

Praia Vermelha



Estudos de Política e Teoria Social

Praia Vermelha

ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DOSSIÊ

Políticas de Ações Afirmativas:
experiências e desafios

v.30 n.1

Jan-Jun/2020

A Revista Praia Vermelha é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro cujo objetivo é servir como espaço de diálogo entre centros de pesquisa em serviço social e áreas afins, colocando em debate, sobretudo, os temas relativos às políticas sociais, políticas públicas e serviço social.

Conheça nossas [políticas editoriais](#).



Praia Vermelha

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

REITORA
Denise Pires de Carvalho

PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
Denise Maria Guimarães Freire

ESCOLA DE SERVIÇO SOCIAL

DIRETORA
Miriam Krenzinger Azambuja

VICE-DIRETORA
Elaine Martins Moreira

DIRETORA ADJUNTA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Mavi Pacheco Rodrigues

REVISTA PRAIA VERMELHA

EDITORA-CHEFE
Andrea Moraes Alves UFRJ

EDITORES ASSOCIADOS
Cleusa dos Santos UFRJ
Paula Ferreira Poncioni UFRJ

EDITORES AD HOC V.30 N.1
Kátia Sento Sé Mello UFRJ
Patrícia Silveira de Farias UFRJ

EDITORES TÉCNICOS
Fábio Marinho
Jessica Cirrota

REVISÃO
Andréa Garcia Tippi

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Fábio Marinho

CONSELHO EDITORIAL
Angela Santana do Amaral UFPE
Antônio Carlos Mazzeo USP
Arthur Trindade Maranhão Costa UNB
Christina Vital da Cunha UFF
Clarice Ehlers Peixoto UERJ
Elenise Faria Scherer UFAM
Ivanete Boschetti UFRJ
Jean François Yves Deluchey UFPA
Leonilde Servolo de Medeiros UFRRJ
Marcos César Alvarez USP
Maria Cristina Soares Paniago UFAL
Maria Helena Rauta Ramos UFRJ
Maria das Dores Campos Machado UFRJ
Maria de Fátima Cabral Gomes UFRJ
Myriam Moraes Lins de Barros UFRJ
Ranieri Carli de Oliveira UFF
Rodrigo Castelo Branco Santos UNIRIO
Rodrigo Guiringuelli de Azevedo PUCRS
Salviana de Maria Pastor Santos Sousa UFMA
Suely Ferreira Deslandes FIOCRUZ



Lois Mailou Jones (1905-1998)
Heritage, 1936.

Publicação indexada em:
[IBICT](#)
[Base Minerva UFRJ](#)
[Portal de Revistas da UFRJ](#)

Escola de Serviço Social - UFRJ
Av. Pasteur, 250/fundos
CEP 22.290-240
Rio de Janeiro - RJ

praiavermelha.ess.ufrj.br

[@revistapraia vermelha](https://www.instagram.com/revistapraia vermelha)


(55) (21) 3938-5386


Praia Vermelha: estudos de política e teoria social
/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social – Vol.1, n.1 (1997) – Rio de Janeiro: UFRJ. Escola de Serviço Social. Coordenação de Pós-Graduação, 1997-

Semestral
ISSN 1414-9184
eISSN 1984-669X

1.Serviço Social-Periódicos. 2.Teoria Social-Periódicos. 3. Política- Periódicos I. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

CDD 360.5
CDU 36 (05)

 Para uma melhor experiência de leitura, recomendamos o acesso por computador com visualização em tela cheia (CTRL+L).

 Navegue pelo texto utilizando os ícones na lateral esquerda das páginas ou as setas em seu teclado.

Sumário

	Apresentação	5	
	<i>Patricia Silveira de Farias & Kátia Sento Sé Mello</i>		
DOSSIÊ	Ações Afirmativas como interface dos direitos humanos e sua presença na legislação brasileira	9	
	<i>Marcio Toledo Rodrigues</i>		
	Lutas por Direitos em Campos de Poder: em foco o Conselho Estadual dos Direitos Indígenas-RJ	34	
	<i>Ludmila Maria Moreira Lima</i>		
	Formação militante e ação afirmativa: reflexões sobre a prática e o projeto da Educafro	62	
	<i>Márcia Leitão Pinheiro & Elielma Ayres Machado</i>		
	Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: Retrocessos e Desigualdade no Acesso à Educação	88	 Você está aqui.
	<i>Nino Rafael Medeiros Kruger & Isabela Baptista Alves</i>		
	Ação Afirmativa, Memória e Reconhecimento: Relações Raciais e Experiências Negras nas narrativas do Rap	115	
	<i>Jéssica Hipólito, José Jairo Vieira & Andrea Lopes da Costa Vieira</i>		
TEMAS LIVRES	A condição de classe em debate: reflexões teóricas e históricas	138	
	<i>Thiago Bazi Brandão</i>		
	O sub-registro de nascimento e as ações para sua erradicação na cidade do Rio de Janeiro	163	
	<i>Vinicius Monteiro Oliveira de Souza</i>		
	Trabalho Do(c)ente: a saúde dos professores da educação superior pública	187	
	<i>Alzira Mitz Bernardes Guarany</i>		
ENTREVISTA	Mary Garcia Castro	212	
	<i>por Andrea Moraes Alves</i>		



Estudos de Política e Teoria Social

Praia Vermelha

PERIÓDICO CIENTÍFICO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
SERVIÇO SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: Retrocessos e Desigualdade no Acesso à Educação

Classe, Gênero e Etnia
Desigualdade de Acesso
Educação Superior
Exclusão
Políticas de Ações Afirmativas

Nino Rafael Medeiros Kruger

Assistente Social graduado pela
Universidade Católica de Pelotas
(UCPEL) e mestre no Programa de Pós-
Graduação em Política Social e Direitos
Humanos na mesma instituição.
contatorafaelkruger@gmail.com

Isabela Baptista Alves

Assistente Social na Escola de Ensino
Fundamental São Benedito (Bagé/RS),
graduada pela Universidade Católica de
Pelotas (UCPEL) e especialista em Estratégia
Saúde da Família, com ênfase em Políticas
Públicas pelo Instituto Educar Brasil.
isabelabaptistaalves@hotmail.com

referências e notas



Recebido em 05/08/2019
Aprovado em 25/10/2019

Revista Praia Vermelha	Rio de Janeiro	v. 30	n. 1	p. 88-114	Jan-Jun/2020
------------------------	----------------	-------	------	-----------	--------------



Introdução: a trajetória da educação superior no Brasil, da Colônia ao Estado Novo

Diferente do que ocorreu nos demais países das Américas Espanholas e Inglesa, a educação superior no Brasil desenvolveu-se de forma tardia. O fato de a Coroa portuguesa ter enquanto único objetivo a exploração dos recursos naturais desta terra, impediu, por cerca de 300 anos, o desenvolvimento de processos que poderiam ser admitidos como garantidores de uma maior autonomia para a Colônia.

