

Destinos (im)prováveis:
a formação em Serviço Social
transformando trajetórias

Tânia Horsth Noronha Jardim

Destinos (im)prováveis:
a formação em Serviço Social
transformando trajetórias

LETRCAPITAL

DSS Departamento de
Serviço Social

Copyright © 2018 Tânia Horsth Noronha Jardim.

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei 9.610 de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro, sem a autorização prévia por escrito da Editora, poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados.

EDITOR: João Baptista Pinto
PROJETO GRÁFICO: Rian Narcizo Mariano
CAPA: A partir de pintura de Holly Anderson
REVISÃO: Mausy Edeltraud Schomaker

CIP- BRASIL. CATALOGAÇÃO- NA- FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

J42d

Jardim, Tânia Horsth Noronha, 1970-
Destinos (im)prováveis: a formação em Serviço Social transformando trajetórias / Tânia
Horsth Noronha Jardim. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital : PUC-Rio, Departamento
de Serviço Social, 2018.

198 p. : il. ; 23 cm. (O social em debate ; 3)

Inclui bibliografia
ISBN 9788577855971

1. Serviço Social. 2. Igualdade na educação (Superior). 3. Mobilidade social. 4. Política social. I. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Serviço Social. II. Título. III. Série.

18-49322

CDD: 361

CDU: 364-78

Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária CRB-7/6439



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Serviço Social
Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ - Brasil
Cep: 22451-900 - Cx. Postal: 38097
Tel.: +55 21 3527-1001
<http://www.ser.puc-rio.br/>

LETRA CAPITAL EDITORA
Tels.: 21 3553.2236 | 2215.3781
www.letrecapital.com.br

Série O Social em Debate
Departamento de Serviço Social da PUC-Rio

Conselho Gestor

Andréia Clapp Salvador (PUC-Rio)

Inez Terezinha Stampa (PUC-Rio)

Rafael Soares Gonçalves (PUC-Rio)

Conselho Editorial Científico

Ana Cristina de Souza Vieira (UFPE)

Maria de Fatima Cabral Marques Gomes (UFRJ)

Maria Lúcia Lopes da Silva (UNB)

Vera Maria Ribeiro Nogueira (UCPEL e UFSC)

Livros publicados da Série “O Social em Debate”

O Social em Debate 01 Assistência Social: política e pública, 2016

O Social em Debate 02 Políticas públicas de enfrentamento
à violência contra a mulher, 2018

*Ao meu marido, João e aos meus filhos,
Guilherme e Carolina.*

*Dedico esse trabalho à Marielle Franco,
personalidade emblemática que em sua breve
trajetória de vida tantos jovens inspirou.*

Agradecimentos

A conclusão de um livro exige um esforço pessoal do ponto de vista intelectual e reflexivo e, principalmente, emocional e prático, o que me permite afirmar que tal empreendimento não se realiza alheio à vida, ao contrário, ele a compreende.

Assim, a conclusão desse livro não se deu sem dificuldades, angústias e questionamentos. Todavia, coroa uma fase de aperfeiçoamento profissional, amadurecimento pessoal e intelectual.

Muitas pessoas participaram desta trajetória e sem as quais este trabalho teria sido mais árduo e difícil, por isso, o meu agradecimento sincero.

Em primeiro lugar e, principalmente, ao meu marido João, meu companheiro de todos os momentos da vida e grande incentivador.

Aos meus filhos, Guilherme e Carolina, minha melhor realização nesse mundo.

Aos meus pais, Ilma e Rômulo, por serem seres humanos tão extraordinários.

Às minhas tias de sangue e coração, respectivamente, Maris Horsth de Seta e Mausy Schomacker, sem elas esse livro não existiria;

À Flávia Oliveira, pela disponibilidade em escrever a quarta-capa desse livro, ser humano de uma generosidade e delicadeza sem tamanho.

À minha orientadora, professora Andréa Clapp Salvador, pelos incentivos no desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas professores do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, por todos os esforços para construir um curso de qualidade, em especial à professora Luciene Medeiros, amiga querida de todas as horas;

À professora Inez Terezinha Stampa, pelo companheirismo e constante interlocução acadêmica;

Ao professor Rafael Soares Gonçalves, pelos excelentes apontamentos na ocasião da feitura desse livro;

E, finalmente, mas não menos importante, à professora Luiza Helena Nunes Ermel, umas das principais incentivadoras do tema desse estudo.

Prefácio

Andréia Clapp Salvador¹

A desigualdade social é o maior problema estrutural do Brasil, se evidencia nas condições dispare de vida estabelecida entre grupos sociais e estão explicitadas nos indicadores de educação, saúde, moradia, mercado de trabalho e pobreza. A desigualdade social é uma realidade que atinge relações de gênero, raça, etnia, orientação sexual e especificamente abrange o campo da educação e trabalho: o mercado de trabalho remunera de forma diferenciada homens e mulheres; as universidades, mesmo dispondo de programas de reserva de vagas, ainda tem uma minoria de estudantes negros/negras, indígenas e oriundos da classe popular; pessoas LGBTQ ocupam vagas de trabalho em condições bastante precárias e são assassinadas de forma indiscriminada; pessoas com deficiência vivenciam condições precárias de acesso ou de inclusão; um conjunto de condições de desigualdade de oportunidades e exclusão. Uma realidade que evidencia a necessidade de implementação e consolidação de políticas de reconhecimento, mais conhecidas como ações afirmativas.

As políticas afirmativas têm um caráter específico, estão voltadas para a garantia e ampliação dos direitos sociais de determinados grupos e se constituem a partir do reconhecimento das condições de desigualdade social em que vivem estes mesmos grupos. Uma proposta baseada no reconhecimento e respeito às diferenças. Neste caso, a proposta de reconhecimento da diferença aparece como estratégia de enfrentamento de uma situação de desigualdade, em busca de uma maior equidade. Portanto, o fundamento da política de reconhecimento é a promoção de uma maior igualdade, a redução das desigualdades e o respeito às diferenças.

É no campo da educação, mais especialmente no ensino superior, que as ações afirmativas dirigidas a grupos em

¹ Professora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio.

situação de exclusão e subordinação no Brasil vêm se ampliando e diversificando. Muitas dessas práticas nasceram com os movimentos sociais e se consolidaram nas universidades públicas e privadas.

A experiência desenvolvida na PUC-Rio não foi diferente, as políticas afirmativas nasceram a partir de uma parceria entre Universidade e movimento social. Com referência aos movimentos sociais, destaca-se o protagonismo dos movimentos sociais negros, que agiam em defesa do direito a inserção de estudantes pretos e pardos na universidade e mais especificamente o movimento de educação popular, o Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que se tornou uma das principais referências no campo das ações afirmativas na educação superior e na PUC-Rio. Foi no ano de 1994 que o PVNC firma parceria com algumas universidades, sendo a PUC-Rio uma delas, que passa a destinar parte de suas bolsas de estudo para alunos negros e pobres, ativistas de pré-vestibulares populares e ativistas sociais.

O programa afirmativo da PUC-Rio se desenvolveu em duas etapas: em sua fase inicial (década de 1990) os alunos, especialmente oriundos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), após serem aprovados pelo vestibular tradicional, recebiam uma bolsa de isenção de pagamento das mensalidades durante o período cursado na universidade, conhecidas como bolsa de ação social. Durante os primeiros anos do programa, o grupo de beneficiários se ampliou e abrangeu também estudantes de pré-vestibulares comunitários, militantes dos mais diversos movimentos sociais-religiosos-políticos e moradores-lideranças das favelas e periferias do Rio de Janeiro. Esta bolsa tinha a seguinte peculiaridade: ao mesmo tempo em que possibilitaria ao aluno cursar a PUC-Rio com bolsa de estudo integral, o estudante deveria continuar desenvolvendo sua atividade comunitária através de ações voluntárias nos próprios cursos ou em instituições sociais. O programa afirmativo era voltado para o “aluno-militante”, um sujeito comprometido com a questão social. Este modelo de ação afirmativa é ainda implementado e vem se diversificando ao longo dos anos, com outros tipos de bolsa e público-beneficiário.

A segunda etapa das ações afirmativas desenvolvidas pela Universidade, ocorre a partir da implementação do Programa

Universidade para Todos – PROUNI. Uma política do governo federal que passa, a partir do ano de 2005, a exigir das universidades privadas beneficentes, um percentual de bolsas para alunos egressos do ensino médio da rede pública ou bolsista integral da rede privada, estudantes com deficiência e professores da rede pública de ensino que estejam concorrendo às licenciaturas, além de ter que comprovar renda per capita familiar bruta de até um salário mínimo e meio. A PUC-Rio continua promovendo as duas modalidades de ações afirmativas, o programa social originário da instituição, em consonância com o programa de política pública federal, o PROUNI. Uma proposta que se alargou e que durante a sua constituição foi se reestruturando, partindo de um programa institucional para uma política pública federal.

No que alude a PUC-Rio, os programas afirmativos vêm ao longo de mais de duas décadas, incluindo alunos de diversos segmentos socioculturais numa universidade reconhecida como centro de formação acadêmica da elite brasileira. Esta experiência vem trazendo resultados reais, principalmente no sentido de ampliação do acesso, mas ainda há problemas no que tange as condições de permanência dos estudantes beneficiados pela política de acesso. O programa afirmativo é implementado a mais de duas décadas, embora isso não signifique ausência de conflitos e posições antagônicas, seja na própria instituição ou na sociedade de forma geral.

A presente publicação, resultado da tese de Doutorado de Tânia Horsth Noronha Jardim, trata da história da política de ação afirmativa da PUC-Rio, do perfil e trajetória do egresso oriundo do programa afirmativo de Serviço Social com absoluta competência e paixão e traz elementos fundamentais para contrapor a seguinte questão: o programa de bolsas da PUC-Rio foi capaz de gerar mobilidade social para os estudantes? A partir dessa indagação o livro se desenvolve e nos envolve. Antes uma tese e hoje um livro, escrito a partir do próprio campo da pesquisa e conforme a perspectiva de quem conhece essa realidade.

Tânia Jardim é professora do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio e como ela mesma afirma, na introdução do seu livro, foi seu retorno à Universidade como mestranda do programa de pós-graduação e como docente, respectivamente nos anos de 2008 e 2010,

que proporcionou a sua aproximação com os alunos de graduação e com um projeto político-pedagógico, voltado para a inclusão de estudantes da classe trabalhadora e ativistas de movimentos sociais. Foi uma “grata surpresa, (...) ao me deparar com esse projeto político-pedagógico, que não só aponta para um aluno de Serviço Social bem diferente dos meus tempos de aluna da graduação desta Universidade. Mas apontou também o aumento no tamanho das turmas, em contraste com a ocasião da minha formatura no ano de 1993”. (p.18). Em 2011 é aprovada no Doutorado, se insere no grupo de pesquisa “Políticas de Ação Afirmativa e Reconhecimento” e inicia seus estudos acerca da temática das ações afirmativas. Nessa perspectiva, norteou a sua Tese de Doutorado para as questões da desigualdade social, educação superior e mobilidade social no Brasil, a qual tive o prazer de orientá-la num processo de intensa interlocução de saberes e no estabelecimento de uma parceria político-acadêmica e afetiva.

A presente pesquisa traz contribuições de grande relevância no campo do debate das ações afirmativas. Destaco alguns pontos que considero de grande relevância: a apresentação e o exame de indicadores referentes à inserção ou não dos jovens na educação Brasileira possibilitaram uma análise e a confirmação da condição da desigualdade entre grupos no acesso à educação e a marca da elitização do ensino superior, cenário inerente à realidade brasileira e que confirma que a desigualdade no acesso à educação superior constitui-se ainda como um forte mecanismo de reprodução da condição de desigualdade. Segundo Tânia, “A educação é tanto um fator de mobilidade – para os que a tem- quanto de imobilidade-para os que não a tem”, considerando assim, a educação como um componente capital para a redução das desigualdades e também possibilitador de mobilidade social.

Nessa perspectiva e no contexto da tamanha desigualdade, a implementação de políticas de reconhecimento é exigência fundamental. As políticas afirmativas, integradas a políticas de redistribuição se constituem como um instrumento principal do acesso de grupos específicos e historicamente em condições de desigualdade social. Assim, consideramos que no campo das políticas afirmativas se encontra uma alternativa viável para a redução das desigualdades de gênero, étnicas, entre outras.

Outro ponto que deve ser destacado é a análise das ações afirmativas feita a partir da experiência da PUC-Rio e através da fala de ex-alunos e alunas de Serviço Social, que narram a sua própria história de vida e trajetória universitária. A partir do depoimento de 61 bolsistas egressos de Serviço Social da PUC-Rio, que cursaram a universidade entre os anos 2000 e 2010, que o último capítulo se delinea. Num primeiro momento conhecemos o ex-aluno beneficiário de ação afirmativa: aonde vive, sexo, pertença étnico-racial, religião, estado civil, se é ativista social e/ou oriundo de cursos pré-vestibulares comunitários. Para depois ser feita uma análise combinada de alguns desses elementos. Enfim, um detalhamento que nos coloca lado a lado com esse estudante. Já numa etapa seguinte, a questão central é se para os estudantes de ação afirmativa houve realmente um processo de mobilidade social? O programa de bolsas da PUC-Rio atingiu o objetivo de gerar mobilidade social? Questão esta instigante e analisada de forma crítica e propositiva. Numa etapa final da pesquisa, a autora traz as percepções dos egressos acerca das suas trajetórias de vida pessoal e profissional, aspectos que são narrados pelos próprios protagonistas da política e retratam suas conquistas e dificuldades. São depoimentos que nos emocionam e trazem elementos de grande importância para o debate atual.

A pesquisa de Tânia Jardim é uma importante contribuição para a reflexão das políticas de ação afirmativa no ensino superior, especialmente no que se refere a sua capacidade de promoção de um processo real de mobilidade social dos estudantes beneficiados pelas políticas de acesso e de suas famílias. Um documento que, sem dúvida, enriquece os estudos e práticas propositivas realizadas por nós pesquisadores, ativistas e instituições sociais.

Sumário

1. Introdução.....	19
2. O percurso Histórico e as Principais Diretrizes do Ensino Superior no Brasil	31
2.1. A lei da reforma universitária de 1968: um marco na educação brasileira.....	38
2.2. O ensino superior a partir dos anos 1980: bem público ou mercadoria?.....	47
2.3. Universidade: crise atual e perspectivas de futuro.....	56
3. Desigualdade, Educação e Mobilidade Social no Brasil: o ensino superior transformando trajetórias prováveis.....	67
3.1. Desigualdade e educação no Brasil.....	67
3.2. A mobilidade social brasileira	85
3.3. Educação: transformação ou reprodução social?	92
4. Democratização da educação: ação afirmativa no ensino superior e a experiência da PUC-Rio	111
4.1. As políticas de ação afirmativa no ensino superior.....	111
4.1.1. Políticas de Ação Afirmativa: o debate.....	126
4.2. A experiência da PUC-Rio	131
5. Destinos improváveis: o perfil e a trajetória dos alunos egressos de Serviço Social bolsistas da PUC-Rio	143
5.1. Perfil do egresso.....	144
5.1.1. Análises combinadas do perfil.....	162
5.2. A mobilidade social dos egressos	166
5.3. A percepção dos sujeitos	175
6. Considerações finais.....	191
7. Referências	195

1. Introdução

*Se a Educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.*

Paulo Freire

No Brasil, o acesso à Universidade de estudantes oriundos das camadas populares, afrodescendentes, entre outros que historicamente estiveram à margem do Ensino Superior, é fato relativamente recente. A implementação de políticas de inclusão social - via ações afirmativas - vem se materializando preponderantemente no campo da educação superior e no mercado de trabalho. Trata-se de matéria polêmica, que desperta o interesse da sociedade em geral e, no senso comum, o debate polariza-se entre os que pregam que as denominadas políticas de ação afirmativa - ao contrário de trazerem benefícios - estigmatizam ainda mais tais segmentos sociais alijados.

Há também os que acreditam que tais políticas produzem mudanças na sociedade, ao buscar romper com um ciclo perverso de sucessivas exclusões de determinados grupos sociais, aos quais têm sido negados seus direitos de cidadania. Ao longo do tempo, as ações afirmativas no Ensino Superior ganharam destaque e visibilidade em todo o país, tornando-se uma referência nacional nas lutas pela democratização do acesso à educação e redução das desigualdades sociais.

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 1994 iniciou um projeto em parceria com diversos pré-vestibulares comunitários e populares em rede, para concessão de bolsas de estudo integrais aos alunos oriundos das camadas populares e afrodescendentes, que obtivessem aprovação no exame de vestibular.

Mas se com iniciativas como a da PUC-Rio, além de outras Universidades, o Ensino Superior Brasileiro começou a se democratizar, novas questões foram postas e precisam ser investigadas. Após vinte anos do início desse trabalho - quando os primeiros estudantes provenientes dos pré-vestibulares comunitários e populares em rede

ingressaram na PUC-Rio – sente-se a necessidade de empreender um estudo a respeito de novas questões colocadas a partir de sua saída da Universidade e de sua inserção, ou não, na esfera do trabalho.

O interesse em realizar uma investigação desta natureza surgiu por meio da atuação como docente e coordenadora de estágio do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio. Isso me possibilitou a aproximação e o estabelecimento de vínculos com os ex-alunos, agora assistentes sociais e muitos deles supervisores de estágio¹, e despertou a curiosidade sobre esse assistente social e sua trajetória profissional.

Somado a isso, a grata surpresa na ocasião do meu retorno ao Departamento, em 2008 como aluna de Mestrado, ao me deparar com esse projeto político-pedagógico, que não só aponta para um perfil de aluno de Serviço Social bem diferente dos meus tempos de aluna da graduação desta Universidade. Mas apontou também o aumento no tamanho das turmas, agora com cerca de 30 alunos por ano letivo, em contraste com a ocasião de minha formatura no ano de 1993, quando a turma de graduação em Serviço Social era composta somente por oito alunas. Assim, coadunando motivações de ordem teórica e prática com relevância acadêmica, o interesse pelo tema se consolidou.

Neste estudo será destacado o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, por este direcionar sua atuação para os alunos oriundos dos pré-vestibulares comunitários e populares e ser, ainda hoje, uma referência na implementação de um programa de cunho afirmativo. Esse Departamento – essencial para o desenvolvimento do programa de ações afirmativas da Universidade nos últimos anos – tem o seu corpo discente de graduação majoritariamente composto por este perfil de alunado.

Tal fato tem relação direta com o projeto pedagógico do Departamento de Serviço Social, que privilegia o tema da inclusão social, não somente do ponto de vista de uma reflexão acadêmica e teórica, mas

¹ De acordo com legislação específica da profissão, o processo de Supervisão de Estágio é compreendido como uma atividade obrigatória ao profissional de Serviço Social. Além disso, se configura como um elemento de suma importância no processo de construção da identidade profissional, a partir da reflexão e crítica do espaço socio-ocupacional do Serviço Social. Na PUC-Rio, a inserção do aluno no espaço socioinstitucional, através de realização de estágio supervisionado, é considerada extremamente relevante no sentido de capacitar o aluno para o futuro exercício profissional. O estágio “deve ser desenvolvido durante o processo de formação a partir do desdobramento das matérias e seus componentes curriculares, concomitantes ao período letivo escolar” (PPC, 2007, p.26).

também com ações concretas. Portanto, os alunos bolsistas são os principais sujeitos dessa história, são a base de sustentação da política de ação afirmativa da PUC-Rio. Sem eles, o projeto não se concretizaria e não continuaria a existir. Em especial, o aluno de Serviço Social, que se constitui no foco de atuação do Departamento de Serviço Social.

Além disso, a presença do aluno bolsista é de suma importância para a democratização do *campus* da PUC-Rio - tradicionalmente uma instituição pertencente à elite econômica - e para a sua comunidade de origem. Conforme destaca Clapp Salvador (2011):

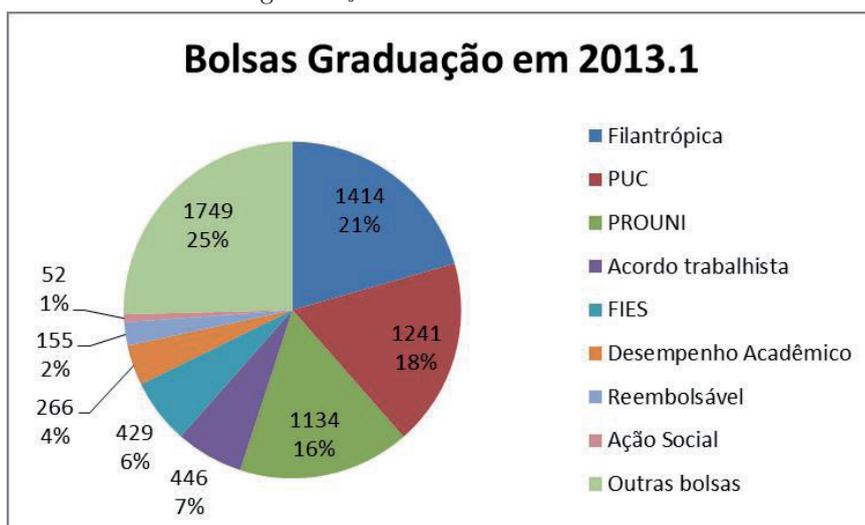
“A política de ação afirmativa atingiu não só o aluno, mas também a família e a comunidade, o que leva ao caráter mais abrangente da própria política: o aluno de Serviço Social passou a desempenhar um novo papel social, depois de formado, como *personalidade emblemática* e como referência de mobilidade social” (p.177, grifo da autora).

Considerando o fato de a Universidade em 2015 completar 20 anos de consolidação desse programa de inclusão de estudantes das classes populares, faz-se necessário verificar como está hoje esse ex-aluno - aqui neste estudo, especificamente, o egresso da graduação em Serviço Social bolsista - que, não obstante as dificuldades iniciais com as quais se deparou, sofrendo com problemas econômico-financeiros, de sociabilidade e com toda a sorte de preconceitos, transformou o *campus* da PUC-Rio em um espaço universitário mais democrático e diverso, e trouxe uma nova composição de corpo discente à Universidade.

Segundo dados disponíveis no *site* da PUC-Rio, somente no ano de 2013, foram 6.886 bolsistas nos cursos de graduação da Universidade, com diversos tipos de bolsas ofertadas (Bolsa PUC, Bolsa Filantrópica², PROUNI, Bolsa Estágio, Bolsa Esporte, Bolsa Coral, Bolsa Acordo Coletivo, Bolsa Fraterna, Bolsa Seminaristas e Religiosos e Bolsas Doadas)³. A diversidade de bolsas em 2013 está demonstrada no Gráfico 1.

² Concedida a estudantes com perfil filantrópico até o limite estabelecido pela Lei N^o 12.101, de 27 de Novembro de 2009.

³ Disponível em: http://www.puc-rio.br/sobrepuc/admin/vrc/bolsas_processos.html#tipos.

Gráfico 1 - Bolsas de graduação ofertadas em 2013 - PUC-Rio.

A ampliação do acesso de estudantes das classes populares à universidade figura como um importante mecanismo de mobilidade social, visto que possibilita uma mudança de *status* do indivíduo, que resulta na transição da sua posição social para outra. No caso da dimensão educacional da mobilidade social, verifica-se o nível de escolaridade do filho, estudante universitário, em relação ao do pai.

Uma vez que o indivíduo consiga aumentar seu grau de escolaridade, também aumentam as chances de ele conseguir uma ocupação condizente com seu nível educacional. Por isso, a educação seria *per se* um grande indicativo de mobilidade social. Como alguns estudos têm mostrado, o diploma de Ensino Superior traz para os indivíduos ganhos sociais e econômicos, que podem propiciar um movimento ascendente na escala social.

O valor de uma formação superior não se restringe a ganhos materiais e mobilidade social, diz respeito ainda ao prestígio social adquirido pela obtenção de um diploma de curso superior ou, nos termos de Bourdieu, na incorporação de capital cultural institucionalizado. Compreende, além da dimensão objetiva de ampliação das oportunidades no mercado de trabalho e de melhoria das condições de vida, uma dimensão simbólica signifi-

cativa, pelo efeito multiplicador que suas trajetórias provocam em suas famílias e comunidades de origem.

Decorre daí a relevância do presente estudo como forma de evidenciar o resultado desse trabalho, através do delineamento do perfil do egresso⁴ de Serviço Social, beneficiário de uma política de ação afirmativa, sobre sua trajetória de vida e possíveis alterações na sua mobilidade social.

Espera-se que essa pesquisa gere informações que subsidiem novas propostas de ação, bem como a sistematização de estratégias de captação de novos alunos para o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, e de manutenção dos atuais, à medida que se aprofunde o conhecimento sobre o universo dos egressos.

Além disso, a ideia de elaborar mais um estudo a se somar à reflexão acumulada sobre o tema *Políticas de ação afirmativa no Brasil* – guardadas as devidas proporções entre os autores que a ela se dedicam e possuem contribuições de grande envergadura, e ao que me proponho aqui iniciar – se sustenta na possibilidade de acrescentar um olhar sobre ângulos ainda pouco explorados, como o perfil pessoal e profissional dos sujeitos alcançados por tais políticas, tendo em vista que historicamente nosso Ensino Superior foi direcionado para uma minoria, servindo como canal de controle para a reprodução da desigualdade social.

Compõem este trabalho, além desta Introdução, na qual consta a Nota Metodológica, onde se delineiam a abordagem e os materiais e métodos empregados na pesquisa, cinco Capítulos e as Considerações Finais.

No Capítulo 2, realizou-se um resgate histórico sobre o Ensino Superior no Brasil e suas principais diretrizes norteadoras. Além disso, de forma breve, aborda-se a crise atual pela qual a Universidade passa e perspectivas de futuro.

Cabe ressaltar que a necessidade de realizar uma análise da trajetória histórica do Ensino Superior no Brasil surge, após a escolha do objeto de pesquisa, como forma de compreender o processo de ampliação do acesso de estudantes das classes populares – e de grupos que vivem em condições de desigualdade social

⁴ No presente trabalho, utilizaremos a terminologia ‘egresso’ no masculino, no entanto, estamos nos referindo a ex-aluno e ex-aluna (masculino e feminino), expressando, assim, a diferença de gênero.

– às Universidades públicas, comunitárias e privadas. Assim, para um melhor entendimento acerca das políticas de ação afirmativa hoje, no Brasil, tornou-se imperativo estudar e analisar as formas de constituição do Ensino Superior Brasileiro, sua função social e a quem ele historicamente se destina.

No Capítulo 3, disserta-se acerca das desigualdades presentes na educação – e esta como fator gerador de mobilidade social e de transformação de trajetórias até então determinadas pela desigualdade social que pauta a sociedade brasileira.

No Capítulo 4, o advento das políticas de ação afirmativa e seus efeitos na democratização do acesso à Universidade são abordados. Em seguida, para melhor situar em que contexto se deu a realização deste estudo, parte-se de uma breve descrição da Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e apresentam-se os dados coletados em entrevista realizada com as assistentes sociais da PUC-Rio, que vivenciaram o processo de implementação da política de ação afirmativa da Universidade.

No capítulo 5, os resultados da pesquisa: o perfil dos alunos egressos de Serviço Social, bolsistas da PUC-Rio, as análises combinadas do perfil, a mobilidade social e ainda a percepção do egresso de Serviço Social acerca da transformação que a graduação no Ensino Superior provocou em sua trajetória pessoal e profissional, no que diz respeito à mudança de *habitus* e à incorporação de capitais (social e cultural). Ou seja, a percepção do aluno sobre o potencial transformador ou reprodutor de desigualdades, configurado na passagem pela universidade e na consequente entrada, ou não, no mercado de trabalho.

Isto porque o grau de escolaridade dos pais é amplamente utilizado nos estudos sobre desigualdades educacionais e mobilidade social como uma medida de capital cultural familiar e de posição social da família. Pretende-se demonstrar, a partir do presente estudo, que é possível aos jovens oriundos das classes populares, frutos de uma política de ação afirmativa, passar pelo Ensino Superior e tornar seus diplomas de graduação em Serviço Social o motivo de uma trajetória de sucesso, alterando, assim, sua trajetória provável.

Por fim, seguem-se as Considerações Finais, no Capítulo 6.

Nota Metodológica

Tomando como objeto de estudo o delineamento do perfil e a análise da trajetória pessoal e profissional do egresso de Serviço Social, fruto de uma política de ação afirmativa, apresenta-se, a seguir, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

No presente estudo buscou-se compreender as seguintes questões: Qual o perfil de assistente social que o Departamento de Serviço Social vem formando? Qual sua idade? Onde ele nasceu? Como se compõe sua família? Qual o grau de escolaridade da sua mãe e do seu pai? Onde cursou o ensino médio? Qual a sua religião? Ele tem algum tipo de participação associativa e política? Quais suas condições de trabalho e moradia? Qual o tempo entre a conclusão do curso e o ingresso no mercado de trabalho? Qual o tipo de vínculo? Em qual área atua? Qual sua atual remuneração bruta mensal? Qual a principal mudança que a graduação no Ensino Superior provocou em sua vida? Qual o principal motivo para cursar Serviço Social na PUC? Em que medida a formação acadêmica, pela via das políticas afirmativas, alterou sua provável trajetória? Entre essas, outras questões consideradas relevantes para a sistematização do perfil – socioeconômico, escolar/acadêmico e de trabalho – e análise da trajetória pessoal e profissional do egresso bolsista de Serviço Social da PUC-Rio.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto pelo estudo e com base nas pistas dadas pela realidade do campo empírico, optou-se pela realização de uma pesquisa descritiva, de natureza quanti-qualitativa. Segundo Gil (2007), esse tipo de pesquisa tem como principal objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...] salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo” (p.44).

Para a coleta de dados, realizou-se um *survey*⁵, estratégia que pode ser descrita como a obtenção de dados ou informações sobre

⁵ O *survey* tem como objetivo colher informações quantitativas de uma população, responder questões do tipo: O quê? Por quê? Como? Quanto? No presente ou no passado recente. Dentre suas vantagens, estão as estratégias de aplicação: entrevista pessoal, envio pelos Correios, correio eletrônico, redes sociais. As questões podem ser respondidas por escrito pelo próprio pesquisado e é um meio rápido e barato de obtenção de informações, não exige treinamento de pessoal e garante o anonimato (Gil, 2010, p.128-).

características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. (Gil, 2010, 128) O que se adequa à proposta deste estudo, que pretende delinear o perfil do egresso de Serviço Social, bolsista da PUC-Rio.

Os questionários são instrumentos compostos de um conjunto de perguntas elaboradas, em geral, com o intuito de reunir informações sobre as percepções, crenças e opiniões dos indivíduos a respeito de si mesmos e dos objetos, pessoas e eventos presentes em seu meio (Goddard III & Villanova, 1996). Podem ser administrados por meio de entrevista pessoal ou telefônica, em grupos de pessoas in loco e mediante o uso de correio postal ou de recursos eletrônicos (Moura e Ferreira, 2005, p. 70).

Sendo assim, num primeiro momento a coleta de dados consistiu na aplicação de um questionário (vide anexos), durante os meses de outubro e novembro de 2014, com perguntas abertas e fechadas⁶, obedecendo à seguinte estratégia:

Para selecionar o universo a ser pesquisado, identificou-se junto à Secretaria do Departamento de Serviço Social o contingente e as informações de contato dos egressos que se matricularam no curso de Graduação em Serviço Social, no período que compreende os anos de 2000 a 2010, totalizando 321 alunos.

Desta forma, o recorte temporal foi estabelecido pelo fato de compreender um período expressivo de 10 anos, de alunos graduados em Serviço Social. Considerando que o tempo de realização do curso é de 4 anos, foi possível analisar os alunos formados entre os anos de 2003 até 2013, tendo em vista que um dado de suma importância para este estudo é a entrada, ou não, no mercado de trabalho.

Do total de 321 ex-alunos, a partir da análise das Atas de Colação de Grau disponibilizadas pela Coordenação Administra-

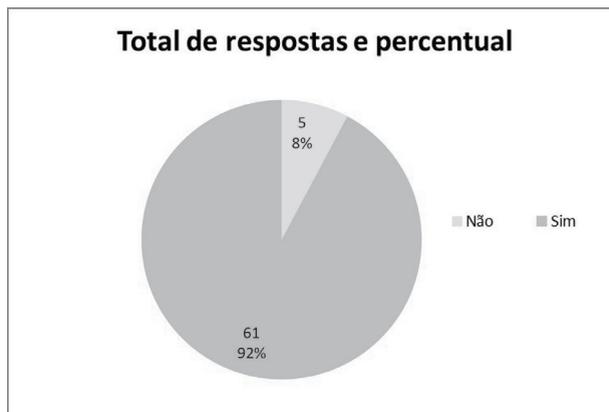
⁶ Perguntas abertas são usadas para investigar questões pouco estruturáveis; quando há grande número de alternativas; quando se buscam respostas literais; quando se sabe pouco sobre o assunto; e, finalmente, quando o assunto é sensível. Já as perguntas fechadas podem ser dicotômicas ou de resposta múltipla; são menos flexíveis que as perguntas abertas; sempre haverá uma resposta (deve haver uma alternativa para cada resposta); é mais difícil captar o que se deseja saber; é mais fácil de tabular, agrupar, processar; geram menos erros e consomem menos tempo do respondente e do entrevistador (Gil, 2010, p. 129).

tiva do Decanato de Ciências Sociais, chegamos a um universo de 275 egressos graduados⁷ em Serviço Social. Como nem todo egresso mantém necessariamente suas informações de cadastro atualizadas junto ao Departamento ou à Universidade, considerando que o vínculo formal com a PUC-Rio cessa após a graduação, não se dispunha das informações atualizadas dos 275 alunos egressos.

Desta forma, para envio do questionário, foi necessário mobilizar a rede de Supervisores de Estágio, alunos, egressos, professores do Departamento, entre outros parceiros, através de ligações telefônicas, e-mail e rede social. Portanto, o questionário foi enviado por endereço eletrônico e disponibilizado em rede social, para todos os contatos existentes.

Ao final de todo esse processo, 66 questionários foram respondidos. Dos 66 respondentes, 5 não receberam bolsa de estudos (vide gráfico abaixo), ou seja, não integram a população do estudo (egressos de Serviço Social, fruto de uma política de ação afirmativa da PUC-Rio). Cabe ressaltar que os respondentes não foram identificados, salvo os que optaram por se identificar espontaneamente.

Gráfico 2 - Alunos egressos de Serviço Social da PUC-Rio que receberam bolsa de estudos.



⁷ Cabe destacar um dado extremamente relevante: no período que compreende a pesquisa, apenas 14% dos alunos de Serviço Social evadiram - o que representa uma média anual de 1,27%. Segundo dados do Censo de Educação Superior 2013 (MEC/Inep), o índice de evasão do Ensino Superior brasileiro (IES públicas e privadas) foi 86,5%, no ano de 2013, dado este que indica, nesse período, que o índice de evasão do curso de graduação em Serviço Social foi bastante baixo.

Em relação ao grau de confiabilidade do tamanho da amostra e considerando o universo total de 275 alunos egressos, seria necessária a obtenção de 54 questionários respondidos (o equivalente a 19,6% deste universo) para que se atingisse um nível de confiança de 90% e uma estimativa de erro de 10%, em relação às características da população alvo deste estudo, os alunos egressos de Serviço Social bolsistas da PUC-Rio. Como foram obtidos 61 questionários respondidos, superou-se o alvo necessário, sendo considerado o resultado como bastante expressivo e capaz de retratar a real condição do egresso de Serviço Social, bolsista da PUC-Rio.

Segundo Gil (2010), “a amostragem se fundamenta em leis estatísticas que lhe conferem fundamentação científica: a lei dos grandes números, a lei da regularidade estatística, a lei da inércia dos grandes números e a lei da permanência dos pequenos números” (p. 100). Para o autor, o tamanho da amostra corresponde ao número de respondentes necessário para que os resultados obtidos sejam precisos e confiáveis. O aumento do tamanho da amostra reduz a probabilidade de erro. Contudo, a partir de determinada quantidade (proporcional à amostra) não se tem mais uma forte contribuição agregada por coletar-se maior número de questionários (p. 101-105).

Num segundo momento, com o intuito de aprofundamento do estudo, foram entrevistadas duas assistentes sociais da Vice-Reitoria Comunitária (VRC), órgão responsável pela administração das bolsas de estudo da PUC-Rio. A escolha das profissionais se deu em virtude de serem estas as assistentes sociais que estiveram envolvidas diretamente com o programa de concessão de bolsas de estudos da Universidade e especialmente acompanhando o processo de acesso e permanência dos estudantes bolsistas e a parceria estabelecida com os cursos de Pré-Vestibular Comunitário, alterando, assim, o perfil do aluno de Serviço Social, conforme será detalhado com mais profundidade no Capítulo 4.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas por se constituírem em uma conversação informal, alimentada por perguntas abertas, a partir de um roteiro prévio (em anexo), proporcionando uma maior liberdade ao informante. Para preservar a identidade dos participantes, não constarão dados que permitam sua

identificação. Assim, classificamos os entrevistados da seguinte forma: assistentes sociais X e Y, esclarecendo que uma assistente social ainda atua na VRC e a outra se encontra aposentada. Tal procedimento metodológico visou levantar os dados de realidade que indicassem pistas para a análise do tema.

