou as vozes continuarão sendo sempre compreendidas como nada além de sons.

Diante do exposto, podemos afirmar que o caminho percorrido aponta novos pontos de partida. Ao finalizar esse trabalho, temos claro que os resultados ora apresentados constituem pistas para futuros estudos sobre a Política de Cotas, que possam aprofundar aspectos não explorados e avançar nas análises e nas ações criadas e recriadas em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A. Os Institutos Superiores de Educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org.) **Educação Superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

ALGEBAILLE, M.E.B. Expansão da Educação Superior – Traços de uma inclusão seletiva no cenário educacional brasileiro. In: VIEITEZ, C.G.; BARONE, R.E.M. (Orgs.) **Educação e Políticas Públicas: tópicos para o debate**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, p. 93-120, 2007.

ALMEIDA, W.M. **USP para todos?: estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública**. São Paulo: Musa Editora, 2009.

ALONSO, K.M.A. Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Revista Educação e Sociedade, Campinas**, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 02 nov.2012.

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

ANDRADE, C.Y. Ensino Superior Brasileiro: Expansão e Desafios. **Revista ComCiência**, n. 54, maio/ 2004. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200405/reportagens/14.shtml>. Acesso em: 22 jan. 2013.

ANDRADE, C.Y.; DACHS, N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 131, ago. 2007.

ANDRÉ, M. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Editora, 2005.

ANTUNES, F. O Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? In: PEREIRA, E.M.A.; ALMEIDA, M.L.P. (Orgs.) **Universidade contemporânea: políticas do Processo de Bolonha**. Campinas: Mercado das Letras, p. 27-57, 2009.

AZANHA, J.M.P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

AZEVEDO, F. de. **A educação na encruzilhada: problemas e discussões**. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1971.

BANCO MUNDIAL. **Higher Education in Developing Countries: peril and promise**. [Ensino Superior nos Países em Desenvolvimento: perigo e promessa]. Washington, DC: The Task Force on Higher Education and Society, 2000. Disponível em: www.tfhe.net/index.htm Acesso em: 2013.

_____. **Documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe**. Dez. 1999. Disponível em: www.bancomundial.org. Acesso em: fev. 2002.

_____. **Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafios para La Educación Terciaria.** Washington D.C. BIRD / Banco Mundial, 2003.

_____. **La enseñanza superior – las lecciones derivadas de la experiência.** Washington, 1994. Disponível em: www.bancomundial.org.br. Acesso em: 10 mai. 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** 2.ed. São Paulo: Ed. Livraria Martins Afonso, 1979.

BARRETO, R.G; LEHER, R. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 39, v. 13, set/dez. p. 423-436, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300002&script>. Acesso em: 18 out. 2012.

BARREYO, G.B.; ROTHEN, J.C. Reformas e avaliação da educação superior no Brasil (1995-2009). in PAULA, M.; LAMARRA, N. (Orgs.). **Reformas e Democratização da Educação Superior no Brasil e na América Latina.** Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

BITTAR, M. Estudante-trabalhador – reflexões sobre o curso de Serviço Social. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL- ENPES, VII., **Anais...** O Serviço Social e a Questão Social: direitos e cidadania. Brasília: UnB: ABEPSS, 2000.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, p 45-72 , 2013a.

_____. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, p 73-78., 2013b.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação.** 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013c. p 79-88.

_____. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013d.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação.** 14 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização do funcionamento de ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, col. 4, p.10.369, 29 nov. 1968.

_____. Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 nov. 1968 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, col.1, p.1.409, 11 fev. 1969.

_____. Decreto n. 68.908, de 13 jul. 1971. Dispõe sobre concurso vestibular para admissão aos cursos superiores de graduação. **Diário Oficial da União**, col. 2, p. 5.413, 14 jul.1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA. **Retratos das Desigualdades: gênero e raça**. 2. ed. Brasília, set/2006.

_____. **Decreto Lei n. 7.824, de 11 de outubro de 2012**. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio (Lei de Cotas). 2012.

BUARQUE, C. A universidade na encruzilhada. **Conferência Mundial de Educação Superior + 5**. UNESCO: 2003.

BURBULES, N.; TORRES, C.A. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A (Org.) **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed, p. 11-26, 2004.

CAÔN, G.; FRIZZO, H. **Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil**. UFTM/MG.

CAMARGO, E. P. R. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação - UNICAMP, Campinas, 2005.