A literatura especializada sobre o tema aponta que, por estas terras, as esparsas iniciativas voltadas para a questão educacional vinculavam-se neste período aos padres jesuítas, sendo direcionadas para a catequese religiosa (VASCONCELOS, 2010).

Apenas em 1808, com a vinda da família real para o Brasil, é que se inicia a construção das primeiras escolas superiores, marcando um período no qual somente aqueles que detinham recursos financeiros acessaram a educação superior, deslocando-se para os grandes centros mundiais.

O primeiro movimento em direção à fundação de escolas superiores no Brasil foi marcado pelo interesse de instaurar escolas autônomas, voltadas à formação de carreiras liberais, que serviriam aos interesses e necessidades da elite dominante. Uma estratégia impulsionada pelo bloqueio instituído por Napoleão, que impedia que as famílias colonizadoras acessassem a educação na Europa (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

O segundo momento de relevância se deu após a proclamação da República (1889), quando a nova Constituição descentraliza o ensino superior, permitindo a criação de novas instituições educacionais, “tanto pelas demais instâncias do poder público (estaduais e municipais), como pela iniciativa privada. O que, pela primeira vez, permitiu a criação de estabelecimentos confessionais no país (DURHAM, 2003, p. 5).

Nos decorrentes 30 anos inauguraram-se 56 novas escolas de ensino superior no Brasil. Iniciou-se a diversificação no que tange aos modelos de instituições, desenvolvendo-se a estrutura que perdura até os dias atuais: “instituições públicas e leigas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.5).





Até 1930, se manteve o modelo de escolas autônomas, que passou a se alterar a partir da criação, em 1920, da “primeira universidade federal [...] a Universidade do Rio de Janeiro” (DURHAM, 2003, p.5), onde se uniram instituições já existentes, mantendo-se o caráter profissionalizante, tradicional e elitista, ou seja, permaneceu o caráter conservador, que desconsidera mudanças mais inovadoras nas suas bases estruturais e ainda destinado às classes mais abastadas. Mais voltada ao ensino do que pesquisa, em 1937 veio a se chamar Universidade do Brasil e, mais tarde, por conta de um ato “político e protocolar de justaposição de instituições de ensino superior já existentes: a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica e a Faculdade de Direito” (UFRJ, 2019, *online*), tornou-se Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Neste período ocorreu um terceiro movimento, onde se ampliaram e diversificaram as escolas de ensino superior, mantendo-se o caráter particular e fortificando a privatização.

A emergência de um grande movimento de modernização, atrelado à urbanização e transformações no âmbito econômico, afetaram também a educação, representando um marco na trajetória do ensino superior.

O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional (DURHAM, 2003, p.6).

Tal processo acirrou a disputa dos intelectuais nele engajados com a Igreja, uma vez que os primeiros propunham o desenvolvimento de instituições de ensino públicas, não confessionais.

Mesmo obtendo privilégios do governo, no campo da educação, como a inserção do ensino religioso em escolas públicas, a Igreja desejava que lhe coubesse as atribuições referentes à criação das universidades e que pudessem administrá-las com fundos públicos¹. A oposição daqueles intelectuais, que almejavam uma educação de caráter não confessional, entretanto, fez com que todas as instituições confessionais existentes passassem a constituir o setor privado (DURHAM, 2003).

Este conflito marcou o início das primeiras mudanças de pensamento sobre a questão educacional, onde planificaram-se



as primeiras ações para transformação da estrutura do ensino superior no Brasil (BRASIL, 1931).

Destaca-se que, durante o período imperial e mesmo após a proclamação da república, a educação não fora compreendida enquanto prioridade. É somente na década de 1930 que os debates políticos vêm a abranger assuntos relacionados ao ensino e formação superior, principalmente devido à criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, sucedendo uma reforma na educação superior. E a partir disto, desenvolveram-se instituições e planejaram-se políticas que estabeleceram as normas para a criação das universidades (ROSSATO, 2004). De modo que, “a Educação passa a ser reconhecida como um direito público regulamentado pelo Estado” (VASCONCELOS, 2010, p. 603).

Mesmo diante dos avanços experimentados, Durham (2003) aponta para as reformas enquanto ações de retomada da tendência centralista do período monárquico, onde se aumentou o controle, através da burocratização instituída pelo Estado.

A reforma conseguiu, relativamente, abrir novos caminhos de acesso ao ensino superior, a partir da união de cursos que reconfigurou o modelo atual e com o aumento no número de cursos oferecidos.

Apesar disso, manteve-se a configuração de isolamento das instituições, por conta da barreira histórica fundada na natureza da educação superior.

Neste movimento foram fundadas a Universidade Estadual de São Paulo e a Universidade do Distrito Federal.

A Universidade Estadual de São Paulo foi criada a partir de uma parceria entre Estado e município, e Oliven (2002) atribui sua fundação à perda de prestígio político do Estado, devido à crise do café. Destaca-se a criação destas instituições por serem consideradas um marco na história do ensino superior brasileiro. A primeira, por ser fruto da união de faculdades independentes e tradicionais. A segunda, pelo fato de que nela seriam integradas atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Universidade do Distrito Federal, no entanto, por falta de apoio do Ministério da Educação foi extinta em 1939 (OLIVEN, 2002).

No período do Estado Novo (1937) é que a educação passou a ser considerada uma importante ferramenta para enfrentamento da



questão social e combate à subversão ideológica. Até 1945, último ano do governo Vargas, o crescimento deste sistema deu-se lentamente, e 48% das matrículas permeavam no setor privado, no qual havia um total de 42.000 estudantes (DURHAM, 2003).

Da Terceira República à Ditadura Militar: repressão, controle e privatização do ensino superior

Entre 1945 e 1960, segundo Durham (2003), o crescimento do ensino superior se deu de forma lenta. Neste período criaram-se 18 universidades públicas e 10 privadas. Ele foi marcado pela mobilização estudantil, que pautava a ampliação e democratização no acesso. As novas universidades não eram suficientes para suprir a demanda de vagas. Uma grande quantidade de estudantes aprovados nos vestibulares não conseguiam nelas adentrar. Deste modo, pretendia-se uma reforma em todo o sistema educacional, que possibilitasse maior autonomia universitária, que transformasse a estrutura e “que associasse o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p. 5).