Após a coleta de dados, o material foi sistematizado e analisado com o uso das categorias analíticas indicadas neste projeto e compreendidas da exploração do material colhido. À luz do referencial teórico sistematizado na pesquisa bibliográfica, destacaram-se as categorias Ensino Superior, política de ação afirmativa, desigualdade (na perspectiva da educação) e mobilidade social, além de outras categorias subjacentes ao objeto da pesquisa, tais como os conceitos de Pierre Bourdieu, *habitus*, capital cultural, capital social.

À luz desse referencial teórico, delineou-se o perfil e analisou-se a percepção dos respondentes quanto ao efeito transformador decorrente da passagem pela universidade, em correlação com os dados coletados na pesquisa documental, que consistiu na análise de documentos, tais como o Censo de Educação Superior 2013 (MEC/Inep.); pesquisa organizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS/2006) intitulada “Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional”; entre outros que se consideraram significativos para o presente estudo.

Com isso, pretendeu-se uma aproximação à compreensão dos efeitos da formação superior, em termos de incorporação de novas disposições e constituição de um *habitus* transformador de uma realidade por parte dos ex-alunos bolsistas, agora assistentes sociais, levando-se em conta suas percepções, a partir da centralidade que a entrada na Universidade e a consequente inserção no mundo do trabalho assumem quando se analisa um dado segmento profissional.

2. O percurso Histórico e as Principais Diretrizes do Ensino Superior no Brasil

A Universidade⁸ é órgão máximo do sistema educacional regular de um país e como tal é a instituição de ensino superior que tem legitimidade para conferir títulos de graduação e pós-graduação. Mas - antes de qualquer coisa - ela é um constructo social e como tal é historicamente condicionada e determinada por condições internas e externas, refletindo uma dada sociedade, seus valores e crenças. Assim, a Universidade além de consistir num projeto técnico-científico e cultural, contempla também um projeto político e ideológico.

Segundo Santos (2003), na sua gênese, a Universidade tinha uma missão idealizada da busca pela verdade, verdade esta que deveria ser transmitida, ensinada, com base numa formação integral que privilegiasse não só o ensino de aptidões profissionais, mas a formação do homem no seu todo. Essa definição só sofreria forte abalo na década de 1960 com as transformações sociais em escala mundial e as pressões decorrentes pelas quais a Universidade passou e que produziu alterações em seus objetivos, principalmente em relação ao declínio de sua dimensão cultural e agudização de seu conteúdo utilitário e produtivista⁹. No Brasil, essa mudança

⁸ Para obtenção do título de Universidade, é necessário que a Instituição de Ensino Superior realize atividades voltadas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão. O Ensino compreende as diversas atividades acadêmicas voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos e informações indispensáveis à formação profissional; a Pesquisa é a atividade direcionada à produção de conhecimentos; enquanto a Extensão significa a interface entre as atividades de ensino e pesquisa, com ênfase na relação entre teoria e prática.

⁹ Segundo Santos (2003), nos países centrais, nos trinta e quarenta anos depois da segunda guerra mundial, o desenvolvimento do ensino superior baseou-se, por um lado, no sucesso da luta em prol do direito à educação, traduzida na exigência da democratização do acesso à Universidade, e, por outro lado, nos imperativos econômicos que demandavam um incremento na qualificação da mão de obra nos principais setores da indústria (p. 22-27).

culminou com a Lei da Reforma Universitária de 1968, que será tratada mais detalhadamente a seguir.

Não cabe aqui a análise minuciosa do surgimento da Universidade no Brasil, todavia, para um melhor entendimento acerca do que é o Ensino Superior hoje, no país, faz-se relevante apontar que esta foi criada com o objetivo principal de atendimento às demandas e necessidades de formação de uma elite responsável pela direção política do país. Este traço elitista no surgimento da Universidade brasileira vai se perpetuar e produzir rebatimentos que serão tratados a partir do contexto histórico, social, político e econômico em que tal instituição foi concebida e se desenvolveu, tornando a Universidade brasileira o que ela é hoje.

O projeto de Universidade na sociedade brasileira se configurou com a presença de traços marcadamente coloniais. Este que foi na primeira metade do século 20 o último país da América a oferecer Ensino Superior de nível universitário¹⁰. Diversos estudiosos - tais como Durham (2000 e 2005), Fávero (1980), Mayorga (2010), Patto Sá Motta (2014) e Vahl (1980) - apontam que, desde o Brasil colônia, o Ensino Superior era um espaço reservado aos filhos (homens brancos) dos senhores de engenho, criadores de gado e funcionários públicos. Esses garantiam a manutenção dos privilégios da pequena elite que integravam, ao ingressarem nos quadros de aparelho do Estado (Oficiais de Justiça, da Fazenda e da Administração Pública).

Antes disso, durante grande parte do período colonial, a formação superior dos brasileiros era realizada exclusivamente na Europa. Os estudantes que desejavam continuar seus estudos, após cursar Letras e Artes nos colégios da Companhia de Jesus¹¹,

¹⁰ Com respeito ao desenvolvimento do ensino superior nas Américas, diferentemente do que ocorreu no Brasil, colonizado pelos portugueses, em suas colônias, os espanhóis transplantaram para o Caribe, já no início do século XVI, “a primeira universidade (Santo Domingo, 1538) inspirada no modelo de Salamanca e até fins do século XVII se constituiu uma rede de mais de uma dezena de instituições ‘públicas e católicas’” (Trindade 2000 apud. Durham, 2000). Segundo Mayorga (2010), foram inúmeras as tentativas de se criar ensino superior de nível universitário no Brasil, mas estas foram solapadas devido à multiplicidade de opiniões e de posições acerca dessa questão, são elas: a tensão entre a Igreja e o Estado, o interesse em manter estreita relação entre o Brasil e a Europa e, em seguida, a influência positivista francesa (p.24).

¹¹ Segundo Bresciani (1999), a história da Companhia de Jesus no Brasil se inicia com a chegada dos jesuítas em 1549, na Bahia, ocasião em que fundaram um colégio e iniciaram a catequese dos índios. Posteriormente, já na segunda metade

buscavam em Coimbra e Portugal os cursos de Direito e Teologia ou na França, os de Medicina. Como forma de obtenção de uma “homogeneidade cultural” contrária a questionamentos acerca da legitimidade da fé católica e da superioridade de Portugal, até o Século 18, “de forma explícita o governo português criou empecilhos à sistematização de instituições de Ensino Superior” (Fávero, 1980, p. 33, In: Mayorga, 2010).

Para Portugal, não interessava a criação de instituições de ensino, muito menos universidades, que concederiam certa autonomia à Colônia. Assim, no Brasil, foram introduzidos alguns cursos, cuja conclusão ocorria em Portugal. Até mesmo as iniciativas jesuítas de estabelecer seminários para a formação de um clero brasileiro foram interrompidas na reforma efetuada por Pombal, ao expulsar a Companhia de Jesus no final do século XVIII. “As primeiras Instituições de ensino superior foram criadas apenas em 1808 e as primeiras universidades são ainda mais recentes, datando de década de 1930” (Durham, 2005, p. 201).

Apenas em 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, iniciou-se a história do Ensino Superior no Brasil.¹² Dois anos depois, em 1910, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, que passaria à Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Em 1927, foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. Até então, havia somente a preocupação de implantar um modelo de escola autônoma que formasse para as carreiras liberais: advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, da elite local. A escola superior se diferenciava das demais por ser considerada um bem cultural exclusivo das elites. (Fávero, 1980, p. 33, In: Mayorga, 2010).

Esse posicionamento, contrário à criação de instituições de Ensino Superior, ganhava o apoio de parte da elite brasileira,

do século XVIII, seriam expulsos de Portugal e de suas colônias pelo Marquês de Pombal. Atualmente possuem vários colégios e universidades dispersos pelo país (In: Mayorga, 2010).

¹² Neste ano, foram fundadas as escolas: a) de Cirurgia e Anatomia (mais tarde: Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; b) a de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (posteriormente: Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e c) Academia de Guarda da Marinha, também no Rio de Janeiro.

que valorizava a criação e manutenção de cursos isolados e se opunha à unificação desses cursos em universidades, com o receio de que fosse forjada uma consciência crítica, que colocaria em risco o “*status quo*”. A definição dos objetivos universitários foi pautada naquilo que era importante para a elite dirigente do país, “a reprodução quase que automática da percepção desse grupo acerca de um modelo de sociedade e de sujeito, que pouco correspondia à sociedade brasileira e ao interesse de grande parte da população, foi inevitável” (Mayorga, 2010, p. 72).

Como? Por quê? Para quem? E com quais objetivos a Universidade se instituiu? Estas são perguntas que devem ser feitas, já que a “neutralidade” da Universidade nunca se deu de fato, ela esteve sempre atrelada à dinâmica política e econômica da sociedade brasileira. Obviamente sua trajetória não é linear e nem mesmo calcada em permanentes consensos, houve rupturas e tentativas de ruptura, mas o caráter neutro que se buscou apregoar à Ciência - e consequentemente à Universidade - nada mais foi que o projeto de hegemonia de uma determinada classe: branca, patriarcal, senhorial e baseada em valores eurocêntricos.

Todo projeto de Universidade é elaborado a partir de uma base concreta e sob a orientação de uma política cultural e educacional coerente com o projeto político, de uma determinada conjuntura societária.

Portanto, por ser a Universidade originalmente destinada a uma pequena elite, o processo de sistematização do Ensino Superior ocorreu, além de tardiamente, de forma lenta e gradativa. Foi apenas com o advento da industrialização do país - na década de 1930 - que esse cenário começa a sofrer alguma alteração, a partir do surgimento da necessidade de formação de mão de obra especializada e organização da educação brasileira.

É importante destacar que foi no período que compreende os anos de 1933 e 1939 que se iniciou efetivamente o processo de industrialização no Brasil, tendo a indústria atingido um crescimento de 11,28% ao ano, superando por larga margem o crescimento da agricultura (Diniz, 1978, p. 4). Antes disso, o país apresentara somente surtos de crescimento industrial. No governo provisório de Getúlio Vargas, a indústria ganha centralidade, subordinando o setor agrário e acelerando o crescimento do empresariado industrial. Coube ao

governo provisório (1930-34) gerir essa transição da ordem agroexportadora para a urbano-industrial.

O Estado foi o agente deste esforço de transformação, mobilizando recursos, apoiando a indústria nacional, buscando ao mesmo tempo atrair os investimentos externos necessários e regulando o mercado de trabalho. Sob o impacto deste conjunto de políticas, observou-se a incorporação dos principais atores da ordem capitalista em formação, empresários e trabalhadores industriais. O interesse principal era a formação de um trabalhador produtivo, disciplinado e harmonizado com os interesses patronais, ampliando o exército de mão de obra, até então incipiente e desqualificado, necessário às transformações operadas pela mudança da economia agroexportadora para a economia urbano-industrial.

Era necessário manter esse trabalhador no auge da sua capacidade laborativa, impedindo a deterioração da força de trabalho. Assim, o Estado passa a intervir com o intuito de, além da manutenção do regime, propiciar a satisfação das necessidades básicas do homem trabalhador: saúde, alimentação, habitação e educação. Essa política autoritária de educação prevaleceu no período de 1937 a 1945 e tinha como objetivo reforçar o aparelho do Estado, no campo educacional, para que fosse possível transmitir ideologias que não ameaçassem a ordem capitalista vigente, principalmente no que diz respeito à organização política dos trabalhadores e das camadas médias da população (Mayorga, 2010, p. 27).

Assim, a década de 1930, além de ser o período de transformações econômicas, culturais e urbanas, decorrentes do processo de industrialização do país, é também o período de surgimento da ideia de implementação de reformas do ensino como um todo, tendo no ensino primário público, universal e gratuito, sua grande bandeira (Durham, 2005 p. 202).

Após a implementação de reformas no ensino primário, surgem propostas de reforma do Ensino Superior. A intenção era substituir todo o sistema já existente: “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 pesquisas (...)” (Durham, 2005 p. 202).

Dessa forma, o Estado cria em 1930 o Ministério de Negócios

da Educação e Saúde Pública, reformando todo o ensino secundário em função do superior e elaborando, um ano depois, o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituído pelo decreto nº 19.851 em 11 de abril de 1931, que estabelecia diretrizes didáticas, administrativas e disciplinares padronizadas para o Ensino Superior (Mayorga, 2010, p. 28).

A reforma do Ensino Superior, desencadeada pelo Governo Vargas, instituiu as universidades e definiu um novo formato legal a ser seguido por todas as instituições criadas no país. Este governo centralizou as questões relacionadas ao Ensino Superior, sendo o período caracterizado “por uma intensa disputa pela hegemonia em relação à educação, especialmente em relação ao Ensino Superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais” (Durham, 2005 p. 208).

O Estatuto das Universidades possibilitava somente duas formas de organização, o instituto isolado e a universitária, e impunha um modelo único a ser seguido, restringindo a autonomia didática e administrativa. Para concessão do status de universidade, a instituição deveria reunir pelo menos três faculdades, dentre elas: Medicina, Direito, Engenharia, Educação, Ciência e Letras. A admissão dependia da aprovação nos exames vestibulares e do certificado de conclusão do segundo grau, além de uma prova de idoneidade moral.

Em 1934, a partir das novas diretrizes implantadas pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, é criada a primeira Universidade Brasileira, a Universidade do Estado de São Paulo (USP). Não apenas como uma aglutinação de faculdades pré-existentes, mas incluindo a criação de uma faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “que viria renovar todo o Ensino Superior do país” (Durham, 2005, p. 202).

Durante o período que corresponde aos anos de 1945 a 1960, diversas universidades foram se constituindo. Surgiram 18 universidades públicas e 10 privadas, denotando um crescimento do Ensino Superior, mesmo que ainda tímido. Nessa época, foi fundada também a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, a primeira de uma série de universidades católicas (Op. Cit.).

Assim, a Universidade justificava sua existência desde que formasse uma elite ilustrada e modernizadora, ou seja, “ao mesmo tempo que a intelectualidade estava associada ao poder, a educação, como instrumento ideológico, é apreendida claramente pela elite, reforçando um tipo de educação elitizante e centralizadora” (Mayorga, 2010, p, 29).

Em meados da década de 1950, entra em cena o movimento estudantil, clamando por uma reforma profunda de todo o sistema educacional. O objetivo do movimento estudantil era pressionar Vargas no sentido de obter uma alteração em toda a estrutura existente, rompendo com o modelo de educação elitista e centralizador, resultante dos compromissos com o Estado Novo.

Segundo Durham (2005), uma das principais reivindicações da União Nacional dos Estudantes, a UNE, era a substituição de todo o setor privado. Admitiam a manutenção das PUCs, do Rio de Janeiro e de São Paulo, a partir do direcionamento da Igreja Católica para as causas sociais, com base nas teorias da Teologia da Libertação. Mais tarde, essas instituições de ensino superior apoiariam o movimento estudantil, por meio da juventude católica, que se transformou num segmento importante na luta contra a Ditadura Militar.

O processo de industrialização, desencadeado por Vargas, já se mostrara irreversível. O nacional-desenvolvimentismo¹³ conquistara o consenso dos principais grupos políticos e mobilizara o apoio dos atores básicos da ordem industrial em expansão. Já não era possível voltar atrás e as reformas de Vargas foram preservadas, simbolizando a consolidação de um novo modelo a ser seguido e propiciando seu retorno ao poder pelo voto direto em 1951. Entretanto, os sucessivos governos do período denominado democrata-populista (Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart), que pretendiam melhorar as condições de vida da população pela via do desenvolvimento econômico, fracassaram e acentuaram ainda mais as desigualdades sociais, proporcionando condições políticas para o golpe militar e o retorno à ditadura no país.

¹³ Ideologia marcante do governo getulista, na qual a industrialização tinha o significado de progresso e que defendia a superação do atraso econômico do país através da criação de empresas estatais, sob os auspícios da preservação das matérias-primas nacionais, opondo-se à sua exploração pelo capital estrangeiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, foi ao encontro dos anseios dos setores privatistas e conservadores da sociedade, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente. A LDB se limitou a estabelecer mecanismos de controle da expansão do Ensino Superior e do conteúdo a ser trabalhado (Durham, 2005).

Tanto assim que uma proposta de mudança para ampliação do acesso à Universidade ocorre apenas a partir da Lei da Reforma Universitária de 1968, que - como será visto a seguir - se constitui em um dos acontecimentos mais significativos para o Ensino Superior no Brasil, tornando-se o marco de um novo modelo para a Universidade Brasileira. Isso porque ocorre uma expressiva alteração caracterizada pela ampliação do acesso dos filhos da classe média às Universidades Federais, o que vem a reboque das demandas por mão de obra qualificada dentro do contexto do projeto de modernização do Brasil.

2.1. A lei da reforma universitária de 1968: um marco na educação brasileira

A partir do golpe militar, instala-se no Brasil, no ano de 1964, um Estado de exceção, autoritário, que leva o país à consolidação do capitalismo através de uma modernização conservadora, caracterizada pela violenta repressão ao movimento estudantil, sindicatos e partidos políticos e pela implementação de uma política econômica desenvolvimentista, pautada no endividamento externo, no arrocho salarial e na ampliação significativa do parque industrial integrado à economia internacional.

Como foi visto anteriormente, a década de 1960 é marcada pelo desenvolvimento urbano-industrial, o que gera uma demanda crescente por mão de obra especializada. Nesse período, busca-se dar continuidade ao modelo anterior de “trabalhador industrial”. O processo de modernização conservadora, que se deu pela via autoritária, gerou um significativo desenvolvimento do parque industrial brasileiro, com expressivo avanço da economia, e, nesse período, o Estado vai dividir com o empresariado industrial a responsabilidade pela qualificação da força de trabalho. O ensino elementar

e de nível superior é provido pelo Estado e o ensino profissionalizante, acompanhando as necessidades do mercado de trabalho, pelo empresariado.

Esse fenômeno de aceleração do processo de industrialização e urbanização do país vem atrelado ao aumento na procura por cursos de formação superior. Entretanto, a oferta de educação superior não acompanhava o mesmo ritmo de crescimento vivenciado no país, especialmente o crescimento da população estudantil. Com um processo tímido de expansão de vagas nas universidades, ocasionado pelo baixo investimento no setor que, até então, estava basicamente nas mãos do Estado, não era possível suprir tal demanda. O Brasil necessitava rever imediatamente sua política frente ao Ensino Superior.

Dentre os aspectos que motivaram o salto quantitativo de oferta de Ensino Superior no país, Vahl (1980) cita: as pressões decorrentes da grande expansão demográfica, pois o Brasil quintuplicou a sua população em apenas 70 anos (entre 1900 e 1970); as pressões decorrentes da expansão de escolarização de 2º grau, cujo caráter propedêutico atribuído servia mais como corredor para a Universidade do que profissionalizante, mesmo se levado em conta o papel dos cursos Normais e das escolas técnicas neste segmento; o déficit na oferta de vagas em relação à procura, que motivou a abertura de instituições no espaço deixado pelo Estado; e, como outro elemento citado pelo autor, está a expectativa de promoção social resultante da demanda por profissionais qualificados e pelos melhores salários ligados a esta necessidade (p. 62-84).

Era necessário sistematizar com urgência uma política para o Ensino Superior no país e a conjuntura política da ditadura militar brasileira encontrou solo fértil para a implementação de uma reforma universitária em 1968. Um Ensino Superior atrelado aos interesses políticos e ideológicos das classes dominantes. A razão de ser da Universidade Brasileira era “formar uma nova elite ilustrada e modernizadora” (Fávero, 1980 In: Mayorga, 2010, p.30).

Esse ambiente favoreceu a implementação de um Ensino Superior nos moldes norte-americanos, desenvolvimentista e que

coibisse, à época, além do movimento estudantil, quaisquer atividades consideradas de caráter subversivo¹⁴, por parte de professores e alunos. Como afirma Mayorga (2010), “durante a ditadura militar, a força militar foi usada para modernizar as Universidades do Brasil” (p. 30).

Assim, em 1968, ocorre um fato histórico importante para a compreensão do Ensino Superior Brasileiro da forma como hoje se apresenta: a sistematização da Reforma Universitária (Lei n° 5540/68) que abriu condições para ampliação da educação superior. Ampliação esta, cabe destacar, voltada para os estudantes filhos das camadas médias da sociedade.

Anteriormente, como mencionado acima, o Brasil dispunha de um Ensino Superior incipiente. E essa tendência só foi alterada nos anos 1960, com o advento da Lei da Reforma de 68, esta se consubstanciou a partir das demandas de elevação do nível de qualificação profissional, advindas de um modelo desenvolvimentista de sociedade, do acelerado crescimento das camadas média da população. Em resumo, a soma de três fatores - o modelo desenvolvimentista de economia, a forte influência norte-americana e a ditadura militar - faz deste período um marco para o Ensino Superior Brasileiro, carregando as suas consequências até os dias atuais.

De fato, antes da Reforma Universitária de 1968, algumas alterações vinham sendo instituídas no âmbito do Ensino Superior Brasileiro. Entre elas, os Decretos Lei n° 53 e n°252, respectivamente de 1966 e 1967, que tinham como objetivo a concentração da pesquisa básica, em unidades de um sistema comum, e a criação dos departamentos, eliminando a multiplicação de disciplinas nas diversas unidades de ensino. Estas alterações, todavia, não ampliavam o contingente de vagas ou a disponibilidade de novos cursos (Mayorga, 2010, p.31).

Por conta disso, em busca de solução para o problema, foi criado um Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)

¹⁴ No período da ditadura militar brasileira (1964-1985), o movimento estudantil brasileiro constituía-se em um importante foco de resistência e mobilização social. Seu caráter subversivo decorria principalmente da capacidade de mobilização de expressivos contingentes de estudantes para participarem da vida política do país. O movimento estudantil dispunha de diversas organizações representativas: os Diretórios Centrais Estudantis, as Uniões Estaduais dos Estudantes e a União Nacional dos Estudantes, entre outras.

em 1968. Entretanto, de acordo com Vahl (1980), o texto final aprovado não representou as indicações do grupo, mas a ele foi somado o relatório do general de brigada Carlos Meira Matos e do professor norte-americano Rudolf Atcon. Ou seja, a Lei da Reforma Universitária de 1968 representou, de um lado, os resultados do grupo de trabalho de intelectuais da área da Educação e, de outro, o modelo educacional defendido pelo regime militar instaurado.

Dentre as alterações no Ensino Superior Brasileiro, que passam a vigorar a partir da Reforma de 1968, são destacadas: a autonomia das Universidades, principalmente quanto às atividades acadêmicas e a flexibilidade de métodos e critérios; a extinção do sistema de cátedras e a introdução da estrutura departamental; a criação da função de monitoria e do sistema de créditos; a introdução de unidades de formação de ensino e pesquisa; a instituição do vestibular unificado e classificatório; a institucionalização da pós-graduação em nível *stricto-sensu* (Mestrado e Doutorado); dentre outras. Tais mudanças, todavia, não foram suficientes para o incremento da oferta de vagas, o que ficou a cargo da iniciativa privada. Tanto assim que uma das consequências mais visíveis da Reforma Universitária de 68 foi a expansão do número de matrículas no ensino superior privado.

A Reforma de 68 produziu grandes efeitos no ensino superior brasileiro. Inicialmente, modernizou parte das universidades federais, estaduais e confessionais, que passaram a incorporar suas propostas. Em seguida, incrementou o crescimento de cursos privados, com perfil isolado e voltado para a formação profissionalizante, sob os moldes de “empresas educacionais”.

O incremento da demanda por ensino superior estava associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho nos setores mais modernos da economia. O setor público não se mostrou preparado para essa nova realidade do ensino superior. O setor privado, ao contrário, motivado pelas subvenções governamentais¹⁵, foi capaz de absorver tal demanda,

¹⁵ Segundo Mayorga (2010, p.30), com o advento da Reforma de 68, o Estado reduz o controle estatal sobre a expansão e a qualidade do Ensino Superior, destina indiretamente recursos financeiros públicos às IES privadas, com retorno, através do Programa de Crédito Educativo, programa este que veio socorrer as instituições frente à grande inadimplência no pagamento das mensalidades por parte dos alunos. “O Governo deveria estimular a criação de Universidades particulares, prestando-

tendo em vista que se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de baixos parâmetros de exigência acadêmica, tanto no acesso do aluno quanto na sua permanência, até a conclusão da graduação.

As instituições de ensino superior privado se tornaram um excelente negócio. Os empresários, detentores dessas instituições, não tinham necessariamente preocupação com a qualidade do ensino. Percebiam, na necessidade imediata da obtenção de um diploma, a oportunidade de lucro. Tal fenômeno ocorreu especialmente no Sudeste do país, região mais rica e industrializada, enquanto que no Norte e Nordeste o ensino superior ficou majoritariamente a cargo do setor público, pelo baixo interesse que despertara no setor privado.

Portanto, a Lei da Reforma Universitária de 1968 foi pautada num ensino privado moldado a partir da lógica empresarial e obedecendo aos critérios de mercado (oferta-demanda-lucro-profissionalização). Não obstante algumas inovações já citadas, tais como a introdução da articulação entre ensino, pesquisa e extensão (não realizada no setor privado), além da criação da carreira acadêmica pela via do concurso público, a reforma teve como principal intuito criar bases para a expansão do setor privado no ensino superior.

É a partir da década de 1960 que o Estado implementará uma política educacional *marcadamente privatizante* (grifo da autora), seja pela participação estatal na manutenção do ensino privado, seja pela própria privatização do Ensino Superior público. O objetivo dos militares de ‘dispersar os estudantes em pequenos e múltiplos estabelecimentos de ensino, os professores em diversos cursos’ e dividir os custos de ensino com os estudantes’ acabou sendo concretizado pela criação e expansão dos cursos em faculdades particulares, que, sem interferências governamentais, fizeram proveito de recursos financeiros públicos (subvenções governamentais) (Mayorga, 2010, p. 30).

Por outro lado, em seu estudo sobre as Universidades, no período pós-64, Patto Sá Motta (2014) demonstra como a Universi-

lhes auxílio, a fim de assegurar vagas para alunos com poucos recursos financeiros” (Relatório da Equipe de Assessoria do Ensino Superior, 1969, p. 56).

dade brasileira foi ao mesmo tempo foco de resistência ao regime ditatorial e elemento fundamental ao projeto desenvolvimentista e modernizador, alavancado no governo do General Costa e Silva (1967-69). Para criar condições ao rápido crescimento econômico desejado, a Universidade desempenhou um papel central no fornecimento de mão de obra especializada para o mercado e na realização de pesquisas científicas. O investimento do governo brasileiro no crescimento fazia parte de uma estratégia de legitimação do autoritarismo e era uma forma de obter consensos e aplacar resistências.

Assim, a grande contradição da ditadura militar brasileira, não só no que se refere à Universidade, foi o fato dela compreender, ao mesmo tempo, estratégias conservadoras e modernizantes. Em relação à perspectiva modernizadora, o desenvolvimento econômico e tecnológico se fazia essencial, além da expansão industrial e mecanização agrícola, o que acarretou na aceleração do processo de urbanização e no crescimento do operariado fabril, ocasionando tensões e instabilidade nas relações sociais e de trabalho. No que se refere ao imperativo da manutenção da ordem social e dos valores tradicionais, inerentes aos regimes totalitários, este compreendia não só a repressão, mas também o estímulo a programas para disseminação de valores patrióticos e conservadores expressos nas disciplinas de educação moral e cívica.

Ambas as perspectivas se traduziram em impactos diretos no sistema de Ensino Superior Brasileiro, sendo necessário realizar mudanças que culminaram na dita Lei da Reforma, em 1968. Esta que contraditoriamente trouxe avanços, como a criação do regime de dedicação exclusiva para os professores, investiu na construção de novos *campi*, ampliou a infraestrutura e quadruplicou o número de vagas, por meio da ampliação do setor privado, conformando o Ensino Superior até os dias de hoje.

A implantação desse regime nas Universidades foi lenta e privilegiou certas regiões e áreas acadêmicas. Ainda assim, a carreira de professor universitário tornou-se opção profissional mais interessante. Surgiram, sobretudo, condições para o desenvolvimento efetivo de projetos de pesquisa sediados em Universidades, pois os professores puderam se dedicar apenas a um emprego, com a carga didática ocupando parte

minoritária das 40 horas semanais. Como essas mudanças coincidiram com o “milagre brasileiro” e o consequente aumento na arrecadação de impostos, o governo federal passou a ter recursos suficientes para reestruturar a carreira docente e ao mesmo tempo ampliar as verbas para a pesquisa e pós-graduação (Patto Sá Motta, 2014, p. 147).

Segundo Patto Sá Motta (2014), as Universidades constituem um espaço privilegiado no que diz respeito aos choques de diferentes forças que moveram o período autoritário. “Elas eram importantes lócus de modernização do país, bem como campo de batalha entre os valores conservadores e os ideais de esquerda e de vanguarda; eram instituições que o regime militar, simultaneamente, procurou modernizar e reprimir, reformar e censurar” (p.16).

Ainda conforme o autor, “a Universidade que temos é a que herdamos do regime militar”, tanto no aspecto positivo de ampliação da infraestrutura, construção dos *campi*, quanto no negativo que pode ser demonstrado no autoritarismo instaurado nas instituições e no fato de que o projeto de expansão foi muito elitista e concentrou recursos nas áreas mais privilegiadas, nos estados e Universidades mais ricos, beneficiando as camadas mais altas da sociedade (Motta, 2014).

As Universidades federais criadas entre os anos de 1964 e 1968¹⁶ juntaram-se, após 1968, a novas Universidades federais: Universidade Federal de Viçosa, Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Acre, Universidade Federal de Uberlândia e Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Antes de 1964, o Brasil dispunha de 22 Universidades federais e mais algumas faculdades federais isoladas, já em 1979 esse número subiu para 33, um aumento de 50%, apenas em uma década e meia (Araújo, 1984, p. 133).

Entretanto, as universidades federais começaram pequenas e insuficientes para atender à crescente demanda de ampliação de vagas para o Ensino Superior. Parte considerável da expansão do

¹⁶ Universidade Federal do Piauí, Universidade Federal do Maranhão e Universidade Federal de Sergipe (Araújo, 1984, p. 133).

sistema de Ensino Superior federal adveio de mudanças internas em instituições que já existiam, e que durante a reforma criaram novas faculdades e institutos, assim como novos cursos de graduação, portanto, essa expansão foi proporcionalmente menor que o crescimento verificado no âmbito do Ensino Superior privado (Patto Sá Motta, 2014).

Nos anos seguintes à Reforma, o setor privado sofreu uma rápida expansão, especificamente no que se refere às atividades de ensino, enquanto o setor público, em consonância com o projeto econômico desenvolvimentista e com o apoio das agências de fomento ao desenvolvimento científico (Capes e CNPq), responsabilizou-se pelas pesquisas, quase que exclusivamente realizadas nas Universidades Federais e Estaduais.

Nesse modelo, a ampliação das Universidades públicas se tornou algo praticamente inviável, devido ao alto custo, abrindo ainda mais espaço para a iniciativa privada que lucrava com a ampliação da demanda por educação superior e o aumento do número de vagas. Portanto, o modelo pautado no binômio ensino-pesquisa tornou o ensino público dispendioso e elitizado, deixando na mão do setor privado a educação de massa, que passa a ter um caráter complementar ao sistema público, manifesto pela natureza institucional dos estabelecimentos e na (má) distribuição regional da oferta de ensino (Motta, 2014).

Vahl (1980) reafirma que os principais fatores que impulsionaram o salto quantitativo de oferta de Ensino Superior no país foram as pressões decorrentes da grande expansão demográfica – tendo em vista que o Brasil quintuplicou a sua população em apenas 70 anos (entre 1900 e 1970); pressões decorrentes da expansão de escolarização de 2º grau – que servia mais como corredor para a Universidade do que para cursos profissionalizantes; déficit na oferta de vagas em relação à procura – motivando a abertura de instituições no espaço deixado pelo Estado; e ainda a expectativa de promoção social resultante da demanda por profissionais qualificados e melhores salários ligados a esta necessidade. (Vahl, 1980, p. 62-84).

Estas novas demandas provocaram várias alterações no campo da educação superior e, no ano de 1976 – como consequência da abertura para a iniciativa privada – o Brasil contava com 885 Insti-

tuições de Ensino Superior (IES), sendo que 222 mantidas pelos governos federal, estadual e municipal e 663 privadas. Já o número de alunos matriculados saltou de 278.295, em 1968, para 1.311.799, em 1979 (Araújo, 1984, p. 133).

Essa lógica expansionista, a cargo primordialmente da iniciativa privada, foi direcionada especialmente a cursos de baixo custo operacional – que poderiam ser ministrados em um único turno e localizados nas regiões brasileiras mais desenvolvidas economicamente, onde o público-alvo poderia pagar pela sua formação - e realizada sem parâmetros mais rígidos de fiscalização, resultando em um Ensino Superior de massa e de baixa qualidade, ou seja, transformou-se “o problema de quantidade em problema de qualidade” (Araújo, 1984).

Aumenta-se o acesso ao Ensino Superior e o que supostamente seria um processo de democratização da Universidade nada mais é que uma proposta voltada exclusivamente para a formação de massa e de baixa qualidade, e não uma política de ampliação do acesso da classe trabalhadora.

Esse processo de expansão do Ensino Superior¹⁷ perdurou por dez anos, mas a repercussão na sociedade dos seus efeitos negativos, principalmente no que diz respeito à baixa qualidade do ensino,

¹⁷ No que diz respeito às consequências do processo de expansão do Ensino Superior, via privatização do setor, Vahl (1980) realiza uma divisão dos objetivos em Declarados e alcançados: a ampliação de chances educacionais, o aumento de expectativa de promoção social e o aumento do número de vagas. Declarados e não alcançados: a coordenação entre necessidades e prioridades do desenvolvimento nacional e oferta das IES privadas e o cumprimento da legislação da reforma universitária na expansão do Ensino Superior. Não declarados e alcançados: a diminuição considerável da capacidade de organização e movimentação estudantil, a ocupação do tempo ocioso de um grande contingente de pessoas, substituição do controle estatal sobre a expansão e a qualidade do Ensino Superior pela introdução do princípio de mercado e maior disponibilidade de recursos financeiros oficiais para aplicação na rede pública de Ensino Superior. Não declarados e não alcançados: a destinação indireta de recursos financeiros públicos às IES privadas, com retorno, através do Programa de Crédito Educativo, programa este que veio socorrer as instituições frente à grande inadimplência no pagamento das mensalidades por parte dos alunos. O autor destaca ainda algumas consequências não desejadas neste processo de privatização, tais como: a estratificação qualitativa da rede de Ensino Superior, como reflexo da origem do diplomado quando da busca de emprego; a alteração da expansão do Ensino Superior em objeto de prestígio político e social; a ampliação dos problemas de frustração profissional; a socialização das perdas e privatização dos lucros no campo do Ensino Superior; e a transformação do “problema de quantidade em problema de qualidade” (Vahl, 1980, p. 233- 281).

levou as autoridades educacionais a pressionarem o governo federal na tomada de medidas específicas. Assim, após uma década, é decretada a proibição para autorizações de novos cursos superiores e abertura de novas instituições de Ensino Superior no Brasil (Aviso Ministerial nº 137, de 15 de fevereiro de 1977) (Araújo, 1985, p. 45).

Com as limitações impostas a partir de 1977, o crescimento na oferta de cursos superiores nos anos 1980 se estagnou. O denominado “milagre brasileiro” fracassou e, dentre tantas consequências dessa crise, a impossibilidade das famílias custearem as escolas privadas, mesmo com a implantação do sistema de crédito educativo, as leva a pressionarem o Estado pela oferta de ensino público. Unem-se às famílias as categorias ligadas ao sistema de ensino nacional, reunindo-se em torno de uma bandeira comum: a defesa do ensino público e gratuito. Como marco desse período, apresenta-se a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em 1980, em São Paulo, com o tema “Política educacional”. Era preciso construir democraticamente uma nova proposta de educação para o país. A realização de uma Conferência Brasileira de Educação significava, naquela conjuntura adversa aos movimentos sociais, a retomada da agenda de luta pela educação pública e gratuita, direito do cidadão e dever do Estado (Vahl, 1980, p. 233-281).