CANDAU, V.M.F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto, p. 125-161, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10852.pdf> Acesso em: 10 out. 2011.

CARAGNATO, C. E. Caráter público e identidade acadêmica na educação superior: uma análise da diversificação institucional por meio do estudo dos centros

universitários. Porto Alegre, 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2004.

CARVALHO, J. M. de. **A construção da ordem**: a elite política imperial. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CASTANHO, M.E. **Universidade à noite**: fim ou começo da jornada? Campinas: Papirus, 1989.

CATANI, A.M. **Processo de Bolonha e impactos na América Latina**: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. In: CONGRESSO IBERO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO – ANPAE, 2010, p. 1-14. Disponível em: www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf Acesso em: 5 jun. 2011.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal. v.13, n. 2, 2000. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37413203.pdf>. Acesso em: 26 out. 2012.

CATANI, A.M; OLIVEIRA, J.F.; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do Trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001.

CATANI, A.M.; HEY, A.P. A Educação Superior no Brasil e as tendências de ampliação do acesso. In: **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB, v. 2, n. 3, p. 414-429, set./dez. 2007.

CHAMMA, G. F. **Ponta Grossa**: o povo, a cidade e o poder. Ponta Grossa: PMPG, 1988.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Jovens de Sergipe**: como são eles, como vivem, o que pensam. Aracaju: Governo de Sergipe, 2006.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a Universidade**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set/dez, 2003. p. 4-15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf> Acesso em: 10 dez. 2011.

CHAVES, V.J.; CABRITO B.G. Políticas públicas de financiamento na educação superior do Brasil e de Portugal – diferenças e convergências. In: CABRITO, B.G.; JACOB, V.L. (Org.). **Políticas de Financiamento e Acesso da Educação Superior no Brasil e em Portugal** - Tendências actuais. Lisboa: Ed. Educa, 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORAGGIO, J.L. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In TOMASSI, L. et al.(Org.) **Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Educação e Sociedade**: Revista de Ciência da Educação, São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

COSTA, F. **ProUni**: o olhar dos estudantes beneficiários. São Paulo: Michelotto, 2010.

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

CRUZ, R.N. et al. Mapa do Invisível: hierarquias sociais e universidade. In: MAYORGA, C. (Org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão**: ensaios sobre democratização da universidade. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

CUNHA, L.A. **A universidade temporã**: o ensino superior da Colônia à era Vargas. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CUNHA, L.A. **A universidade crítica**. O ensino superior na republica populista. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E.M.T. et al (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O Ensino Superior no octênio de FHC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n. 82, Campinas, abr./2003. p. 37-61. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 05 jul. 2012.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial – Out/ 2004.

_____. O desenvolvimento meandroso da Educação Brasileira entre o estado e o mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, Campinas, Out./2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 31 out. 2012.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a Existência de uma “cultura educacional Mundial comum” ou localizando uma “agenda Globalmente estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21464.pdf> Acesso em: 05 jul. 2012.

DE PAULA, J.C.M. **População, Poder Local e Qualidade de Vida no Contexto Urbano de Ponta Grossa – Pr.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – UNESP, Rio Claro, 1993.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999.

DIAS, E.F.; MINTO, L.W. Ensino superior em SP: expansão privatista e consequências na educação básica. **Revista ADUSP**, jan./2010. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/files/revistas/46/r46a12.pdf>. Acesso em: 10 out. 2012.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 out. 2012.

DOURADO, L.F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v.23, n. 80, set. 2002.

_____. Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil: múltiplas regulações. In: DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, D. **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Políticas e Gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira PA Educacional**, v. 27, n.1, jan./abr., p. 53-65, 2011.

DOURADO, L.F.; CATANI, A.; OLIVEIRA, J. F. **Políticas e Gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã; Goiania: Alternativa, p. 117-135, 2003.

DURHAN, E. Educação superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

FÁVERO, M. de L. A Universidade do Brasil: um itinerário marcado de lutas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, jan./abr., 1999.

_____. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/INEP, 2000.

_____. A suposta outorga do título de doutor honoris causa ao rei da Bélgica e a criação da Universidade do Rio de Janeiro. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 26, n. 53, p. 81-103, jul./dez. 2004.

_____. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Revista Educar**, n. 28, Curitiba: Ed. UFPR, p. 17-36, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>. Acesso em: 29 set. 2012.