As lutas estudantis incluíam temas como o imperialismo e o capitalismo. O movimento pautava o nacionalismo, a erradicação do analfabetismo, a reforma agrária, a democracia, educação e cultura popular. Durham (2003) aponta a teoria marxista² enquanto dominante do movimento, dado o fato de que incorria na denúncia da ideologia da elite, que traduzia interesses próprios como coletivos. A ênfase das ações se dava na luta pela democracia e saber popular, para a expansão da educação a todas as classes, principalmente aos menos favorecidos, afrontando a hegemonia da elite.

Em 1951 foram criadas a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os recursos conferidos por essas agências profissionalizaram o sistema de educação federal. Foram implantadas medidas de expansão da comunidade acadêmica, que geraram “um crescimento sustentado das ciências e das humanidades” (TRINDADE, 2000, p. 129). O citado autor destaca





que o sistema burocratizou ainda mais as universidades, mas também modernizou e qualificou o sistema de ensino.

Em 1961, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1961) é observada por Saviani (1999) enquanto uma estratégia de conciliação entre grupos de interesse, atendendo principalmente a iniciativa privada. A antiga estrutura do ensino superior foi mantida, e o Conselho Nacional de Educação, substituído pelo Conselho Federal de Educação.

A LDB não veio ao encontro das expectativas da população, mas para assegurar interesses do governo, setores privados e conservadores. O Conselho Federal de Educação limitou a autonomia das universidades (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009), e passou a “estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior” (SANTOS; CERQUEIRA, 2009, p.5).

Ainda em 1961, após o deslocamento da capital federal para Brasília, foi fundada a Universidade de Brasília, “a primeira universidade brasileira que não foi criada a partir da aglutinação de faculdades pré-existentes” (OLIVEN, 2002, p. 32).

Em 1964, o Golpe Militar impôs uma forte mudança no quadro político do país, no qual o movimento estudantil firmou-se em enfrentamento ao governo ditatorial.

Esse período [...] foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009, p. 19).

Em 1967 foi aprovado o decreto-lei que reformulou a organização da representação estudantil e que proibiu a “manifestação ou propaganda de caráter político-partidário, racial ou religioso” (BRASIL, 1967). As proibições impostas fizeram com que o movimento estudantil se radicalizasse. Ocorreram passeatas, manifestações e ocupações nas universidades federais. O Governo respondeu por aprovar o Decreto n. 62.937/1968, por meio do qual estabeleceu a criação de um Grupo de Trabalhos (GT) para estudar medidas no intuito de resolver os problemas das universidades.





O relatório do GT apontou que as universidades se organizavam sobre o alicerce de faculdades, que não eram capazes de suprir as demandas originadas do desenvolvimento e urbanização do país, e que mantinham uma natureza retrógrada à expansão do ensino superior através da multiplicação de matrículas, o que retardava as possibilidades de inovação (FÁVERO, 2006).

A partir deste relatório, o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei n.5.540/1968), que propôs o sistema departamental; vestibular unificado; sistema de créditos; matrícula por disciplina; carreira para o magistério; e pós-graduação.

[...] foi uma reforma profunda, pois ela legislava para o ensino com base nas universidades, instituindo a ampliação de suas funções para o ensino, pesquisa e extensão, e criando os departamentos aliados a um complexo sistema organizacional, caracterizado, de um lado, pelo sistema administrativo e, do outro, pelo acadêmico (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009, p. 20).

A reforma também previa o fim da autonomia das faculdades, a vigilância sobre as universidades, e a rigidez para com os currículos (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Não houve, entretanto, uma verdadeira reforma curricular. A ampliação do acesso se deu simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção de diploma profissional e conservando o mesmo tipo de ensino (DURHAM, 2003, p.206).

O crescimento da classe média e avanço do modo de produção capitalista, impôs, mesmo diante de um forte sistema repressivo, o avanço do ensino superior, principalmente a partir da década de 1970.

Esse crescimento se originou do chamado “milagre econômico”, através do qual se intensificaram a concentração de renda e as desigualdades (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Cresceu a oferta de vagas nas instituições privadas. A educação firmou-se como um grande negócio. Os proprietários dessas instituições, sem possuir comprometimento com a educação, visavam apenas o lucro. A expansão das instituições privadas no governo ditatorial acentuou o processo de privatização do ensino





superior. A democratização do acesso não se fez pela via da massificação do acesso pelo sistema público “mas através de um ensino privado, pago e de baixa qualidade” (TRINDADE, 2000, p. 129).

O governo, rebaixando as exigências para a instauração de instituições privadas, facilitou o aumento destas. As reformas beneficiaram os interesses da burguesia nacional, fortalecendo a ideia de privatização.

As tentativas de transformação no ensino superior refletiram o quadro político do período, estabelecendo-se de maneira impositiva, repressiva, hierárquica e voltada para a classe dominante.

Reconheceu-se, entretanto, a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como das mobilizações do movimento estudantil. Mesmo diante da captura parcial da pauta do movimento que se materializou no aprofundamento da privatização.

Reabertura democrática e governo FHC: democracia e ilusão

Até 1980 ocorreram crescimento e mudanças nas universidades, mesmo diante das “pesadas amarras burocráticas do Estado imposto pela Ditadura Militar” (VASCONCELOS, 2010, p.603). Entretanto, a crise econômica que atravessou a década manifestou no ensino superior um período de imobilidade.

Houve, nesse período, uma significativa expansão de cursos noturnos, através dos quais se buscou facilitar o ingresso de pessoas já inseridas no mercado de trabalho, que se encontravam em condição de impossibilidade de frequentar cursos diurnos. Em sua maioria, eram oferecidos cursos por instituições privadas (DURHAM, 2003).

No ano de 1981 foi criada a Associação Nacional dos Docentes Universitários, atentando para o não distanciamento entre o trabalho acadêmico e a realidade social, buscando somar suas lutas à pauta de outros trabalhadores e fomentando discussões para além da questão educacional. A associação trouxe para o debate acadêmico temas como a terra, gênero, etnia e classe. Além de fazer enfrentamentos e reivindicações no campo sindicalista, quanto a questões relativas ao salário e demais





problemas dos trabalhadores em educação das universidades federais (ANDES, 2019).

Somadas as lutas estudantis dos trabalhadores em educação com os enfrentamentos produzidos pelos sindicatos e demais movimentos, produziu-se no país um vigoroso movimento contra o governo ditatorial militar, que iria provocar profundas transformações no cenário político e social.