2.2. O ensino superior a partir dos anos 1980: bem público ou mercadoria?

A década de 1980 foi marcada pela crise econômica, decorrente do esgotamento do modelo anterior¹⁸ e pelo processo de democratização do país, culminando na Constituição em 1988. Em decorrência da crise na economia, houve uma estagnação da expansão do Ensino Superior Brasileiro, público e privado. Isto acarretou, por um lado,

¹⁸ O denominado “milagre econômico” ou “milagre brasileiro” foi um ciclo expansivo da economia, dos anos 1968-1973, que não teve como se sustentar e jogou o país numa grave crise de caráter recessivo. A crise, por sua vez, fracionou o bloco de sustentação do regime, generalizou o descontentamento das camadas médias e do operariado, fazendo vir à tona as novas energias e os novos sujeitos produzidos pela modernização do país. A sociedade civil ganhou nova articulação e as oposições conseguiram seus primeiros êxitos eleitorais e ampliaram sua base social, o movimento sindical (especialmente aquele referenciado pelo cinturão industrial paulista, o ABC) recebeu alento e voltou a realizar greves (Nogueira, 2004, p. 19-20).

a luta da sociedade pelo ensino público e gratuito e, por outro, o pleito dos proprietários das instituições privadas de educação, para incremento, pelo Estado, de subsídios às suas atividades.

Segundo Durham (2005), este foi também um período de expansão dos cursos noturnos, criados pelo setor privado de Ensino Superior, como forma de responder à crise e atendendo a uma demanda crescente do estudante trabalhador, impossibilitado de frequentar cursos diurnos. As universidades federais resistiram fortemente à implementação de cursos noturnos, sob o argumento de manutenção da qualidade do ensino.

Segundo o autor, ainda nos anos de 1980, o setor privado amplia o tamanho de seus estabelecimentos a partir de processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores. Entre 1985 e 1990, cresce o número de instituições privadas, passando de 20 para 49. Esse crescimento não foi positivo para o Ensino Superior, em geral, e nem para a clientela que dele fazia uso, pois se voltava somente aos interesses do mercado, sem a preocupação com a qualidade da formação (Durham, 2005).

Assim, na década de 1990, com o avanço da ideologia neoliberal e a conseqüente redução de investimentos no setor público, a Universidade pública é negligenciada, surgindo um mercado de serviços universitários, reflexo da perda de prioridade das políticas públicas, decorrente do modelo de desenvolvimento econômico vigente.

Segundo Santos (2003), a partir da ótica neoliberal, as debilidades institucionais¹⁹ da Universidade foram identificadas como insuperáveis, justificando sua abertura ao mercado, a exemplo do que ocorreu com a saúde pública. Entre as décadas de 1980 e 1990, consolidaram-se os mercados educacionais nacionais e, a partir de 1990, emergiu um mercado transnacional, patrocinado por instituições multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio.

Ao conferir o mesmo estatuto às Universidades públicas e privadas, o modelo neoliberal de reestruturação global das

¹⁹ Segundo relatório de organismos internacionais (Banco Mundial e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE), as carências da Universidade brasileira se materializavam no colapso da infraestrutura, ausência de equipamentos adequados, déficit de recursos humanos, corpo docente mal remunerado e despreparado, entre outras (Santos, 2003).

Universidades incentivou uma acumulação primitiva do capital e é nesse momento que ocorre a “descapitalização” da Universidade pública, que irá culminar na precarização do trabalho docente, forçando este segmento profissional a aderir total ou parcialmente aos quadros das Universidades privadas, estas dispensadas de formar os seus próprios quadros docentes. Essa descapitalização força as instituições universitárias a captar recursos na esfera privada, buscando criar receitas próprias e capitulando a Universidade à lógica do mercado.

Assim, nos anos 1990, é implementada uma nova reforma do Ensino Superior, esta que é decorrente da reforma do aparelho do Estado, implementada no Governo FHC pelo então economista Bresser Pereira e que tecia uma crítica pesada ao excessivo crescimento do Estado, propondo a sua reconstrução com a manutenção de suas responsabilidades na área social e a crença no mercado, através da contratação de serviços, inclusive na área social, (publicização); o aumento da governabilidade (legitimidade); a recuperação da governança (flexibilidade, eficiência e qualidade); e um Estado democrático, pequeno e forte com ênfase nas privatizações e na liberalização comercial (PDRE-Mare, 1997, apud Jardim, 2010, p. 13).

Com tais medidas, o país se prepararia para garantir condições atrativas para a entrada e permanência de capital estrangeiro no país. Nos anos 1990, praticamente todos os setores produtivos sofreram investidas pelo capital estrangeiro: incentivou-se a privatização e processos de aquisição e fusão com intensa participação do capital externo.

A estratégia de transição da reforma do Estado e do aparelho do Estado se dá em três direções: mudança na legislação, através das reformas constitucionais; introdução de uma cultura gerencial, através do monitoramento de resultados, da suposta superação do patrimonialismo e da recuperação na confiança dos administradores; e a adoção de práticas gerenciais, pela introdução de critérios de avaliação e indicadores de desempenho (PDRE-Mare, 1997, apud Jardim, 2010, p. 14).

Em resumo, no plano da reforma proposto, a delimitação do tamanho do Estado é claramente expressa pelas ideias de privatização, publicização, terceirização e na capacidade política do

Estado de intermediar interesses, transferindo para o setor privado atividades que podem ser contratadas pelo mercado.

Este novo contexto vai alterar definitivamente o campo do Ensino Superior que, sob a ótica neoliberal, cria novas expressões voltadas à educação e à formação do trabalhador (qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização), propondo uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo de conhecimento escolar que, segundo Frigotto (2013), nada mais é que uma reedição da ideologia do capital humano²⁰, característica da década de 1960.

Vale lembrar ainda que a reforma aconteceu sob um discurso de forte apelo ao progresso e desenvolvimento para a educação superior no Brasil, permeado pelas noções de equidade, eficiência e competitividade na educação, e fundamentado nas recomendações de organismos internacionais, tais como a o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)²¹.

Segundo Lima (2007), as principais ações na reformulação da educação no Governo FHC foram: a modernização das Universidades, transformando as Universidades públicas em organizações e retirando a condição de servidor público dos trabalhadores e, com isso, enfraquecendo e aniquilando esta categoria profissional; o direcionamento da formação para o mercado e não para a pesquisa científica; o favorecimento da expansão do ensino privado, através do incremento do subsídio público; e o estímulo à modernização da educação, por meio da tecnologia, a exemplo

²⁰ Segundo Frigotto (2013), a teoria do capital humano é um conceito que surge inicialmente nos EUA e Inglaterra, nos anos 1960 e no Brasil, nos anos 1970, e advém da concepção desenvolvimentista do pós-Segunda Guerra Mundial. A partir dessa concepção, diversos organismos internacionais, como ONU, FMI, UNESCO, entre outros, formularam estratégias para “melhoria das condições de vida dos países subdesenvolvidos”. Seu significado é de aquisição de conhecimentos, atitudes, comportamentos, hábitos, disciplina, voltados à ampliação da capacidade de trabalho e, portanto, ao aumento da produtividade (p. 86-87).

²¹ Ainda no ano de 1987, a OCDE publicou relatório sobre as dez principais funções da Universidade: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão de obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; mecanismos de seleção para empregos de alto nível através de credenciamento; fortalecimento da competitividade da economia; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviços à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex.: igualdade de oportunidades para minorias raciais e mulheres); preparação para os papéis de liderança social (OCDE, 1987, p. 16).

dos cursos de graduação à distância - EADs (p. 131).

No Plano Diretor da Reforma do Estado, a educação foi concebida como um serviço público não estatal, sendo operacionalizada uma crescente desresponsabilização do Estado perante o Ensino Superior, por meio da redução de verbas públicas para seu financiamento e concomitantemente do estímulo à mercantilização, sob a aparência de democratização do acesso à educação. A premissa de que a educação está inserida no setor de serviços não exclusivos do Estado naturaliza, assim, a alocação de verbas públicas para as privadas e o financiamento privado para instituições públicas, diluindo as fronteiras entre o público e o privado (Lima, 2007, p. 126).

É o Governo Fernando Henrique Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, desta forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo de educação no Brasil, das leis do arbitrário da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado. (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 107).

Sob a lógica do Estado mínimo e da retração de recursos para a educação, o Ensino Superior fica praticamente estagnado e cai consideravelmente o número de vagas nas instituições públicas, aumentando ainda mais a lacuna entre a oferta e a procura por vagas na Universidade. Assim, mais uma vez, o setor privado é chamado a dar conta do déficit de vagas no Ensino Superior. E por meio de incentivos estatais, tais como políticas de concessão de bolsas de estudo ou financiamentos via empréstimos, os alunos têm a possibilidade de cursar a graduação em instituições privadas. Nesta ótica, o Ensino Superior permanece elitizado e excludente, principalmente nos cursos mais concorridos e de maior *status* social²², os quais a entrada, via vestibular, pressupõe o custo de um ensino médio de qualidade, muitas vezes, somado a uma preparação via curso pré-vestibular.

É, portanto, novamente com os aportes financeiros, por parte

²² Segundo Vargas (2010), Medicina, Direito e Engenharia são as nomeadas profissões imperiais em nosso país e, como tal, historicamente produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras frente às demais profissões (p.107).

do Estado, que a iniciativa privada amplia sua participação através do incremento no número de vagas e de instituições no Ensino Superior. Prova disso é que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003), houve “um aumento de 80% nos oito anos de Governo FHC, sendo que aproximadamente 76% no segmento privado [...] por outro lado, no mesmo período de tempo em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta de Ensino Superior público de 2,6%”. (p. 114).

Em resumo, no Brasil as décadas de 1970 e 1990 apresentam uma similitude no que diz respeito à expansão da educação superior, especialmente na iniciativa privada. Não obstante os avanços ocorridos na década de 1990, em contraponto com a década de 1980, que foi marcada tanto pela contenção quanto pelo questionamento a favor da educação pública.

No Governo Lula (2003-2010), que nasce do movimento sindical, assistiu-se ao aprofundamento da Reforma do Ensino Superior, iniciada no Governo FHC. Um exemplo a citar é a introdução do modelo de educação superior à distância, que passa por um processo de franca expansão, após a proposta de reforma universitária.

É nos governos de FHC e Lula que a reforma chega ao seu apogeu, sendo materializada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). As alterações no Ensino Superior, indicadas na LDB, foram as propostas de reforma universitária do governo FHC, materializadas no governo Lula. Dentre as medidas estão: exame nacional de curso, mestrado profissionalizante, substituições dos currículos mínimos por diretrizes curriculares, cursos sequenciais, ensino à distância em todos os níveis, seguindo recomendações dos organismos internacionais, no sentido de diversificação e massificação do ensino e de reconfiguração das profissões.

Portanto, não se pode deixar de mencionar alguns rebatimentos da reforma universitária que vêm alterando a organização de Ensino Superior público e privado do país, são eles: o aumento desigual de oferta de vagas no setor privado em relação às instituições de ensino público; a constituição de novas modalidades de ensino (cursos tecnológicos, ensino à distância, mestrados profissionalizantes); a exigência de um trabalhador polivalente; a emergência de novos projetos de formação profissional; o novo perfil

profissional compatível com a lógica atual (competitivo, empreendedor, qualificado para atuar no mercado).

Contudo, é inegável que a partir do Governo Lula (2003) se pôs em prática uma série de mudanças significativas, tais como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

A sistematização do PROUNI, somada à criação de dez Universidades federais e 48 novos *campi*, ampliou significativamente o número de vagas na Educação Superior, interiorizou a educação pública e gratuita e possibilitou o combate às desigualdades regionais. Segundo dados do MEC, no ano de 2014, o PROUNI ofertou 306.726 bolsas de estudos em todo o Brasil²³.

O PROUNI²⁴ foi criado com o objetivo de assegurar a inclusão de alunos de escolas públicas em instituições privadas de Ensino Superior. O Programa leva em consideração o percentual de negros e indígenas da população onde se localiza o estabelecimento de ensino a ser frequentado. Oferece bolsas de estudos integrais e parciais, de 50 a 100%, a estudantes de graduação e de cursos sequenciais, mediante comprovação de carência ou que apresentem desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Os critérios para o aluno se inscrever no programa são: a) não possuir diploma de Ensino Superior; b) ter obtido no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nota mínima de 45 pontos; c) possuir renda familiar mensal per capita de até um salário mínimo e meio, para obtenção de bolsas integrais e de até três salários mínimos para bolsas parciais; e d) ter estudado o ensino médio em escolas públicas ou em escolas privadas na condição de bolsista (MEC, 2005). O PROUNI reserva ainda parte das bolsas às pessoas com deficiência física, aos pretos, pardos e indígenas, desde que se enquadrem nos critérios de seleção acima citados. Também os professores da rede pública de ensino básico podem concorrer a bolsas do programa em cursos de licenciatura, normal superior ou pedagogia. Neste caso, a renda familiar não é considerada.

²³ Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140. Acesso em 09 maio 2015.

²⁴ O PROUNI foi instituído pela Medida Provisória n° 213/2004 e institucionalizado pela Lei n° 11.090/2005. www.prouniportal.mec.gov.br.

Como já mencionado, o PROUNI tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa. No seu primeiro processo seletivo, ofereceu 112 mil bolsas em 1.142 instituições de Ensino Superior de todo o país.

Em relação ao REUNI, este foi instituído em abril de 2007 com o objetivo de dar sustentação à ampliação do acesso e permanência na educação superior, primando pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas Universidades Federais (MEC, 2007).

A partir da implementação do REUNI, ocorre um processo de expansão das Universidades federais pelo país, com a criação de inúmeros *campi* no interior dos estados onde estão situadas essas Universidades, estimulando um processo de interiorização do Ensino Superior. Contudo o REUNI é alvo de críticas no meio acadêmico, tendo em vista que existe a preocupação de que o processo de ampliação de vagas nas Universidades públicas se dê com o sacrifício da qualidade e comprometimento da excelência da formação universitária, da pesquisa e da extensão (Mancebo, 2004).

Acredita-se que o REUNI, embora não seja unanimidade, confere uma nova dinâmica às Universidades federais a partir do momento em que busca consolidar uma política de expansão do Ensino Superior de caráter público - e conseqüentemente possibilita a inclusão de estudantes oriundos de segmentos sociais de menor renda.

Foram instituídos, ainda no Governo Lula, o Fundo de Investimento Estudantil (FIES) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), política do Ministério da Educação que visa a auxiliar a permanência de jovens estudantes de baixa renda na educação superior pública federal, por meio de assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, cultura, apoio pedagógico, entre outros. A própria instituição de ensino executa, acompanha e avalia o desenvolvimento do Programa.

Dentre as mudanças significativas trazidas pelo Governo Lula está uma proposta baseada na ampliação e democratização

do acesso ao Ensino Superior, com o aumento do contingente de alunos das classes populares via PROUNI (atingindo especialmente as universidades privadas comunitárias, a exemplo do caso da PUC-Rio, como será visto mais adiante), que sofre críticas por representar, para estudiosos como Mancebo (2004), o “aprofundamento do quadro de privatização do sistema de Educação superior do país” (p. 847).

Segundo o autor, o aparente processo de expansão de vagas e de instituições públicas de Ensino Superior - como o surgimento de algumas novas Universidades pelo governo federal ou mesmo da retomada de concursos públicos para docentes - não configura necessariamente uma retração da participação do mercado no campo da educação superior.

Para Mancebo (2004), o PROUNI é um bom exemplo da ênfase no setor privado, no que diz respeito à expansão do Ensino Superior, visto que ocorre a diminuição do aporte de recursos para a educação superior pública, pois parte dessas verbas são realocadas sob a forma direta de subvenções fiscais ou na manutenção do estatuto de filantropia, para compra de vagas na iniciativa privada.

Como aconteceu em outros setores, o Estado não se afasta da educação, contudo, a mantém nas mãos do mercado e sob os desígnios da lei da oferta e da procura. Assim, nos últimos anos, a multiplicação das instituições de Ensino Superior privadas, em especial com fins lucrativos, foi extraordinária, elevando-se seu número, segundo Sguissardi (2005), a cerca de 90% do total.

As matrículas em instituições privadas já beiram os 80%, com evidente potencial de crescimento. Em contrapartida, mais de 90% da pesquisa produzida no país - mormente a básica -, mais de 80% dos mestres e 90% dos doutores titulados são fruto do investimento público e da atividade científico-acadêmica das Universidades públicas. (Acrescentem-se os recursos públicos, via sistema de bolsas e outras formas de auxílio aos programas de pós-graduação das universidades privadas, garantidas por agências financiadoras oficiais) (Sguissardi, 2005, p. 193).

Segundo Gguissardi (2005), a partir do Governo FHC, houve um avanço explosivo do setor privado. Porém é necessário

contextualizar a realidade brasileira com a educação mundial que, para o autor, tem substituído seu papel de produção de conhecimento para simplesmente formar uma força de trabalho mais flexível e desregulamentada. “O padrão de educação superior foi mundializado e chegou ao Brasil. Esse padrão compreende, de fato, que a educação é um negócio. Pode ter alguma regulamentação, mas é um campo aberto para lucro” (Op. Cit.).

Cabe lembrar, como afirmado anteriormente, que toda essa fundamentação da lógica do mercado na educação faz parte de uma direção apontada e, em grande parte, seguida pelo Banco Mundial, que defende a tese de que os Estados devem paulatinamente se afastar do investimento em educação superior.

Ao longo desses vinte e um anos, preponderou uma política de Estado favorável à privatização do Ensino Superior e pode-se afirmar que a expansão ocorreu especialmente pela agressiva participação do setor privado, com o Estado brasileiro, na segunda metade da década de 1990, assumindo indubitavelmente um papel de incentivador de tal crescimento.

Sendo assim, o desafio de reverter o processo de privatização - há muito instaurado no Brasil - cresce e abarca disputas fundamentais em torno do que o Ensino Superior deve ser. Não obstante a UNESCO difundir a ideia de que a educação superior é um bem público e não uma mercadoria, sendo fundamentalmente de responsabilidade do Estado - conforme direção dada também pela Conferência Mundial de Educação Superior (CMES)²⁵ - o processo de privatização mantém sua força inabalada e tudo indica que seguirá seu curso sem fortes oposições.

2.3. Universidade: crise atual e perspectivas de futuro

Boaventura de Souza Santos (2005) e Marilena Chauí (2003), quando analisam as mudanças pelas quais o Ensino Superior passou nos últimos 20 anos e propõem alternativas de superação da crise na Universidade, realizam um apanhado analítico sobre a função

²⁵ Realizada em julho de 2009, na sede da UNESCO, em Paris. Foi antecedida por seis conferências regionais (Cartagena das Índias, Macau, Dakar, Nova Deli, Bucarest e Cairo) e apresentou recomendações no documento intitulado: “As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social”.

desta instituição no contexto sociopolítico e econômico, respectivamente da Europa e do Brasil, e sua conseqüente descaracterização enquanto uma instituição provida de função social.

Os autores concordam que a Universidade passa por um período de crise e que esta deve ser enfrentada a partir de um modelo de atuação autônomo, ativo e estrategicamente pensado para médio e longo prazo. Para Chauí (2003), a Universidade foi transmutada em seu conceito institucional para uma lógica organizacional, enquanto que para Boaventura de Souza Santos (2005), o problema reside na ênfase da gestão da crise institucional, a partir de um “modelo de gestão de contradições”.

Segundo Boaventura de Souza Santos (2005), a crise da Universidade do final do século XX passa por três domínios: Em primeiro lugar, uma crise de hegemonia caracterizada pela contradição entre as funções tradicionais e as atribuições que recebe ao longo do século XX, respectivamente a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites, desde a Idade Média Europeia, versus a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos técnico-instrumentais, direcionados à qualificação da força de trabalho. Em segundo lugar, uma crise de legitimidade, tendo em vista a contradição entre a hierarquização de saberes especializados, através das restrições de acesso e da credenciação de competências, e as exigências políticas e sociais de democratização e igualdade de oportunidades para as classes populares. E finalmente uma crise institucional, caracterizada pela contraposição entre a autonomia na definição de seus valores e objetivos e a subordinação à lógica empresarial, pautada em critérios, tais como eficácia e produtividade (p.191).

Para o autor, a Universidade – ao invés de dar solução às suas crises – vem evitando que as contradições se aprofundem descontroladamente, num modelo de “gestão de contradições”, baseado numa atuação reativa ao sabor das pressões; dependente, através da incorporação acrítica de lógicas sociais e institucionais externas; e imediatista, sem perspectivas de médio e longo prazo (Santos, 2005, p. 222).

Nos últimos anos, as reformas do Ensino Superior voltaram-se especialmente para a crise institucional. Isto porque, em alguma

medida, nela estão contidas tanto a crise de hegemonia²⁶ como a crise de legitimidade e ainda porque o valor que está em jogo na crise institucional é a autonomia universitária. Entretanto, o risco deste modelo de gestão é que a crise institucional chame, cada vez mais, a atenção da comunidade universitária que será forçada a desviar sua atenção das tarefas intelectuais e sociais da Universidade para as tarefas organizativas e institucionais, o que em certo aspecto fará com que as outras duas crises se resolvam negativamente: a crise de hegemonia, pela gradual descaracterização intelectual da Universidade; a crise de legitimidade, pela perda de valor dos diplomas universitários.

Fazendo um paralelo do estudo de Santos (2005) com o Brasil, que viveu um período prolongado de ditadura, o estopim da crise institucional universitária foi a redução da autonomia da Universidade, decorrente da eliminação da produção de conhecimentos críticos, além da sistematização de projetos de cunho modernizador, caracterizados pela presença maciça do setor privado no processo de produção do bem público da Universidade.

Ainda conforme o autor, o aprofundamento do caráter mercantilista da Universidade foi um processo operado em duas fases: Na primeira fase, que vai do início da década de 1980 até meados da década de 1990, se dá a expansão e consolidação do mercado nacional universitário. Na segunda fase, alinhado ao mercado nacional, surge com muita força o mercado transnacional da Educação superior e universitária. Este que, a partir do final da década, é transformado em solução global dos problemas da educação, segundo ditames do Banco Mundial e da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, é desencadeado um processo de globalização da Universidade.

²⁶ Segundo Santos (2005), a crise de hegemonia é, sem dúvida, a mais profunda das que a Universidade atravessa. “A exigência posta no trabalho universitário, a excelência dos seus produtos culturais e científicos, a criatividade na atividade intelectual, a liberdade de discussão, o espírito crítico, a autonomia e o universalismo dos objetivos fizeram da universidade uma instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social imprescindível para a formação das elites. Esta concepção da universidade, que já no período do capitalismo liberal estava em relativa dissintonia com as “exigências sociais” emergentes, entrou em crise no pós-guerra e, sobretudo, a partir dos anos sessenta. Esta concepção repousa numa série de pressupostos, cuja vigência se tem vindo a mostrar cada vez mais problemática à medida que nos aproximamos dos nossos dias. Estes pressupostos podem formular-se nas seguintes dicotomias: alta cultura-cultura popular; educação-trabalho; teoria-prática” (p.193).

Pode-se dizer que “nos últimos trinta anos a crise institucional da Universidade na grande maioria dos países foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela conseqüente secagem financeira e descapitalização das Universidades públicas” (Santos, 2005, p. 220).

Marilena Chauí (2003) parte do princípio que a Universidade – enquanto uma instituição social – exprime, de certa forma, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade em geral. Exemplo disso é que podemos observar no campo universitário projetos, atitudes e opiniões conflitantes, que expressam cisões e dicotomias presentes na sociedade.

Essa relação interna ou expressiva entre Universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a Universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (Chauí, 2003, p. 5).

Para a autora, a Universidade moderna pautou sua legitimidade na concepção de autonomia do saber em relação à religião e ao Estado. Isto é, na perspectiva de um conhecimento baseado em sua própria lógica e decorrente de necessidades que dela emanam, “tanto do ponto de vista de sua invenção ou descoberta como de sua transmissão. Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a Universidade concebe-se a si mesma como uma instituição republicana e, portanto, pública e laica” (Chauí, 2003, p. 6).

Contudo, é somente com o advento das revoluções sociais do século XX e a partir das lutas sociais e políticas delas decorrentes, que além da vocação republicana, a Universidade se torna também uma instituição social. Isto porque tanto educação como cultura passam a ser parte integrante do conceito de cidadania, ou seja, a Universidade passa a ter, necessariamente, uma função social expressa pelo fato de constituir-se enquanto um direito constitucional do cidadão. Assim, a Universidade é concebida como uma

instituição social e, como tal, inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber, só se mantendo diferenciada e autônoma em um Estado republicano e democrático.

Todavia, Chauí (2003) salienta que a partir da década de 1990, com o advento da reforma do Estado implementada pelo Governo FHC, a Universidade perderá seu caráter de instituição social, passando a ser concebida como uma organização social. Isto porque, com o advento da reforma, na definição dos setores que compunham o Estado, a educação foi incluída no setor de serviços não exclusivos. Segundo a autora, tal fato explica, em grande medida, as transformações sofridas pelo Ensino Superior nos últimos anos.

De fato, essa reforma, ao definir os setores que compõem o Estado, designou um desses setores como setor de serviços não exclusivos do Estado e nele colocou a educação, a saúde e a cultura. Essa localização da educação no setor de serviços não exclusivos do Estado significou: a) que a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um serviço público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado. Mas não só isso. A reforma do Estado definiu a Universidade como uma organização social e não como uma instituição social (Chauí, 2003, p.6).

Ao ser definida como organização²⁷ social, a universidade passa a ser concebida não mais por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade, mas está referida ao conjunto de meios (administrativos) e particulares para obtenção de um objetivo específico. Não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento, legitimidade e universalidade. Não tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, mas tem operações definidas como estratégias pautadas pelas ideias de eficácia e de êxito na utilização de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define.

Por ser uma administração, é balizada pelas ideias de planeja-

²⁷ A distinção entre instituição social e organização social é feita por Michel Freitag, *Le naufrage de l'université*. Paris: Editions de la Découverte, 1996 apud Marilena Chauí, 2003.

mento, gestão, previsão, controle e produtividade. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar na sociedade, ela sabe por que, para que, para quem e onde se localiza. Sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade, tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares.

Em outros termos, a instituição busca definir uma universalidade desejada (ou imaginada) que lhe permita responder às contradições presentes na sociedade, pois se percebe inserida no contexto sócio, político e econômico da mesma. A organização, ao contrário, não tem como objetivo responder às contradições, mas vencer a competição com seus supostos iguais. O que tem promovido uma dinâmica competitiva entre as instituições de Ensino Superior, materializada nos *rankings* nacionais e internacionais e nos sistemas público de avaliação dos cursos de graduação e pós-graduação.

Desta forma, a Universidade deixa de lado seu papel de instituição social para ser uma organização prestadora de serviços, descaracterizando-a interna e externamente. A manutenção de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se rapidamente às mudanças impostas pelo capitalismo em sua forma atual. Em uma sociedade que aparece como “uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si”, o imperativo da flexibilidade, indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas (Chauí, 2003, p.7).

Assim, a visão organizacional da Universidade produziu aquilo que alguns teóricos têm denominado de Universidade operacional, administrada por contratos de gestão, medida pelos índices de eficácia e produtividade organizacional, pautada na flexibilidade e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual.

Resumida a uma organização, segundo Chauí (2003), a universidade deixa de lado a formação e a pesquisa para lançar-se na fragmentação competitiva, considerando que está privatizada e a maior parte de suas pesquisas é determinada pelas exigências de mercado, impostas pelos financiadores. Tomada sob a perspectiva operacional, a universidade corre o risco de passar por uma moder-

nização que a faça contemporânea do século XXI, sem que se toque nas causas que deram origem a esse modelo universitário.

Desse desejo de modernização acrítico e pouco reflexivo, dão sinais duas ideias apresentadas com insistência crescente pelos organismos internacionais que subsidiam e subvencionam universidades públicas. A primeira ideia é a de sociedade do conhecimento; a segunda, uma nova concepção da educação permanente ou continuada.

A noção de sociedade do conhecimento - longe de indicar uma possibilidade de avanço e desenvolvimento autônomo das universidades, enquanto instituições sociais comprometidas com a sociedade e articuladas a poderes e direitos democráticos - indica o contrário: a submissão universitária, ao produzir conhecimentos destinados ao aumento de informações para o capital financeiro, submetendo-se à sua lógica; e a irrelevância da atividade universitária, demonstrada pela deterioração e desmantelamento das universidades públicas, consideradas cada vez mais um peso para o Estado (avanço da privatização, da terceirização e da massificação).

Quanto à educação permanente ou continuada, afirma-se que é uma estratégia indispensável ao mundo globalizado e em constante transformação, tendo em vista que somente com ela é possível adaptar-se às mudanças incessantes, para manter-se elegível ao mercado de trabalho. A educação permanente ou continuada significa que a educação não se refere mais aos anos escolares, ou seja, ela deixa de ser concebida como uma preparação para a vida, tornando-se uma educação ao longo de toda a vida.

Sendo assim, faz-se de suma importância pensar criticamente a ideia da educação permanente. Isto porque a nova forma do capital produz a rápida obsolescência da mão de obra trabalhadora e o desemprego estrutural. Por isso, concebe-se educação como “reciclagem”, esta exigida pelas condições do mercado de trabalho e empregada por meio de técnicas e processos de “adestramento” e treinamento aplicados de acordo com os objetivos empresariais. Exemplo disso é que diversas empresas dispõem de escolas, centros de treinamento e reciclagem para seus empregados ou estabelecem convênios com outras empresas destinadas exclusivamente a este tipo de atividade. E essa atividade pressupõe algo básico, ou seja, a escolaridade propriamente dita.

Seria incorreto chamar isso de educação permanente, porque “a educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente ou se fazendo)” (Chauí, 2003, p. 11). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente.

Portanto, se desejamos uma universidade sob uma nova perspectiva, é necessário que levemos a sério a ideia de formação. Além disso, precisamos exigir que o Estado tome a educação como investimento social e político, e não pelo prisma do gasto público, o que só será possível se a educação for concebida como direito e não como privilégio, nem serviço a ser prestado.

Em outros termos, a relação democrática entre Estado e Universidade depende da forma como o núcleo da República é tratado. Este é o fundo público ou a riqueza pública, e a democratização do fundo público significa utilizá-lo não para garantir a acumulação e a reprodução do capital – o que faz o neoliberalismo com o chamado “Estado mínimo” – mas sim para garantir, de fato, os direitos sociais, entre os quais se encontra a educação. “É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e – com ela – a democratização da Universidade” (Chauí, 2003, p. 11-12).

Assim, no campo da Educação Superior, já no início do século XX, observa-se uma crescente tendência a reivindicações dos setores organizados por inclusão com equidade e justiça social. Como as propostas de ação afirmativa, que vêm recolocar para o debate público e acadêmico as implicações sociais de se desconsiderar a influência de características, tais como, sexo e raça, na distribuição de oportunidades sociais e na manutenção e reprodução de padrões de desigualdade.

É o que Mead (1964) denominou de *significant others* ou “outros significativos”, estes que impõem um pacto social baseado na solidariedade social em seu sentido mais amplo. Ou seja, quando há a necessidade de construção de uma ordem social ampliada, na qual o projeto societário ultrapasse os projetos individuais, não concebendo um projeto de nação pautado na desigualdade, na exclusão de significativos segmentos da sociedade (Paiva, 2010,

p. 18). Dessa maneira, um projeto de sociedade democrática pressupõe um formato mais *igualitário* de relações em todos os níveis, implicando o respeito do *outro* como um sujeito portador de interesses válidos e direitos legítimos.

Contudo sabe-se que a democratização da Universidade Brasileira vai muito além da discussão acerca do acesso de grupos historicamente desassistidos ao Ensino Superior. Não obstante considerarmos de suma importância tal matéria, faz-se necessário que o campo universitário no Brasil seja confrontado com as lógicas de discriminação presentes em seu interior, que reforçam os sucessivos ciclos de exclusão das camadas populares, presentes na sociedade e que desembocam na desigualdade social.

Decorridos quase vinte anos de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), permanecem os desafios para o Ensino Superior Brasileiro. Ao longo desse período, diversas mudanças foram implementadas, algumas advindas de políticas educacionais sistematizadas sob orientação de organismos econômico-financeiros multilaterais e outras decorrentes das pressões dos movimentos sociais, como a sistematização de políticas de ação afirmativa nas universidades. Todavia ainda se mantém um quadro de elitização e privatização do Ensino Superior Brasileiro, onde este é excludente e inacessível a um contingente significativo da população, sobretudo, os jovens das classes populares.

A universidade se constitui em uma instituição social e, como tal, representa e denota o funcionamento da sociedade como um todo, exprimindo uma prática social que se estrutura por meio de valores, ordenamentos, normas e regras. Faz-se urgente que a Universidade se torne efetivamente um ambiente mais plural, mais democrático e o Ensino Superior, de qualidade, acessível às parcelas mais vulnerabilizadas da população.

A universidade para ser democrática tem que ser um espaço de produção e difusão de conhecimentos socialmente necessários. Para a construção de uma universidade mais ampla e diversa é primordial que esta seja um espaço de debate acerca das diferentes formas de compreensão da sociedade, uma sociedade mais justa, onde predomine o ideal democrático de igualdade, uma sociedade onde a desigualdade e a exclusão não prevaleçam. Enfim, a sociedade que sonhamos para nós, para nossos filhos, para nossos netos.

A universidade nos ajuda a entender o mundo, a enxergá-lo de forma mais clara, mais nítida. Isto porque, como analisado por Bourdieu em sua obra *Homo Academicus* (2011), o campo universitário nada mais é que o reflexo das transformações que acontecem no mundo, ou seja, no campo social. As mudanças que ocorrem na sociedade afetam diretamente a universidade, os agentes, as lutas travadas, ou seja, as correlações de forças presentes na sociedade, também estão presentes no espaço acadêmico e são consequência da conjuntura sociopolítica e econômica de um determinado contexto.

Assim, no contexto das revoluções sociais do século XX, numa conjuntura política onde educação e cultura passaram a compreender os direitos de cidadania, a universidade – além da vocação republicana – tornou-se *locus* da democracia e da democratização do saber, concebida como instituição social, cujas mudanças acompanham as transformações da sociedade, sejam elas de cunho político, econômico, ou social.

Conceber a universidade como uma instituição imprescindível na luta contra a opressão e a injustiça nos auxilia na recuperação do valor que perderam as instituições de Educação Superior, em uma época na qual as desigualdades e a exploração se constituem em dados aparentemente irrelevantes. A universidade forja valores e, ao fazê-lo, constrói a si mesma como “aparelho de reprodução de tiranias ou como espaço público de produção e invenção de utopias”. A Universidade para “encontrar e traçar seu sentido histórico, não pode fugir ao desafio de se pintar de negro, de mulato, de índio, de operário, de camponês, de povo, *como dirá Che Guevara em seu célebre discurso na Universidade Central de Villas, em 28 de dezembro de 1959*” (Gentili, 2009, p. 3).

Portanto, a excelência acadêmica no Brasil deve estar relacionada com a democratização efetiva das universidades, com as formas de produção e difusão de saberes socialmente significativos, além, é claro, com a própria democratização das possibilidades de acesso e permanência dos mais pobres nas instituições de Educação Superior, haja vista a política de ação afirmativa desenvolvida pela PUC-Rio e analisada no presente estudo.

3. Desigualdade, Educação e Mobilidade Social no Brasil: o ensino superior transformando trajetórias prováveis

3.1. Desigualdade e educação no Brasil

A temática da desigualdade social no Brasil é tema recorrente. Estudos clássicos acerca do desenvolvimento do Estado moderno brasileiro (Florestan Fernandes, 1975; Raymundo Faoro, 1975 e Werneck Vianna, 1997) colocam que o país foi detido pela presença de resíduos personalistas e patrimonialistas do passado e, por consequência, teríamos historicamente, desde o Brasil colônia, forjado uma sociedade de desiguais.

Jessé de Souza (2003), no intuito de demonstrar o processo de naturalização da desigualdade social no Brasil, apresenta uma proposta alternativa sobre o desenvolvimento institucional do país, criticando as interpretações calcadas na negatividade da herança ibérica, no personalismo, no patrimonialismo e numa modernidade incompleta. Na sua visão, o processo de modernização brasileiro e periférico caracterizou-se antes pela ausência de valores fundamentais para a constituição do capitalismo ocidental, do que pela força inercial dos resíduos do passado. Ou ainda o Brasil não teria desenvolvido uma matriz de responsabilidades sociais que serviriam de base para sustentação à modernidade, o que ocorreu nos países centrais, onde o Estado de Bem-Estar Social de fato se constituiu.

Werneck Vianna (1997), a partir dos conceitos de “revolução passiva” ou “via prussiana”, analisa o processo nacional e considera que a história brasileira é marcada por sucessivos pactos entre as classes dominantes, que se alternam no poder, em diferentes posições. As transformações realizadas se deram “pelo alto”, de forma conservadora, garantindo a manutenção de um

sistema social marcadamente desigual, politicamente autoritário e economicamente concentrador de renda.