_____. A Universidade Federal do Rio de Janeiro: origens e construção (1920 a 1965) In: OLIVEIRA, A.J.B. de (Org.). **A Universidade e os múltiplos olhares de si mesma**.

Rio de Janeiro: UFRJ / FCC / SiBI, p.13-42, 2007. Disponível em: http://www.sibi.ufrj.br/Projeto/artigo_mariadelourdes.pdf Acesso em: 27 set. 2012.

FERES JUNIOR, J. Aprendendo com o debate público sobre ação afirmativa, ou como argumentos ruins podem tornar-se bons tópicos de pesquisa. In: PAIVA, Â.R. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio e Pallas, p.157-182, 2010.

FERREIRA, S.; OLIVEIRA, J.F. As influências da Reforma da Educação Superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 50-67, jan./dez. 2011.

FERREIRA, S. A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições. Goiás, 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, UFG.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011). **Linhas Críticas**. Brasília, DF, n.36, maio/ago, p. 455-472, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES N.; GONÇALVES S. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

GOMES, J.B. **Ação Afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, R.E; LOBATO, F. (Org.). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.

_____. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S.A. dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 45-79, 2005.

GREGÓRIO, J. R. B. de. O papel do Banco Mundial na contra reforma da Educação Superior no Brasil: uma análise dos documentos que precederam o Reuni. **Trabalho Necessário**. nº 14, 2012. p. 01-26. Disponível em <http://www.uff.br/trabalhonecessario.pdf> Acesso em: 08ago. 2012.

GUARGA, R. Paris+5: prosseguimento ou revisão? **Jornal da Universidade Opinião**, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/jornal/agosto2003/opinioao.html>. Acesso em: 01 ago. 2012.

HEINZ, F.M. **Por outra história das elites**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

IANNI, O. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

IBGE. **Divisão Regional do Brasil em Mesorregiões e Microrregiões Geográficas**. Rio de Janeiro: v.1, 1990, p. 8. Disponível em: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/DRB/Divisao%20regional_v01.pdf. Acesso em: 14 dez. 2012.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 mai. 2012.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2001**. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2002/sintese2001.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2012.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios**. Síntese dos Indicadores. Rio de Janeiro, 2006.

_____. Síntese de Indicadores Sociais – Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira. **Estudos & Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica**, Rio de Janeiro, n. 27, 2010.

_____. **Síntese dos Indicadores Sociais**. PNAD, 2011.

IPARDES. **Leituras regionais: Mesorregião Geográfica Centro-Oriental Paranaense**. Curitiba, BRDE, 2004.

_____. **Os Vários Paranás: estudos socioeconômico-institucionais como subsídio aos Planos de Desenvolvimento Regional**, 2005.

_____. **Os Vários Paranás: linhas de ação para as dimensões econômica, social e institucional: subsídios à política de desenvolvimento regional**, 2006.

_____. **Perfil dos Municípios Paranaenses**, 2011.

_____. **Caderno Estatístico Município de Ponta Grossa**, 2012. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/Montapdf.php?Municipio=84000> Acesso em: 10 dez. 2012.

JACOB, V. **Políticas de Financiamento e Acesso da Educação Superior no Brasil e em Portugal: Tendências Actuais**, Lisboa: Ed. Educa, 2011.

LEHER, R. Para fazer frente ao apartheid educacional imposto pelo Banco Mundial: notas para uma leitura da temática trabalho-educação. **Anuário da ANPEd - GT: Trabalho e Educação**, EDUFF/NETE-UFGM, set./1999.

LESSA, C.M.R. Democracia e Universidade Pública: o desafio da inclusão social no Brasil. In: PEIXOTO, M.C.L. (Org.) **Universidade e Democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 2004.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálisis**, Florianópolis: Ed. UFSC, v. 10, 2007. p 37-44.

LIMA, K. **Organismos Internacionais**: o capital em busca de novos campos de exploração lucrativa. Caderno Especial n. 30, ed. fev/mar 2006. Disponível em: <http://www.assistentesocial.com.br/novosite/cadernos/cadespecial30.pdf> Acesso em: 15 ago. 2011.

_____. Organismos internacionais e política de educação superior na periferia do capitalismo, **Anuário da ANPED.- GT Ensino Superior**, UERJ, 2003. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/katiareginadesouzalima.doc Acesso em: 13 fev. 2012.