Um dos principais marcos no que se refere às mudanças ocorridas nesta década foi a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), materializada através de grande pressão dos movimentos populares, que nos anos anteriores construíram a campanha das “Diretas Já” (VASCONCELOS, 2010). Neste documento

A educação, [...] é concebida como um direito fundamental, universal, inalienável e um instrumento de formação ampla na luta pelos direitos da cidadania e pela emancipação social. Nessa perspectiva, a educação se compromete com a formação integral do ser humano, alcançando todas as dimensões de sua relação com a sociedade (ALVES, 2002, p. 1).

A CF abordou o tema da educação enquanto um direito de todos e dever do Estado. Seu acesso devia ser garantido através da igualdade de condições, propiciando liberdade no processo de aprender e ensinar, pesquisar e divulgar o saber. Isso através do respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, da garantia da gratuidade no ensino público e valorização dos profissionais da educação, salvaguardados na forma da Lei (BRASIL, 1988).

O Artigo 214 determinou a instituição de um Plano Nacional de Educação, com o objetivo de

articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 1988).

De modo que a educação devia ser assegurada a toda população, com possibilidades de acesso e permanência, gratuidade no ensino público, com caráter democrático, respeitando a liberdade de expressão, pensamento e saber.





Como nos demais períodos relatados, durante a década de 1990 a educação acabou sofrendo a influência dos processos políticos e econômicos (VASCONCELOS, 2010).

A alteração da LDB (BRASIL, 1996), promulgada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), instituiu que a educação superior devia possuir como principais finalidades o estímulo ao pensamento crítico, espírito científico, à criação cultural, e formação de profissionais para as diversas áreas de produção do conhecimento, promovendo a investigação científica através da pesquisa e extensão. Orientou os caminhos a serem seguidos, e apontou para o desenvolvimento de um Plano Nacional de Educação (PNE), que seria instituído através da Lei n. 10.172/2001.

O PNE trazia em seus objetivos:

A elevação do nível global de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

O programa apresentou a conjuntura da Educação Superior no Brasil, salientou a necessidade de expansão do número de vagas, bem como a necessidade de se analisar a distribuição destas sobre o território brasileiro. Questão que se deu por conta da desigualdade de distribuição nas diferentes regiões do país (FINATTI, 2007).

Saviani (2013), ao analisar os dilemas e conflitos na trajetória histórica brasileira, destacou que sempre houve resistências quanto aos investimentos. Ao citar a CF, assinalou as incongruências quanto a seus ordenamentos e a ação dos governantes. A cada dez anos, deveriam ser destinados 50% do orçamento educacional para impulsionar a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo. Contudo, a cada governo a legislação mantém-se protelada e nunca efetivada.





Quando esse prazo estava vencendo, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) com prazo de mais dez anos para essa mesma finalidade; e a LDB, por sua vez, instituiu a década da educação; seguiu-se a aprovação, em 2001, do Plano Nacional de Educação, que também se estenderia por dez anos. No final de 2006, ao se esgotarem os dez anos do prazo do Fundef, foi instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com prazo de 14 anos, ou seja, até 2020. Agora, quando mais da metade do tempo do PNE já passou, vem um novo Plano – o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – estabelecer um novo prazo, desta vez de 15 anos, projetando a solução do problema para 2022. Nesse diapasão, já podemos conjecturar sobre um novo Plano que será lançado em 2022, prevendo, quem sabe, mais vinte anos para resolver o mesmo problema. Vê-se, pois, que o direito à educação segue sendo proclamado, mas o dever de garantir esse direito continua sendo protelado (SAVIANI, 2013, 753-754).

As tratativas de garantia do direito à educação concretizaram-se somente no nível das intenções. Reformas e planos são aprovados na direção da democratização do acesso à educação e conseqüentemente do ensino superior, porém, a cada passo se fortalece uma ilusão.

Cada governo trabalha a questão da educação de acordo com seus interesses privados, implantando reformas que não consolidam transformações benéficas à maior parte da população.

Políticas Educacionais nos governos Lula e Dilma

Seguiu-se à gestão de FHC o governo de Luiz Inácio “Lula” da Silva, que assumiu a Presidência da República no ano de 2003, apresentando-se como um governo democrático e voltado para as questões sociais e classes mais baixas. Este passou a promover reformas no tocante às políticas sociais (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

A política econômica do novo governo veio a favorecer largamente os interesses do capital financeiro, ao passo que se implementou uma série de programas e iniciativas voltadas aos segmentos mais pobres da população, àqueles que viam-se excluídos das políticas sociais (MARQUES; MENDES, 2007).





Durante o governo Lula foram adotadas medidas de benefícios aos mais pobres, e mantidas brechas que permitem a continuidade de medidas implantadas pelo governo FHC.

É necessário que se aponte que a superação do modelo estabilizado não se daria facilmente, pois, o atingimento das metas do PNE (2001) ainda se colocava como um desafio para o governo (SANTOS; CERQUEIRA, 2009).

Moncau e Nagoya (2010), destacam que o governo Lula definiu mudanças expressivas no setor educacional. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o novo ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, e programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (BRASIL, 2007), e o Programa Universidade para Todos - PROUNI (BRASIL, 2005) são exemplos dessa mudança.

O ENEM havia sido estabelecido na gestão FHC, assumindo o

protagonismo entre os mecanismos existentes, sobretudo nos estabelecimentos privados, como instrumento mais democrático e confiável, em substituição ao tradicional exame realizado por estes (CARVALHO, 2015, p. 68).

Tal programa foi mantido e aperfeiçoado no governo Lula e se tornou peça chave para o acesso ao ensino superior, sendo atrelado, para o acesso ao ensino privado, ao PROUNI, programa que trata da concessão de bolsas de estudos, tanto integrais quanto parciais, para estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou particular, que possuam renda per capita de até 3 salários mínimos.

Para ter acesso às bolsas, é obrigatória a realização do ENEM. A nota obtida através da prova é definidora da classificação para a seleção dos bolsistas (BRASIL, 2005).

No ano de 2007, voltado à melhora da educação no país, instituiu-se o PDE, com ações que cobraram as áreas de atuação do MEC. Para o ensino superior o plano previa as seguintes medidas:

O “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI; “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoal





qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”; “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais; “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais; e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior (SAVIANI, 2007, 1236).

No mesmo ano, instituiu-se o REUNI, através do Decreto n. 6.096/2007, que visava colaborar para a expansão do ensino superior. Suas medidas contemplavam o aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação da oferta de cursos noturnos, promoção de inovações pedagógicas e combate à evasão, entre outras metas que tinham o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país (BRASIL, 2016).

Aqui, verificamos tentativas de ampliação do acesso ao ensino superior e beneficiamento das camadas mais pobres da sociedade, que até então não vislumbravam chances de ingressar nas universidades.