Em outras palavras, as transformações ocorridas em nossa história não foram, em sua maioria, resultado de autênticas revoluções, de movimentos que surgem de baixo para cima, envolvendo o conjunto da população. Mas se deram pela via de uma conciliação entre os representantes dos grupos de oposição economicamente dominantes, sob a figura política de reformas “pelo alto”, não escondendo a intenção de manter fora do âmbito decisório as classes e as camadas sociais “de baixo”, delineando – dessa forma – uma sociedade de desiguais.

Os teóricos são unânimes em sustentar o enorme desafio que constitui a superação da acentuada desigualdade social que reina no país. Mesmo com os avanços na redução da desigualdade percebidos nos últimos 12 anos, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁸, ainda temos um longo caminho a percorrer. A fim de se ter uma ideia da disparidade gerada pela desigualdade brasileira, basta considerar que segundo dados do IBGE - relativos à pesquisa divulgada em novembro de 2014 - 42% da renda total do país é controlada pelos 10% mais ricos da população, enquanto que os 40% mais pobres sobrevivem com 11% dela. Ainda segundo o IBGE, entre os 10% mais pobres, 76% são pretos ou pardos e 24% brancos, o que evidencia uma alta concentração de renda por um grupo constituído majoritariamente por brancos.

Relatório mais recente do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), divulgado em julho de 2014, aponta o Brasil na 79ª posição no *ranking* internacional de desenvolvimento humano em 2013, e o Brasil registraria posição pior se a desigualdade social fosse incluída no cálculo. Se assim fosse, o país perde 16 colocações com o ajuste do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) pela desigualdade.

Ainda de acordo com o PNUD, o IDH do país cairia 27%, de 0,744 para 0,542 por esse critério, fazendo o Brasil passar para a 95ª colocação no *ranking* global, que tem 187 países. O IDH ajustado pela desigualdade social segue os mesmos parâmetros

²⁸ <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2014/default.shtm>. Último acesso em 11 de maio de 2015.

do IDH tradicional, mas desconta a desigualdade na renda, na educação e na expectativa de vida.

No caso do Brasil, a desigualdade de renda é de 39,7% de diferença média entre ricos e pobres. Os índices correspondem a 24,7% para a educação e a 14,5% na expectativa de vida. Os valores são maiores que a média da América Latina e do Caribe, com desigualdade de 36,3% na renda, 22,2% na educação e 13,2% na expectativa de vida. “O Brasil tem uma trajetória de progresso acumulada durante anos, mas ainda tem muito a fazer. Mesmo com a redução da pobreza nos últimos anos, o Brasil continua desigual” (PNUD, 2014)²⁹. De acordo com o órgão, a cada ano, o país tem reduzido o impacto do cálculo da desigualdade no IDH. Em 2006, a nota brasileira tinha sido diminuída em 29,6% após o ajuste, uma redução relativamente considerável no que diz respeito aos índices de desigualdade.

Permanecemos um dos países mais desiguais do mundo, longe da média da União Europeia, segundo a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, apesar de o Brasil ter atingido, no ano de 2011, sua menor desigualdade de renda em trinta anos. O avanço da renda no país, de 2001 a 2011, ocorreu em um cenário onde disparou a renda de “outras fontes” para famílias com rendimentos domiciliares *per capita* de até 1/4 de salário mínimo ao longo da década estudada. Foi uma expansão de 5,3% para 31,5% dos rendimentos de 2001 a 2011.

Na faixa de 1/4 a meio salário mínimo, também houve aumento: de 3,1% para 11,5%. Como as famílias pesquisadas são extremamente pobres, a hipótese mais provável para explicar esse aumento, segundo pesquisadores do IBGE, é a expansão ocorrida no período dos programas de transferência de renda, como o Bolsa-Família³⁰,

²⁹ <http://www.pnud.org.br/arquivos/RDH2014pt.pdf>.

³⁰ No Governo Lula, ocorre a significativa ampliação e unificação de todos os programas sociais do governo anterior, surgindo a marca forte do governo, o Programa Bolsa Família - PBF. Em dois anos de distribuição de benefício, o Governo conseguiu melhorar as estatísticas sociais do país e, diferentemente dos programas sociais dos governos anteriores, o PBF oferece cursos profissionalizantes, de alfabetização e estabelece contrapartidas, como a manutenção das crianças na escola e frequência nos postos de saúde. O PBF, longe de ser unanimidade, divide opiniões, sendo para alguns um programa descoordenado e desfocado e que induziria os beneficiários da ajuda governamental em dinheiro a tornarem-se dependentes “perenes da esmola oficial”. Segundo Mendes e Marques (2007), o PBF beneficiou parcela antes excluída

pago a famílias carentes com filhos em idade escolar, e o Benefício de Prestação Continuada, destinado aos extremamente pobres.

Corroborando os dados econômicos apresentados acima, a Síntese de Indicadores Sociais (2001 a 2011) demonstrou que subiu de 2,6% para 3,5% a renda dos 20% mais pobres na mesma década. Esse aumento da participação da base da pirâmide ocorreu conjuntamente à redução da renda dos 20% mais ricos. A melhor distribuição de renda também se reflete na diminuição da diferença entre a renda dos dois grupos. A relação entre a renda do grupo mais rico e do mais pobre caiu de 24 vezes em 2001, para 16,5 vezes em 2011. Apesar da queda, comparativamente à desigualdade de renda ainda deixa o Brasil distante de alguns países desenvolvidos da Europa, onde a relação é de quatro a seis vezes.

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas, publicado em 2013, entre os 15 países com maior diferença entre ricos e pobres, 10 se encontram na América Latina e Caribe. Na América Latina, há menos desigualdade na Costa Rica, Argentina, Venezuela e Uruguai. O Brasil permanece como um dos países mais desiguais do continente latino-americano, estando na 4ª posição atrás somente de Honduras, Bolívia e Colômbia. A ONU aponta como principais causas da disparidade social a falta de acesso à educação, a política fiscal injusta, os baixos salários e a dificuldade de dispor de serviços básicos, como saúde, saneamento e transporte. De acordo com o Relatório, a educação é um dos principais caminhos para a redução da desigualdade.

Em relação à desigualdade no acesso à educação, ainda segundo dados da PNAD (IBGE, 2014), a escolaridade média de um brasileiro gira em torno de seis anos de estudo. Isso significa que um indivíduo entra no mercado de trabalho com uma escolaridade equivalente a um adolescente de 13 anos de idade que não apresenta defasagem escolar. A escolaridade média dos pobres é inferior a três anos de estudo, significando que um adulto pobre, em média, entra no

da atenção de governos, resgatando-a da situação de miséria absoluta e de fato alterou as condições de existências das famílias beneficiadas. Contudo não está associado às mudanças estruturais, não tendo alterado os determinantes da pobreza estrutural. De fato, amplia-se o Bolsa-Família em relação aos outros benefícios do Governo FCH, tanto na cobertura quanto em relação ao benefício concedido. Do ponto de vista dos montantes transferidos e também quanto ao número de famílias atingidas, o PBF assume uma dimensão nunca antes vista.

mercado de trabalho com grau de escolaridade equivalente a uma criança de 10 anos. A escolaridade média dos 25% mais ricos da população, por sua vez, é superior a 10 anos de estudo.

Com tamanha desigualdade na escolarização formal no Brasil, não é possível sequer mencionar a tão propalada igualdade de oportunidades. Esta só se realiza plenamente se o ponto de partida – a igualdade de condições – for o mesmo para todos os indivíduos, o que se sabe não é real, principalmente se levarmos em conta a diferença qualitativa entre o ensino médio e fundamental público e privado.

Nosso país dispõe de uma massa de excluídos analfabeta ou que não concluiu o ensino fundamental perante uma elite de universitários. Treze milhões de brasileiros, acima de 15 anos, não sabem ler ou escrever. Segundo relatório do IPEA (2008), o elevado diferencial salarial entre os 25% mais ricos e os 25% mais pobres da população é explicado em 80% pela diferença no acesso à educação desses dois grupos no extremo da distribuição de renda. Um poder explicativo substancial que deriva da desigualdade educacional, considerando que no Brasil, como abordaremos no próximo capítulo, uma maior escolarização significa incremento na renda e melhores condições de vida para os indivíduos.

Segundo artigo de Frei Betto (2010), no Brasil, em cada grupo de 100 habitantes, apenas nove possuem diploma universitário. Um bom exemplo de elitização do Ensino Superior diz respeito aos cursos de Engenharia em todo o Brasil, no qual a cada ano ingressam 130 mil jovens e sobram 50 mil vagas nas universidades (públicas e privadas). Essas vagas ociosas são referentes aos estudantes que não possuem os requisitos educacionais necessários para ingressar na universidade. A ociosidade de vagas ocorre ao mesmo tempo em que milhares de estudantes buscam o Ensino Superior. Dos 130 mil jovens que conseguem entrar no curso de Engenharia, apenas 30 mil chegam a se formar. “Os demais desistem por falta de capacidade para prosseguir os estudos, de recursos para pagar a mensalidade ou necessidade de abandonar o curso para garantir um lugar no mercado de trabalho³¹” (Betto, 2010).

De acordo com alguns estudiosos no assunto (Schwartzman, 2006, Silvério, 2009 e Nunes, 2012), as baixas taxas de acesso à

³¹ <http://www.brasildefato.com.br/node/4267>.

universidade não decorrem simplesmente da ausência de vagas. O principal funil estaria no ensino médio, que ainda não forma pessoas em quantidade suficiente para alimentar a atual expansão do Ensino Superior Brasileiro. A elevada taxa de evasão no ensino fundamental compromete a chegada até o ensino médio dos estudantes das classes menos favorecidas.

Além disso, os que conseguem chegar até o ensino médio, nesse momento, inserem-se no mercado de trabalho³² ou não estão habilitados para concorrer e serem aprovados por meio dos sistemas de seleção para o Ensino Superior, seja via vestibular ou Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estes sistemas são gargalos que se propõe a restringir um determinado perfil de estudante.

Segundo estudo recente realizado por Andrade (2012)³³, tendo como base dados das PNADs no período de 1995 a 2009, o atraso escolar é outro fator de restrição de acesso de jovens brasileiros ao Ensino Superior: 21% dos jovens de 18 a 24 anos não tinham sequer completado o ensino fundamental e outros 27%, apesar de terem completado o ensino fundamental, não ingressaram no ensino médio - ou ingressaram - mas não concluíram. Esses contingentes somados representam praticamente a metade dos jovens (48%), que nessas condições não possuem os requisitos educacionais formais para ingressar no Ensino Superior (Tabela 1). Em números absolutos, são mais de 10 milhões de jovens.

Temos ainda 33% do total de jovens, nessa faixa etária, que concluíram o ensino médio, mas não ingressaram no Ensino Superior. E, por fim, apenas 19% tiveram acesso ao Ensino Superior, segundo os dados da PNAD 2009. Em números absolutos, são 7,5 milhões de jovens que concluíram o ensino médio como o seu mais alto grau de escolaridade e outros 4,4 milhões que ingressaram no Ensino Superior (Andrade, 2002).

³² Segundo Silvério (2009), a entrada precoce no mercado de trabalho é outro fator que é afetado pelo nível educacional dos pais, a entrada dos filhos no mercado de trabalho, quanto maior o nível educacional dos pais, mais tarde os filhos iniciarão atividade laborativa com fins de remuneração - o que compromete a assiduidade dos alunos nas aulas (50,6% de frequência líquida) e aumenta a taxa de evasão escolar, que é extremamente elevada (66,6%).

³³ <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-eguidade-e-desigualdade-social>.

De acordo com Andrade (2012), a faixa etária de 18 a 24 anos é tomada como referência por ser o contingente populacional considerado como demanda adequada para o Ensino Superior e ser o indicador utilizado pelas agências internacionais, embora, no Brasil, as faixas etárias mais velhas tenham grande representação entre aqueles que frequentam o Ensino Superior. Quando a situação brasileira é comparada com a de outros países, observa-se que o acesso ao Ensino Superior, no ano de 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coreia do Sul, enquanto no Brasil, em 2009, o percentual de jovens (entre 18 e 24 anos) que tiveram acesso ao Ensino Superior era de apenas 19% (Andrade, 2012).

Tabela 1 - Taxa da população com idade entre 18 e 24 anos, segundo o nível de escolaridade. Brasil - 2009

Situação escolar	%
Não concluiu o ensino fundamental	21%
Concluiu apenas o ensino fundamental	27%
Concluiu o ensino médio	33%
Tiveram acesso ao superior	19%
TOTAL	100%

Fonte: Dados das PNADs/IBGE, 2009 (Andrade, 2012).

Para Andrade (2012), dentre as variações mais importantes ocorridas nos anos de 1995 a 2009, podemos constatar que o contingente de jovens que não concluiu o ensino fundamental foi consideravelmente reduzido. O percentual diminuiu para menos da metade (de 58% para 21%). Todavia o significativo índice de 21% de jovens (entre 18 e 24 anos) sem concluir o ensino fundamental se mantém. Em relação aos jovens que concluíram o ensino fundamental, mas não continuaram os estudos no ensino médio, o percentual manteve-se praticamente inalterado, passando de 23% para 27%, conforme podemos observar abaixo (Tabela 2). Isso deixa claro que a ampliação do acesso e do contingente de concluintes no ensino médio - e seu efetivo aprendizado - se constitui numa estratégia fundamental para a ampliação do acesso ao Ensino Superior. Sem solucionar esse gargalo, fica complicado sequer mencionar o crescimento dos níveis mais altos de ensino.

Tabela 2 - Evolução do acesso à educação em termos de percentuais da população na idade de 18 a 24 anos, segundo o nível de escolaridade. Brasil – 1995 e 2009.

Anos	1995		2009		Var.
		%		%	%
Não concluiu o ensino fundamental	10.543.903	58%	4.779.743	21%	-55%
Concluiu apenas o ensino fundamental	4.198.864	23%	6.085.077	27%	45%
Concluiu o ensino médio, mas não teve acesso ao Ensino Superior	2.192.191	12%	7.493.878	33%	242%
Tiveram acesso ao Ensino Superior	1.320.357	7%	4.440.540	19%	236%
Total	18.255.315	100%	22.799.238	100%	

Fonte: Dados PNADs/IBGE. 1995 e 2009 (Andrade, 2002).

Com os dados da tabela acima, podemos observar uma queda acentuada do percentual daqueles que não concluíram o ensino fundamental e o crescimento daqueles que concluíram o ensino médio. “O grupo que concluiu o ensino fundamental, mas não concluiu o ensino médio apresenta uma tendência de estabilização em torno dos 20%. E, finalmente, temos um crescimento moderado, durante os últimos quinze anos, daqueles que tiveram acesso ao Ensino Superior, atingindo 4,4 milhões de jovens (19%)” (Andrade, 2012, p. 3).

Isso pode significar que ainda há um caminho a ser trilhado no que diz respeito à ampliação do acesso ao Ensino Superior, sendo necessárias políticas públicas que priorizem o aumento do acesso e de concluintes do ensino médio, aptos a concorrer a uma vaga na universidade, tanto no que diz respeito à equivalência entre anos de estudo, bem como no domínio do conhecimento e das competências requeridas.

As diferenças no acesso aos diferentes níveis de ensino, segundo a renda familiar, são muito evidentes, como podemos observar na Tabela 3. Os dados referentes a 2009 apontam altos percentuais entre os jovens mais pobres (1^o e 2^o quintis)³⁴, que não conseguiram completar o ensino fundamental ou o ensino

³⁴ Para a classificação de rendimentos da população analisada, Andrade (2012) utilizou a renda familiar segundo quintis da renda. O termo quintil é utilizado para designar uma das quintas partes da amostra ordenada. Ou seja, o primeiro quintil é o valor até ao qual se encontra 20% da amostra ordenada. O segundo quintil é o valor até ao qual se encontra 40% da amostra ordenada e assim sucessivamente até atingir o quinto quintil que corresponde a 100% da mostra ordenada.

médio. No quintil mais alto da renda (5º quintil), o percentual de jovens que tiveram acesso ao Ensino Superior é de 60%, valor esse semelhante ao dos países desenvolvidos (Andrade, 2012). Isto significa que apesar da ampliação do acesso dos estudantes das classes populares, o Ensino Superior ainda permanece extremamente elitizado.

Tabela 3 - Percentual de jovens com idade de 18 a 24 anos, segundo a renda familiar e o acesso à educação no Brasil em 2009

Nível de escolaridade	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Total
Não completou Ensino Fundamental (freq. ou não freq.)	44%	26%	15%	7%	3%	21%
Não concluiu o ensino médio (freq. ou não freq.)	33%	34%	29%	21%	12%	27%
Completou ensino médio	21%	33%	42%	43%	26%	33%
Teve acesso ao Ensino Superior	3%	7%	14%	29%	60%	19%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fonte: Dados PNADs/IBGE. 1995 e 2009 (Andrade, 2002).

No que diz respeito à evolução do acesso da população jovem aos diferentes níveis educacionais, entre 1995 e 2009, para os quintis mais baixo e mais alto da renda familiar, (Tabela 4) na qual se mostra também a variação, em números absolutos, para o 1º e o 5º quintis da distribuição de renda familiar. No 1º quintil de 1995 para 2009, 1,4 milhões jovens a mais concluíram o ensino fundamental, assim como mais 1,3 milhões concluíram o ensino médio, o que pode ser considerado um resultado positivo. Contudo ainda temos 77% dos jovens desse contingente populacional que não concluíram o ensino básico (fundamental e médio) e apenas 3% ingressaram no Ensino Superior (Andrade, 2012).

Isso indica que, como foi visto acima e com base em estudos realizados por Schwartzman (2006) e Silvério (2009), o gargalo encontra-se no ensino médio – que, além de não formar jovens em escala proporcional à atual expansão do Ensino Superior, tem uma elevada taxa de evasão e absenteísmo pelos estudantes das classes menos favorecidas, que se deparam com a necessidade de contribuir com a renda familiar, com sua entrada precoce no mercado de trabalho, fato este que não atinge os estudantes das classes média e alta.

Por outro lado – e em forte contraste – no mesmo período, observa-se que no 5º quintil há um aumento de 800 mil jovens com acesso ao Ensino Superior, indicando que mais da metade dos concluintes do ensino médio, nessa faixa de renda, acessam a universidade. Isso demonstra que o ingresso sequencial para o Ensino Superior tem ocorrido para a maioria dos jovens pertencentes à parcela mais rica da sociedade (Op. Cit.).

Como é possível constatar, a partir de estudo realizado por Andrade (2012), grande parcela da população jovem não dispõe dos requisitos educacionais formais necessários para o acesso ao nível superior – mais de 50% não atingiram o nível médio e desses praticamente a metade não concluiu ao menos o ensino básico. É muito pequena a parcela que chegou a ingressar no Ensino Superior. Além disso, verifica-se a diferença entre os níveis de escolaridade de jovens que se autodeclararam brancos ou não brancos. A população autodeclarada não branca apresenta níveis inferiores de escolaridade em relação à população branca.

Tabela 4 - Número de jovens com idade de 18 a 24 anos e variação entre 1995 e 2009, segundo o acesso à educação

	1º Quintil				
	1995	1995(%)	2009	2009(%)	Varição
Não concluíram EF	2.495.305	87%	2.262.914	44%	-9%
Concluíram apenas o EF	299.948	10%	1.688.269	33%	463%
Concluíram o EM, mas não tiveram acesso ao ES	62.705	2%	1.079.417	21%	1.621%
Tiveram acesso ao ES	14.249	0%	149.627	3%	950%
Total	2.872.207	100%	5.180.227	100%	80%
	5º Quintil				
Não concluíram EF	1.131.347	24%		3%	-92%
Concluíram apenas o EF	1.373.089	30%		12%	-74%
Concluíram o EM, mas não tiveram acesso ao ES			1.048.182	26%	-23%
Tiveram acesso ao ES			1.071.186	60%	74%
Total			4.623.804	100%	-32%

Fonte: Dados PNADs/IBGE. 1995 e 2009 (Andrade, 2002)

As diferenças mais significativas são observadas entre aqueles que não concluíram sequer o ensino fundamental e entre os que tiveram acesso ao Ensino Superior. Na primeira situação,

se tem 14% de brancos e 28% de não brancos. Na segunda, são 28% de brancos e apenas 11% de não brancos, de acordo com a Tabela 5 (Andrade, 2012).

Tabela 5 - Acesso à educação da população de 18 a 24 anos, segundo cor autodeclarada, Brasil, 2009

	Branco	Não Branco	Total
Não concluíram o ensino fundamental	14%	28%	21%
Concluíram apenas o ensino fundamental	24%	30%	27%
Concluíram o ensino médio	34%	31%	33%
Tiveram acesso ao Ensino Superior	28%	11%	19%
TOTAL	100%	100%	100%

Fonte: Dados PNADs/IBGE. 2009 (Andrade, 2012).

Constata-se que os níveis de ensino que apresentaram maior variação nos últimos 15 anos foram o médio e o superior, com o aumento do percentual dos jovens que concluíram o médio e dos que tiveram acesso ao superior, tanto entre os que se autodeclararam como brancos, como entre aqueles que se autodeclararam não brancos (Tabela 6). Todavia, entre esses últimos, os percentuais são bem menores e partem de bases muito inferiores.

Isto significa dizer que a desigualdade no acesso à educação superior constitui-se ainda num forte mecanismo de reprodução do padrão de desigualdade social brasileiro e que muitas décadas de sistematização de políticas de inclusão de corte racial serão necessárias para a efetiva redução da abissal distância entre jovens negros e brancos, no acesso à universidade.

A partir dos dados aqui apresentados – que têm como base as PNADs do período de 1995 a 2009 – constata-se que existe uma expressiva parcela da população que ainda não tem acesso ao Ensino Superior: 81% dos jovens com idade entre 18 a 24 anos. Nesta faixa etária, cerca de metade dos jovens (49%) não dispõem dos requisitos formais para concorrer a vagas no Ensino Superior, tendo em vista que 21% dos jovens nessa idade não concluíram o ensino fundamental e 27% não concluíram o ensino médio. Em outras palavras, somente 33% dos jovens na faixa etária entre 18 a 24 anos concluíram o ensino médio e, portanto, possuem os requisitos necessários para acessar o Ensino Superior, mas não o fizeram (Andrade, 2012).

Tabela 6 - Número de jovens com idade de 18 a 24 anos e variação entre 1995 e 2009, segundo a cor autodeclarada e o acesso à educação

Níveis de Ensino	1995	1995 (%)	2009	2009 (%)	Varição
Branços					
Não concluíram EF	4.636.355	48%	1.399.661	14%	-70%
Concluíram apenas o EF	2.482.641	26%	2.413.193	24%	-3%
Concluíram o EM, mas não tiveram acesso ao ES	1.481.901	15%	3.523.273	34%	138%
Tiveram acesso ao ES	1.112.065	11%	2.900.533	28%	161%
Total	9.712.962	100%	10.236.660	100%	5%
Não Brancos					
Não concluíram EF	5.907.548	69%	3.274.648	28%	-45%
Concluíram apenas o EF	1.716.223	20%	3.523.808	30%	105%
Concluíram o EM, mas não tiveram acesso ao ES	710.290	8%	3.709.835	31%	422%
Tiveram acesso ao ES	208.292	2%	1.301.427	11%	525%
Total	8.542.353	100%	11.809.718	100%	38%

Fonte: elaboração dos autores a partir de dados das PNADs/IBGE, 1995 e 2009.

Se fossem solucionadas as questões dos mecanismos dificultadores do acesso de jovens à universidade brasileira - como o sistema de vestibular e a baixa qualidade, em geral, do ensino público nos níveis fundamental e médio - consubstanciando, assim, um cenário onde todos os jovens da faixa etária de 18 a 24 anos estivessem aptos a ingressar no Ensino Superior, verifica-se que seria necessário dobrar o número de matrículas, no ensino médio, para atender à parcela jovem de 15 a 17 anos. Do ponto de vista da demanda apta ao Ensino Superior, são 2.144.419 frente a 2.182.227 dos ingressos/que ingressam ao Ensino Superior no mesmo ano (Andrade, 2012).

Estudos, tais como o de Andrade (2012), demonstram que o Ensino Superior vem avançando no sentido de uma maior democratização do acesso e que sua expansão caminha justamente no sentido de incluir estudantes de renda familiar mais baixa, vindos de escola pública e afrodescendentes. O quadro da expansão do Ensino Superior no Brasil - particularmente de ampliação do número de estudantes pretos e pardos na Universidade - não pode ser compreendido totalmente sem que se observe a situação que envolve o público potencial para que esta expansão se realize plenamente. Os mais de 17 milhões de brasileiros, com 18 anos ou mais de idade, com nível médio concluído e que não frequentam Univer-

sidade constituem uma demanda potencial por vagas no Ensino Superior, porém não uma demanda efetiva. Tamanha desigualdade exige a manutenção das políticas de ação afirmativa no campo do Ensino Superior.

A ampliação de oportunidades a grupos historicamente excluídos ainda é incipiente, havendo um longo percurso a seguir, no sentido de que a representatividade de tais grupos na universidade seja proporcional à sua presença na sociedade, em especial nos cursos de maior prestígio. Em carreiras socialmente mais valorizadas, tais como Direito, Engenharia e Medicina, o percentual de alunos fruto de políticas de ação afirmativa ainda é inexpressivo, espelhando a baixa presença de profissionais dessas áreas, oriundos das classes menos favorecidas, no mercado de trabalho. “Embora persista grande distorção de natureza socioeconômica no campus e embora se observe que há uma forte correlação entre indicadores e representatividade de grupos sociais nos cursos nos quais estão matriculados seus filhos, é inegável que avanços importantes têm sido feitos” (Ristoff, 2013).

Ristoff (2013) coloca que a busca pela democratização da educação superior não é somente um desafio brasileiro, tanto assim que – na última Conferência Mundial de Ensino Superior³⁵ – ficou estabelecido que esta deve “garantir acesso igual para todos, em função dos méritos”. Contudo a menção de que o acesso deva depender de critérios meritocráticos³⁶ é, por si só, um empecilho à implementação de políticas de ação afirmativa e exprime o preconceito presente na sociedade em relação a estas políticas, que privilegiam grupos sociais em função de sua exclusão histórica e que colocariam em risco a qualidade do Ensino Superior.

³⁵ Conferência Mundial de Ensino Superior aconteceu entre os dias 5 e 8 de julho de 2009, na sede da UNESCO em Paris.

³⁶ Num sistema meritocrático, as posições hierárquicas são, em tese, conquistadas com base no merecimento e entre os valores associados estão educação, moral, aptidão específica para determinada atividade. Constitui-se numa forma ou método de seleção e parte do pressuposto que todos os indivíduos estão em igualdade de condições para competir de forma justa. Segundo Faceira (2009), “o termo meritocracia refere-se a uma das mais importantes ideologias e ao principal critério de hierarquização social das sociedades modernas, que permeia as dimensões de vida social no âmbito do espaço público. Nesse sentido, a meritocracia pode ser caracterizada pelo reconhecimento público da qualidade das realizações de um indivíduo, podendo ter uma dimensão positiva e uma dimensão negativa” (p. 159).

O texto da CMES reproduz, equivocadamente, esse entendimento. Traz implícita a oposição conservadora de que qualidade não combina com quantidade. Esse argumento tem sustentado o elitismo da educação nos países periféricos ao longo da história e continua sendo trazido à tona, quando as evidências mostram que sistemas com amplo acesso, de massa e mesmo universal, nem de longe são de pior qualidade que os elitistas (Ristoff, 2013).

Na sociedade capitalista, a possibilidade de mobilidade social ascendente das classes populares é aceitável desde que ocorra mediante as “oportunidades” educacionais ofertadas pelo Estado, que decorrem basicamente do “esforço” dos indivíduos. Este é percebido pela sociedade como um valor e está presente na ideologia liberal que prega que os indivíduos terão seus esforços recompensados, de acordo com sua capacidade e mérito. Isto é, cada indivíduo seria responsável pela determinação de seu destino pessoal e, ainda, que o progresso da sociedade como um todo seria diretamente influenciado pelo progresso individual de cada cidadão.

Ora, sabemos que em uma sociedade capitalista a dominação de uma classe sobre outra perpetua um sistema de desigualdades sociais, sustentado por um conjunto de valores e ideias - determinantes nos modos de ser, pensar e agir - que cumprem o papel de escamotear as contradições e promover o consenso entre as classes, a aceitação da posição ocupada pelo indivíduo na hierarquia social, sem vislumbre de mudança.

Relatório denominado “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça” (IPEA/2008) demonstra que - em relação ao sistema de ensino - as questões exclusivamente de gênero parecem superadas, com indicadores de acesso e permanência das mulheres³⁷ superiores aos masculinos, na média. O mesmo não ocorre na dimensão racial, onde ficam explícitas as desigualdades que condicionam o acesso e a permanência dos alunos (as) negros (as). Tal elemento é extremamente importante, uma vez que a escolarização é um indicativo de constituição de melhores oportunidades sociais e condições de vida

³⁷ Cabe ressaltar que, no que diz respeito ao mercado de trabalho, a desigualdade de gênero é contundente e se evidencia na desigualdade entre os salários de homens e mulheres.

no futuro. Segundo o IPEA (2008), “homens apresentavam uma média de 7,1 anos de estudo, contra 7,4 para as mulheres. Entre os brancos, esse valor era de 8,1 e entre os negros de apenas 6,3 anos de estudo” (p. 19).

A durabilidade e a perpetuação das desigualdades entre brancos e não brancos nos remetem à eficácia dos mecanismos de reprodução da desigualdade social, no que diz respeito às suas origens e aos seus fatores condicionantes.

Tal fato é abordado em diversos estudos acadêmicos, a exemplo da obra *Ação Afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros*, na qual Clapp Salvador (2011) aborda a questão da desigualdade social no Brasil, com ênfase na desigualdade racial, pois, segundo ela, esta além de caracterizar-se pela naturalização do fenômeno, transcende aspectos meramente econômicos, estando condicionada também a variáveis, como gênero, raça, etnia, entre outras. A autora enfoca prioritariamente a questão racial, pois também acredita que a dimensão da desigualdade social brasileira se torna mais latente quando se coloca em discussão tal aspecto. A centralidade do recorte de raça, na dinâmica das desigualdades, é referência no debate das políticas de acesso à Educação Superior, que constituem, na atualidade, uma alternativa política direcionada ao enfrentamento das situações de desigualdade que atingem grupos subalternizados.

Não se tem, no presente estudo, a pretensão de aprofundar - muito menos de esgotar - a temática da questão racial, por ultrapassar seu escopo. Todavia, em se tratando de desigualdade social no Brasil, como demonstram de maneira contundente os dados, é impossível simplesmente ignorar a perpetuação, ao longo da história, da desigualdade racial no país. Acredita-se que o tema desse estudo - políticas de ação afirmativa no Ensino Superior - nada mais é que uma das alternativas para tamanha iniquidade social, não devendo vir desacompanhadas das demais políticas que contemplem outras facetas da desigualdade social brasileira.

Programas sociais ou políticas públicas universais, por si só, não têm sido eficazes no sentido de evitar as desvantagens que os não brancos levam em relação aos brancos no acesso às oportunidades educacionais. Para corrigir essa deficiência do sistema racial, são necessárias também políticas públicas específicas em benefício

dessa população, isto é, programas sociais que adotem um recorte étnico-racial na sua aplicação, as ações afirmativas. No Brasil, as políticas de ação afirmativa, especialmente o sistema de cotas, tiveram como mérito inaugurar a discussão e dar visibilidade às disparidades no acesso ao Ensino Superior de qualidade, seja ela público ou privado, entre brancos e não brancos.

As ações afirmativas não vão de encontro ao princípio do direito universal, seja ele relativo à educação, ao emprego, ou quaisquer outros, mas enfatizam que - numa sociedade marcada pela desigualdade social, racial, de gênero, entre outras - o acesso universal a bens fundamentais não dá conta de atender aos contingentes populacionais historicamente discriminados e excluídos. Assim, consubstancia-se a luta pela igualdade, pelo reconhecimento da diferença e pela concretização de políticas universais, desde que acompanhadas de políticas específicas para inclusão dos grupos que vivem em condições de desigualdade social (Clapp Salvador, 2011).

A emergência dos movimentos sociais de mulheres, índios, negros, por exemplo, não deixa de ser um dos principais indicadores de que esses grupos e conseqüentemente os indivíduos a eles pertencentes sofrem com o que Silvério (2006) denominou de um “déficit de cidadania” em suas sociedades. Isso tem estimulado tanto a ampliação de suas organizações por demandas específicas, quanto alterações na forma de se conceber as políticas públicas, ao se reconhecer que tais grupos precisam ser tratados desigualmente para atingir a tão reivindicada igualdade de tratamento nas várias esferas da vida social (Silvério, 2006).

Clapp Salvador (2011) traz à baila o dilema entre as políticas de reconhecimento e as políticas de redistribuição e os conceitos de igualdade e diversidade, refletindo sobre as alternativas políticas de redistribuição e reconhecimento, indicando que o que as diferencia são dois tipos de injustiças: a injustiça econômica e a injustiça social.

Tais políticas de reconhecimento, baseadas em aspectos identitários e culturais, se caracterizam pela valorização das identidades desrespeitadas e são voltadas à redução das desigualdades sociais, enquanto que as políticas redistributivas, mais tradicionais no Brasil, são dirigidas para redução das carências econômicas, ou seja, voltadas à garantia de igualdade econômica, por meio da redistribuição de renda.

Por esse motivo, alguns estudiosos defendem que ao mesmo tempo em que existe uma tensão entre a política redistributiva (igualdade econômica) e a política cultural (reconhecimento das diferenças), elas estão interligadas, reforçando-se mutuamente³⁸. Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural.

Clapp Salvador (2011) considera ser “inimaginável existir uma única alternativa política que possa responder a tantas desigualdades sociais, já que tanto as políticas quanto seus mecanismos são dimensões que estão imbricadas dialeticamente” (p.29). Não se trata, portanto, de reivindicar direitos iguais para todos, mas de pleitear a igualdade de participação de todos nas relações sociais, definindo o campo da justiça social como, ao mesmo tempo, redistribuição e reconhecimento, classe e estatuto das relações sociais.

Dessa maneira, um projeto de sociedade democrática pressupõe um formato mais *igualitário* de relações em todos os níveis, implicando o respeito do *outro* como um sujeito portador de interesses válidos e direitos legítimos. Isso demonstra que, na organização dos movimentos sociais atuais, a base fundamental constitui-se na luta por direitos, tanto pela igualdade de condições quanto pela diferença. A igualdade democrática supõe: “igualdade diante da lei; igualdade do uso da palavra ou da participação política; igualdade no direito que todos têm de preservar a sua identidade; igualdade de condições socioeconômicas básicas, para a garantia da dignidade humana”.

Para Candau (2003), a diferença não significa desigualdade, ou melhor, não supõe necessariamente um grau de inferioridade

³⁸ Nancy Fraser (2001) distingue em sua obra as duas compreensões de injustiça: a socioeconômica e a cultural ou simbólica. A primeira, enraizada na estrutura político-econômica da sociedade, inclui exemplos de exploração (apropriação do trabalho de uma pessoa em benefício de outros); marginalização econômica (estar limitado a um trabalho indesejável ou baixamente remunerado ou ter negado o acesso ao trabalho assalariado) e a privação (ter negado um padrão material adequado de vida). A segunda injustiça inclui exemplos de dominação cultural (ser sujeitoado a padrões de interpretação e de comunicação associados à outra cultura estranha); não reconhecimento (ser considerado invisível pelas práticas representacionais, comunicativas e interpretativas de uma cultura) e desrespeito (ser difamado em representações públicas estereotipadas culturais e/ou em interações quotidianas).

entre os indivíduos. Pelo contrário, as pessoas que lutam pela diferença apenas reclamam por equiparação de oportunidades que possam reconhecer e respeitar as suas especificidades. Assim, “o contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade” (p. 6). O que se pretende é uma sociedade que negue a padronização e ultrapasse todas as formas de desigualdade e discriminação nela presentes. Nem padronização nem desigualdade. A igualdade que se busca construir pressupõe o reconhecimento dos direitos básicos de todos. Todavia esses todos não são os mesmos, há que se reconhecer suas diferenças como elementos presentes na construção da igualdade (Op.Cit.).

Esta igualdade não supõe uma uniformização de todos os seres humanos, pelo contrário, são portadores de diferenças salutares de sexo, raça, etnia, ocupação, religião, opção política, etc. Ser diferente não significa necessariamente ser desigual, isto é, não existe uma categorização entre pessoas inferiores e superiores. Obviamente, homens e mulheres são diferentes, mas a desigualdade só estará presente se tratarmos essa diferença estabelecendo a superioridade do gênero masculino sobre o feminino, por exemplo. O mesmo se aplica às diferenças culturais e étnicas. Em outras palavras, “a diferença pode ser enriquecedora, mas a desigualdade pode ser um crime”. (Op. Cit. p. 141).