_____. Reforma da Educação Superior do Governo Lula e Educação a Distância: democratização ou subordinação das instituições de ensino superior à ordem do capital? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Sociedade, democracia e educação: qual universidade? 27., Caxambú: MG. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt11/t119.pdf> Acesso em: 10 jul. 2012.

_____. **Contra Reforma na Educação Superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. **Revista Katálisis**, v.14, n.1, Florianópolis, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802011000100010> Acesso em: 01 set. 2012.

LIMA, K.R. de S.; AZEVEDO, M.; CATANI, A. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Revista Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, mar., p. 7-36, 2008.

LUPORINI, T.J. Ensino superior no Paraná: A memória da região Sudoeste. **Revista Histedbr** Campinas-SP, n 31, p. 52-66, set. 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/hWyHuZiv.pdf Acesso em: 06 fev. 2013.

MACEDO, A.R. et al. Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio**: avaliação de políticas públicas Educacionais. Rio de Janeiro, v.13, n.47.p.127-148. abr/jun.2005.

MANCEBO, D. Universidade para Todos: a privatização em questão. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n.3, p.75-90, set/dez, 2004.

_____. Diversificação do ensino superior no Brasil e qualidade acadêmico-crítica. In: OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A.M.; SILVA JUNIOR, J.R. **Educação Superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

MARTINS, C.B. O novo ensino superior privado no Brasil (1964-1980). In: MARTINS, C.B. (Org.) **Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, p. 11-48, 1989.

_____. **Uma reforma necessária**. Educação e Sociedade, vol. 27, n. 96 - Especial, Campinas, out/2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 set. 2011.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 106, Campinas, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 03 set. 2011.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L.A.O. (Org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 09-27, 2003.

MAYORGA, C.; COSTA, F; CARDOSO, T. Universidade Pública no Brasil: entre privilégios e direitos. In: MAYORGA, C. (Org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p.19-45.

MAYORGA, C.; SOUZA, L.M. Ação Afirmativa na Universidade: quando ruídos se tornam vozes. In: MAYORGA, C. (Org.). **Universidade Cindida, Universidade em Conexão: ensaios sobre democratização da universidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010, p. 204-233.

Ministério da Educação e Cultura/INEP. **Mapa da Educação Superior do Brasil**. Brasília: INEP, 2004.

_____. INEP/Deaes. **Relatório Estatístico sobre a Educação Superior no Paraná**. Brasília: INEP, 2005.

_____. INEP/Deaes. **Censo da Educação Superior: 1991-2004**. Brasília: INEP, 2006.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/livromiolov4.pdf>. Acesso: 10 jul. 2010.

_____. INEP. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: INEP, 2008.

_____. **Documento Síntese do Fórum Nacional de Educação Superior (FNES)**, Brasília, 2009.

_____. **Documento Referência para o Fórum Nacional de Educação Superior**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/forum/documento_base.pdf. Acesso em: 01 out. 2012.

_____. INEP. **Censo da Educação Superior de 2009 (Resumo Técnico)**. Brasília, INEP. 2010.

_____. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica:** mais formação e oportunidades para os brasileiros, 2011.

_____. INEP. **Censo da Educação Superior:** 2010 – resumo técnico. Brasília, 2012.

_____. Portaria Normativa n. 21 de 05 de novembro de 2012. **Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada (SiSU)**, 2012.

MELLO, M.A. Comunicação. In: SEMINÁRIO DISCRIMINAÇÃO E SISTEMA LEGAL BRASILEIRO. Brasília: Superior Tribunal do Trabalho, 20 nov.2001.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 3. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC – ABRASCO, 1994.

_____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINTO, L. W. **As reformas do Ensino Superior no Brasil:** o público e o privado em questão. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2006.

MOEHLEKE, S. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.117, p. 197-217, 2002.

MOEHLECKE,S.; CATANI, A.A. Reformas e Expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. In: MOEHLECKE,S.; CATANI, A.M. et al. **Políticas de acesso e expansão da educação superior:** concepções e desafios. Brasília: MEC/INEP, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, (Ed. Especial), p.1037-1057, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2012.

MORROW R.; TORRES. C.A. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULES, N.; TORRES, C.A. (Org.). **Globalização e Educação:** perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, p. 27-44, 2004.

MOURA, R. et al. Os vários Paranás: diversidade, desigualdade e inserção diferenciada na divisão social do trabalho. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba: IPARDES, n.111, p.145-150, jul./dez. 2006.