No mesmo sentido, em 2010, diante da necessidade de unificar as formas de ingresso dos processos seletivos das instituições públicas e privadas, criou-se o Sistema de Seleção Unificada (SISU).

Publicação do INEP - Notas Sobre o Censo da Educação Superior 2014 (BRASIL, 2014), apontavam para o crescimento de matrículas nos cursos das redes privadas e públicas, entre os anos de 2003 e 2014, observando que instituições privadas possuíam cerca de 74,9% do total de matrículas no ensino superior, enquanto a rede pública apenas 25,1% (BRASIL, 2014). O número de matriculados no ensino superior no ano de 2003 era de aproximadamente 3,9 milhões, enquanto em 2014 as matrículas chegaram a 7,8 milhões.

As medidas implantadas pelo governo, quando comparados aos números do INEP, mostravam um claro favorecimento às instituições privadas, porém o crescimento das matrículas no ensino superior sinalizava para um avanço na questão do acesso.

A formulação e a implementação no Governo Lula apresentaram duplo intuito: mantiveram o crescimento absoluto do sistema educacional de nível superior, cujo predomínio esmagador





concentrava-se no segmento particular, cujos elementos de continuidade são evidentes, e redirecionaram parcialmente os instrumentos existentes, em prol do segmento federal, evidenciando-se o elemento de ruptura da política pública educacional (CARVALHO, 2015, p. 71).

A sucessora de Lula, a presidenta Dilma Rousseff, manteve o “programa de expansão da educação superior” (FERREIRA, 2012, p. 465), ampliando os programas já existentes (PROUNI, SISU e FIES).

O Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Lei 10.260/2001), que consistia em um financiamento ofertado para os estudantes de cursos não gratuitos de ensino superior, foi reformulado. Visando aumentar o acesso ao ensino superior por meio desse fundo, a taxa de juros foi reduzida de 6,5% para 3,5% ao ano, e se ampliou o prazo para quitação dos empréstimos, o que possibilitou a concretização de cerca de 200.000 contratos no ano de 2010.

Para o incentivo ao ingresso nas universidades federais, promulgou-se a Lei n. 12.711/2012 (Lei de Cotas), que reservava 50% das matrículas, por curso e turno, a estudantes oriundos integralmente do ensino médio público, conforme seu Artigo 1º:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2012).

Deste modo, estabeleceu-se que metade dos alunos de cursos de graduação em universidades federais do país deveriam ser cotistas. Quanto às vagas direcionadas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas:

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 (BRASIL, 2012).

Assim, instituiu-se um novo marco para a educação brasileira, no qual buscou-se a inclusão de estudantes de baixa renda, bem como autodeclarados pretos, pardos e indígenas – grupos excluídos historicamente do acesso ao ensino superior. Isso oportunizou a amenização das desigualdades sociais e possibilitou a promoção da heterogeneidade no espaço acadêmico.

Esse processo atacou ainda um sistema privado de ensino que havia se especializado ao longo dos anos na complementação dos estudos. Para Gisi (2006) os cursinhos preparatórios se aperfeiçoaram nas mãos de administradores privados que negociavam a altos preços o ingresso no ensino superior.

A deficiência na educação básica, somada à falta de vagas em universidades públicas, o que eleva a concorrência, obrigava os alunos a complementar seus estudos naqueles espaços, favorecendo os estudantes com maior renda.

O ingresso através do vestibular ocultava um modelo de seleção social e econômica preexistente, conferindo facilidades àqueles que possuíam maior capital econômico, e que deste modo podiam comprar o acesso ao ensino superior por meio de melhor estrutura e equipamento. O vestibular escolhia previamente aqueles que ingressariam no ensino superior, uma seleção injusta que tinha início na história de vida das pessoas, especialmente para os cursos considerados com maior prestígio (TRAGTENBERG, 2004).

A trajetória da educação superior no contexto brasileiro impôs um sistema de acesso configurado enquanto instrumento de exclusão, onde os selecionados serão aqueles com condições financeiras para arcar com custos da preparação. Essa é uma situação que chama atenção para o fato de tais problemas somente poderem ser resolvidos através da educação básica.

A expansão do ensino privado não resolve o problema do acesso, e tampouco da permanência. Nestas instituições, tem ocorrido o aumento do número de vagas não preenchidas e da inadimplência, e vem se preservando a menor qualidade na





formação, quando comparadas às instituições públicas em geral (GISI, 2006, p.6).

As iniciativas de governo, destacadas no último período, têm beneficiado estudantes de escolas públicas, afrodescendentes e indígenas, grupos estes que não possuíam melhores oportunidades de educação para conseguir concorrer às vagas no ensino superior. No ano de 2016, foram ofertadas mais de 10 milhões de vagas em cursos de graduação no país, 93% na rede privada, e somente 7% na pública. A demanda crescente exige uma nova reforma nas instituições públicas.

Desigualdade no acesso à educação superior: observações quanto a classe, gênero e etnia

A discriminação no Brasil se reveste de diferentes formas de expressão, nem sempre perceptíveis.

A estrutura social sofre transformações que acabam gerando novas desigualdades, além daquelas existentes. A desigualdade se diversifica em diferentes setores. No mercado de trabalho, são vistos não só empregos formais, mas também os informais, precários. A diversificação não se limita a apenas um setor, estendendo suas raízes aos demais.

No contexto das sociedades modernas, o acesso universalizado à educação superior desempenha uma função essencial contra esse processo discriminatório. Tal acesso, que pode ser garantido pelas Políticas de Ações Afirmativas, é primordial para a redução das desigualdades presentes no cotidiano de grupos excluídos (CARVALHAES; RIBEIRO, 2019).

A intersecção de classe, gênero e etnia se manifesta de forma específica no cotidiano das populações. Estes marcadores sociais possuem intenso impacto sobre a equação que exclui grupos das possibilidades de acesso ao sistema da educação superior e permanência nele.

Desejando contribuir para o entendimento desse contexto e das peculiaridades que rodeiam o espaço social e acadêmico com relação ao reconhecimento e valorização dos sujeitos de direito, entende-se fundamental a reflexão interseccional sobre as desigualdades presentes no sistema educacional, demonstrando



que pobres e ricos, homens e mulheres, negros e não negros existem e resistem, de modo desigual, no ensino superior.

Toda a reivindicação por Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior tem apresentado relação a dois principais recortes: egressos de escola pública, e negros e indígenas – indicadores de classe e etnia (ROSEMBERG; ANDRADE, 2008). Barreto (2015), porém, afirma a necessidade de se pensar sobre as instituições de educação superior de modo mais global, considerando a articulação com a dimensão de gênero.