As diferenças podem e devem existir, mas as desigualdades existentes precisam ser mitigadas, através de ações efetivas com vistas à sua contínua e consistente redução. Dentro das condições de mercado de trabalho na sociedade em que vivemos, o acesso à educação e às suas ferramentas profissionais são a chave para uma maior renda e redução da desigualdade. Porém como franquear o acesso ao Ensino Superior se ainda mais da metade dos não brancos e mais de 75% dos mais pobres não concluem o ensino médio?

Isso quer dizer que a ampliação do acesso e do número de concluintes no ensino médio e seu efetivo aprendizado é uma estratégia imprescindível para a ampliação do acesso ao Ensino Superior. Se não criarmos estratégias para superação desse gargalo, o incremento dos níveis mais altos do ensino permanecerá sensivelmente comprometido. A compreensão dos processos que obstaculizam o adequado funcionamento do sistema educacional brasileiro oferece base à formulação de políticas públicas

específicas, à melhoria do acesso e da qualidade de ensino, além da superação das barreiras decorrentes das clivagens sociais manifestas no interior do sistema educacional de maneira geral, seja ele ensino fundamental, médio e superior.

Concluimos, portanto, que com o advento da expansão do ensino no país os acertos são maiores que os erros, mas a correção dos erros será determinante para o encontro do Brasil com um tipo de crescimento que possa mitigar as desigualdades. Os estudos demonstram ainda que - na atual fase do desenvolvimento brasileiro - foram criados os mais diversos filtros para o progresso individual por meio da escolaridade e que, portanto, os caminhos para o sucesso individual vão ficando cada vez mais afunilados. Assim, aumenta-se a consciência de que a educação é tanto um fator de mobilidade - para os que a têm - quanto de imobilidade - para os que não a têm.

3.2. A mobilidade social brasileira

Mas por que quando se fala em desigualdade social no Brasil a educação é abordagem recorrente? Diversos estudos comprovam que, como demonstrado anteriormente, no Brasil cada ano de acréscimo de escolarização representa 10% de aumento na renda de um indivíduo. Portanto, uma política educacional com ênfase nos grupos em histórica situação de desvantagem é crucial para a efetiva redução dos diferenciais de renda. Ou seja, a educação é concebida como uma das principais estratégias para dirimir a desigualdade social abissal que temos no país.

A educação - além de estratégia para redução de desigualdades e desenvolvimento social e econômico - é vista também como componente fundamental de mobilidade social, considerando que diversos estudos (Pastore e Silva, 2000; Scalón e Salata, 2012; Vargas, 2009) apontam significativa relação entre os níveis de educação e as remunerações presentes no mercado de trabalho.

Segundo Vargas (2009), a educação explica entre 30 e 50% da desigualdade salarial no país. “Em linhas gerais, ela afeta a má distribuição de renda por dois motivos: pela elevada desigualdade educacional da força de trabalho e pela alta taxa de retorno à educação no país, medida pelo aumento de salário resultante

de um ano adicional de estudo” (p. 4). De acordo com estudo do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), “trabalhadores com nível superior tinham, em média, rendimentos 172% maiores que os de nível médio e a menor taxa de desemprego (3,8%) entre todos os grupos. Mesmo quando estão em profissões que exigem menor qualificação, os rendimentos dos trabalhadores de nível superior tendem a serem maiores dos que os que não completaram um curso superior” (DIEESE, 2006).

Pastore e Silva (2000) destacam a educação como o principal meio de reprodução ou mudança de *status*. Reprodução no sentido da falta de condições e níveis adequados; e mudança de *status*, baseada em condições favoráveis. Ratificando essa assertiva, Scalon e Salata (2012) colocam que as desigualdades, quanto à escolaridade e qualificação profissional, incidem gravemente nas possibilidades de ascensão ou manutenção de *status*.

A probabilidade de um filho de pai analfabeto ser analfabeto é de 34%, percentual que cai para 0,7% se o pai tiver Ensino Superior completo. Por outro lado, alguém cujo pai seja analfabeto tem apenas 1% de chance de completar o Ensino Superior, contra uma probabilidade de 60% caso o pai tenha Ensino Superior completo (Vargas, 2009, p. 5).

Assim, a escolaridade dos pais é um importante indicador, pois o nível de escolaridade da nossa população está relacionado ao nível de renda. Ou seja, a partir da análise da escolaridade dos pais, podemos inferir a chamada mobilidade social ascendente, não mais pela renda, mas pelo aumento de escolaridade dos filhos e pela sua consequente ascensão ocupacional em comparação com seus pais. Isso significa dizer que no Brasil há uma relação direta entre renda e educação, uma dinâmica que se mantém e se perpetua historicamente. Ou seja, pais com baixa escolaridade apontam para que seus filhos reproduzam o mesmo modelo.

A escolarização superior passa a ser um recurso que qualifica a força de trabalho, habilitando-a a disputar empregos melhor remunerados, revestidos de alto valor simbólico, e a competir por posições hierárquicas mais elevadas no mercado de trabalho. Tais representações, no entanto, se concretizam e se convertem em ações que produzem resultados diferenciais de acordo com momentos

históricos específicos. Assim, em conjunturas de grande desenvolvimento econômico do país, as aspirações ascensionais têm maior chance de se constituir em realidade.

A mobilidade entre classes, no sentido genérico, é subjacente à dinâmica social capitalista. Há diferenças consideráveis de velocidade e intensidade entre sociedades em diferentes estágios de desenvolvimento político, econômico e social. Entretanto, não é somente o nível de desenvolvimento que determina as características da mobilidade social. Outros fatores importantes, tais como períodos migratórios, cadeia produtiva, regimes econômicos, entre outros, em maior ou menor grau, incidem estreitamente sobre este fenômeno.

Nesse sentido, as análises de mobilidade buscam mensurar o grau de fluidez da estrutura social, bem como identificar os padrões e a movimentação - envolvidos na distribuição e redistribuição de atributos específicos. No caso da mobilidade ocupacional ou da mobilidade de classes, o foco de análise é a associação entre a posição social de origem, representada pela ocupação do pai, e a posição social de destino, representada pela ocupação atual ou a primeira ocupação do indivíduo; no primeiro caso, trata-se da mobilidade intergeracional; no segundo caso da mobilidade total. O objetivo do estudo da mobilidade social é apontar as fraturas na estrutura social, que expõem as desigualdades nas oportunidades de aquisição de bens e valores e as estratégias de manutenção e reprodução das posições sociais (Scalon, 2012).

A abordagem padrão para a análise da mobilidade social intergeracional baseia-se na mensuração do desempenho dos pais em algum indicador socioeconômico e procura inferir a importância deste desempenho sobre a performance do filho, capturada a partir do mesmo indicador. No caso deste estudo, o interesse está em saber a importância da educação e da ocupação do pai na determinação da educação e a ocupação do filho - denominada mobilidade intergeracional.

A interpretação dos níveis de mobilidade social, principalmente ascendente, é vista como um importante indicativo de que uma determinada sociedade vai bem, e é socialmente promissora. Fatores como esperança, perseverança e motivação em projetos de desenvolvimento coletivo estão relacionados ao fenômeno da mobili-

dade social em sua totalidade. O estudo da mobilidade torna possível a identificação de rotas, de bloqueios, de sucessos e fracassos que podem ser sistemáticos e, portanto, passíveis de serem trabalhados. Dessa maneira, a mobilidade social inscreve-se no campo de estudo das desigualdades, na medida em que esclarece processos de cristalização ou redistribuição, permanência ou mudança nas chances de alocação na estrutura social.

Especificamente em relação à mobilidade social no Brasil, estudiosos no assunto (Pastore e Silva; 2000; Scalon e Salata; 2012) são unânimes em apontar que, nos últimos cinquenta anos, a mobilidade observada não resultou em redução significativa das desigualdades. Somos um país com muita mobilidade social e enorme desigualdade, no qual, em escala social, a maioria subiu pouco e a minoria subiu muito, o que teria provocado um estiramento da estrutura social e o agravamento da desigualdade. Além disso, as distâncias sociais aumentam na medida em que se sobe na estrutura social. Os pequenos ganhos ascendentes da maioria são largamente superados pelos ganhos da minoria, situada nos estratos ocupacionais médios. Esse é o padrão do mecanismo estrutural que determina o perfil da desigualdade social no Brasil.

Ao mesmo tempo em que aumentam os índices de mobilidade social ascendente, também aumentam os índices de desigualdade, o que aparentemente é uma contradição. No entanto, a mobilidade social, isoladamente, não é instrumento de combate à desigualdade social. Muitos percorrendo pequenas distâncias em direção aos estratos superiores elevam os índices de mobilidade ascendente, mas não necessariamente reduzem os de desigualdade. “Da mesma forma que poucos percorrendo grandes distâncias não elevam, necessariamente, os índices de mobilidade ascendente, contudo, alongam a escala e, por efeito, aumentam os índices de desigualdade”. (Pastore e Silva, 2000, p. 35).

A sociedade brasileira se organiza em estratos fortemente delimitados, que demonstram certo grau de fluidez dentro das fronteiras que os dividem, mas apresentam significativa rigidez no movimento para além deles. A análise da mobilidade social requer uma concepção de espaço social, no qual se “distribuem bens e valores e se definem as posições dos atores e, conseqüentemente, das relações. Entretanto o espaço social não é estático e é através

do estudo da mobilidade que se busca capturar a intensidade e a direção das mudanças, resultando, desta forma, como ele é organizado” (Scalon, 1999, p. 18).

Para Scalon (1999), apesar da mobilidade como fenômeno isolado não exprimir necessariamente ganhos expressivos em bem-estar social, o simples fato de existir essa possibilidade é salutar para a dinâmica social.

Pochmann³⁹ (2012) destaca que a mobilidade social sempre fez parte do “charme” do nosso capitalismo e foi um movimento que durante muitos anos camuflou a desigualdade social. Somos um país que historicamente combina mobilidade social com desigualdade. Evidentemente, o crescimento econômico é importante, mas - no que diz respeito às desigualdades sociais - o velho receituário desenvolvimentista brasileiro “fazer o bolo crescer para depois dividi-lo” não produziu os efeitos esperados. O desenvolvimento deve referir-se à melhoria da qualidade de vida que levamos e às liberdades que desfrutamos. Acrescentam-se ainda os aspectos raciais e de gênero, fatores que influenciam, sobremaneira, a desigualdade social brasileira.

Desse modo, redistribuir a renda e a riqueza no Brasil emerge como um importante elemento para mitigar desigualdades e contribuir para a dinâmica do crescimento econômico, criando bases sólidas para o desenvolvimento sustentado e ampliação e efetivação de direitos sociais. Sendo assim, Pochmann (2012) parte de uma visão mais otimista sobre o Brasil atual e coloca que, a partir do ano 2000, pela primeira vez o país vem constituindo um novo modelo de desenvolvimento, que busca combinar, de maneira favorável, os avanços econômicos com os progressos sociais.

No que se refere às questões econômicas e sua influência na mobilidade social, para ele, após mais de vinte anos de predominância da “semiestagnação” econômica com retrocesso social,

³⁹ Economista e ex-presidente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), Marcio Pochmann, em seu estudo sobre a mobilidade na base da pirâmide social brasileira durante o início do século XXI, analisa - a partir de dados do IBGE- as recentes transformações na sociedade, o retorno da ascensão social e rejeita a tese de surgimento de uma nova classe média no país. A tese de formação de uma nova classe média, a classe C, é defendida no âmbito da Fundação Getúlio Vargas pelo pesquisador Marcelo Neri (2010) e refutada por diversos estudiosos, entre eles Scalon, 2012 e Pochmann, 2012.

verifica-se a ampliação das ocupações na base da pirâmide social, acompanhadas tanto pelo retorno da acelerada mobilidade social como pelo crescimento do consumo de bens e serviços (pelas classes populares). A expansão da massa de remuneração de trabalho, especialmente em decorrência da forte geração de ocupações com remuneração pouco superior ao salário mínimo, “potencializa e sustenta a dinâmica da economia em novas bases sociais de modo praticamente sem paralelo durante os últimos quarenta anos no Brasil” (Pochmann, 2012, p. 31).

Para justificar sua positividade acerca da situação sociopolítica e econômica brasileira atual, Pochmann (2012) faz um resgate histórico sobre o que ele acredita serem as três dimensões diferentes de mobilidade social, as quais o país atravessou somente entre os anos 1960 e 2010:

Entre as décadas de 1960 e 1980, percebe-se um ritmo de expansão da renda *per capita* extremamente forte, com crescimento anual de 4,6% ao ano. Em relação à situação geral do trabalho, compreendido pela ampliação da taxa de ocupação da mão de obra, formalização do emprego e redução da pobreza, ocorreu uma elevação de 4,2% ao ano em média. Mesmo com esse incremento, a participação do rendimento do trabalho na renda nacional caiu 11,7%, enquanto o grau de desigualdade na distribuição pessoal de renda do trabalho (índice de Gini) aumentou quase 21,9% entre o mesmo período. Por consequência, a renda por habitante cresceu acompanhada do incremento da ocupação, contudo houve piora na distribuição pessoal e funcional de renda. Em resumo, ocorreu desenvolvimento econômico que - sob as bases de um regime autoritário - favoreceu a mobilidade social de segmentos privilegiados da população, coibindo qualquer possibilidade de transformação social, tendo em vista que as classes populares ficaram à margem dos avanços na base material da economia do país.

Em outras palavras, durante as décadas de 1960 a 1980, os sucessivos governos militares levaram a cabo o processo de modernização conservadora, caracterizado pela violenta repressão aos sindicatos e aos partidos políticos e pela execução de uma política econômica desenvolvimentista, pautada no endividamento externo e no arrocho salarial. Esse período foi de expansão e crescimento econômico, gerando mudanças importantes na estrutura

produtiva, no mercado de trabalho e na infraestrutura urbana. Construiu-se um parque industrial significativo, integrado à economia internacional.

Mas – apesar da modernização conservadora do período ditatorial proporcionar um grande desenvolvimento das forças produtivas com um significativo salto tecnológico - ela também causou o aumento da concentração de renda, logo a intensificação da exclusão social, a pauperização da maioria da população e a precarização das condições de vida. A desigualdade social no país aumentou consideravelmente, durante a ditadura militar.

No período que compreende os anos de 1981 a 2003, apesar dos avanços decorrentes do início do processo de redemocratização do Brasil, as condições socioeconômicas foram desfavoráveis à classe trabalhadora. A desigualdade social no país aumentou consideravelmente e, já na década de 1990, com a opção por uma política econômica de cunho neoliberal, a situação se agravou, tendo em vista que, além de seus problemas históricos, o Brasil passou a contar também com problemas decorrentes de sua inserção no mercado global. O quadro geral foi marcado pela estagnação do rendimento do conjunto dos ocupados, com variação média positiva de apenas 0,2%. Resumindo, ocorreu uma considerável regressão (-14%) na situação geral do trabalho, decorrente da elevação dos níveis de desemprego e a disseminação de postos de trabalho de baixa remuneração e alta informalidade. Em consequência, a participação do rendimento do trabalho na renda nacional decaiu 23% no mesmo período. Simultaneamente, o grau de desigualdade na distribuição pessoal de renda do trabalho continuou praticamente inalterado, não obstante forte oscilação entre esses anos observou-se uma queda média anual de 0,1% ao ano.

Entre os anos de 2004 a 2010, observa-se uma terceira dimensão no que diz respeito às transformações sociais. A renda per capita dos brasileiros apresenta um incremento médio anual de 3,3%, enquanto o índice de situação geral do trabalho cresce 5,5% ao ano. Constata-se ainda a participação do rendimento do trabalho na renda nacional, eleva-se em 14,8% e o grau de desigualdade na distribuição pessoal de renda do trabalho reduz em 10,7%. Consubstancia-se, assim, um período de maior expansão do crescimento econômico com incrementos sociais significativos, o que

– aliado à predominância de um regime democrático – ressalta a singularidade da mudança social que estava em curso no país.

De forma geral, o Brasil vem conseguindo articular nos últimos anos a maior ampliação da renda *per capita* com redução de desigualdade na distribuição pessoal de renda do trabalho. Aliado a isso, destaca-se ainda a recuperação da distribuição do rendimento do trabalho na renda nacional, acompanhado pela melhora generalizada da situação do exercício do trabalho, com sensível diminuição nos índices de desemprego e crescimento do emprego formal.

Apesar da crise econômica atual, os avanços conquistados nos últimos 15 anos são consistentes. A queda da atividade econômica pode levar à piora dos indicadores do mercado de trabalho, mas os fundamentos que garantiram a melhora significativa dos indicadores, como programas de transferência de renda e aumento real do salário mínimo, além de aumento da cobertura da seguridade social e aumento da formalização do trabalho, estão presentes. Enquanto não houver mudança nos pilares que sustentaram estes ganhos e que motivaram a redução da desigualdade, a situação atual estará mantida.

3.3. Educação: transformação ou reprodução social?

Ao mencionarmos a educação como um fator de mobilidade social, é imprescindível recorrermos à Sociologia da Educação, matéria que privilegiou os estudos sobre as desigualdades presentes nos sistemas educacionais, e mais especificamente à teoria bourdieusiana, que traz conceitos que nos auxiliam na análise do perfil e da trajetória do egresso de Serviço Social, bolsista da PUC-Rio.

É a partir dos anos 1960 e 1970, que os trabalhos mais significativos no campo da Sociologia da Educação se direcionaram à crítica do contexto otimista e de naturalização das desigualdades escolares (e sociais). Obras publicadas à época – a exemplo de *A Reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1970); *A Escola Capitalista na França* (Baudelot e Establet, 1971); e *As Desigualdades de Oportunidades* (Boudon, 1973) – permanecem atuais e ainda influenciam estudos e pesquisas no âmbito da educação (Honorato, 2005, p. 6).

Segundo Nogueira (2005), “até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum uma visão

extremamente otimista, de inspiração funcionalista, que atribuía à escolarização um papel central no duplo processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios adscritos, associados às sociedades tradicionais, e de construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual)”.

Supunha-se que por meio da escola pública e gratuita seria resolvido o problema do acesso à educação e, assim, garantida, em princípio, a igualdade de oportunidades entre todos os cidadãos. Os indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e posteriormente a ocupar as posições superiores na hierarquia social. “A escola seria, nessa perspectiva, uma instituição neutra, que difundiria um conhecimento racional e objetivo e que selecionaria seus alunos com base em critérios racionais” (p.15). O que não se configurou ao longo da história do Brasil.

A partir de então, houve um esvaziamento da perspectiva da educação, como mola propulsora da transformação social e democratização da sociedade. O meio escolar passou a ser concebido como um instrumento de legitimação e manutenção de privilégios da elite, “cobrando dos alunos os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes. Veiculando uma cultura fundamentalmente estranha e destruidora da identidade dos alunos dos meios populares, contribuiriam para que fracassassem no plano social” (Honorato, 2005, p. 6).

O sistema escolar passa a ser visto não mais como uma instituição neutra que transmite uma forma de conhecimento intrinsecamente superior ou que avalia os alunos a partir de critérios universais. É concebido como uma instituição a serviço da reprodução e legitimação exercida pelas classes dominantes, na medida em que a cultura consagrada e transmitida pela escola é a cultura da classe dominante, socialmente reconhecida como universalmente válida e legítima. Esta legitimidade da escola - e da função pedagógica por ela exercida - só é possível em decorrência da apresentação da cultura escolar enquanto uma cultura provida de neutralidade (Bourdieu e Passeron, 1970, In: Nogueira, 2009, p. 71-72).

Deste modo, as funções de reprodução social se realizariam por meio da equidade formal estabelecida entre todos os alunos que estariam, na verdade, preparados de forma desigual para compartilhar do processo de ensino-aprendizagem e para participar dos processos de avaliação, empreendidos por seus professores. As diferenças nos resultados escolares tenderiam a ser vistas como diferenças de capacidade (falta de inteligência, fraqueza de vontade, etc.), enquanto, na realidade, decorreriam da maior ou menor proximidade entre a cultura escolar e familiar (Bourdieu e Passeron, 1970, In: Nogueira, 2009, p. 71-72).

Dentro da vertente do pós-estruturalismo e da estratificação social, representada pelos autores citados anteriormente, a função da educação como instância reprodutora de desigualdade social aparece como o elemento central e tem nas teses de Pierre Bourdieu seu principal representante. Dois temas de grande relevância para a sociologia da educação têm sido privilegiados por Bourdieu: “processos de socialização e processos de produção das distinções sociais” (Brandão, 2010, p.229).

Bourdieu teve a preocupação de estabelecer uma teoria da prática, ou melhor, uma teoria que tenta explicar as formas pelas quais se dá a ação dos sujeitos e como estes estabelecem as relações sociais, levando em consideração as condições objetivas às quais estão submetidos, numa relação dialética em que as estruturas sociais estruturam tais relações e são por elas estruturadas, ao mesmo tempo em que estruturam a subjetividade dos sujeitos a ela submetidos. Ou seja, ele acredita na existência de estruturas objetivas independentes da consciência e da vontade dos agentes, mas acredita também que a ação destes agentes no espaço social (diferentes campos) influencia tais estruturas, modificando-as no longo prazo.

Assim, surge o conceito de *habitus*, que é a história encarnada no corpo dos indivíduos. Ou melhor, é a história de vida incorporada nos indivíduos, incorporação que se opera ao longo das diferentes trajetórias sociais, nas quais o *habitus* se constitui nos sujeitos enquanto série cronologicamente ordenada de estruturas, iniciando com o *habitus* adquirido na família, transformado pela escola, que sua vez é transformado pelas sucessivas experiências. Os sujeitos portam determinado *habitus*, relacionados às experiências educa-

tivas as quais passaram ao longo de suas vidas e que se referem às condições objetivas a elas relacionadas, entre elas, nas palavras de Bourdieu, capital econômico para cursar uma escola de prestígio e excelência, no caso da realidade brasileira.

Portanto, se pode afirmar que, de certa forma, Bourdieu (2003b) utiliza o conceito de *habitus*⁴⁰ na mediação entre a dimensão objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática. Seu argumento se baseia no fato de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se opera mecanicamente, de fora para dentro, conforme as condições objetivas presentes em determinado espaço ou situação social. Não seria, por outra via, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberado pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, ou seja, denotariam propriedades típicas da posição social de quem as produz, pois a própria subjetividade dos indivíduos - seus gostos, suas preferências, sua forma de ver e apreciar o mundo, suas aspirações - estaria previamente estruturada em relação ao momento da ação.

Ou, em outras palavras, o *habitus* se constitui em tendências a perceber, sentir, fazer e pensar de certa maneira, interiorizadas e incorporadas por cada indivíduo a partir do seu meio social e trajetória. Estas disposições, apesar de modificáveis no curso das experiências, estão fortemente enraizadas nos sujeitos.

Para Bourdieu (2003b), cada sujeito em função de sua posição nas estruturas sociais vivenciaria uma série característica de experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo, assim, um tipo de “matriz de percepções e apreciações”, orientadoras e estruturadoras de suas ações em todas as situa-

⁴⁰ Conforme explicita Brandão (2010): “O *habitus*, o mais ‘popular’ dos conceitos de Bourdieu, tem sido alvo da maior parte das críticas, pois a ele se atribui frequentemente um caráter mecânico e inescapável de produtor da “reprodução social”. Bourdieu ressaltou, entretanto, inúmeras vezes, que a noção de *habitus* visava marcar uma ruptura com a filosofia intelectualista da ação, que se fundava no pressuposto do caráter racional de toda a ação verdadeiramente humana. Consequentemente, ele priorizou a análise das razões práticas, aquelas que do seu ponto de vista são as mais frequentes na vida social: as que incorporadas socialmente permitem aos agentes agir segundo o “senso do jogo”, ou seja, agir no espaço social (sociedade) de acordo com as regras do jogo social (que podem variar segundo os diferentes campos) sem necessidade de, a cada momento, recorrer à razão para decidir o que fazer. Ao focalizar em sua sociologia as razões práticas, o autor não nega a ação racional, mas simplesmente enfatiza o peso das razões práticas geradas pelo *habitus* na vida social. (p. 230)

ções subsequentes. Essa matriz, isto é, o *habitus*, não significaria, entretanto, um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser indeterminadamente seguidas pelo sujeito, mas, ao contrário disso, constituiria um “princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas” (p. 54). O *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais, que necessitariam ser adaptados pelo sujeito a cada conjuntura de determinada ação.

Por sua conformação se dar a partir de disposições, o *habitus* não corresponde totalmente às estruturas objetivas, permitindo que as condições mudem e o *habitus* permaneça; por outro lado, é possível também ao *habitus* não funcionar como ajustamento à realidade, tal como se apresenta, facultando aos sujeitos a escolha das melhores estratégias nas diferentes situações. Tais estratégias, contudo, refletem as chances efetivas inscritas no espaço de possibilidades dos sujeitos, tornando as práticas ajustadas às condições objetivas.

Bourdieu ressalta esse caráter flexível do *habitus*, denominando de relação dialética ou não mecânica do *habitus* com a situação, sobretudo, como maneira de afastar uma possível recaída no objetivismo. O autor insiste que o *habitus* seria fruto da incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Essa estrutura incorporada seria colocada em ação, contudo, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos em situações que diferem, de algum modo, das situações nas quais o *habitus* foi formado. Portanto, o sujeito precisaria necessariamente ajustar suas disposições duráveis para ação, seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior à conjuntura concreta na qual age. Ou melhor, o *habitus* seria um conjunto de esquemas implantados desde a primeira educação familiar e “constantemente repostos e reatualizados ao longo da trajetória social restante, que demarcam os limites à consciência possível de ser mobilizada pelos grupos e/ou classes, sendo assim responsáveis, em última instância, pelo campo de sentido em que operam as relações de força” (Bourdieu, 2011, p.42).

O *habitus* adquirido no círculo familiar opera como esquema classificatório e matriz de construção do mundo. A família realiza um papel fundamental na reprodução da estrutura do espaço e das relações sociais, tendo em vista que é o *locus* de acumulação dos dife-

rentes tipos de capital – como veremos a seguir – e de sua transmissão entre as gerações. Entretanto, ajustes e/ou mudanças ocorrem no *habitus* no decorrer das experiências vividas, na medida em que esses sujeitos passam a pertencer a certos grupos ou a desempenhar determinadas funções na sociedade, do que decorre ocupar determinada posição no espaço das relações sociais, os sujeitos são “moldados” pela socialização que diz respeito a esse papel desempenhado.

Em suma, a posição de cada sujeito na estrutura das relações objetivas proporcionaria um conjunto de experiências típicas, que tenderiam a se consolidar na forma de um *habitus* adequado à sua posição social. Esse *habitus*, por conseguinte, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais como um membro típico, de um grupo ou classe social que ocupa uma determinada posição na estrutura social. Finalmente, ao agir dessa forma, o sujeito colaboraria, inconscientemente, na reprodução das propriedades de seu grupo social de origem e da própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

Assim, o *habitus* é referente a um dado grupo ou classe, bem como ao indivíduo, sua gênese é coletiva e individual e gera práticas orientadas pelo pertencimento social. Esta se constitui, portanto, numa primeira questão fundamental para o presente estudo. Como se dá a questão da reprodução das propriedades de seu grupo de origem a partir da inserção universitária? Haveria alguma alteração nessas relações, ou não? Buscaremos algumas respostas a partir da pesquisa realizada com o egresso de Serviço Social da PUC-Rio no Capítulo 5, mas, de antemão, deve-se aqui salientar que as ações afirmativas no Ensino Superior vêm proporcionando a formação de uma “primeira geração” de universitários, oriundos das classes populares.

Esta primeira geração que, conforme Joaquim Barbosa Gomes (2001, 2003), se constitui em “personalidades emblemáticas”, ou seja, exemplos de sucesso em sua comunidade de origem, protagonistas de uma prática social transformadora das relações sociais, no contexto de desigualdades presentes na sociedade brasileira. Sujeitos que demonstram em suas trajetórias a possibilidade efetiva de alteração do *habitus*, por meio da conversão dos capitais adquiridos em oportunidades concretas, demonstradas pelo ingresso no mercado de trabalho; pelas mudanças ocorridas

em sua vida material e pelo efeito multiplicador que suas trajetórias provocam em suas famílias e comunidades.

Para analisar os diversos papéis desempenhados por esses sujeitos no espaço social, que compreendem a produção de bens simbólicos e materiais, que, por conseguinte, permite a posse de diferentes tipos de capital, introduziremos o conceito bourdieusiano de “campo”, esferas da vida social que se autonomizam progressivamente e onde se travam as lutas concorrenciais entre os agentes que jogam (agem) visando manter ou melhorar suas posições relativas aos outros agentes nos campos (mecanismos de capitalização).

Segundo Bourdieu, ao se envolverem com um tipo de produção específico, os sujeitos se posicionam e estabelecem disputas ao redor daquilo que lhes confere as determinadas formas de capital, no campo no qual atuam. As ações dos sujeitos são reguladas pelos interesses em disputa no interior dos diferentes campos e suas estratégias dependem das posições que ocupam na estrutura deste e da distribuição e volume dos diversos capitais (social, cultural, econômico).

Não obstante, as estratégias – produto do senso prático – dos sujeitos se referem à manutenção ou incremento de sua posição na hierarquia social. Esse senso prático, ou conforme Bourdieu, “*sens du jeu*”, que se adquire desde a infância ao participar das atividades sociais, que é inscrito no corpo e nos movimentos do corpo, funciona em situação e é parte integrante do *habitus*⁴¹, comandando a maioria das ações dos agentes na vida social.

Esta, então, seria uma segunda questão fundamental para a compreensão da inserção de estudantes das classes populares no Ensino Superior. Estudantes estes que, ao adentrarem o campo universitário, passam a conviver com uma hierarquia e dinâmica

⁴¹ Bourdieu (1979) chama a atenção para a indissociável relação entre os campos e os *habitus*. O *habitus* é um saber agir aprendido pelo agente na sua inserção em determinado campo. Cada campo, estruturado diferencialmente de forma relativamente autônoma em relação a outros, define-se por uma lógica particular de funcionamento, que estrutura as diversas interações que nele ocorrem, definindo objetivos específicos a serem alcançados para que os agentes possam manter ou incrementar suas posições relativas na luta concorrencial naquele espaço. Nesse sentido, cada campo funciona como um espaço de possibilidades – como um “jogo” em que as “tomadas de posição” dos agentes decorrem das suas posições relativas na estrutura do campo, e cujas estratégias (*sens du jeu*) estarão relacionadas simultaneamente aos meios disponíveis (capitais) e aos objetivos a alcançar (conservar ou transformar a posição que detém no campo) (Brandão, 2010, p. 231).

social diferente da deles. E, para permanecer no “jogo” (na universidade), necessitam transformar seu *habitus*, isto é, adquirir e desenvolver capitais.

Assim, o conceito de *habitus* vai dar suporte à ideia de que existe uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de lutas e dominação entre grupos e classes sociais – das quais os sujeitos fazem parte e para cuja perpetuação colaboram através de suas atividades rotineiras, sem que tenham plena consciência disso. Para Bourdieu, as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo fora de seu controle, eles agem como membros de uma classe mesmo não percebendo isso de forma clara. Na vida social há um conjunto de ações (razões práticas) que se desenvolvem da prática sem passar pelo discurso e pela consciência. A ação obedeceria a uma lógica que não é a lógica propriamente dita, mas uma lógica prática comandada pelo senso prático.

Enfim, as propriedades que correspondem a uma posição social específica são incorporadas pelos sujeitos, tornando-se parte de sua própria natureza. Exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, constantemente, de modo não intencional. As marcas de sua posição social, os símbolos de distinção que situam as hierarquias de posições sociais, as estratégias de ação e de reprodução típicas, os gostos, as crenças, as preferências características.

Portanto, a ação de cada sujeito tenderia a refletir e atualizar as marcas de sua posição na hierarquia social e as distinções estruturais que a definem, não por uma estratégia deliberada de distinção e/ou dominação, mas, sobretudo, porque essas marcas tornaram-se parte constitutiva de sua subjetividade. Sendo assim, os sujeitos não precisariam ter uma visão de conjunto da estrutura social e um conhecimento amplo das consequências objetivas de seus atos, em particular, no sentido de perpetuação das relações de dominação, para, de forma deliberada decidir agir, ou não, de acordo com sua posição social. Eles simplesmente agiriam conforme aprenderam ao longo de sua socialização no interior de uma determinada posição social. Herdariam de sua formação familiar um *habitus*, certo “senso de jogo”, isto é, um conhecimento prático de como lidar com as situações constrangedoras ou com as oportunidades que surgem, em conformidade com sua posição na hierarquia social.

Assim, algumas indagações que motivaram esse estudo são retomadas: a vivência na PUC-Rio alterou o *habitus* do egresso bolsista de Serviço Social? Ou seja, alterou as características da realidade social na qual esses sujeitos foram anteriormente socializados, seus gostos, preferências, aspirações, sua forma de ver o mundo, sua interação com a comunidade de origem? Como foi visto acima, os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Sua ação estaria orientada por uma estrutura incorporada, um *habitus* que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Mas esse *habitus* está em constante transformação, na medida em que os sujeitos se deparam com novas realidades, vivem novas experiências e acumulam capitais em volume e estrutura.

Para Bourdieu (1989), as produções simbólicas fazem parte da reprodução das estruturas de dominação social, contudo, fazem-no de forma indireta e escamoteada. Assim, os sistemas simbólicos podem ser “produzidos e, ao mesmo tempo, apropriados pelo conjunto do grupo ou, pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo⁴² de produção e circulação relativamente autônomo” (p. 12).

Não obstante, seria possível afirmar que, no conjunto da sociedade, os sujeitos travam uma luta em torno dos critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: Distingue-se entre língua culta e fala popular, religiosidade e superstição, conhecimento científico e crença popular, alta e baixa cultura. No Brasil, podemos tomar como exemplo, na música, os gêneros Bossa Nova e Funk, respectivamente, um muito prestigiado e o outro antigamente concebido como marginal, como cultura de segunda linha.

⁴² Como vimos anteriormente, o conceito de “campo” é utilizado pelo autor para se reportar a certos espaços de posições sociais nos quais determinados tipos de bens são produzidos, consumidos e classificados (Bourdieu, 2003b). Cada campo de produção simbólica seria, portanto, palco de disputas (entre agentes dominantes e pretendentes) relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. O conceito de campo inicialmente foi cunhado por Bourdieu em sua obra *Homo Academicus* (2011), ao analisar o sistema universitário francês e a partir daí a estrutura do campo universitário e consequentemente como este depende da relação de força entre os agentes e das transformações globais do campo social.

Às hierarquias culturais correspondem prestígio e poder, na perspectiva de Bourdieu, tais hierarquias reforçariam, reproduziriam e legitimariam as hierarquias sociais mais amplas da sociedade, isto é, a divisão entre grupos, classes e frações de classe, dominantes e dominados. Primeiramente, as hierarquias culturais reforçariam as divisões sociais, na medida em que elas são utilizadas para classificar os indivíduos de acordo com o tipo de bem cultural por eles produzido, apreciado e consumido.

Isso nos remete a uma terceira questão: as universidades seriam reprodutoras de um determinado tipo de saber? Os estudantes das classes populares ao se inserirem na universidade teriam um choque entre este saber “culto” e o saber popular? Desta forma poderia se dar um conjunto de situações, dentre elas um afastamento, um sentimento de estranhamento, de não-pertencimento? Ou estes estudantes seriam agentes de um processo de democratização da universidade, seriam “disseminadores” de sua cultura de origem?

As pessoas que, de alguma maneira, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder quaisquer que sejam os campos nos quais estejam inseridos, ou seja, na sociedade em geral. Por meio desses bens, elas se diferenciam dos grupos socialmente inferiorizados. A esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu (1998) chamou de “capital cultural”, por analogia ao capital econômico⁴³. Dessa forma, no caso da inserção da classe trabalhadora na universidade, é possível afirmar que haveria um acúmulo de capital cultural por parte deste grupo.

Bourdieu (1998) afirma que o capital cultural - que nada mais é que o conjunto de qualificações intelectuais transmitidas pela família ou produzidas pelo sistema escolar - pode se apresentar de três maneiras: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (tais como livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades

⁴³ Em sua obra, Bourdieu abordou os “tipos de capital” (econômico, cultural, social e simbólico) como propriedades análogas às da abordagem econômica. Assim, os capitais se acumulam por meio de operações de “investimento”, são transmitidos por herança e permitem extrair lucros segundo a capacidade do agente de operar as aplicações mais rentáveis.

linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante, adquiridos e assumidos pelo sujeito. Finalmente, o terceiro se refere basicamente à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural. Aqui, o foco central se dará no âmbito do capital cultural institucionalizado, materializado no diploma universitário.