NASCIMENTO, I.V.; MELO, M.A. A expansão da educação superior no Maranhão: cenário atual e tendências. In: NETO, A.; NASCIMENTO, I.; CHAVES, V. (Org.). **Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil:** democratização às avessas. São Paulo: Xamã, p. 65-80, 2011.

NEVES, Clarissa Baeta; BALBACHEVSKY, Elisabeth. Financiamento da educação superior: lições da experiência internacional. 2º Ciclo de seminários internacionais. Educação no século XXI: modelos de sucesso. Rio de Janeiro: SENAC, 2009.

NOGUEIRA, M.A. **Um Estado para a sociedade civil:** Temas éticos e políticos da gestão democrática. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A construção da Excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Org.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, p. 15-154, p. 125-154.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A.(Org.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2013. .

NUNES, E.; BARROSO, H.; FERNANDES, I. **Universidades, avaliação e regulação: do ingresso à permanência no Sistema Federal de Ensino**. Observatório Universitário. Documento de Trabalho n. 84 – Versão Preliminar. 2009. Disponível em: http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_84.pdf Acesso em: 27 set. 2012.

OLIVEIRA, J. F. **A reestruturação da educação superior no Brasil no processo de metamorfose das universidades federais: o caso da UFG**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP., São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, R. O legado da CEPAL à educação nos anos 90. **OEI – Revista Iberoamericana de Educação**, 2001. p.1-14. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/Oliveira.PDF> Acesso em 05 fev. 2013.

OLIVEIRA, J. F. *et al.* Democratização do Acesso e Inclusão na Educação Superior no Brasil. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F.; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 71-88.

OLIVEIRA, J.F.; CATANI, A. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceito, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J.F. (Org.). **O Campo Universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEN, A.C. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. In: MARTINS, C.B. (Org.). **Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Suzana Arrosa (Org.). **A Educação Superior no Brasil**. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe – IESALC. Porto Alegre: UNESCO, 2002.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas do Desenvolvimento Humano**, 2003 Disponível em: http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2003 Acesso 20 out.2012.

PACHECO, E.; RISTOFF, D. **Educação Superior: democratizando o acesso**. Brasília: INEP, 2004.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação Superior** – Documento Preliminar, 2005. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/documento_seti.doc Acesso em: 20 mai. 2011.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR. **Relatório da SETI - Mensagem anual do governador à Assembleia Legislativa do Estado do Paraná**, 2012. Disponível em: http://www.seti.pr.gov.br/arquivos/File/Relatorio_da_SETI_Mensagem_Anual_do_Gov_a_ALEP_2012.pdf Acesso em: 23 mar. 2013.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU L. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOVESAN, F. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1998.

_____. F. Implementação do Direito à Igualdade Racial. **Revista de Direitos Difusos**. Direitos dos Grupos Vulneráveis, v. 9, out, p. 1123-1131, 2001.

_____. F. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, set/dez, p. 887-896, 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9927/9142> Acesso em: 28 abr. 2013.

PONTA GROSSA, **Plano Diretor Participativo Município de Ponta Grossa**, 2006. Disponível em: http://geo.pontagrossa.pr.gov.br/portal/plano_diretor Acesso em: 12/12/2012.

_____. **Município de Ponta Grossa**. Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/> Acesso em: 30 jan. 2013.

PORTES, E.A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos**. Belo Horizonte, 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2001.

PORTES, E.A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (Org.) **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares..** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

RIBEIRO, S.C. O vestibular 1988: seleção ou exclusão? **Educação e Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n.18, jul-dez., p.93-109, 1988.

RISCAL, S. Política educacional, justiça distributiva e equidade: considerações sobre as políticas compensatórias para a educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.44, dez, p. 248-261, 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/44/art16_44.pdf Acesso em: 05 jun. 2012.

RISTOFF, D; BARREYO, A. Expansão da Educação Superior Brasileira: tendências e desafios. In: PAULA, M.P.; LAMARRA, N. (Orgs.). **Reformas e Democratização da**

Educação Superior no Brasil e na América Latina. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2011.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos - estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M.A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N.(Org.). **Família e Escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROSSATO, E. **A expansão do Ensino Superior no Brasil:** do domínio público à privatização. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no Século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A globalização e as Ciências Sociais.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, C.M. dos. O acesso ao ensino superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais.** v. 6, n.19, 1998. p. 237-257. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v06n19/v06n19a05.pdf> Acesso em: 05 dez. 2012.