A rememoração da trajetória do sistema educacional no país nos mostra a constituição de um processo de seleção, onde estudantes pertencentes a determinados grupos são excluídos; “o sistema educacional é um dos espaços de reprodução das desiguais condições de existência dos indivíduos e grupos” (QUEIROZ, 2001, p.2). Processo este com efeito expressivo sobre os diferentes agentes, e que ao expandir-se, aumenta também a desigualdade entre os grupos sociais.

Classe, Gênero e Etnia no acesso ao Ensino Superior

Se o acesso ao ensino superior por parte dos estudantes provenientes de grupos de menor renda sofreu impedimentos ao longo de percurso histórico, sua permanência na universidade torna-se ainda mais difícil. Cursos em instituições públicas que não permitem horário para o trabalho, alto custo de mensalidades em instituições privadas, falta de suporte pedagógico e assistência estudantil – são muitas as situações que prejudicam o processo de aprendizado ante e ao longo da vida acadêmica.

O Censo da Educação Superior de 2016 indica a existência de uma crescente defasagem entre o número de alunos que ingressam na graduação e o número de alunos que conseguem concluir a formação. O percentual de alunos oriundos do ensino médio completado em escolas públicas é maior entre os ingressantes do que entre os concluintes (BRASIL, 2016).

A mesma pesquisa aponta que existem 2,5 alunos matriculados na rede privada para cada aluno na rede pública. E que ocorreu um decréscimo no número de matriculados no sistema de educação superior.

Isso pode refletir um problema econômico que tem dificultado a inserção de jovens na educação superior.

Muitas vezes, jovens oriundos de famílias social e economicamente vulneráveis necessitam trabalhar para contribuir com a renda familiar: isso pode prejudicar os planos de ingresso na universidade (BRASIL, 2016).

Neste contexto é digno de destaque o recorte de gênero, pois representa um marcador de extrema relevância na estruturação das desigualdades sociais e, como etnia, classe e raça, instituem formas de hierarquização social, definindo papéis e funções para os indivíduos.

Historicamente, gênero é um elemento definidor de diferenças entre homens e mulheres. Diferenças biológicas, convertidas em diferenças sociais, “em desigualdades, determinando um lugar secundário para a mulher no mundo social” (QUEIROZ, 2001, p.8). Estas desigualdades se manifestam na delimitação de espaços sociais; devido a isto as mulheres, ao longo da história, foram invisibilizadas e restringidas à esfera privada, social, bem como politicamente excluídas.

Uma das grandes consagrações da luta do movimento feminista no Brasil, entre diversos direitos adquiridos, foi sem dúvida, a garantia do acesso das mulheres à educação. Até esta conquista, a educação para as mulheres, carregava o viés de ser

Voltada para a educação doméstica. As mulheres eram ensinadas a bordar e costurar. Algumas tinham também aulas de etiquetas, e às mulheres de famílias com maior poder econômico, a elas era ensinado também outra língua, principalmente o francês. Bem diferente da educação que era dada aos homens, que desde cedo eram ensinados a ler, a escrever, fazendo que diferentemente das mulheres pudessem ter acesso com enorme facilidade ao ensino superior (SILVA, 2010, p.02).

Educadas na reclusão, no confinamento dos lares, demorou para que pudessem ocupar seus lugares dentro das instituições de ensino. Enquanto homens eram educados para se formarem como médicos, engenheiros e advogados, às mulheres eram atribuídas noções de trabalhos domésticos, que as deviam conscientizar quanto a seu destino, casamento, cuidados com a família, com o lar (SILVA, 2010).

Ainda que tenham passado a ser construídas no Brasil, no início do século XIX, as universidades eram espaços voltados aos homens: as mulheres estavam excluídas desse processo. Na Europa, após a Revolução Industrial, as mulheres adentraram o mercado de trabalho, e tentaram romper com as amarras que as aprisionavam aos lares. Seu trabalho, porém, não gerava a emancipação desejada, pois sua mão de obra era desvalorizada. Trabalhavam em condições precárias e recebiam baixíssimos salários.

A educação (incluindo os conceitos de formação humana integral e conhecimento) é essencial, por isso mesmo, primordial e insubstituível para a elevação do espírito humano e para o desenvolvimento da economia, esta enquanto estrutura e organização das condições materiais da sociedade (SOBRINHO, 2013, p. 114).

É preciso ressaltar que a educação acarreta no aumento da cobertura, qualidade científica, justiça e relevância social. Assim é que Augusta Generosa Estrela, formada em medicina na cidade de Nova York (Estados Unidos) em 1876, foi impedida de exercer a medicina ao voltar para o Brasil (SILVA, 2010), onde o ingresso das mulheres nos espaços universitários teve início no final do século XIX.

A primeira mulher a ingressar na universidade no Brasil, foi no estado da Bahia no ano de 1887, formando-se pela faculdade de medicina. As mulheres no Brasil só foram autorizadas a frequentarem um curso superior no ano de 1879 quando a elas fora concedido o direito de frequentarem o ensino universitário por Dom Pedro II, então Imperador do Brasil (SILVA, 2010, p.04).

Em 1887 a primeira mulher, Rita Lobato Velho Lopes, alcançou a graduação em uma universidade brasileira. A Faculdade de Medicina do Estado da Bahia. Sendo somente em 1970 que ocorreu uma grande inserção das mulheres (em maior quantidade que os homens) no ensino superior, contribuindo diretamente para a expansão das universidades daquele período (COSTA, 2017).

O último censo da educação superior (BRASIL, 2016) aponta que atualmente as mulheres são maioria no ensino superior. Nos cursos de graduação, representam 57,2%. Apesar disso, os cursos nos quais há mais estudantes do sexo feminino continuam



sendo aqueles que tradicionalmente não são ocupados por homens. Entre os principais, pode-se citar Serviço Social, Nutrição, Pedagogia, Psicologia, Enfermagem e Terapia e Reabilitação, formações vinculadas ao cuidado. Enquanto os homens ocupam os cursos das áreas de engenharia e tecnologia. Embora as mulheres representem um maior número no acesso à educação superior, elas não ocupam as profissões mais rentáveis, com mais “status e prestígio” social.

Ainda que estejam em maior número no ensino superior, se encontram nos cursos de menor remuneração, especialmente quando são de origem econômica desfavorável.

Entre os anos de 1950 e 1960, uma parcela substantiva de mulheres já havia acessado a educação superior e já atuava no mercado de trabalho, em geral em ocupações mal remuneradas e precárias. Situação que se mantém ainda hoje.