Não por acaso foi possível constatar, ao longo dos depoimentos dos alunos egressos de Serviço Social, o valor do diploma universitário em suas vidas. Valor este que não se restringe aos ganhos materiais e à mobilidade social, diz respeito, sobretudo, aos ganhos sociais, relativos ao prestígio social adquirido, ao status proporcionado pela obtenção de um diploma de curso superior, um “canudo”. Compreende, além da dimensão objetiva de ampliação das oportunidades no mercado de trabalho e de melhoria das condições de vida, uma dimensão simbólica, que pode ser observada na ocasião da formatura, onde é comum famílias inteiras irem prestigiar o membro da família que se gradua no Ensino Superior. A formatura se constitui no rito de passagem⁴⁴, na cerimônia de entrega do diploma. Logo, existe toda uma construção valorativa com relação à obtenção do diploma de Ensino Superior.

Portanto, segundo o autor, os indivíduos com capacidade de produzir, reconhecer, consumir e apreciar bens culturais considerados superiores teriam mais facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. Esses teriam melhores condições, seriam mais bem preparados e bem sucedidos no sistema escolar, no mercado de trabalho e até no mercado matrimonial. Em outras palavras, as hierarquias entre bens simbólicos seriam uma importante base para hierarquização dos indivíduos e grupos sociais.

O “bacharelado”, eis a barreira séria, a barreira oficial e garantida pelo Estado, que lhe serve de defesa contra a invasão”.

⁴⁴ Ritos de passagem, segundo a Antropologia, são as celebrações, religiosas ou não, que marcam mudanças na vida das pessoas, entre elas a alteração de *status* de um indivíduo no seio de sua comunidade. Os ritos de passagem mais comuns se relacionam a nascimentos, mortes, casamentos e formaturas. Em nossa sociedade, os ritos ligados a nascimentos, mortes e casamentos são praticamente monopolizados pelas religiões. Já as formaturas não costumam ser necessariamente religiosas, mas frequentemente têm importantes momentos religiosos.

Sem dúvida, pode-se tornar burguês; mas para tanto, é preciso antes tornar-se bacharel [...] No momento em que ele [o burguês] pensa em seus interesses de classe, passa então a ter necessidade de uma cultura capaz de diferenciar uma elite, uma cultura que não seja puramente utilitária, uma cultura de luxo. Não fosse isto, poderia confundir-se rapidamente com uma parte das classes populares que consegue instruir-se à custa do trabalho e inteligência e que se apropria das profissões liberais (Bourdieu, 2011, p. 220, grifo do autor).

Sendo assim, o sucesso escolar dependeria, sobretudo, do capital cultural dos indivíduos, já que o sistema escolar cobraria dos estudantes uma série de comportamentos, atitudes, conhecimentos e habilidades linguísticas que somente os socializados na cultura dominante poderiam dispor. Essa cobrança pelo sistema escolar, segundo Bourdieu, se opera de forma explícita e implícita. Da mesma maneira, o mercado de trabalho privilegiaria, no acesso às melhores posições ocupacionais, não apenas conhecimentos técnicos, mas também habilidades de comunicação e postura comportamental, relativas aos padrões da cultura dominante. Em relação ao domínio das relações sociais, o matrimônio – ou ainda as amizades com indivíduos situados nas posições mais elevadas da sociedade – dependeria, em parte, do embasamento cultural da pessoa. Em geral, existe uma tendência, consciente ou não, dos indivíduos se relacionarem prioritariamente com pessoas de formação cultural semelhante à sua.

Aqui importa também outro tipo de capital: o capital social, que se refere ao conjunto de relações sociais que o agente pode mobilizar na direção de seus interesses e necessidades, implicando um esforço permanente de manutenção e ampliação das redes de relação construídas e/ou herdadas por meio de práticas de sociabilidade.

É possível concluir, então, que para Bourdieu as hierarquias simbólicas reforçariam as estruturas de dominação social na medida em que restringem a mobilidade social dos indivíduos. De maneira geral, não bastaria a um indivíduo conhecimento técnico específico para ter acesso às posições sociais de maior prestígio, ou dominantes. Seria requerido um determinado capital cultural. Da mesma maneira, somente o capital econô-

mico não seria suficiente para se ter acesso e se manter nas posições mais elevadas da sociedade.

Sendo assim, se percebe na obra de Bourdieu, de um lado, as relações de poder como categoria de dominação analisadas pelo conceito de capital cultural, no qual se apoia o princípio de reprodução social. De outro, as relações de poder imbricadas com as várias formas de ações organizadas favorecem a capacidade dos indivíduos para elaborar estratégias que, entretanto, não ultrapassariam as relações de desigualdades sociais.

Outra concepção importante é o conceito de violência simbólica,⁴⁵ Bourdieu tenta desvendar o mecanismo que faz com que os indivíduos naturalizem as representações ou as ideias sociais dominantes. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as constituem e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade. O autor considera que a transmissão pela escola da cultura escolar (conteúdos, programas, métodos de trabalho e de avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas), própria da classe dominante, revela uma violência simbólica exercida sobre os alunos das classes populares.

Bourdieu demonstra em seus estudos que o sucesso escolar é condicionado à origem social dos alunos. O termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados: dominação imposta pela aceitação de regras, sanções, incapacidade de conhecer as regras de direito ou morais, as práticas linguísticas entre outras. O acúmulo de bens simbólicos e outros estão inscritos nas estruturas do pensamento e, como visto anteriormente, constituem o *habitus* através do qual os indivíduos elaboram suas trajetórias e asseguram a reprodução social. Esta não pode se realizar sem a ação velada dos agentes e das instituições – destaca-se aqui o papel preponderante das escolas e universidades – preservando as funções sociais pela violência simbólica exercida sobre os indivíduos e com sua adesão.

Assim, o *habitus* – ao corresponder a um “sistema de disposições

⁴⁵ O desprestígio de uma cultura dominante em relação à outra, a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como verdadeira ou a única forma de cultura existente, Bourdieu denominou de “violência simbólica”. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes de cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais (Bourdieu, 2011).

socialmente construídas”, enquanto *estruturas estruturadas e estruturantes* – constitui o princípio “gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2011, p.191). As disposições são tendências a perceber, sentir, fazer e pensar de uma determinada maneira, interiorizadas e incorporadas por cada indivíduo a partir de seu meio social e de sua trajetória. Elas são duráveis, pois, de acordo com Bourdieu, apesar de se modificarem no curso das experiências, estão fortemente enraizadas nos agentes. O princípio gerador diz respeito à multiplicidade de respostas em face das situações em que se encontram os agentes, quando confrontados com situações habituais.

De onde se observa que as transformações ocorrem quando há um desequilíbrio frequente entre o *habitus* e as situações em que se encontram os agentes, levando-o a modificá-lo para continuar no “jogo” (campo). O bom jogador faz a cada instante o que deve ser feito, o que é demandado e exigido (estratégia) pelo “jogo”. Essas práticas e ideologias, segundo Bourdieu, poderiam se atualizar em momentos mais favoráveis ou não, proporcionando uma posição e uma trajetória determinadas no interior de um campo determinado que, por sua vez, ocuparia uma determinada posição na estrutura da classe dominante. As trajetórias revelam as disposições constituídas em diferentes processos de socialização, pelos quais o indivíduo passou.

Em relação à transformação do *habitus*, Brandão (2010) coloca com muita propriedade que o movimento dos agentes (trajetórias/estratégias) no espaço social – atravessando os diferentes campos com relações e permanências diferenciadas, segundo os interesses que os mobilizam (sempre consistentes com os *habitus* de que são dotados) - se reflete na modificação da estrutura e do volume de capitais dos diferentes agentes. Assim, as possibilidades de transformação dos *habitus* podem ser pensadas a partir da movimentação e das lutas travadas dentro de um campo e pela circulação entre diferentes campos sociais. Esta transformação também pode ocorrer por um trabalho de análise reflexiva (portanto, racional) sobre as próprias disposições, como assinalou Bourdieu e Wacquant (1992).

Bourdieu entende o campo como um local de lutas concorrenciais que visam conservar ou transformar as relações de forças ali presentes. Dessa forma, o campo é *locus* de mudanças perma-

nentes. Isto é, os agentes, em virtude de sua dotação de capital (volume e estrutura) – fruto de sua trajetória e da posição que ocupam no campo – têm uma propensão a se orientarem, seja em direção à conservação da distribuição do capital entre os agentes (hierarquias), seja no sentido de subverter essa distribuição. Considerando que o *habitus* se forma a partir da inserção do agente com as disposições necessárias para se manter nos jogos que se travam nos campos sociais, as mudanças das posições no campo e as transformações do volume e da estrutura de capitais implicam modificações no próprio *habitus*. No interior de cada campo, a hierarquia estabelecida é continuamente contestada e os princípios que sustentam a estrutura do campo podem ser desafiados e colocados em questão (Brandão, 2010).

Para Bourdieu e Wacquant (1992), os agentes atuam – por intermédio de categorias de percepção e de apreciação social – sobre a situação que os determina, mas nunca estão livres dos condicionamentos sociais que produzem o *habitus*. Não existe, portanto, um sujeito *a priori*, a-histórico, que não seja, em alguma medida, determinado pelo social. No mundo social, há estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou impor-se sobre as práticas e/ou representações dos indivíduos. Assim, as práticas sociais não são ações mecânicas produzidas pelas estruturas sociais, mas o resultado das transformações dos *habitus*, decorrentes das relações estabelecidas pelos agentes em sua mobilização, no interior dos campos específicos e pelas redes de relação que constroem ao circular pelos campos no espaço social (Brandão, 2010).

Para uma melhor compreensão do contexto social que marca as realizações, tanto no aspecto pessoal quanto profissional dos alunos egressos de Serviço Social, bolsistas da PUC-Rio, é importante ressaltar o fato de que estes e a sociedade (espaço social) são realidades inseparáveis. Portanto, a compreensão de um é fundamental para a compreensão do outro. Para Lahire (2003), “os percursos que constituem uma trajetória de vida são marcados por diferentes quadros institucionais e espaços sociais em constante mudança” (p. 20).

Na visão de Bourdieu, o espaço social é produto da diferenciação estabelecida entre os sujeitos em decorrência do acúmulo de diferentes capitais, especialmente o cultural e o econômico, mas

também o social e o simbólico⁴⁶, ele é hierarquizado pela desigual distribuição de capitais. A posição de um grupo ou de um sujeito no espaço social é dinâmica, refere-se a um ponto em uma trajetória, seja ela individual ou coletiva, além de depender do valor da composição dos diferentes tipos de capital. Para Bourdieu (1979), “a posição social é definida pela estrutura de relações entre todas as propriedades pertinentes, que confere a cada uma das propriedades e ao efeito que exercem sobre as práticas, seu valor” (p. 118).

Segundo a concepção do autor, a produção do mundo social não se explica nem pela consciência (sujeitos), nem pelas coisas (estrutura), mas, sim, na relação entre as duas categorias de análise. O *habitus* constitui a história encarnada nos corpos (interiorização) e o *campo* a história objetivada nas coisas (exteriorização) (Op. Cit.). Os agentes ou grupos de agentes seriam definidos pelas posições ocupadas nos diferentes campos, ou melhor, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles. Dessa forma, eles estariam “acantonados” no espaço social, numa posição ou numa “classe” precisa de posições, não podendo ocupar duas regiões opostas.

Nos campos, os agentes se distribuiriam, primeiramente, segundo o volume global do capital que possuem e, em segundo lugar, pela composição de seu capital. Ora, se a estrutura do campo é definida pela estrutura da distribuição do capital e dos ganhos característicos dos diferentes campos particulares, é certo que todo campo é também, para Bourdieu, uma luta mais ou menos declarada pela definição dos princípios legítimos de sua própria divisão.

O pensamento de Bourdieu nos remete à ideia de certo imobilismo, uma impossibilidade de atingir a transformação social. Isto porque, segundo ele, esta transformação dependeria da ruptura não só com as estruturas materiais, mas também com estruturas presentes no interior do psiquismo individual. Para Bourdieu, a concepção sociológica de que a sociedade está em constante movimento não se concretiza na medida em que tal fato não se verifica em seus estudos estatísticos, muito pelo contrário, suas pesquisas indicam mais permanência nas estruturas que transformações sociais.

Bourdieu (1964) traz uma concepção da escola como uma instituição desprovida de neutralidade e a serviço da reprodução

⁴⁶ Esses dois tipos de capital funcionam como “coringas” que valem em qualquer campo e potencializam o valor dos capitais a que se associam.

da cultura e dos valores da classe dominante. O sistema escolar é concebido como um dos fatores mais eficazes de conservação social, tendo em vista que legitima as desigualdades sociais a partir da crença na herança cultural e no dom naturalizado. Trata todos os estudantes como iguais em direitos e deveres, por mais desiguais que sejam de fato (In.: Nogueira, 2009, p. 73).

A igualdade formal que pauta a prática pedagógica encobre e justifica a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura exigida. Ocorre que a tradição pedagógica só se dirige, por trás de ideias de igualdade e universalidade, aos alunos que estão no caso particular de detentores de uma bagagem familiar, uma herança cultural, de acordo com as exigências da escola. (In.: Nogueira 2009, p.73).

Para Bourdieu (1964), as oportunidades de acesso ao Ensino Superior são o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da trajetória escolar, pesa de forma desigual pelos sujeitos das diferentes classes sociais. Segundo sua obra e de Passeron, “Os Herdeiros” (1964), um jovem da camada superior tinha 80 vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola, 40 vezes que o filho de um operário e duas vezes que de um jovem de classe média⁴⁷ (In. Nogueira, 2009, p. 75).

Os filhos herdaram de seus pais, da vivência familiar, direta ou indiretamente, um dado capital cultural, um sistema de valores implícitos e interiorizados, que contribui para moldar, entre outras coisas, suas atitudes frente à instituição escolar. A herança cultural é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e conseqüentemente pelas taxas de sucesso ou insucesso (In. Nogueira, 2009, p.76).

Conforme Bourdieu (1964), as vantagens culturais correspondentes ao nível sociocultural dos pais são cumulativas (nível cultural dos pais, avós, local de moradia durante a adolescência, estudos superiores, passado escolar, tipo do estabelecimento escolar cursado - instituição pública, privada, liceu ou colégio) e a

⁴⁷ Somente por curiosidade, registramos aqui a assertiva de Raymond Aron, antigo professor de Bourdieu, “a trajetória de Bourdieu de certa maneira desmente suas teorias”. Isso porque, segundo suas próprias teorias, seria improvável que Bourdieu, filho e neto de camponeses, viesse a triunfar no campo intelectual. Campo este fortemente marcado por uma herança de capital cultural e social.

nobreza cultural também opera por determinado grau de descendência. Da mesma maneira que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, também os filhos das classes populares que chegam até o Ensino Superior parecem pertencer a famílias acima da média de seu estrato social (Nogueira, 2009, p. 77-78).

Os objetivos das famílias reproduzem de alguma maneira a estratificação social: “isso não é para nós, não temos meios para isso” (Nogueira, 2009, p. 52). Tudo converge para aqueles que, como se diz “não tem futuro”, a terem esperanças “razoáveis” ou “realistas”, ou seja, a com frequência renunciarem à esperança (Nogueira, 2009, p.55). Os filhos de classe média devem à sua família não só o estímulo e o encorajamento ao esforço escolar, mas também um “ethos de ascensão social” e de aspiração ao sucesso escolar:

A estrutura das oportunidades objetivas de ascensão social e, mais precisamente, de oportunidades de ascensão pela escola condicionam as atitudes frente à escola e à ascensão pela escola – atitudes que contribuem, por uma parte determinante, para definir as oportunidades de se chegar à escola, de aderir aos seus valores e normas e de nela ter êxito; de realizar, portanto, uma ascensão social - e isso por intermédio de esperanças subjetivas (partilhadas por todos os indivíduos definidos pelo mesmo futuro objetivo e reforçadas pelos apelos à ordem do grupo) que não são senão as oportunidades objetivas intuitivamente aprendidas e progressivamente interiorizadas “(Bourdieu, 1964 In. Nogueira, 2009, p.54)”.

Essa ideia pode ser transposta também para o Ensino Superior e, portanto, na Universidade os estudantes oriundos das classes populares e médias seriam julgados segundo os critérios das classes privilegiadas, critérios estes que os educadores assumiriam de bom grado, sobretudo, se seu pertencimento à elite decorrer de sua ascensão ao magistério (Nogueira, 2009, p.60).

Bourdieu (1964) parte de um diagnóstico, contudo não sugere formas possíveis de ruptura frente à incorporação das estruturas sociais. Seria necessário pensar e repensar um formato alternativo de socialização. Mas tal fato não se consubstancia em seu pensa-

mento, tendo em vista que, para ele, a primeira socialização se dá no seio da família e não na instituição escolar, são as crianças observando seus pais, sua fala, seus gestos, seus gostos, sua postura (*habitus*). (In. Nogueira, 2009).

Além disso, na teoria bourdieusiana, a autonomia dos indivíduos e das ações coletivas é praticamente nula. O indivíduo é quase inexistente, basicamente uma variante estrutural de um *habitus* de classe. Ou melhor, uma variação de um *habitus* de um determinado grupo social. E este grupo não lutaria por transformações na estrutura social e nos padrões de desigualdades que se perpetuam. Os agentes em Bourdieu se rebelam muito pouco perante o *status quo*, o que não se evidencia na pesquisa realizada.

Buscar-se-á demonstrar, a partir da experiência dos alunos egressos de Serviço Social, oriundos de uma política de ação afirmativa da PUC-Rio, que esta se constitui, por si só, numa estratégia coletiva de transformação social e de ruptura com as desigualdades presentes na sociedade. Um mecanismo de luta política, que tem como objetivo corrigir e alterar padrões de desigualdade existentes e persistentes, a partir da conquista do diploma universitário e do significado dele decorrente. Deste modo, a ampliação da demanda por Ensino Superior, pelos estudantes das classes populares via políticas de ação afirmativa, a meu ver, consubstancia-se num processo coletivo de alteração de trajetórias prováveis, pela educação superior.

4. Democratização da educação: ação afirmativa no ensino superior e a experiência da PUC-Rio

4.1. As políticas de ação afirmativa no ensino superior

As políticas de ação afirmativa são direcionadas a diversos segmentos sociais e utilizadas em várias partes do mundo. Apresentadas como estratégia para redução das desigualdades sociais, têm como objetivo o reconhecimento de que grupos socialmente excluídos devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social. Nos Estados Unidos, país pioneiro, onde tal política é utilizada em larga escala, denomina-se *affirmative action*.

Se, de um lado, abrangem políticas racialmente sensíveis, de outro, abarcam minorias políticas e culturais, tais como mulheres, deficientes físicos, alunos de escola pública, índios, entre outros segmentos sociais. No que diz respeito especificamente à questão das relações de gênero, são medidas que visam à aplicação das leis de igualdade, pois objetivam o desenvolvimento de programas que possam garantir às mulheres avanços concretos. No que se refere à questão específica das relações raciais, seu mecanismo mais amplo de atuação é a aplicação de reserva de vagas, tanto no mercado de trabalho, como no ingresso de negros ao Ensino Superior (Barbosa Gomes, 2001, p.8).

Nos EUA, como podemos observar em estudo de Joaquim Barbosa Gomes (2001), a introdução das políticas de ação afirmativa representou a mudança de postura do Estado, que, em nome de uma aparente neutralidade, aplicava políticas governamentais indistintamente, subjugadas a determinantes, tais como sexo, raça, cor, origem nacional. O Estado passa a levar em conta tais fatores no momento de contratar seus funcionários ou procura regular a contratação pela iniciativa privada, bem como atua na fiscalização

do acesso aos estabelecimentos educacionais públicos e privados. O objetivo é evitar que a discriminação, de fundo histórico e cultural, perpetue as desigualdades sociais.

Para Barbosa Gomes (2003), as ações afirmativas nos EUA se definiram em três momentos. Num primeiro momento, as ações afirmativas se constituíam em um mero “encorajamento” pelo Estado norte-americano, para que determinados indivíduos com poder decisório - tanto na esfera pública quanto na esfera privada - levassem em conta, em suas decisões relacionadas a temas - como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores como raça, cor, sexo e origem nacional dos indivíduos - até então sem relevância por grande parte dos empresários e políticos. Esse incentivo tinha por objetivo, na medida do possível, concretizar a ideia de que tanto as escolas quanto as empresas reformulassem em sua organização a representatividade de cada grupo na sociedade ou no respectivo mercado de trabalho.

Em seguida, conforme salienta o autor, provavelmente pela constatação da ineficácia de tais procedimentos no combate à discriminação, deflagrou-se um processo de mudança conceitual do instituto, que passou a se relacionar à ideia de viabilizar a igualdade de oportunidades pela imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a setores determinados do mercado de trabalho e de instituições de ensino. No mesmo período dá-se ainda a vinculação entre ação afirmativa e o cumprimento de determinadas metas que dizem respeito à presença de negros e mulheres em determinados setores do mercado de trabalho ou instituições de ensino.

Hoje, as ações afirmativas podem ser descritas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter obrigatório, facultativo ou voluntário. Criadas com o objetivo de combater a discriminação de raça, gênero, origem nacional, por deficiência física, assim como corrigir ou suprimir as consequências da discriminação outrora praticada, tendo por intuito a concretização do ideal da igualdade efetiva de acesso a bens essenciais, como educação e trabalho.

No Brasil, dentre as estratégias previstas pelas políticas atuais de ação afirmativa, compreendem-se mecanismos que estimulam as empresas públicas e privadas e o setor público a buscarem pessoas

de outro gênero, grupos étnicos e raciais específicos e portadores de necessidades especiais, seja para compor seus quadros, seja com a finalidade de promoção ou qualificação profissional. Outra ação afirmativa adotada no país, desde o início da década de 1990, é a obrigatoriedade de um percentual de mulheres nos partidos políticos, o que demonstra que o Brasil vem desenvolvendo esse modelo de política em outras esferas e para outros grupos.

Para Feres e Zoninsein (2006), as ações afirmativas definem-se como medidas de caráter redistributivo, que têm como objetivo alocar bens para grupos específicos, ou seja, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural, passada ou presente. Agrupadas sob uma mesma denominação, encontram-se políticas diversas que têm por objetivo atenuar desigualdades e atender demandas coletivas, tais como a distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas identitárias (p.306).

Ainda segundo os autores, as políticas de ação afirmativa se distinguem das medidas antidiscriminatórias, meramente punitivas, pelo fato de atuarem em favor de indivíduos e grupos sociais discriminados, podendo ser percebidas tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Já as políticas antidiscriminatórias, de caráter simplesmente punitivo, se restringem a mitigar comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem, contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados.

De acordo com Heringer (2002), as ações afirmativas são delineadas a partir de uma concepção concreta de promoção da igualdade que se materializa, sobretudo, em instituições de caráter público ou privado (tais como empresas, prefeituras, Universidades, ONGs, entre outras) e que pressupõe o estabelecimento de metas e estratégias com vistas ao incremento do contingente de indivíduos de um determinado grupo social. Para a autora, o conceito de ação afirmativa é muito amplo e controverso, com espaços para diferentes interpretações. Diversos estudiosos destacam que a própria definição do conceito é um espaço de disputas teóricas e políticas.

O termo ação afirmativa refere-se a políticas e procedimentos obrigatórios e voluntários desenhados com o objetivo de

combater a discriminação no mercado de trabalho e também de retificar os efeitos de práticas discriminatórias exercidas no passado pelos empregadores. (...) A ação afirmativa pode prevenir a discriminação no mercado de trabalho substituindo práticas discriminatórias - intencionais ou rotinizadas - por práticas que são uma proteção contra a discriminação” (Reskin, 1997, p. 6 apud Heringer, 2002, p. 9).

CLAPP SALVADOR (2010), a partir da análise de Barbosa Gomes (2003), resume em quatro os objetivos a serem alcançados pelas políticas de ação afirmativa: O primeiro se constitui na busca pela efetivação da igualdade de oportunidade. O segundo se baseia na promoção de transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, subtraindo do imaginário coletivo a concepção de supremacia e subordinação racial e de gênero. O terceiro consiste na ampliação da diversidade e representatividade de grupos subordinados, em setores tais como mercado de trabalho e instituições de ensino, entre outros. Nesse sentido, o maior efeito dessas políticas seria a eliminação dos entraves que dificultam o progresso de grupos sub-representados. E, por fim, o quarto - e último objetivo - se consubstancia no surgimento de “personalidades emblemáticas”. Isto é, indivíduos de grupos socialmente excluídos que a partir de mecanismos de incentivo, como as políticas de ação afirmativa, tiveram oportunidades de mobilidade social e inspiram e motivam outras pessoas que, pautadas nestas trajetórias de sucesso, passam a perseguir tal exemplo, investindo em educação e no aprimoramento pessoal e profissional. (Salvador, 2010, p.39-40).

No Brasil, a partir da década de 1990, algumas propostas de políticas de ação afirmativa começam a se consolidar, fruto das lutas de movimentos sociais. Mas não obstante serem políticas diversas, em se tratando do tema, a principal referência é a política de cotas para as universidades⁴⁸. Estas são comumente confundidas com ação afirmativa, o que é um equívoco. As cotas raciais são uma das possibilidades de ação afirmativa que, em muitos casos, têm

⁴⁸ A obrigatoriedade de ações afirmativas, como um instrumento específico capaz de efetivar a inédita presença na universidade de segmentos sociais, até então, ausentes desse espaço de construção da cidadania, especificamente em relação às populações pobres e negras, se apresentou como política pública inicialmente somente no Rio de Janeiro, ano de 2001, com a Lei 3.708.

um efeito pedagógico importante, posto que impõem o reconhecimento da questão da desigualdade e a sistematização de ações concretas de garantia de direitos às pessoas em situação de inferioridade social (Silva, 2002, p. 108 apud Barbosa Gomes, 2003, p.38).

A desinformação sobre o tema propiciou uma abordagem equivocada sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil, restringindo-a ao sistema de cotas. Qualquer que seja sua natureza, tais políticas vão sempre implicar profundos debates na sociedade, uma vez que propiciam mudanças estruturais no consenso logrado, pois objetivam a “efetiva igualdade de oportunidades a que todos têm direito” (Barbosa Gomes, 2003, p.41), evitando que se perpetuem as discriminações de gênero, raça, cor ou origem social. Ainda, segundo o autor, questionam a “neutralidade estatal”, verdadeiro fracasso em um país que manteve grupos historicamente em situação de subalternidade.

Da transição da ultrapassada noção de igualdade “estática” ou “formal” ao novo conceito de igualdade “substancial” surge a ideia de “igualdade de oportunidades”, noção justificadora de diversos experimentos constitucionais pautados na necessidade de se extinguir ou pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente de promover a justiça social. Dessa nova visão resultou, em diversos ordenamentos jurídicos nacionais e na esfera do Direito Internacional dos Direitos Humanos, de políticas sociais de apoio e de promoção de determinados grupos socialmente fragilizados. Vale dizer, da concepção liberal de igualdade que capta o ser humano em sua conformação abstrata, genérica, o Direito passa a percebê-lo e a tratá-lo em sua especificidade, como ser dotado de características singularizantes (Barbosa Gomes, 2003, p.38).

As políticas de ação afirmativa derivam de uma nova noção do Direito, que concebe um indivíduo concreto, historicamente situado, com particularidades e especificidades e não mais um ente genérico, abstrato, destituído de cor, sexo, classe social, idade, etc. Parte-se, então, de um sujeito de direito especificado, considerando-se categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, entre outras, e que será, portanto, alvo dessas novas políticas sociais. “A

essas políticas sociais, que nada mais são que a tentativa de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de ação afirmativa ou, na terminologia do direito europeu, de *discriminação positiva* ou *ação positiva*” (Barbosa Gomes, 2003, p. 39). Para o autor, a igualdade deixa de ser apenas um princípio jurídico a ser respeitado por todos, passando a ser um objetivo constitucional a ser perseguido pelo Estado e pela sociedade.

A desigualdade de oportunidades é um dos principais argumentos que justificam a implementação de ações afirmativas no Brasil. De acordo com Paiva (2010), no que diz respeito especificamente ao Ensino Superior, a discussão sobre as políticas de ação afirmativa vem colocar em cheque um padrão educacional há muito instalado no Brasil e está diretamente relacionado ao “modelo de organização social que foi construído desde o Estado-nação: uma organização excludente, desigual, fortemente hierarquizada, com *déficits* históricos na oferta pública de educação de massa, seja a básica, seja a superior” (p.8).

Ainda de acordo com Paiva (2010), a educação superior é um dos mais eficazes mecanismos de controle social e reprodução da desigualdade: “a reprodução social foi mantida graças a um forte controle do acesso ao Ensino Superior, colocando em evidência e reproduzindo nosso padrão de desigualdade social”. O estabelecimento de uma ordem social desigual, entretanto harmoniosa, ainda segundo a autora, pode ser compreendida no contexto de algumas marcas sociais expressivas: 1° - a hierarquização da ordem social, antiética à noção de igualdade como pressuposto para a participação na esfera pública; 2° - a organicidade na concepção do mundo, cada um no seu lugar, ainda que de forma desigual; 3° - o patriarcalismo nas relações sociais; e 4° - o autoritarismo na esfera pública como resultante da apropriação do público pelo privado. Essa patologia, acompanhada de seus respectivos remédios, “paternalismo nas relações sociais, misticismo religioso na visão de mundo, permitiram enorme sobrevida da desigualdade na nossa experiência republicana em um padrão de dominação de classe pouco solidária em termos de projeto societário mais amplo” (Paiva, 2010, p. 9). E é pela sua característica de naturalização que se explica a invisibilidade da desigualdade na sociedade brasileira.

Ratificando o caráter excludente do Ensino Superior brasileiro, apontou-se para o fato de que, no Brasil, enquanto o ensino básico de qualidade é privado, as melhores instituições de Ensino Superior são públicas. Tal situação nega aos estudantes das classes populares, oriundos da escola básica pública, condições adequadas para competir, em pé de igualdade, com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade.

Desta forma, pode-se destacar ainda que um dos objetivos centrais das ações afirmativas é colocar em evidência questões como desigualdade de gênero, étnicas, entre outras. No caso do Brasil, tendo em vista a prevalência da questão de classe, no campo das ações afirmativas, torna-se esta também um importante indicador.

Conforme aponta Silvério (2009), a política de discriminação positiva na educação abre um caminho possível para as sociedades contemporâneas aprofundarem variados processos de democratização com inclusão social. Existem vários grupos elegíveis para uma política de discriminação positiva. Na prática, no entanto, tais políticas quase sempre estão orientadas para membros de um grupo identitário, isto é, um grupo que é definido em termos de características que não são matéria de escolhas voluntárias, geralmente determinadas pelo nascimento e raramente alteradas ou alteráveis (p.36).

As ações afirmativas no Ensino Superior se propagaram e hoje estão presentes em mais de 80 instituições públicas brasileiras. O problema é que esta propagação não vem sendo acompanhada de medidas governamentais condizentes para a manutenção de iniciativas institucionais que, por um lado, expressam a sintonia daquelas instituições com os anseios populares de inclusão efetiva e, por outro, experimentam a insegurança causada pelo silêncio dos poderes públicos, em relação às necessidades de destinação orçamentária específica, para que os programas de ações afirmativas se configurem em protagonistas de um amplo processo de mudança no perfil das elites nacionais (Silvério, 2009, p. 36).

De fato, o acesso de estudantes pertencentes a grupos marginalizados e sub-representados às Universidades Brasileiras e ao conhecimento socialmente valorizado é incrementado pela adoção de políticas de ação afirmativa. O enfrentamento das desigualdades sociais no Brasil torna-se urgente, bem como a viabilidade de polí-

ticas que possam concorrer para a instituição de uma sociedade sem qualquer tipo de discriminação.

Esta perspectiva ainda está em construção, mas é possível afirmar que vem avançando a passos largos, constituindo-se na atualidade em um processo irreversível, apesar dos recorrentes ataques e constantes críticas que tais políticas sofrem nos diversos âmbitos da sociedade. Entretanto, até o apogeu do processo de consolidação da política pública de ação afirmativa, um longo caminho foi percorrido, uma trajetória pautada pela atuação dos movimentos sociais e por algumas iniciativas do poder público e do setor privado.

Essa trajetória de luta por direitos de grupos sociais historicamente alijados ganha força a partir de meados dos anos 1980, com o início do processo de abertura política e redemocratização do país, surgindo demandas específicas, organizadas pelos movimentos sociais e, com elas, algumas medidas começam a ser tomadas. A Constituição Federal de 1988 é promulgada e é considerada uma referência no campo dos direitos humanos, embora pouco tenha sido feito de efetivo com relação aos grupos subordinados, alguns pontos já começam a ser mencionados, inclusive no que diz respeito às ações afirmativas.

A denominada Constituição Cidadã faz referência aos direitos difusos e a determinados grupos que deveriam receber atenção diferenciada, como, por exemplo, as mulheres e os deficientes físicos, aos quais cabe uma reserva percentual determinada de postos de trabalho em empresas públicas e privadas. Sobre os avanços da Constituição Brasileira de 1988, Edward Telles (2003) faz a seguinte análise:

(...) defensores dos direitos no Brasil começaram a fazer progressos assegurando reformas legislativas e constitucionais para expandir os direitos democráticos de todos os cidadãos e criar novos direitos para grupos historicamente menos favorecidos. Os grupos negros e feministas, especialmente, conseguiram incluir importantes leis antirracistas e antissexistas na Constituição de 1988 (p. 71, apud Clapp Salvador, 2008, p. 55).

Como pontua Silvério (2009), na década de 1990, a situação se torna mais complexa, pois às demandas pela universalização das políticas sociais somam-se as exigências de segmentos popu-

lacionais historicamente discriminados, mulheres, negros, índios, entre outros, pelo reconhecimento de sua situação de exclusão e do direito a ter direitos que preservem e assegurem suas especificidades culturais. Demandas estas reconhecidas como legítimas e presentes no art. 215 da CF/88.

Ao definir patrimônio cultural brasileiro de forma indireta, aponta como direitos culturais as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas. O livre exercício dos cultos religiosos, a livre expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, e os direitos do autor também estão expressamente assegurados na Constituição, no rol dos direitos e garantias fundamentais (art. 5º). A educação figura como direito social (art. 6º) e também como direito cultural (art. 205 a 214) (Silvério, 2009, p.20).

Ainda segundo Silvério (2009), “para além dos fatores macroeconômicos ressaltados como condicionantes da efetivação dos avanços de natureza jurídico-legal”, as lutas travadas pelos denominados movimentos sociais identitários permanecem - tanto no âmbito da efetivação da universalização da cobertura quanto no que diz respeito à superação de discriminações negativas⁴⁹ - inscritas no processo histórico brasileiro.

Sendo assim, a luta social travada nas últimas décadas por mulheres, índios, e negros, ao incluir novos aspectos anteriormente desprezados, enriqueceu a perspectiva universalizante dos direitos de cidadania, qualificando o debate brasileiro no pós-Constituição de 1988.

Ao inserir novas necessidades na agenda, os movimentos sociais que pressionam por políticas específicas se deparam com o desafio de, por um lado, assegurar que suas especificidades

⁴⁹ Tomando por base o conceito de Robert Castel (2008), verifica-se no Brasil o fenômeno da “discriminação negativa” operando no acesso ao trabalho e aos bens produzidos, que é extremamente desigual. Uma desigualdade que, por si só, compromete a cidadania e que não será eliminada exclusivamente pelo progresso social, mas pela via de políticas de “discriminação positiva” que reduzam efetivamente as desvantagens históricas desse significativo contingente da população brasileira, possibilitando o pleno exercício da cidadania política e social.

sejam atendidas por se tratarem de diferenças que, embora construídas socialmente em relação a aspectos inatos de um dado grupo, interferem objetivamente na realização individual do grupo em questão marcando-o socialmente. Por outro lado, a exigência pela ampliação da cobertura universal para assegurar que todos os brasileiros possam ter acesso à proteção social permanece como um desafio político para o conjunto dos setores democráticos organizados. Assim, a articulação entre política universal e política com foco em um dado grupo e/ou segmento social permanece como um desafio no Brasil do século XXI (Silvério, 2009, p.21).

Portanto, pode-se afirmar que, apesar de promulgada numa conjuntura de crise econômica, acompanhada de restrições estruturais que bloquearam a efetivação da ampliação da cobertura das políticas sociais, com vistas à universalização dos benefícios, a Constituição de 1988 trouxe conquistas importantes e inovadoras, abrindo caminho para a consolidação democrática na década seguinte. Foi um momento decisivo para a história das políticas afirmativas no Brasil, pois - entre outras coisas - ocorreu uma intensificação dos debates referentes à temática das desigualdades sociais e seus vários desdobramentos.

Destacam-se, a seguir, as iniciativas decorrentes da intensificação desse debate e elencadas por Moehlecke (2002), que as identifica a partir de três tipos de ações, voltadas para a viabilização do acesso e à permanência de estudantes das classes populares no Ensino Superior:

O primeiro grupo corresponde às aulas de complementação, através dos cursos preparatórios para o vestibular, dirigidos preferencialmente para estudantes negros e carentes. Algumas das principais referências são: Cooperativa Steve Biko, cursos do Núcleo de Consciência Negra (NCN) e os Cursos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNCs), que para a presente pesquisa necessita de um maior aprofundamento, como se verá mais adiante.