SANTOS, H.T. O desenvolvimento da educação a distância no Brasil e sua contribuição na formação continuada de professores. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, “História, Sociedade e Educação no Brasil”, IX., UFPB, 2012, p. 4147-4169. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/7.11.pdf. Acesso em: 05 abr. 2013.

SANTOS FILHO, J.C. Escopo da seletividade ao Ensino Superior. **Educação e Seleção,** v.13, p. 19-29, 1986. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/114.pdf> Acesso em: 10 jan.2013.

SCHETTINI, B. Bolonha x Lisboa: contradições e ambiguidades na Itália e na Europa. **Revista de Educação Pública,** v.18, n. 37, Cuiabá: Ed. UFMT. mai/ago, p. 273-295, 2009.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SCHMIDT, L.M. **O Ensino Superior no contexto das Políticas Públicas:** uma experiência de gestão no Estado do Paraná. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1998.

SCHWARTZMAN, S. A revolução silenciosa do ensino superior. In: DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. (Orgs.). **O ensino superior em transformação.** São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior: NUPES, p. 13-30. 2001.

_____. **A sociedade do conhecimento e a educação tecnológica.** Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), SENAI, p. 1-61, 2005.

_____. **Redução da desigualdade, da pobreza, e os programas de transferência de renda.** 2006. Disponível em: www.schwartzman.org.br/simon/2006_desig.pdf. Acesso em: 25 out. 2012.

_____. S. A Questão da Inclusão na Universidade Brasileira. In: PEIXOTO, M.C.; ARANHA, A.V. (Orgs.). **Universidade Pública e Inclusão Social: experiência e imaginação.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

SEVERINO, A.J. Expansão do Ensino Superior: contextos, desafios, possibilidades. **Revista Avaliação**, Campinas - Sorocaba, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SGUISSARDI, V. Educação Superior no Limiar do Novo Século: Traços internacionais e marcas domésticas. In: ZAINKO, M.A.S., GISI, M.L. (Orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior.** Curitiba: Champagnat; Florianópolis: Insular, 2003.

_____. Reforma universitária no Brasil - 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p.102-156, 2006.

_____. A universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. In: MOROSINI, Marília (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos.** Brasília, INEP, 2006.

_____. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 mar. 2011.

_____. **Universidade Brasileira no Século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, C.R. de S. O ensino superior em Ponta Grossa no contexto da expansão e interiorização. **Revista de História Regional**, n. 22, Editora UEPG, p.159-196, 2004.

SILVA JR., J. R.; SGUISSARDI, V. A Educação Superior Privada no Brasil: novos traços de identidade. In: SGUISSARDI, V. (Org.). **Educação Superior: velhos e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, V.A.; TEIXEIRA, A.M.F. Contestando profecias: trajetórias de jovens universitários de origem popular. **Sisifo – Revista de Ciências da Educação**, n. 6, mai/ago, p. 85-96, 2008.

SIQUEIRA, Â.C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do governo Lula. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A Reforma Universitária do Governo Lula: reflexões para o debate.** São Paulo: Xamã, 2004.

SOUZA, A.C. **Avaliação da Política de Cotas da UEPG: desvelando o direito à igualdade e à diferença.** Ponta Grossa, 2012. (Dissertação de Mestrado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa: UEPG, 2012.

SPELLER, P. Marcos da educação superior no cenário mundial e suas implicações para o Brasil. In: OLIVEIRA, J.F., CATANI, A.M., SILVA JUNIOR, J.R. **Educação Superior no Brasil**: tempos de internacionalização. São Paulo: Xamã, 2010.

TESSLER, L.R. Ação Afirmativa sem Cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp. In: PEIXOTO, M.C.L.; ARANHA, A.V. (Org.) **Universidade Pública e Inclusão Social**: experiência e imaginação. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

TRINDADE, H. Unesco e os cenários da educação na América Latina. In: TRINDADE, H (Org.). **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Reforma universitária no Brasil: o desafio do governo Lula. **Temas y Debates**, n. 12, 2006. Disponível em: <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle.> Acesso em: 09 set. 2011.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**, 1990.

_____. **Educación y conocimiento**: eje de la transformación productiva con equidad. 1995.

_____. **Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI**: visão e ação. Paris. In: Universidade e Sociedade, n. 17, ANDES-SN, nov. 1998.