A “igualdade” arduamente conquistada pelas mulheres muitas vezes vem encoberta de outras desigualdades. Além das diferenças salariais, a desigualdade nos espaços de trabalho se mantém e se aprofunda. A constante luta das mulheres é ilustrada pela sobrecarga de trabalho, baixos salários e diferenças de cargos assumidos nas empresas.

Quando nos voltamos à análise quanto ao recorte étnico dos estudantes universitários no Brasil, a palidez salta aos olhos. Segundo dados do IBGE, referentes ao ano de 2015 (IBGE, 2015), a grande maioria destes estudantes é de cor branca, o que demonstra uma perversa manipulação.

O número de negros e indígenas somados, matriculados no ensino superior, é inferior ao de brancos. Desigualdade ainda maior nos cursos apontados enquanto de maior interesse do mercado - Arquitetura, Odontologia, Engenharias, Medicina, Jornalismo, Administração e Direito (BRASIL, 2016). As fragilidades do sistema democrático nacional asseveram-se quando este é abordado em uma perspectiva racial.

O aumento no número de matrículas no ensino superior, na última década, não alterou este cenário.

Este se deu no setor privado, elevando o Brasil ao patamar dos sistemas de ensino mais privatizados do mundo, onde o número de vagas ofertadas que parece ser insuficiente, diante da crescente





demanda, esbarra na contradição do número de vagas não preenchidas, que também tem aumentando (BARRETO, 2015).

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD (BRASIL, 2015) mostram que 52,6% dos brasileiros não concluíram a educação básica antes dos 25 anos. Mas 55,8% dos brancos sim, enquanto negros e pardos representam 40,3%.

Se o acesso à universidade e a permanência nela pressupõem uma série de pré-requisitos, conhecimentos e condições econômicas, as possibilidades de negros e indígenas ingressarem na educação superior são muito menores. Como já apontado, são resultado de um processo de seleção que se desenvolve ao longo das trajetórias de vida.

A desigualdade se faz presente desde o início do processo de formação, quando são ofertadas condições dessemelhantes. Poucas possibilidades no ciclo básico, somadas à má qualidade do ensino público, geram uma menor preparação, com implicação no decorrer do processo. Deste modo, conhecer a origem desta desigualdade deve ser o ponto de partida para a mudança desta situação (GISI, 2006).

A questão étnica materializa um marcador de exclusão, determinando o destino escolar do estudante. Trajetória construída vagarosamente, desde os princípios da formação, com as escolas públicas de baixa qualidade que guiam até a universidade, consolidando condições de desvantagem.

Aqueles que conseguem “driblar” os obstáculos interpostos no seu trajeto escolar e logram ultrapassar a barreira representada pelo vestibular seguem ainda prisioneiros deste destino, que lhes reserva um lugar de menor importância dentro das opções oferecidas pelo ensino superior. Nessa perspectiva, dá-se no sistema educacional um processo perverso de inclusão cuja finalidade é excluir de forma “branda”, “contínua”, “invisível”, “despercebida” e, por isso mesmo, eficiente (QUEIROZ, 2001, p.7)

Com as Políticas de Ações Afirmativas e estudos acerca das diversas manifestações de desigualdade no acesso ao ensino superior, surgem novas demandas para as instituições. Estão se desenvolvendo novos espaços e projetos, de cunho anticlassista, antirracista e antissexista. A preocupação com a intersecção entre os marcadores de classe, gênero e etnia aumenta nas pesquisas





relacionadas à desigualdade, apontando um caminho no qual as políticas até então planejadas não representam uma solução, de modo que este assunto ainda deve ser muito explorado.

Considerações Finais

A educação superior no Brasil, que se estabeleceu através de um modelo de institutos isolados, meramente profissionalizantes, voltados para a satisfação dos interesses da elite colonial, mantém até o tempo presente estes traços. Permanece direcionada para os interesses de grupos que não manifestam disposição em promover a educação para aqueles colocados em posição de subalternidade; os processos aqui desenvolvidos reproduzem os padrões estabelecidos na Europa, não condizente com a realidade nacional. De modo que através de estratégias econômicas e políticas se manipulou a conjuntura e canalizou-se a questão educacional de acordo com os prazeres dos grupos no poder. Ações estas percebidas enquanto fortalecedoras das desigualdades.

A análise da trajetória do ensino superior não pode ser desvinculada da questão sociopolítica vivenciada em cada período. O elitismo e exclusão que marcam a história de nossa sociedade refletem na educação.

Do período colonial até a ditadura, do governo FHC até Lula, os projetos e iniciativas foram voltados mais para as elites. As reformas e as políticas educacionais foram implantadas para atender interesses próprios e demandas econômicas.

O governo Lula proporcionou alterações significativas nos marcos legais, e ocorreram avanços em direção à universalização do acesso às universidades. A grande maioria das mudanças voltada para a amenização dos problemas históricos de exclusão e de desigualdade. Programas e investimentos foram desenvolvidos nesse sentido. Mas a democracia no acesso e permanência permanece longe de ser realidade.

A igualdade formal encobre diferenças estruturais, enquanto o sistema educacional reproduz características do período colonial.

As Políticas de Ações Afirmativas, que permitem o ingresso de estudantes no ensino superior com diferentes históricos e trajetórias de vida, advindos de diferentes realidades



socioeconômicas, expõem ainda mais esta realidade díspar. Fato de extrema relevância para que se persevere no caminho da busca de soluções a partir do reconhecimento da diversidade cultural, propiciando a permanência no ensino superior.

Porém, este problema não se limita à esfera educacional. Ainda que se reconheçam suas complicações, é necessário que nos voltemos para a estrutura de organização social brasileira. Excludente, subserviente aos ditames do capital internacional, que separa e seleciona aqueles que poderiam acessar suas benesses e deixa para a extrema maioria da população as migalhas de uma sociedade heteronormativa, classista, colonial e racista.

Deste modo, a educação superior no Brasil é caracterizada como uma educação para poucos, que não garante igualdade para o ingresso, permanência e qualidade para os grupos rejeitados.

Os desafios e dificuldades expostos são consequências de um processo profundo de desigualdade social. Compreender tal problema, a profundidade de seu alcance e suas dimensões reais nos leva a problematizar as estratégias e ações desenvolvidas, sobretudo no último período. Anunciadas enquanto garantidoras de direitos para a classe trabalhadora, tais medidas materializaram o aprofundamento da dependência do capital financeiro.

As pesquisas e avaliações realizadas expõem os reflexos da desigualdade na condição de acesso à educação superior e permanência ali, apontando o fruto desse problema como relacionado às condições de classe, gênero e etnia.