O segundo grupo abrange o financiamento⁵⁰ de custos para o

⁵⁰ Os financiamentos estudantis tinham diferentes procedências, tais como: Iniciativa do poder público, o programa de crédito educativo, desenvolvido pelo Ministério da Educação, voltado para o custeio de mensalidades em instituições particulares. Outras experiências foram desenvolvidas pelas Universidades públicas e algumas se

acesso e permanência nos cursos, com o objetivo de promover uma maior igualdade de oportunidades no campo da educação.

E, finalmente, o terceiro grupo abrange mudanças no sistema de ingresso nas instituições de Ensino Superior, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; e o Programa de Estudante-Convênio PEC para estudantes que desejassem ingressar na graduação ou pós-graduação (avaliação era feita pelo currículo escolar).

Moehlecke (2002) destaca que tais ações, voltadas para ampliar o acesso e possibilitar a permanência no Ensino Superior, originaram-se de iniciativas da sociedade civil, mais especificamente dos movimentos sociais, com ênfase no movimento negro. Entretanto as iniciativas foram além do campo dos movimentos sociais, influenciando outros espaços, como o mercado, o poder público, as Universidades e a Igreja – que passaram a participar do processo.

No ano de 1996, temos um marco importante na história das ações afirmativas no Brasil quando, no bojo da criação do Plano Nacional de Direitos Humanos, o Ministério da Justiça organiza um seminário internacional intitulado “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”. Esse Seminário reuniu acadêmicos que há anos pesquisavam a questão das relações raciais no país, com o objetivo de organizar uma reflexão qualificada que abarcasse as demandas crescentes do movimento negro. Na ocasião, foi sistematizado ainda o “Grupo de trabalho interministerial para a valorização da população negra”, prioritariamente nas áreas de educação, trabalho e comunicação.

Segundo Paiva (2010), pela primeira vez, o Estado Brasileiro admitiu a existência de racismo no país, explicitado no discurso inaugural feito pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

destacaram, como: Programa de Iniciação Científica, desenvolvido pela UFRJ (1989), que oferecia bolsas de estudo e pesquisa para alunos que tivessem baixo rendimento acadêmico e poucas condições financeiras; e o Programa a Cor da Bahia, que financiava pesquisadores negros e mestiços em nível de graduação e pós-graduação; A ação do movimento social: uma das conquistas adquiridas com a luta dos cursos de pré-vestibular foi a isenção nas taxas de inscrição do vestibular para alunos que comprovassem carência. Esta proposta foi implementada na UFRJ, pela UniRio, pela Universidade Federal de São Carlos, entre outras; Iniciativas de empresas privadas: alguns destaques dentre essas iniciativas são: o Projeto de Diversidade da Empresa Monsanto, que custeava estudos e alimentação para estudantes negros em instituições de Ensino Superior privadas, e o Projeto Geração XXI (1999), que oferecia assistência a jovens negros e pobres visando à formação de profissionais altamente qualificados.

Essa nova posição abriu “um caminho legal para demandas compensatórias para a população discriminada” (p. 14). Esse seminário demarcou um momento de avanço no campo das discussões raciais, que contribuiu para conquista de políticas afirmativas.

Não por acaso, o seminário se realiza um ano após a marcha de 300 anos de Zumbi dos Palmares, organizada pelo movimento negro e é nesta ocasião que o governo brasileiro admite, pela primeira vez, a existência de racismo no país, abrindo caminho para demandas mais específicas dos movimentos sociais que se organizavam em torno de questões étnicas. Consequentemente, começam a surgir, ainda de maneira incipiente, algumas ações afirmativas em determinados ministérios do Governo FHC e no poder Legislativo, sob a forma de projetos de lei que traziam a questão racial através da denúncia do racismo e do enfrentamento das desigualdades, na perspectiva da ação afirmativa.

Projetos de Lei, como dos Senadores Abdias do Nascimento e Benedita da Silva, passando pela Lei Paim, aprovada em 1997, que define como inafiançáveis os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor, à “Lei das cotas”, proposta pela Deputada Marta Suplicy (PT-SP), com o apoio de toda a bancada feminina da Câmara dos Deputados (34 deputadas) e do Senado (seis senadoras). Tal lei se estabeleceu como um fato inédito, pois, até então, apenas em um partido político (PT) e em uma central sindical (CUT) as mulheres haviam conseguido a obrigatoriedade de uma participação feminina mínima de 30% nas instâncias deliberativas (Paiva, 2010, p 78.).

Em 1999, indo ao encontro de tal cenário político, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA divulga dados⁵¹ que apontam para a desigualdade racial no país. Estudos socioeconômicos produzidos por este órgão governamental demonstram, de forma contundente, a desigualdade de acesso no Ensino Superior

⁵¹ Dados do artigo Desigualdade racial no Brasil: Evolução das condições de vida na década de 1990, de Ricardo Henriques, demonstraram que escolaridade média do brasileiro havia aumentado em 2,2 anos, na década de 1990, mas a desigualdade educacional entre pardos e negros de um lado e brancos, do outro, se manteve inalterada. Além disso, foi trazida também a questão da extrema desigualdade na distribuição de renda no Brasil e sua relação com a discriminação racial: “(...) os negros representam 70% dos 100% mais pobres da população, enquanto, entre o décimo mais rico da renda nacional, somente 15% da população é negra (...). De cada dez pessoas no segmento mais pobre da distribuição de renda, oito são negros.”

pelo recorte de raça, além das desigualdades no cruzamento entre raça e gênero em relação à renda e escolaridade.

Frente a essa diversidade de ações, debates e iniciativas, ao longo de toda a década de 1990, os papéis desempenhados pelas várias instâncias da sociedade brasileira foram diferentes entre si. O Estado passou a ser mais receptivo, a sociedade civil passou a ter um papel mais atuante, as instituições privadas passaram a participar de forma mais proativa e o mercado começou a se debruçar sobre a questão. Outros passos foram dados, agora de maneira mais efetiva, principalmente com relação às políticas afirmativas.

Assim, no ano de 2001, aconteceu a primeira política afirmativa no campo da educação superior, por decisão do poder público, com a aprovação da Lei 3.708/2001, pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que instituiu cota de até 40% (quarenta por cento) para a população negra e parda no acesso às Universidades do Estado do Rio de Janeiro e Estadual do Norte Fluminense.

Ainda no ano de 2001, é retomada a discussão sobre a desigualdade racial na “Conferência Internacional contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e a Intolerância”, realizada na cidade de Durban, África do Sul. Este foi um momento crucial no que diz respeito às políticas de ação afirmativa, pois é nesta ocasião que o movimento negro e os demais movimentos que buscavam igualdade racial se mobilizaram com o objetivo de construir uma agenda específica para sua presença na Conferência, transformando as políticas de ação afirmativa em uma bandeira de ação coletiva, que pautaria demandas efetivas por políticas públicas específicas. O Brasil retorna da Conferência de Durban como signatário de um compromisso de buscar meios para reduzir a desigualdade racial no país, tendo como um dos principais caminhos para promoção da igualdade racial as ações afirmativas.

Outro fato marcante a ser lembrado ocorre nos anos de 2002 e 2003, quando a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Federal de Brasília (UNB) também passaram a adotar o sistema de cotas para afrodescendentes.

Ainda em 2003, já no Governo Lula, as demandas pela promoção da igualdade racial vão convergir na criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir),

institucionalizando-se, assim, a questão da desigualdade racial no Brasil. Integra a missão da Seppir⁵² o estabelecimento de iniciativas contra as desigualdades raciais no país.

Em 2004, por meio do Decreto n° 5.159, no âmbito do Ministério da Educação, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), indicando a importância que o tema da diversidade étnico-racial assumira na área de política social do governo, conforme destacado abaixo.

Os dados estatísticos disponíveis apontam para um agudo quadro de desigualdade entre os grupos raciais que compõem a sociedade brasileira. O modelo de relações raciais no Brasil materializa, em toda a sociedade um tipo de segregação amparada nos preconceitos e nos estereótipos disseminados e sustentados pelas instituições sociais, dentre elas a escola. Essa questão transborda a esfera individual e constitui-se em fato presente no cotidiano da população negra. A cor explica parte significativa da variação encontrada nos níveis de renda, educação, saúde, moradia, trabalho, lazer, violência, etc.[...] Esse momento mostra-se profícuo para a reconfiguração de ações voltadas à superação das desigualdades entre negros, indígenas e brancos na sociedade, visto que o Estado brasileiro é signatário de vários tratados e convenções internacionais que advogam a eliminação da discriminação étnica, racial e de gênero. (Relatório de Gestão da Secad, 2004).

No primeiro mandato de Lula, a preocupação com a educação e a escola ganha centralidade nos discursos governamentais, como estratégia de superação do grave quadro de desigualdade social, baseado nas diferenças étnico-raciais. Os ensejos dos movimentos sociais iden-

⁵² Dentre os principais objetivos da Seppir estão: 1. Promover a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e demais formas de intolerância, com ênfase na população negra; 2. Acompanhar e coordenar políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do governo brasileiro para a promoção da igualdade racial; 3. Articular, promover e acompanhar a execução de diversos programas de cooperação com organismos públicos e privados, nacionais e internacionais; 4. Promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica; 5. Auxiliar o Ministério das Relações Exteriores nas políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do continente africano.

titários, em geral, entravam na agenda do governo gerando expectativas em relação à formulação e implementação de políticas públicas que, simultaneamente, sistematizassem um novo desenho institucional e confrontassem as injustiças sociais alicerçadas em diferenças inatas.

Em estudo intitulado “Ações Afirmativas e Inclusão: Um Balanço”⁵³, Ristoff (2012) aponta o panorama geral dessas políticas nas Universidades públicas estaduais e federais brasileiras. No ano de 2010, havia 274 Instituições de Educação Superior (IES) públicas no Brasil, segundo o Censo Nacional da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Dessas instituições, 81 (29,6%) possuíam algum tipo de reserva de vaga, ou cotas de acesso, para alunos ingressantes⁵⁴ (p. 9).

Dentre os 408.562 alunos ingressantes de todas as IES públicas, somente 44.398 (10,9%) haviam entrado no Ensino Superior por meio de algum tipo de reserva de vaga no ano de 2010. Desses, 13.842 ingressaram em vagas destinadas a ações afirmativas de ordem étnicas, isto é, voltadas para pretos, pardos, índios e remanescentes de quilombos. Já 32.851 estudantes adentraram em uma IES, em 2010, por cotas de acesso a estudantes provenientes de escolas públicas. Esse número correspondeu a aproximadamente 74% de todos os discentes cotistas⁵⁵ (Ristoff, 2012, p. 9).

Em 2010, as universidades já eram as IES públicas com a maior proporção de reserva de vagas em relação ao número total de instituições (49 das 100 Universidades do país), com especial destaque para as universidades estaduais (24 das 37 adotavam algum sistema de reserva de vagas). Analisando os cursos de graduação, constatou-se que dos 7.305 cursos oferecidos por todas as IES públicas do país em 2010, 2.389 (32,7%) adotavam o sistema de cotas em seu processo seletivo (Ristoff, 2012, p. 9).

Outra vitória expressiva no campo das Políticas de Ação Afirmativa se deu no ano de 2012, ocasião em que o Supremo Tribunal Federal considerou constitucionais as cotas raciais. Atualmente, somam mais de 100 instituições públicas de Ensino

⁵³ http://www.flacso.org.br/gea/documentos/Cadernos_GEA/Caderno_GEA_N2.pdf.

⁵⁴ Vale salientar que não são contabilizadas as IES públicas que adotam o sistema de bonificação em seus exames seletivos para cursos de graduação.

⁵⁵ É possível o ingresso do aluno por meio de mais de um tipo de reserva de vaga. Por isso, a soma de cada tipologia de cotas é superior ao total de vagas reservadas.

Superior com diferentes formas de ingresso para grupos sub-representados, iniciadas de maneira assistemática, estas se difundiram por todo o país.

No mesmo ano, foi promulgada a Lei n.º 12.711 (Decreto n.º 7.824), que prevê 50% das vagas reservadas e subdivididas - 50% para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e 50% para estudantes de escolas públicas com renda superior a um salário mínimo e meio. Será levado em conta ainda o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do IBGE, segundo o Ministério da Educação (Ristoff, 2012, p. 9).

Tais medidas introduzem mudanças significativas no perfil dos estudantes de Ensino Superior, o que vem gerando polêmica na sociedade. As políticas de ação afirmativa nas universidades provocam um intenso debate envolvendo o meio acadêmico, o Judiciário, a mídia, os movimentos sociais e o senso comum. Ou seja, toda a sociedade brasileira tem algo a dizer sobre o tema, seja contra ou a favor, como veremos a seguir.

4.1.1. Políticas de Ação Afirmativa: o debate

Aqui traremos alguns argumentos abordados no debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil. Tal discussão, veiculada pela mídia brasileira, é extremada e polarizada entre opiniões contrárias e favoráveis a tais políticas. Estas são também objeto de diversas pesquisas e estudos acadêmicos (Clapp Salvador, 2011; Feres, 2010; Ristoff, 2013; Santos, 2003 e Silvério, 2009). A intenção aqui não é apresentar um estudo detalhado de cada linha de argumentação, pois isto fugiria ao objetivo do presente estudo, mas concluir nossa discussão a cerca das políticas de ação afirmativa no Brasil e de que modo essa temática retrata não só o padrão de desigualdade presente na sociedade brasileira, bem como propicia um intenso debate sobre o papel da educação e especificamente do Ensino Superior no país.

De acordo com levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa - GEMAA (2010)⁵⁶, os argu-

⁵⁶ O Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA) é coordenado por João Feres (2010).

mentos contrários às ações afirmativas, mais representativos, foram divididos e classificados em três grupos, os quais apresentaremos sinteticamente. São eles: Raça e Identidade Nacional; Cidadania e o Estado; Procedimentos e Resultados.

Entre os argumentos enquadrados no grupo de “Raça e Identidade Nacional”, classificados como argumentos sociológicos, destacou-se a linha discursiva que defende que a formulação das políticas de ação afirmativa no país se deu a partir da importação, dos Estados Unidos, de um sistema binário de identidade racial e étnica não condizente com a realidade brasileira. Segundo esse argumento, a identidade nacional brasileira baseia-se, em última instância, nos valores de tolerância racial e miscigenação. A adoção desse sistema ameaçaria o núcleo da identidade do povo brasileiro, levando à exacerbação do conflito e politização da questão racial. Tal discurso vem ao encontro da ideologia da democracia racial, vastamente criticada, desde os anos 1960, por estudiosos como Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso. E, posteriormente, por Carlos Hasenbalg, entre outros, além do próprio Movimento Negro, que a percebe como um impeditivo à problematização do racismo, da discriminação racial e da desigualdade no Brasil.

No grupo de argumentos denominado “Cidadania e o Estado”, estão presentes elementos de um discurso referente à cidadania e ao Estado, que se aproximam da posição política liberal clássica ou de outras matizes do liberalismo pautadas no Estado Mínimo. Tal afirmação se justifica, em primeiro lugar, pela utilização do argumento mais comum contra a ação afirmativa, que é o da violação da igualdade legal; em segundo lugar, pela negatização da intervenção do estado nas relações sociais; em terceiro lugar, pela defesa declarada do caráter republicano, definido como uma tradição de inspiração francesa, pautada na igualdade formal legal; e, finalmente, pelo aumento do mérito como um valor moral. Em outros termos, a forma de apresentação desse argumento, baseada na crítica extrema ao Estado de bem-estar social, definido “pela violação tópica do princípio de igualdade legal (programas de assistência social, investimentos estratégicos, política industrial, etc.) e pela intervenção estatal nas relações sociais (programas de controle de doenças, de comportamentos abusivos, como violência, consumo de fumo e álcool, etc.)” (Feres, 2010, p.67). Neste entendimento, o

Estado intervém no mercado e nas relações sociais não apenas para atenuar a desigualdade, mas também para otimizar a produção industrial e agrícola, auxiliar setores estratégicos da economia, etc. Isto é, o Estado intervém com o objetivo de proporcionar um incremento geral do bem-estar da sociedade.

No grupo classificado como “Procedimentos e resultados”, os argumentos aparecem com menos frequência nos textos e não se concentram em um tema substantivo, como os dois argumentos anteriores, mas, sim, pela sua intenção retórica de pontuar que a ação afirmativa não é eficiente (seja devido ao seu desenho impróprio ou à sua inadequação para lidar com a sociedade brasileira) ou que tais políticas supostamente produzem efeitos não desejáveis.

Ao analisarmos os argumentos contrários à adoção de políticas de ação afirmativa, no Brasil, percebemos uma série de fragilidades presentes em tais discursos. Por exemplo, a justificativa de que é impossível separar as pessoas com base na raça no Brasil, o mais representativo dentro do grupo, é facilmente refutada dada a quantidade de trabalhos acadêmicos, nas áreas da antropologia e da sociologia, comprovando a existência de desigualdade racial no país. O argumento de que a desigualdade social brasileira se explica pela classe e não pela raça. Existe uma série de estudos que, por meio do controle da variável renda, demonstram que desigualdades sociais entre brancos e não brancos, como progressão escolar, taxa de evasão escolar, mobilidade social ascendente, etc. permanecem (Hasenbalg, 1979; Silva, 1981; 1983; Hasenbalg, 1992; Hasenbalg, Silva et al., 1999; Soares, 2000; Henriques, 2001; Jaccoud e Beghin, 2002; Hasenbalg e Silva, 2003).

Em relação ao privilégio que as políticas de ação afirmativa constituiriam para os negros de classe média, basta combinar o critério raça/cor com o critério renda ou escola pública. Já em relação à concepção de que a ação afirmativa consiste num fator de exclusão dos brancos pobres, diversos estudos provam que não é verdadeira.

Como vimos anteriormente, a exclusão de brancos pobres, assim como a de não brancos pobres, se dá pelas más condições do ensino público fundamental e médio, que não permite uma competição justa, em pé de igualdade, com os jovens de classe média preparados para fazer o ENEM e o vestibular. O argumento

da vitimização e estigmatização dos negros é pobre, falho, além de extremamente perverso, considerando que a saída seria não proporcionar aos negros a oportunidade de acesso ao Ensino Superior, sob o argumento de protegê-los da estigmatização.

E, finalmente, temos a questão da suposta exclusão de indígenas e pardos, que não diz respeito especificamente aos indígenas, já que estes vêm conquistando programas específicos, mas aos pardos, que representam a maioria entre os não brancos. Os pardos têm, em média, um perfil socioeconômico tão baixo quanto o dos pretos, mas simplesmente não são citados nas políticas ou são levados a se identificarem como negros. Soma-se a isso o fato de muitos pardos, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste – mas também no Nordeste e no interior do Sudeste – não serem de fato afrodescendentes, o que torna a sua identificação como negros ainda mais problemática. Esse problema, contudo, pode ser contornado pela adoção pura e simples das categorias do IBGE, com ganhos para as políticas de ação afirmativa no tocante à democratização do Ensino Superior.

Já em relação aos argumentos utilizados para justificar a ação afirmativa, nos diversos países que esse tipo de política pública é empregada, destacou-se, conforme estudo realizado pelo GEMAA (2010): “Reparação”, “Justiça social” e “Diversidade”⁵⁷. De maneira geral, estes três argumentos de “justificação” têm por finalidade produzir justiça social, contudo, eles são qualitativamente diferentes e tais diferenças devem ser destacadas, a saber:

A reparação está diretamente relacionada a concepções comunitaristas⁵⁸ de justiça, que creem que a justiça pode ser mais bem

⁵⁷ “Mais especificamente, o argumento da diversidade é caracteristicamente norte-americano – ainda que tenha contaminado o debate sobre o tema também em outros países –, ao passo que reparação e justiça social são argumentos usados tanto nos EUA como em outros países” (Feres, 2010).

⁵⁸ Um exemplo “clássico” de argumento comunitarista é usado na justificação da demarcação de terras indígenas. Do ponto de vista puramente procedimental, é difícil argumentar por que os indígenas mereceriam grandes extensões de terras, enquanto outros grupos sociais em estado similar de marginalização, não. Mas da perspectiva de uma concepção comunitarista, a justificação se torna clara. Uma nação como o Brasil (ou a Bolívia, os EUA, o Canadá e praticamente todas as outras de nosso continente) se constituiu por meio de um processo de expropriação, espoliação e não rara escravização brutal das comunidades indígenas ali já residentes. Ao mesmo tempo, os sobreviventes desse processo histórico de opressão contribuíram significativamente para a formação do povo e da cultura nacional. Portanto, é justo que os remanescentes de comunidades

explicada como decorrente de um conjunto substantivo de valores, particulares a cada sociedade e presentes em suas instituições.

O argumento da justiça social se consubstancia da seguinte forma: as desigualdades sociais presentes na sociedade brasileira devem ser objeto de políticas públicas que visem dirimir qualquer tipo de discriminação negativa, não importando suas causas históricas, sejam elas fruto da colonização, escravização, discriminação racial ou étnica, etc. Todos os indivíduos ou grupos em situação de marginalização são merecedores de algum tipo de justiça social.

Em relação à diversidade, esta é pautada no argumento de que a utilização de critérios múltiplos, entre eles os raciais, contribui para a diversidade da sala de aula e esta, por conseguinte, contribui para melhorar a qualidade da educação. É de suma importância destacar que existe uma diferença crucial entre o argumento da diversidade e os demais, tendo em vista que enquanto a reparação e a justiça social têm como objetivo beneficiar grupos específicos, que sofreram ciclos contínuos de exclusão social, o argumento da diversidade se justifica pelo bem da coletividade, pela educação como um todo.

Sem dúvida, pode-se argumentar que tanto a reparação como a justiça social só se justificam, em última instância, pelo bem comum. Entretanto, ocorre uma inversão, ou seja, enquanto nelas o bem dos que estão em desvantagem vem em primeiro lugar, no caso da diversidade, esse bem é uma consequência da finalidade última, a melhoria da educação para todos. Em outros termos, o argumento da diversidade tem como base a contrapartida que o arranjo institucional pode proporcionar para as próprias instituições e para os indivíduos que já se encontram em melhor posição.

A justificativa da reparação é usualmente utilizada para correção das injustiças cometidas, contra negros ou afrodescendentes, no decorrer da história do país. Todavia, a justiça social é, de fato, a principal justificativa, um valor essencial ao longo do processo de democratização do Brasil. Uma prova disso está no peso normativo dessa concepção, tanto a Ordem Econômica como a Ordem Social definidas em nossa Constituição tem por objetivo declarado a promoção da justiça social (artigos 170 e 193). “Ao

indígenas e seus descendentes recebam algum tipo de reparação pelos crimes do passado, na forma de políticas públicas, como a demarcação de suas terras ancestrais (Feres, 2019, p. 52).

mesmo tempo, ou talvez por ser a justiça social tão importante e ser o sustentáculo conceitual do estado de bem-estar social, a diversidade não tem sido usada com frequência como um argumento para defender a ação afirmativa” (Feres, 2010).

As políticas de ação afirmativa no Brasil, em decorrência de sua jovialidade, dispõem de uma massa pequena de estudos de avaliação global de seus resultados, entretanto as avaliações já realizadas de programas específicos não revelaram as consequências perversas previstas pelos seus opositores. Estudos acerca de experiências de ação afirmativa, em outros países, também não permitem especulações negativas a este respeito. Desafortunadamente, se estas especulações forem levadas a sério, elas produzirão na prática a negação do acesso à educação superior (caminho mais eficiente para a mobilidade social ascendente no país) aos muitos brasileiros pretos e pardos (Feres, 2010, p. 31).

Polêmicas à parte e mesmo com conquistas visíveis na primeira década do século XXI, o formato atual requer ajustes. Mudamos, mas ainda não temos o Ensino Superior que desejamos. É preciso acompanhar e avaliar as políticas de ação afirmativa em curso, a fim de criar mecanismos mais amplos e ágeis de inclusão dos setores sub-representados no Ensino Superior Brasileiro. Isso não invalida - nem deve servir para desqualificar - as políticas de ação afirmativa no Brasil, sua importância e seus efeitos positivos na redução das desigualdades sociais.

4.2. A experiência da PUC-Rio

A Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro é uma instituição dedicada ao ensino, à pesquisa e à extensão. É uma universidade privada e confessional, de caráter comunitário, pertencente à Igreja Católica e, em sua atuação, se concebe como instituição prestadora de um serviço de interesse público.

Sua legitimidade como entidade particular, confessional e comunitária está fundamentada nos seguintes princípios estabelecidos pela Constituição da República do Brasil: 1) “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206, II; 2), “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”

(art. 206, III). Inserida numa sociedade pluralista, a PUC-Rio tem sua identidade própria, fundamentada na concepção cristã do homem e do universo.

A PUC-Rio pretende que sua interação com a sociedade se opere como “um sistema aberto, atenta aos anseios e necessidades da região e mundo atual” e tem em sua responsabilidade social o dever de colocar, por meio de suas atividades de ensino e pesquisa, o seu potencial acadêmico a serviço da comunidade. Assume, portanto, como uma de suas missões principais, contribuir eficazmente para a “transformação da sociedade brasileira, no sentido de construir uma nação mais justa e livre, erradicando o analfabetismo, a miséria e a injustiça social” (Marco referencial, PUC-Rio). O que significa que a PUC-Rio tem uma função social, ou seja, um compromisso que se estende para além da formação profissional e que inclui também a promoção da inclusão social e a melhoria das condições de vida da população em geral, por meio do ensino, pesquisa e extensão.

Fundada em 1941, por D. Sebastião Leme e pelo padre Leonel Franca, S.J., passou à categoria de Universidade em 1946, através do Decreto 8.681, de 15 de janeiro de 1946, que integrou as faculdades de Direito, Filosofia e Serviço Social. Um ano depois, por Decreto da Congregação dos Seminários, de 20 de janeiro de 1947, a Universidade recebeu o título de Pontifícia.

A PUC-Rio, como as demais universidades brasileiras da época, foi criada com a junção de faculdades isoladas e - embora até meados da década de 1950 - ela tivesse suas funções voltadas especificamente para o ensino, na década de 1960, ela inova ao contratar professores em período integral e montar laboratórios para realizar atividades de pesquisa, fato até então incomum para uma Universidade privada. Segundo Durham (2005), a grande semelhança entre as Universidades católicas e as Universidades públicas, em termos de *status*, funções desempenhadas e significativa produção científica, possibilitam compreender estas instituições como um setor paralelo ao setor público.

Já no ano de 1960, consta no anuário da PUC-Rio, a primeira declaração sobre a prática de concessão de bolsas de estudos, quando foram ofertadas 76 bolsas, algumas parciais e outras integrais. O documento ratifica que “para servir à comunidade, a

Universidade Católica concede bolsas de estudo a alunos capazes e de reconhecido merecimento no curso secundário que, entretanto, não possam arcar com as despesas de um curso superior” (Milman, 1993, p. 59 Apud, Clapp Salvador, 2011, p. 81).

Contudo tais iniciativas, além de incipientes, eram realizadas de maneira assistemática. Somente a partir dos anos 1970, as bolsas de estudo da PUC-Rio iniciaram um processo de adequação, passando à denominação de “bolsa rotativa reembolsável”. Ao término do curso, o aluno reembolsava a Universidade e o pagamento era revertido a um novo aluno. A alteração ocorreu na própria diretriz da proposta, que pretendia ter um caráter menos assistencialista. Essa nova forma de atuação tinha como objetivo adotar um processo educativo - em detrimento da perspectiva paternalista vigente - na concessão de bolsas (Clapp Salvador, 2011, p. 81).

Segundo relato de uma das Assistentes Sociais da Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários (VRC)⁵⁹ à época:

A concessão das bolsas de estudo comunitárias foi criada na década de 1970, como parte do programa de bolsas de estudo institucional (vários tipos, inclusive as de desempenho e do vestibular). Desenvolvendo-se, paulatinamente, de acordo com o cenário socioeconômico brasileiro e as demandas dele decorrentes, além, obviamente conforme as disponibilidades orçamentárias da própria Instituição. Nesta perspectiva, as bolsas da VRC foram pautadas no critério de “igualdade de oportunidades”, para calouros e veteranos, combinando-se os fatores de carência e competência. Desde a implantação do programa de concessão de Bolsas de Estudo, esforços diferenciados são desenvolvidos na esfera comunitária, com o propósito de aprimoramento e atendimento às demandas advindas das mudanças no cenário da educação de nível superior (Assistente Social Y).

Mas o momento de grandes transformações ocorre na década de 1990, com a nova Lei da Filantropia⁶⁰ e o acordo entre a Univer-

⁵⁹ A Vice-Reitoria para Assuntos Comunitários é o órgão responsável pela administração e concessão de bolsas na PUC-Rio.

⁶⁰ Lei n° 8212/91 e Decreto Lei 752/93 - conferem a instituições privadas o caráter de instituição beneficente, cujo reconhecimento proporciona a isenção previdenciária,

sidade e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC)⁶¹. É nessa conjuntura que a política de concessão de bolsas na PUC-Rio se alterou significativamente. Com a nova legislação, o programa de bolsas da Universidade se reorganizou e as bolsas de estudo passaram a apresentar diversas modalidades, tais como Bolsa PUC, Bolsa Filantrópica⁶², PROUNI, Bolsa Estágio, Bolsa Esporte, Bolsa Coral, Bolsa Acordo Coletivo, Bolsa Fraternal, Bolsa Seminaristas e Religiosos, Bolsas Doadas e Bolsa Ação Social.

Dessas alterações, realizadas nos anos 1990, destacam-se em especial as Bolsas de Ação Social, que surgiram com a finalidade específica de atendimento aos alunos do PVNC, oriundos das camadas mais pobres do Estado do Rio de Janeiro, particularmente da Baixada Fluminense, sendo que estes deveriam estar necessariamente engajados em projetos comunitários.

A Bolsa Ação Social foi criada na década de 1990 a partir de parceria firmada com o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), para atender alunos oriundos de comunidades carentes do Estado do Rio de Janeiro, vinculados a projetos educacionais/ Pré-Vestibulares (devidamente cadastrados na Vice-Reitoria Comunitária – PUC-Rio) (Assistente Social Y).

A partir de então, a PUC-Rio passou a receber alunos moradores de favela, lideranças políticas, representantes de associações

entre outras. Assim, no que diz respeito à educação superior, se estabelece uma parceria entre o Estado e a Universidade privada, sendo que a parte que incumbe ao Estado é conceder a isenção fiscal, enquanto que a contrapartida da universidade privada é a concessão de bolsas de estudos.

⁶¹ No contexto dos cursos pré-vestibulares populares, o Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) teve um papel fundamental. Foi pioneiro e a partir de sua experiência surgiram outros cursos no Rio de Janeiro e no Brasil. Foi o primeiro a organizar-se como uma rede, buscando parcerias, negociando isenções de taxas de inscrição e bolsas de estudos com Universidades públicas e privadas, além de mover ações judiciais contra Universidades com o objetivo de garantir o direito de estudantes mais pobres a fazerem a prova do vestibular. Utilizou a mídia para divulgar amplamente o seu projeto, divulgou sua experiência em eventos políticos e acadêmicos e fez parte de diversos documentos governamentais. “Foi a partir do exemplo do PVNC que surgiu a maioria dos cursos pré-vestibulares populares existentes na atualidade” (Nascimento, 2005).

⁶² Concedida a estudantes com perfil filantrópico até o limite estabelecido pela Lei Nº 12.101, de 27 de Novembro de 2009.

de moradores e ativistas de movimentos populares, a maioria alunos do PVNC. “O que inicialmente era uma proposta pontual, esporádica, iniciativa particular de algumas pessoas com cargos internos de direção, passou a ser uma prática institucional da Universidade, através do programa de bolsas de estudo integrais, tornando-se, de fato, uma política universitária” (Clapp Salvador, 2011, p. 82).

Como podemos observar no Plano Diretor da PUC-Rio (2002/2004), o Departamento de Serviço Social, *lócus* de nosso estudo, foi pioneiro ao adotar essa política no vestibular de 1995.

Saiu à frente de outros cursos ao abrir seu curso de graduação para alunos provenientes dos cursos pré-vestibulares comunitários, iniciativa que permitiu a reabertura do exame vestibular para o ingresso na graduação em Serviço Social, que se encontrava fechado. Graças a esta iniciativa, o programa de graduação tem mantido completo seu número de vagas disponíveis, criou ainda novas oportunidades de participação de estudantes provenientes de segmentos sociais vulneráveis, implicando a necessidade de mudanças de práticas pedagógicas e de intervenção no Departamento (p.2).

A parceria inicial estabelecida entre a PUC-Rio e o PVNC foi “abraçada” pelo Departamento de Serviço Social, legitimada por membros da Igreja Católica e veio ao encontro dos anseios dos movimentos sociais populares, materializando-se no espaço da Universidade. Tal parceria, que teve como um dos fundamentais atores a Pastoral do Negro, contribuiu para a ampliação e consolidação do movimento, ao garantir a concessão de bolsas de estudo integrais na PUC-Rio. Nasce aí uma política de ação afirmativa pioneira no campo da educação superior. É importante destacar que um dos fatores preponderantes para o sucesso desse projeto, entre o PVNC e a PUC-Rio, foi a convergência entre as propostas de ambas as instituições. Convergência esta que se caracterizava especialmente pela luta por uma sociedade mais inclusiva e menos desigual.

[...] o programa nasceu das motivações de seus implementadores, baseadas nas injustiças sociais e raciais, e do desejo da realização de suas utopias, que significavam, em última instância, a

vontade de mudança das situações sociais desiguais e, que, ao convergirem, se transformaram no programa de bolsa ação social da PUC-Rio [...] o programa nasceu de uma ação conjunta de pessoas da Universidade, de outras instituições sociais, especialmente do PVNC, implementadores e gestores que foram os principais protagonistas desta história [...] foi influenciado por uma concepção religiosa baseada numa “opção preferencial pelo pobre” e comprometida com a transformação da situação de exclusão vivida pelo “povo negro pobre” e pelas demandas dos novos movimentos sociais que defendiam os direitos coletivos e culturais, duas concepções que emergiram junto com o desejo de redemocratização do país. [...] (Segundo Clapp Salvador (2011, p. 170).

No ano de 1994, o crescimento da organização do PVNC se deu tanto interna como externamente, com a constituição de novas parcerias e crescimento da rede de contatos. A ampliação do movimento ocorreu por meio da própria estratégia de atuação, chamada por Renato Emerson (2003) de “formato eclesial”, método de ação utilizado pelo PVNC. Esse formato era a alternativa de trabalho do grupo então hegemônico, encabeçado por Frei David e que tinha como norte os preceitos da autogestão, no qual predominava a atuação em rede, modelo este amplamente utilizado pela Igreja Católica em suas ações sociais (Clapp Salvador, 2011, p. 72).

Assim, o PVNC se expande na articulação com outras instituições, preferencialmente com organizações da Igreja Católica e, sobretudo, por meio de dois campos de atuação: os espaços físicos cedidos pelas igrejas, para a formação de novos núcleos de pré-vestibulares; e a partir do acordo estabelecido com a PUC-Rio, que passou a garantir a inserção dos alunos oriundos do PVNC, aprovados regularmente em seu vestibular, com a concessão de bolsas de estudos (Op. Cit.).

Indubitavelmente, o PVNC foi um veículo decisivo para a inclusão das camadas historicamente desassistidas da população, devido à sua condição econômica, racial, de gênero, dentre outros fatores. Consubstanciou-se em uma experiência que tinha como objetivo precípua a inserção no Ensino Superior de indivíduos que dificilmente conseguiriam chegar à Universidade com recursos

próprios, em decorrência dos diversos processos de exclusão sofridos ao longo de suas trajetórias de vida (Candau, 2001).

Se inicialmente a PUC-Rio contava em sua maior parte com o convênio realizado com o PVNC, segundo Honorato (2005), no ano de 2004, a Universidade já dispunha de um total de 149 núcleos de pré-vestibulares conveniados, sendo: 90 do Educafro⁶³, 42 do PVNC e 17 outros cursos comunitários. Dados estes inalterados até os dias atuais, segundo informação da Assistente Social X, da VRC, que refletem a expansão ao longo das últimas duas décadas, dos cursos preparatórios para o acesso de jovens das classes populares à universidade.

Ainda segundo a Assistente Social X, no período que compreende os anos de 1996 a 2014, especificamente em relação ao desenvolvimento desta parceria com os diversos pré-vestibulares comunitários, a PUC-Rio concedeu 1.161 Bolsas de Ação Social, tendo uma média anual de 297 estudantes beneficiados. Ainda nesse universo total, a média anual de residentes na Baixada Fluminense é de 74 alunos atendidos, com base em relatório elaborado pelo Setor de Controle Administrativo da VRC.

Concedida aos candidatos aprovados no Vestibular em 1ª convocação, mediante carta de apresentação do Projeto e posterior entrevista junto ao Serviço Social. A partir de 2005, com a efetiva recepção de bolsista do PROUNI (Programa Universidade para Todos), esse tipo de Bolsa tem sido gradativamente substituída pela Bolsa PROUNI e também pela Filantrópica, que aglutinam o alunado com perfil de vulnerabilidade social. (Assistente Social Y).