_____. **Conferência Mundial sobre o Ensino Superior** - Tendências da educação superior para o século XXI. Brasília: CRUB, 1999.

_____. Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe – Documento. **Revista Avaliação**, v. 14, n. 1, Campinas: SP, mar./2009 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n1/a12v14n1.pdf> Acesso em: 24 out. 2012.

_____. **Conferência Mundial de Educação Superior**. Paris, 5-8 de julho de 2009. Disponível em: www.unesco.org. Acesso em: 20 jul. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Catálogo Geral**. Ponta Grossa: UEPG, 1972.

_____. **Estatuto Geral da UEPG**. Resolução Universitária n. 1 7, de 02 de julho de 1991.

_____. **Aprova a Reserva de Vagas oriundos de instituições públicas e para aqueles que se autodeclarem negros**. Resolução UNIV n. 09 de 26 de abril de 2006.

_____. **Cria a Banca de Constatação da condição de negro do candidato cotista da UEPG**. Resolução CEPE n.115, de 31 de outubro de 2006.

_____. **Cria a Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de cotas da UEPG.** Resolução CEPE n. 114, de 31 de outubro de 2006.

_____. **Institui a Banca de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas da UEPG.** Resolução CEPE n. 163, de 09 de outubro de 2007.

_____. Comissão Permanente de Seleção/CPS. **Dados Estatísticos.** 2007 - 2011.

_____. **Relatório das atividades da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG,** 2008.

_____. **Regulamento de atividades da Banca de Constatação da Condição de Negro do Candidato Cotista na UEPG.** Resolução CEPE n. 09, de 22 de fevereiro de 2011.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento/PROPLAN. **Dados Estatísticos,** 2009.

_____. Pró-Reitoria de Planejamento/PROPLAN. **Dados Estatísticos,** 2012.

_____. **Relatório das atividades da Comissão de Acompanhamento e Avaliação da Implementação da Política de Cotas na UEPG (2008 -2010),** 2010.

_____. Comissão Permanente de Avaliação/CPA. **Avaliação do Desempenho e da Situação Acadêmica dos Ingressantes pela Política de Cotas da UEPG:** 2007-2011, 2012.

_____. Comissão Permanente de Seleção/CPS. **Manual do Candidato ao Vestibular da UEPG,** 2013.

_____. **Minuta Resolução.** Reserva de vagas ofertadas nos concursos vestibulares dos cursos de graduação presenciais da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG para candidatos oriundos de Instituições Públicas de Ensino e para aqueles que se autodeclarem negros. (Documento no aguardo da aprovação pelo Conselho Universitário). 2013.

WACHOWICZ, R.C. **Universidade do Mate:** História da UFPR. Curitiba, PR: APUFPR, 1983.

_____. **História do Paraná.** 10. ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** Planejamento e Métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 32 maio/ago. p. 226-237, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf> Acesso em: 12 out 2011.

ZEJINE, E.; CHAVES, V.L.; CABRITO, B.G. O Acesso ao Ensino Superior no contexto da Globalização. O caso do Brasil e de Portugal. **Revista Lusófona de Educação**, n. 1, v.8, p. 57-79, 2011.

_____. Políticas atuais de acesso ao ensino superior Brasil/Portugal no contexto da globalização. In: CABRITO, B.; JACOB, V. (Org.). **Políticas de Financiamento e acesso da educação superior no Brasil e em Portugal**: tendências actuais. Lisboa: Educa - Organizações, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE 1**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS GESTORES**

Caro professor:

Essa pesquisa é parte integrante da minha tese de doutorado tendo por objeto de estudo a caminhada dos estudantes universitários na UEPG. As informações fornecidas serão importantes para a conclusão da minha pesquisa. Quanto mais detalhada for a sua resposta, melhor! Agradeço imensamente sua colaboração!

1. Programas e Ações:

- 1.1 Que ações/programas seu setor vem realizando para acompanhar os alunos cotistas?
- 1.2 Na sua visão quais têm sido as dificuldades e os desafios enfrentados?
- 1.3 O que é preciso avançar?

2. Desafios enfrentados na gestão e execução:

- 2.1 A política de cotas trouxe um novo perfil de alunos para a UEPG. Como esse impacto tem desafiado a UEPG?
- 2.2 Como a comunidade acadêmica tem reagido e como a instituição tem respondido a essas questões?
- 2.3 A Política de Cotas foi aprovada por um período de 8 anos (2007-2014). Como você vê sua continuidade?