As reformas planejadas até o momento não provocaram mudanças no modelo de seletividade social. A cada passo, cresce o número de instituições de ensino privadas e aprofundam-se os problemas.

Referências

- ALVES, Jolinda de Moraes. *A Assistência Estudantil no âmbito da Política de Educação Superior Pública*. Serviço Social em Revista. Londrina, v. 5, n. 1, jul./dez. 2002.
- ANDES. *Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior* - Sindicato nacional (ANDES-SN). História. Disponível em: <portal.andes.org.br/imprensa/manual/site/menu/historia>.

- Acesso em: 20 de março de 2019.
- BARRETO, P. C. S. *Gênero, raça, desigualdades e políticas de ação afirmativa no ensino superior*. Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília, n.16, p.39-64, 2015.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.
- _____. *Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.
- _____. *Decreto-Lei n. 19.851, de 11 de abril de 1931*. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, DF, 11 de abril de 1931.
- _____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96*. Publicada no Diário Oficial da União em dezembro de 1996.
- _____. *Lei Moniz de Aragão. Decreto-Lei n. 228, de 28 de Fevereiro de 1967*. Reformula a organização da representação estudantil e dá outras providências. Brasília, DF, 28 de fevereiro de 1967.
- _____. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1961.
- _____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília, DF, Congresso Nacional.
- _____. *Lei nº. 10.260, de 12 de julho de 2001*. Dispõe sobre o fundo de financiamento ao Estudante do Ensino Superior e dá outras providências.
- _____. *Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005*. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 de janeiro de 2005.
- _____. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de agosto de 2012.
- _____. *Ministério da Educação, INEP, 2017*. Censo da educação superior 2016. Brasília: INEP. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 16 de

- maio de 2019.
- _____. *Ministério da Educação*. O que é o REUNI. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>>. Acesso em: 04 de março de 2019.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. INEP. *Censo da Educação Superior de 2014*. Disponível em <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 02 de abril de 2019.
- _____. *Plano Nacional de Educação. Lei n. 10.172*. Publicado no Diário Oficial da União em 9 de janeiro de 2001.
- _____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2015*. Disponível em <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>>. Acesso em: 02 de abril de 2019.
- CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. *Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional*. Tempo soc., São Paulo, v.31, n.1, p.195-233, abr/2019.
- CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. *A Política Pública de expansão para a educação superior entre 1995 e 2010*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.20, n.60, p.51-76, mar/2015.
- COSTA, Arilane Lima da. *A assistência estudantil como ferramenta determinante para a garantia do direito à educação: a realidade de alunas mães da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)*. 2017. 106f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social), Departamento de Serviço Social, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- CRETELLA JUNIOR, José. *Comentários à constituição brasileira de 1988*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1997.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. *O ensino superior no Brasil: público e privado*. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2003.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar em Revista, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez/2006.
- FERREIRA, Suely. *Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995 – 2011)*. Linhas Críticas, Brasília, n. 36, p. 455-472, mai./ago. 2012.
- FINATTI, Betty Elmer. (2007). *Assistência Estudantil na*

- Universidade Estadual de Londrina. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Serviço Social e Política Social/ Universidade Estadual de Londrina.
- GISI, M. L. *A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.6, n.17, p.97-112, jan./abr.2006.
- IBGE. *Censo da Educação Superior*. 2015. Disponível em <<https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/censo-da-educacao-superior.html>>. Acesso em: 14 de março de 2019.
- MARQUES, Rosa Maria; MENDES, Áquilas. *Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo Lula*. Revista Katálysis, Florianópolis, v.10, n.1, p.15-23, jun/2007.
- MELO, André Lins de; SANTOS, Elisangela de Jesus Ribeiro dos; ANDRADE, Gercília Pereira de. *Ensino Superior no Brasil: do elitismo colonial ao autoritarismo militar*. VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: História, Sociedade e Educação no Brasil. Campinas, Anais, 2009.
- MONCAU, Gabriela; NAGOYA, Otávio. *Educação: avanços e retrocessos do governo Lula*. Revista Caros Amigos. São Paulo, n.164, nov/2010.
- OLIVEN, Arabela Campos. *Histórico da Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto Alegre, 2002.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. (2001). *Raça, Gênero e Educação Superior*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Bahia.
- ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero*. Cad. Pagu, Campinas, n.31, p.419-437, dez/2008.
- ROSSATO, Ricardo. *Universidade em reforma*. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v.11, n.1, p. 20-34, jan./jun. 2004.
- SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáqui Amazonas de. *Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes*. XI Colóqui Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, Anais, Florianópolis, nov/2009.
- SAVIANI, Dermeval. *O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC*. Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, out/2007.
- _____. *A nova Lei da educação: trajetória, limites e perspectiva*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

- _____. *Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual*. Educação e Sociedade, Campinas, v.34, n.124, p.743-760, set/2013.
- SILVA, Nathalia Bezerra da. *MULHER E UNIVERSIDADE: a longa e difícil luta contra a invisibilidade*. In: Conferência Internacional Os Sete Saberes Necessários à Educação do Presente, 2010, Fortaleza. Anais da Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, 2010.
- SOBRINHO, José Dias. *Educação Superior: bem público, equidade e democratização*. Revista de Avaliação da Educação Superior. Campinas; Sorocaba, SP, v.18, n.1, p.107-126, 2013.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- TRINDADE, Hélgio. *Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira*. Estudos Avançados, São Paulo, v.40, n.14, 2000.
- UFRJ. *História*. UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https:ufrj.br/historia>>. Acesso em: 30 de março de 2019.
- VASCONCELOS, Natalia Batista. *Programa Nacional de Assistência Estudantil: Uma análise da evolução da Assistência Estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil*. Ensino Em Revista, Uberlândia, v.17, n.2, p.599-616, jul./dez. 2010.

Notas

- 1 Cretella Junior (1997) compreende fundos públicos como a reserva, em dinheiro, ou o patrimônio líquido, constituído de dinheiro, bens e ações afetados pelo Estado, para determinado fim. [voltar]
- 2 Perspectiva teórica que trabalha o aspecto das transformações sociais fundamentado na mudança material das relações de poder (produção) no curso histórico (DURHAM, 2003). [voltar]



Este número da Revista Praia Vermelha foi projetado e diagramado em abril e maio de 2020 pelo Setor de Publicações e Coleta de Dados da Escola de Serviço Social da UFRJ, para difusão online via Portal de Revistas da UFRJ. Foi utilizada a fonte Montserrat (Medium 13/17,6pt) em página de 1366x768pt (1:1,77).