3 - Visão Institucional:

- 3.1 Como você avalia a Política de Cotas em curso? Que avanços você identificou?
- 3.2 A partir de sua vivência na UEPG, a política de reserva de vagas tem contribuído no processo de democratização à educação superior?
- 3.3 Como você vê o envolvimento da comunidade interna e da sociedade nessa política? Mudou em relação ao processo de implantação?

3.2 Que razões pesaram na escolha do seu curso?

- ☐ influência da família, ☐ melhor remuneração, ☐ empregabilidade,
☐ concurso ☐ status profissional, ☐ Outro motivo
 Qual?

3.4 Enfrentou dificuldades para ingressar na UEPG? ☐ Sim ☐ Não

Quais?

3.5 A Política de Cotas facilitou seu acesso na UEPG? ☐ Sim ... ☐ Não

Ela traz benefícios para o aluno?

4 A permanência na universidade:

4.1 Como vem se mantendo financeiramente na universidade?

- ☐ Somente com os recursos dos pais ou responsável.
☐ Trabalho informalmente e a família me auxilia financeiramente.
☐ Trabalho e contribuo no sustento da minha família.
☐ Trabalho e me sustento sozinho.
☐ Com bolsa de estudo da universidade ou do estágio remunerado.
☐ Com bolsa de estudos da universidade ou do estágio remunerado e, contando ainda com o auxílio financeiro da família.
☐ Outras formas.

Quais?

Você encontra alguma dificuldade para frequentar seu curso?

4.2 Em relação à aprendizagem: Faltou conhecimentos para compreensão das disciplinas? Que conteúdos? Dificuldades nos trabalhos acadêmicos, acesso a livros, tempo disponível para estudar, horário/período das aulas?

4.3 Em relação à vida acadêmica: despesas com transporte, moradia, alimentação, compra de livros, material instrumental, xerox, acesso a internet, a computador, etc.

4.4 Em relação a sua adaptação: na sala de aula, de relacionamento com colegas, professores, dinâmica de aulas e provas diferente do 2º grau, tempo disponível para estudos, falta de motivação.

4.5 Já pensou em desistir do curso? Quais as razões.

4.6 Além do seu curso, em que atividades você participa na UEPG?

Sim Não Qual Projeto

Programa Iniciação Científica

Bolsa de Extensão

Monitoria

Estágio remunerado

Estagio Obrigatório (s/ remun.)

Grupo de estudos

Palestras, seminários/congressos.

Outra atividade extensionista

Não posso, pois trabalho.

4.7 Se você ingressou na UEPG pela Política de Cotas, você conhece algum projeto ou programa de acompanhamento da sua formação pela UEPG? Qual?

4.8 O que a UEPG pode fazer por você e não tem feito?

Perspectivas futuras:

5.1 O que o Curso representa na sua vida. Assinale uma das alternativas:

Muito Importante Sem
importante Importância

Conhecimento (cultura) geral e amplo

Acesso imediato ao emprego

Formação profissional voltada para mercado de trabalho

Ascensão social através de mudança de emprego

Ascensão social através de aumento salarial

Modificação da minha jornada de trabalho

Outra motivação. Qual?

5.2 A pessoa que está saindo do curso é a mesma que entrou? O que mudou?

Pessoal: _____

Profissional: _____

APÊNDICE 3

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: CURRÍCULO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, portador do documento Identidade n._____, funcionário ou acadêmico da Universidade Estadual de Ponta Grossa/Pr., concordo em conceder informações à pesquisadora Luiza Bittencourt Krainski, que desenvolve o Projeto de Pesquisa: *“Trajetória de estudantes universitários na UEPG: contradições, desafios e possibilidades”* sob a orientação da Professora Dr^a Branca Jurema Ponce, do Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo, nível Doutorado da PUC/SP.

Caso você concorde em participar, leia com atenção os seguintes pontos:

1. Você é livre para não responder as questões que ocasionem constrangimento.
2. Apesar das contribuições, sua participação não é obrigatória.
3. Sua identidade será mantida em sigilo.
4. Este estudo observa as recomendações éticas de manutenção do anonimato e da confidencialidade dos dados.
5. Os dados colhidos serão utilizados para fins científicos e conhecidos apenas pelos pesquisadores envolvidos.

Ponta Grossa, ____ de _____ de ____.

Luiza Bittencourt Krainski

Assinatura funcionário e/ou estudante