Portanto, vivemos hoje um segundo momento no que se refere às ações afirmativas desenvolvidas pela Universidade, que compreende a continuidade da política de concessão de bolsas pela Vice-Reitoria Comunitária e a implementação do Programa Universidade para Todos - PROUNI. Se inicialmente, na década de 1990, as ações afirmativas eram iniciativas pontuais, de algumas Instituições de Ensino Superior, como a PUC-Rio e a Universidade do

⁶³ O Educação para Afrodescendentes e Carente – Educafro, fundado por Frei David, é uma dissidência do PVNC.

Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na atualidade avançamos para uma política de ação afirmativa do Governo Federal que, como já foi visto anteriormente, a partir do ano de 2005, passa a exigir das Universidades privadas beneficentes um percentual de bolsas para alunos egressos do ensino médio da rede pública ou bolsistas integrais da rede privada, com uma renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. Como a PUC-Rio caracterizava-se por ser uma Universidade privada, beneficente e sem fins lucrativos, automaticamente aderiu ao Programa em dezembro de 2004.

A bolsa PROUNI foi implantada a partir de janeiro de 2005, com base na Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004, destinada à concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Ensino Superior, com ou sem fins lucrativos. O estudante beneficiado pelo PROUNI é pré-selecionado pelo MEC, a partir dos resultados do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM e pelo perfil socioeconômico ou outros critérios a serem definidos pelo Ministério da Educação. Atualmente, a PUC-Rio oferece somente bolsas PROUNI integrais, através da listagem de candidatos Pré-Selecionados disponibilizada pelo MEC. A Comissão do PROUNI na PUC organiza a recepção dos candidatos em cada processo seletivo, para confirmação do enquadramento do candidato perfil nesse Programa Governamental. (Assistente Social X, entrevista realizada em maio de 2015).

Para Faceira (2009), o PROUNI vai possibilitar uma ampliação da distribuição de bolsas da universidade. Isto porque, antes da implantação do Programa, a alocação de bolsas de estudos para alunos mais pobres se dava especialmente nos cursos de Serviço Social e Licenciaturas, enquanto os cursos de graduação mais concorridos e de maior prestígio ficavam restritos aos alunos pagantes.

No que diz respeito à PUC-Rio, a política de ação afirmativa vem, ao longo dos últimos vinte anos, inserindo estudantes dos mais diferentes segmentos socioculturais numa instituição que é notoriamente reconhecida como centro de formação acadêmica

da elite brasileira. Esta experiência vem trazendo resultados que, observados na fala das assistentes sociais entrevistadas, destacam-se em dois aspectos: O primeiro refere-se à mobilidade social gerada após a passagem pela graduação na PUC-Rio:

Acredito que sim, já que através da oportunidade de concluir sua graduação numa Universidade de excelência acadêmica, como a PUC-Rio, o assistente social terá melhores condições de concorrer no mercado formal de trabalho. Dessa maneira, poderá vislumbrar construir uma trajetória profissional comprometida com a formação permanente, o que é determinante para o sucesso profissional que contribua para a melhoria de suas condições socioeconômicas, podendo gerar uma efetiva mobilidade social. Nesse sentido, o assistente social formado pela PUC-Rio terá condições de ocupar espaços profissionais tanto no setor governamental, como não governamental e também na área acadêmica, podendo contribuir também com a formação de novos profissionais, também comprometidos na luta por Direitos Humanos e Sociais, buscando contribuir na construção de um país menos desigual, mais justo e solidário. (Assistente Social X).

Claro que sim. O fato dos alunos bolsistas terem contato com o universo acadêmico, podendo ter uma boa formação na PUC-Rio, seus horizontes pessoais foram ampliados, abrindo novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho através de concursos públicos e outras iniciativas objetivando o trabalho direto no campo das políticas públicas. Nesse sentido, do ponto de vista pessoal, existe mobilidade social gerando um desenvolvimento considerável para esse tipo de aluno egresso da PUC. Acredito também haver um expressivo desenvolvimento comunitário, já que esse aluno egresso adquiriu maior conhecimento e potencial para contribuir de maneira mais eficaz na resolução de problemas existentes sua comunidade. (Assistente Social Y).

O segundo aspecto está na inclusão de alunos de camadas populares e afrodescendentes em seus cursos de graduação, permitindo uma mudança no perfil do alunado da Universidade.

[...] a partir da parceria com os Pré-Vestibulares Comunitários, principalmente nas primeiras turmas, tem-se um grupo de alunos extremamente comprometido com movimentos sociais diversos e também com ações comunitárias locais: Associações de Moradores, igrejas, ONGs, etc. Diferenciando-se do perfil de alunos da classe média, aparentemente sem envolvimento em causas sociais, existente na PUC até início da década de 1990, de maneira geral e, particularmente, no Departamento de Serviço Social. (Assistente Social X).

O perfil do aluno da PUC-Rio com certeza foi alterado, porque esse tipo de política, com a parceria com os Pré-Vestibulares Comunitários, deu oportunidade especialmente ao Departamento de Serviço Social de receber lideranças comunitárias que tinham conhecimento das necessidades de suas comunidades de origem, mas não tinham conhecimento teórico para avançar com mais propriedade na luta pela efetivação de direitos sociais, às vezes, inexistentes nas localidades mais distantes, como por exemplo, na Baixada Fluminense, de onde vinham a maioria dos alunos de Serviço Social que foram atendidos pela Bolsa de Ação Social. Assim, o Departamento pôde enriquecer sua atuação através das demandas comunitárias trazidas por esse novo perfil de alunos, tornando sua ação mais ampla no tocante à Extensão Universitária. (Assistente Social Y).

De uma universidade restrita às elites – estudantes de classe média e alta, oriundos da rede privada de ensino, residentes em bairros de elevado nível socioeconômico – a PUC-Rio passou a compor um corpo discente diversificado - dispondo atualmente de um contingente significativo de alunos residentes na Baixada Fluminense, em bairros da periferia e nas favelas da zona sul carioca. Estudantes estes que cursaram escolas da rede pública de ensino e frequentaram pré-vestibulares comunitários, com o intuito de preparação para o vestibular.

Percebo, através dos acompanhamentos sociais e estudos socioeconômicos que realizamos, para a concessão dos diversos tipos de bolsas oferecidas pela VRC, que há uma sensibilidade institucional para o entendimento das questões

sociais vivenciadas pelos alunos, ao longo de sua graduação. A bolsa, ainda que integral, contempla as mensalidades, ficando por conta do aluno se organizar para dar conta dos custos com transporte, alimentação, material didático, etc. Com a Lei do Passe Livre, agora eles têm o apoio da Prefeitura para o transporte, mas ainda custa caro, no Brasil, concluir o Ensino Superior. (Assistente Social X).

Essa reconfiguração do corpo discente suscitou novos desafios para a Universidade, pois a experiência ampliou-se e exigiu medidas que pudessem atender às necessidades desses alunos. Assim, desde que foi criado em 1997 o Fundo Emergencial de Solidariedade da PUC-Rio – FESP⁶⁴ vem atendendo os estudantes beneficiários das bolsas de ação social que encontram dificuldade com os custos referentes à alimentação, moradia, material, entre outros.

Mesmo sendo uma Universidade privada, a PUC-Rio é também Comunitária, com exigências de compromisso social efetivo. Assim, penso que a política de concessão de bolsas da PUC-Rio consegue acolher alunos oriundos de famílias com baixo poder aquisitivo e, percebendo suas reais necessidades ao longo da graduação, procura estabelecer parcerias internas e externas para que essas necessidades sejam atendidas no nível acadêmico e/ou social, de modo que eles tenham garantidos o acesso, a permanência e a possibilidade de concluir com qualidade sua graduação. Então, a meu ver, essa política de concessão de bolsas com um olhar para além da concessão da bolsa, pode contribuir, de fato, para a melhoria da qualidade de vida dos alunos, assim como de suas famílias e também da sua comunidade, quando esse aluno formado se converte em um efetivo agente de transformação social em sua comunidade de origem. (Assistente Social X).

A questão da permanência na Universidade de alunos oriundos das classes populares vem pautando estudos (Menezes, 2012; Neves

⁶⁴ O FESP, criado pelo Centro de Pastoral Anchieta em 1997, se financia através de doações voluntárias de membros da PUC-Rio (professores, funcionários, alunos, vice-reitorias acadêmica e comunitária, comunidade dos jesuítas, etc.) e de fora desta, tais como a Associação Nóbrega de Educação e Assistência Social, ANEAS.

et al., 2007; Catani et al., 2006) que tem como objetivo refletir sobre as desigualdades vivenciadas por estes alunos, e de que forma a assistência estudantil, como auxílio financeiro, pode melhor contribuir para a sua trajetória acadêmica.

Este é um desafio que se coloca na atualidade, no campo do Ensino Superior, especialmente para os profissionais que atuam diretamente com a assistência estudantil, considerando que o acesso vem se democratizando, mas as políticas de permanência ainda são incipientes. Neste aspecto, a PUC-Rio, como aparece em destaque na fala da Assistente Social X da VRC, denota um cuidado que ultrapassa a política de acesso de alunos oriundos das camadas populares, ao constatar suas dificuldades materiais em prosseguir com os estudos e conceder auxílio financeiro, através do FESP.

Sendo assim, apesar de contemplar uma realidade muito particular, uma universidade privada comunitária da zona sul do Rio de Janeiro, acreditamos que a partir do exemplo da PUC-Rio é possível estabelecer um paralelo com as demais políticas de acesso ao Ensino Superior Brasileiro. Isto porque, em se tratando de um país extremamente desigual e hierarquizado, a universidade sempre foi o “lugar” de uma minoria, de uma elite econômica. Portanto, as políticas de ação afirmativa no campo do Ensino Superior abrem um caminho possível para o aprofundamento do processo de democratização, com inclusão social.

5. Destinos improváveis: o perfil e a trajetória dos alunos egressos de Serviço Social bolsistas da PUC-Rio

Neste capítulo, apresentam-se os resultados da pesquisa em três itens. No item 5.1, o perfil do egresso de Serviço Social, bolsista da PUC-Rio, matriculado no período que compreende os anos de 2000 a 2010. Para obtenção desses dados, conforme anteriormente explicitado, aplicou-se um questionário com perguntas abertas e fechadas, para o qual se obteve um total de 61 questionários respondidos válidos⁶⁵ e integralmente respondidos. Os dados compreendem: dados sociodemográficos, familiares e outros, tais como religião, participação associativa e política, compondo o perfil socioeconômico, escolar/acadêmico e de trabalho.

Para análise do perfil desse egresso foram utilizados alguns documentos, como o Censo da Educação Básica de 2014 (MEC/Inep) e a Pesquisa Mensal de Emprego (IBGE). Utilizamos ainda dados da pesquisa intitulada “Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional”, realizada pelo Conselho Federal de Serviço Social (CFESS), no ano de 2004. Cabe ressaltar que esse item não objetiva estabelecer parâmetros comparativos entre os alunos egressos de Serviço Social bolsistas da PUC-Rio e os demais assistentes sociais brasileiros, embora certos padrões recorrentes da profissão possam ser identificados e eventualmente comparados.

No item 5.2, analisa-se a ocorrência de mobilidade social por parte dos egressos de Serviço Social da PUC-Rio, em referência aos seus pais. A intenção é identificar possíveis consequências da formação universitária e da inserção profissional e se elas geraram mudanças, alterando sua trajetória de vida.

⁶⁵ Considera-se questionário válido aquele que se refere apenas aos alunos egressos de Serviço Social, matriculados no período que compreende os anos de 2000 a 2010 e que receberam bolsas de estudos da PUC-Rio. Cinco dos questionários respondidos eram de não bolsistas, por isso foram excluídos.

No item 5.3, são apresentadas as percepções dos egressos sobre as possibilidades de mudança vivenciadas após a inclusão acadêmica e entrada, ou não, no mercado de trabalho. Ao empreender essa análise, procura-se decifrar alguns aspectos ainda desconhecidos sobre esses sujeitos – hoje assistentes sociais formados pela PUC-Rio – que apresentam uma trajetória de vida permeada de particularidades, tendo em comum o fato de serem oriundos de camadas populares e terem sido beneficiados pela política de ação afirmativa desta Universidade. Almeja-se compreender as relações sociais mais amplas, configuradas em relações de desigualdade, a partir do efeito transformador que a passagem pela Universidade pode desencadear.

Pretende-se uma aproximação à compreensão dos efeitos da formação superior, em termos de incorporação de novas disposições e constituição de um *habitus* transformador de uma realidade por parte dos ex-alunos bolsistas, agora assistentes sociais, levando-se em conta suas percepções, a partir da centralidade que a entrada na universidade e a conseqüente inserção no mundo do trabalho assumem quando se analisa a trajetória de vida de um dado segmento.

Com o intuito de propiciar uma melhor compreensão dos dados aqui demonstrados, denominar-se-á, neste capítulo, o egresso de Serviço Social, bolsista da PUC-Rio, apenas de egresso.

5.1. Perfil do egresso

Para estabelecimento do perfil dos alunos egressos de Serviço Social da PUC-Rio, matriculados entre os anos de 2000 a 2010, destacamos alguns indicadores de caracterização, tais como: sexo; idade; naturalidade; local de moradia; pertença étnico-racial; religião; estado civil; tipo de instituição na qual cursou o ensino médio; se frequentou curso pré-vestibular; ano de entrada e ano de formatura; tempo de inserção no mercado de trabalho após a formatura; inserção no mercado de trabalho como assistente social; tipo de vínculo empregatício; se está exercendo atividade remunerada e em que área de atuação; se já atuou como supervisor de estágios em Serviço Social; e, por fim, se cursa ou pretende cursar uma pós-graduação.

Considerando a questão de gênero como determinante fundamental para compreender a profissão, eminentemente feminina, confirmou-se esta tendência no universo aqui analisado, sendo 82% do total de egressos do sexo feminino contra somente 18% de egressos do sexo masculino.

Em pesquisa realizada com alunos de graduação em Serviço Social da UFRJ, Pedro Simões (2007) coloca que:

A bem dizer, os alunos de serviço social não têm a mesma identidade e o mesmo perfil que alunos de ciências sociais (Vianna et. al. 1994; Novaes 1994; Ner 2001; Oro 2004), mas se aproximam muito dos alunos de educação e pedagogia (Villas Boas e Pessanha 1995). Em geral, estas carreiras são majoritariamente femininas, sendo o serviço social o curso com a maior taxa de mulheres, entre todos os cursos universitários nos últimos 30 anos (Simões, 2007, p. 175).

Ratifica-se, portanto, uma disposição histórica da categoria profissional de Serviço Social que, desde sua constituição inicial, é majoritariamente feminina. No nível nacional, segundo dados do CFESS (2005)⁶⁶, essa tendência é ainda mais forte, contando com apenas 3% de homens. A região com maior percentual masculino é a Sudeste (7%) e a menor é a região Sul (1%).

Igualmente, a maioria absoluta dos egressos é natural do estado do Rio de Janeiro (82%), dado que não nos surpreende pelo fato da PUC-Rio ser uma Universidade carioca. Além disso, 24% residem atualmente na Baixada Fluminense, percentual considerável dada a distância física (e pode-se dizer socioeconômica) entre o bairro da Gávea e a Baixada Fluminense, o que possivelmente decorre da atual política do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio que, como já mencionado anteriormente, estabelece parcerias com os movimentos sociais e pré-vestibulares comunitários e populares em rede, hipótese corroborada também pelo contingente total de 75% de egressos residentes em outras regiões populares da cidade do Rio de Janeiro: 23% Zona Oeste, 21% Zona Norte; 7% interior do Estado do Rio de Janeiro.

⁶⁶ Dados obtidos a partir de pesquisa realizada pelo CFESS, em 2004, intitulada "Assistentes Sociais no Brasil: elementos para o estudo do perfil profissional" / Organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social; colaboradores Rosa Prêdes... [et al.].-Brasília: CFESS, 2005. Disponível em: www.cfess.org.br.

Com relação à faixa etária, há um predomínio hoje de egressos nas idades entre 26 a 30 anos (28%), 31 a 35 anos (21%) e 36 a 40 anos (25%), 41 a 45 anos (10%), perfazendo um total de 84% na faixa etária que compreende 26 a 45 anos. Somente 3% dos egressos têm menos de 25 anos. Se novamente compararmos aos dados do CFESS (2005), os egressos têm perfil similar aos assistentes sociais brasileiros que se encontram majoritariamente na faixa etária entre 25 a 44 anos (68%), a saber: 20 a 24 anos (5%), 25 a 34 anos (30%), 35 a 44 anos (38%), 45 a 59 (25%), mais de 60 anos (2%). O que nos faz concluir que o assistente social formado pela PUC-Rio tem uma faixa etária condizente com a da categoria profissional em geral.

Em relação à pertença étnico-racial, 82% dos egressos se declaram negros ou pardos e somente 18%, brancos. O que vem comprovar o efeito da política de ação afirmativa instituída no Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, que prioriza o acesso e a formação de alunos oriundos das classes populares e dos cursos de pré-vestibular para negros e carentes.

Na pesquisa do CFESS (2005), é possível notar uma situação inversa ao egresso, tendo em vista que 72,14% dos profissionais de Serviço Social se identificaram como brancos e 20,32%, negros. Entretanto, é necessário ressaltar que, no estudo do CFESS, apareceram mais 10 variáveis de autodeclaração étnico racial, dentre elas: mulato, caboclo, mestiço, moreno, afrodescendente, entre outras.

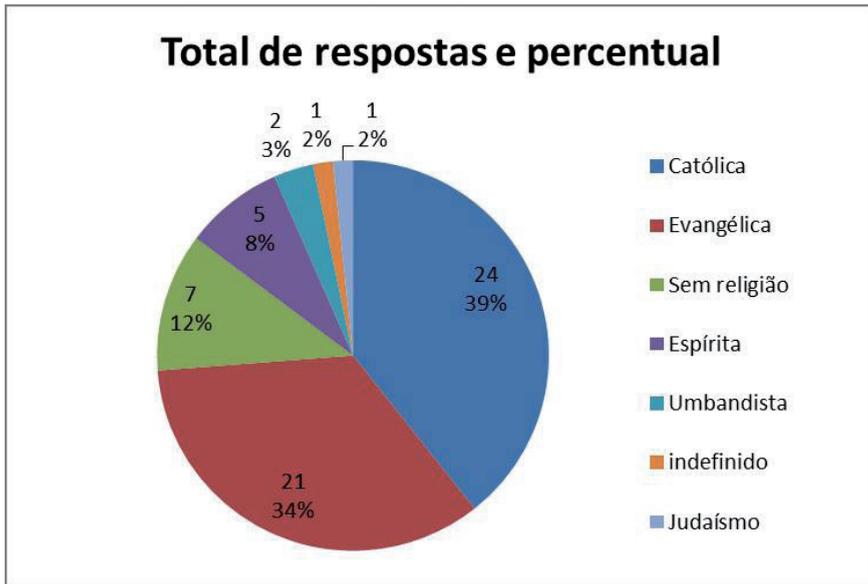
Quanto ao estado civil dos egressos, os resultados são equilibrados, tendo em vista que 36% deles são casados e 42% solteiros, enquanto as uniões estáveis⁶⁷ perfazem um percentual de 10%. Na pesquisa realizada pelo CFESS (2005), 53% dos assistentes sociais brasileiros são casados e 47% solteiros.

Nos dados relativos à religião, observa-se que há uma variedade de religiões apontadas pelos assistentes sociais, ainda que a religião católica seja majoritária (39%), seguida pela evangé-

⁶⁷ Segundo o IBGE, união estável é a relação de convivência entre dois cidadãos que é duradoura e estabelecida com o objetivo de constituição familiar. Não é necessário que morem juntos, isto é, podem ter domicílios diversos, mas será considerada união estável, desde que existam elementos que o provem, por exemplo, a existência de filhos. <http://saladeimprensa.ibge.gov.br/pt/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2781>. Último acesso em abril de 2015.

lica (34%), por uma diferença pequena. Um percentual considerável (12%) se considera sem religião, enquanto somente 3% dos egressos se declaram umbandistas.

Gráfico 3 - Religião declarada pelos egressos.



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

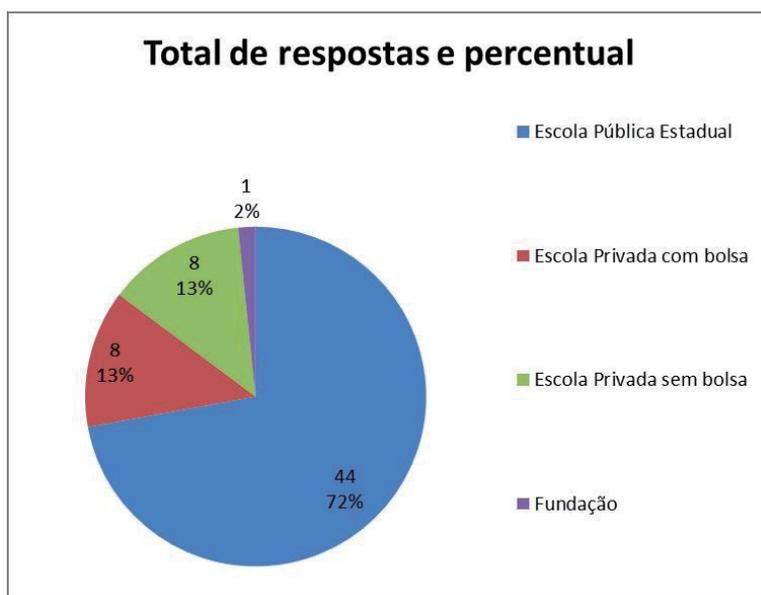
No estudo realizado pelo CFESS (2005), a religião católica apresenta-se com 67,65%, seguida pela evangélica com 12,69%. O percentual superior da religião evangélica encontrada neste estudo, em relação ao do CFESS, pode ser explicado pelo fato de a pesquisa do CFESS ter sido realizada há dez anos, período em que aumentou o contingente de evangélicos no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em 2012, relativos ao Censo de 2010, o número de evangélicos no Brasil cresceu cerca de 60% em dez anos, com 16 milhões de novos fiéis. Segundo a pesquisa, entre 2000 e 2010, o total de evangélicos no Brasil subiu de 26,2 milhões para 42,3 milhões em 2010. A proporção dos evangélicos em relação à população do país, neste período, avançou de 15,5% para 22,2%⁶⁸.

⁶⁸ <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?view=noticia&id=1&idnoticia=2170&t=censo-2010-numero-catolicos-cai-aumenta-evangelicos-espíritas-sem-religiao>

Simões (2007) ratifica tal posicionamento ao destacar que, do ponto de vista religioso, o cenário brasileiro - a partir dos anos 1990 - aponta para um crescimento das seitas pentecostais, uma redução do catolicismo, uma presença forte dos espíritas entre os setores mais letrados e o crescimento dos “sem religião” (Fernandes 1998; Machado 2006 apud Simões, 2007, p. 176). Não há indicações, segundo o autor, de que estas tendências tenham se modificado nos últimos anos e, por isso, elas continuam sendo referências importantes para análise dos dados.

A religião é um ponto relevante do perfil profissional em decorrência da identidade histórica que o curso tem com os valores religiosos, fortes motivadores para o ingresso na profissão, sejam eles de origem católica ou evangélica/protestante. A vontade de “fazer o bem”, de ajudar ao próximo, são elementos recorrentes na fala daqueles que escolhem a graduação em Serviço Social, especialmente na fala dos estudantes calouros, não obstante esta formação profissional ser avessa a justificativas religiosas e ao ideário da ajuda do qual seus alunos são portadores ao ingressarem nos cursos.

Gráfico 4 - Tipo de instituição na qual cursou Ensino Médio.

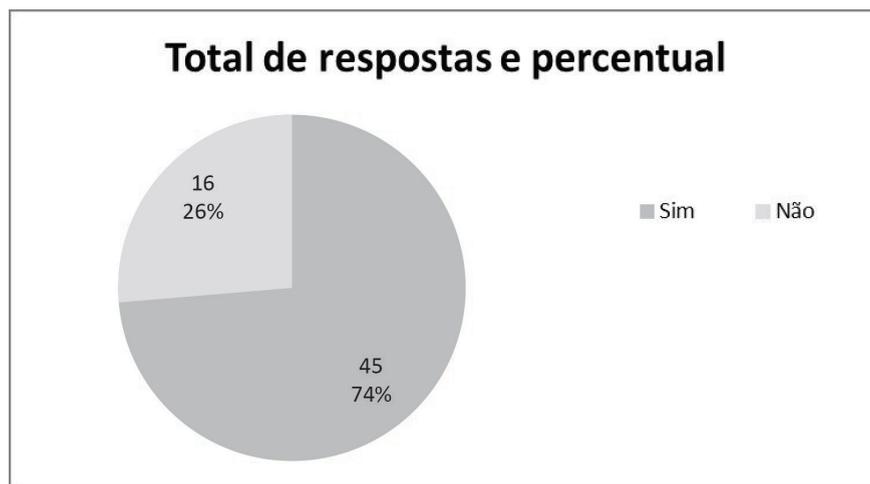


Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Em relação à instituição na qual o egresso cursou o ensino médio, dos 61 egressos, 44 (72%) cursaram a rede pública de ensino. Somadas a esse percentual as instituições de ensino que oferecem bolsa ou gratuidade (Fundação e escola privada com bolsa), esse número passa para 53 (87%). Portanto, somente oito (13%) egressos frequentaram a rede privada de ensino como pagantes.

Dados do Censo da Educação Básica de 2013⁶⁹, realizado pelo MEC/Inep, demonstram que o número total de alunos matriculados no ensino médio é de 8.312.815, sendo 7.066.417 (85%) da rede pública de ensino e somente 1.246.398 (15%) da rede privada. Pode-se afirmar que o perfil do egresso no ensino médio é bastante similar ao perfil do estudante desse nível de ensino médio, retratado no Censo da Educação Básica (MEC/Inep, 2014). Todavia comparando-se com o perfil médio do aluno da PUC-Rio de três outros cursos de graduação (Administração, Direito e Psicologia), considerados cursos de maior prestígio social e que consequentemente absorvem alunos de maior poder aquisitivo, 86% dos alunos de outros cursos estudaram todo o ensino médio na rede privada de ensino (Santos, 2011).

Gráfico 5 - Frequência a cursos de pré-vestibular em números e percentuais.



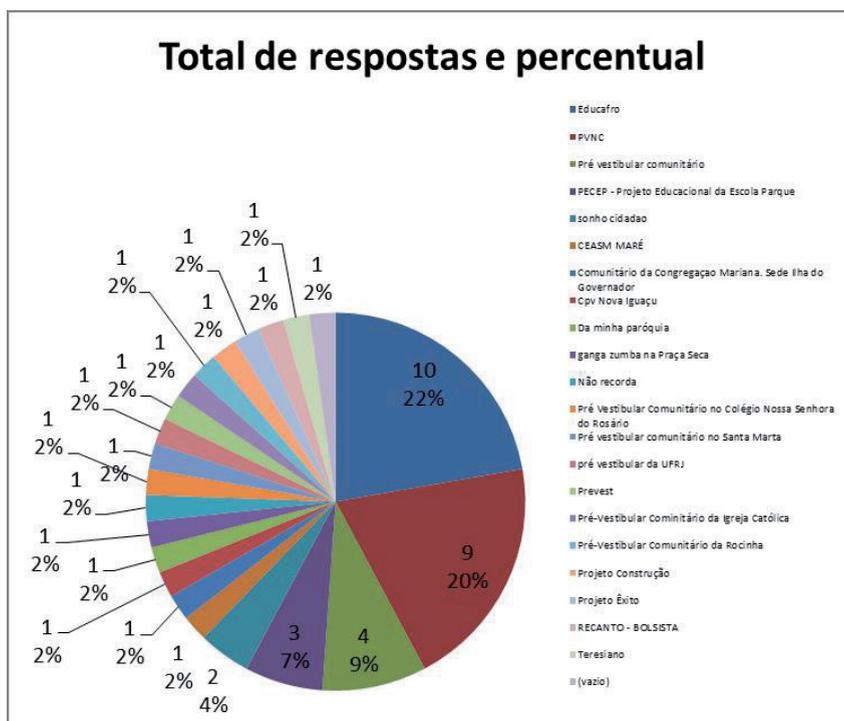
Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

⁶⁹ http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2014/apresentacao_coletiva_censo_edu_basica_022014.pdf

Como se pode constatar no gráfico 5, um percentual significativo, (74%) 45 egressos frequentaram cursos pré-vestibulares, forma de preparação para entrada na Universidade.

Apresenta-se, a seguir, no gráfico 6, para esses 74% os tipos de cursos pré-vestibulares frequentados.

Gráfico 6 - Qual curso pré-vestibular que frequentou?



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Dentre os cursos frequentados, 22% cursaram o Educafro⁷⁰ e 20% o PVNC. Os demais cursos têm percentuais bem inferiores,

⁷⁰ A Educafro - Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes - nasceu de uma dissidência do PVNC. Os conflitos internos do PVNC, provocados por divergência com relação à direção política e pedagógica que estava sendo tomada, chegou a provocar a divisão do grupo da direção. Com a crise instaurada, Frei David se afastou e organizou uma nova rede de curso de pré-vestibulares para negros e carentes. Conforme o site oficial da organização, a Educafro é uma obra social responsável por uma rede de cursos pré-vestibulares comunitários, que atinge o Rio de Janeiro e São Paulo e que tem como objetivo lutar por políticas públicas e ações afirmativas voltadas para negros e carentes.

considerando ainda que 9% declararam ter prestado pré-vestibular comunitário sem identificá-lo. Cabe ressaltar ainda os egressos vindos do Projeto Educacional da Escola Parque, escola particular de classe média alta localizada no bairro da Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, vizinha à PUC-Rio, que oferece curso preparatório noturno para alunos carentes da comunidade circunvizinha (7% das respostas).

Acredita-se que a grande concentração de egressos advindos do Educafro e PVNC justifica-se principalmente por dois aspectos: Em primeiro lugar, pela parceria dessas instituições com a PUC-Rio, desde a criação da política de ação afirmativa da Universidade, objeto deste estudo. E, em segundo lugar, por uma política de aproximação do Departamento de Serviço Social com os movimentos sociais, via projetos sociais elaborados conjuntamente, bem como a abertura de campos de estágio nos próprios pré-vestibulares comunitários.

Para Honorato (2005), os pré-vestibulares comunitários e populares em rede funcionariam como uma “família de substituição”:

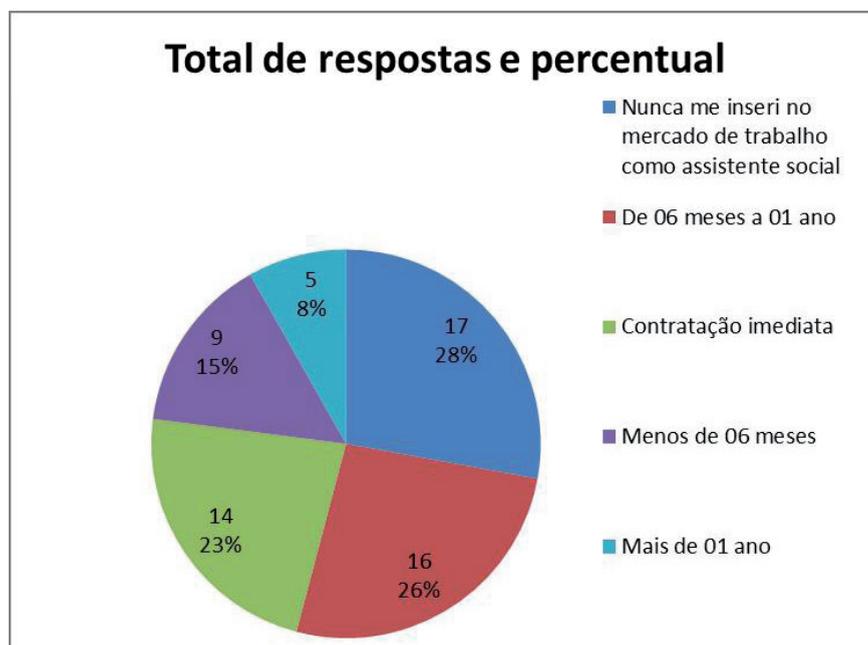
Na família de substituição, se “herda” um ethos de ascensão pela escola; certo capital cultural necessário ao domínio da comunicação pedagógica, da sociabilidade com estudantes de outras classes sociais, e das escolhas quanto ao curso pretendido. Um sentimento de solidariedade contribuiria, ainda, para a perseverança necessária para que se persevere no Vestibular quantas vezes forem precisas e para se que enfrente, posteriormente, os problemas e as dificuldades dentro da Universidade. Além do mais, se trata de um “projeto coletivo” de uma chegada em massa à Universidade que desafia as barreiras dos mecanismos de seleção e desigualdades (Honorato, 2005, p. 139-140).

Além disso, de acordo com Honorato (2005), os pré-vestibulares comunitários, disponibilizando espaço para discussões e debates, fomentam a reflexão e permitem uma melhor compreensão da vida social e da história pessoal dos sujeitos, forjando, por vezes, verdadeiros militantes das mais diversas causas. Acrescenta-se a tal afirmação que os cursos de pré-vestibular comunitário atuam também

como instâncias formadoras de potenciais multiplicadores a serviço de um projeto coletivo de acesso ao Ensino Superior.

A importância dos pré-vestibulares comunitários não se restringe à capacitação de alunos das classes populares para a entrada no Ensino Superior. Além de instância catalizadora para inserção universitária desses estudantes, os pré-vestibulares constituem-se em um projeto coletivo de formação e ampliação de consciência social e política dos sujeitos. Têm como objetivo primordial forjar cidadãos preocupados com as questões sociais e agentes de transformação social. Constituem-se ainda em uma rede de solidariedade e apoio aos alunos pobres e negros em sua trajetória universitária, apoio este que, muitas vezes, se estende até a entrada no mercado de trabalho.

Gráfico 7 - Tempo para inserção no mercado de trabalho, como assistente social, após a formatura.



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

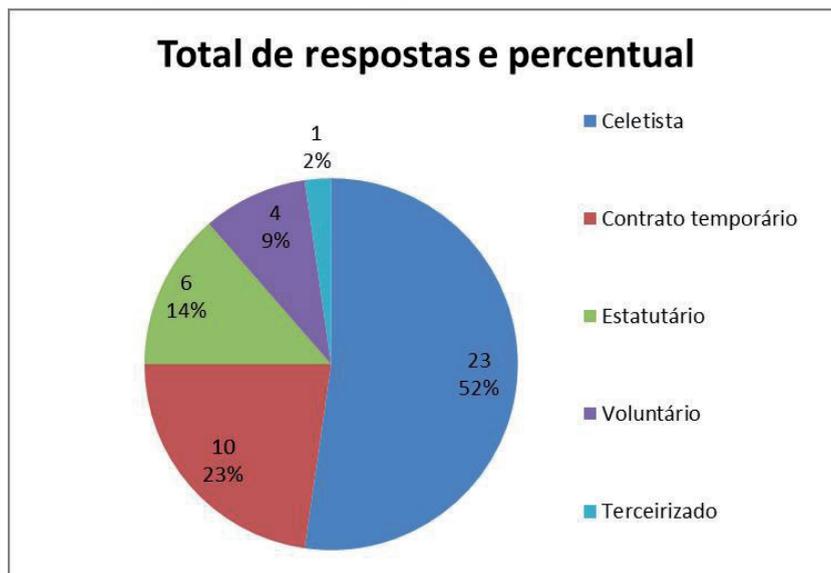
Em relação à inserção no mercado de trabalho, um dado relevante é que, do total de egressos, 72% estão inseridos no mercado de trabalho como assistente social, enquanto apenas 28% ainda não

tiveram oportunidade para exercício da profissão, evidenciando que um contingente expressivo de egressos consegue acessar o mercado de trabalho e atuar na profissão almejada.

No que concerne ao intervalo de tempo entre a formatura e o primeiro emprego como assistente social, 23% tiveram contratação imediata. Dentre aqueles que não tiveram contratação imediata, observa-se que o tempo mais frequentemente declarado (26%) para inserção no mercado de trabalho foi de seis meses a um ano, seguidos por menos de seis meses (15%). Somente 8% demoram mais de um ano até serem empregados.

Entre os que se inseriram no mercado de trabalho, o tempo médio até conseguir o primeiro emprego foi de 6,2 meses, período bem mais curto, portanto, daquele despendido na procura de trabalho pelo desempregado no Brasil, que, entre janeiro e setembro de 2006, conforme o DIEESE⁷¹, foi da ordem de 12,8 meses. O que indica que o mercado de trabalho do assistente social é um campo relativamente promissor.

Gráfico 8 - Tipo de vínculo empregatício



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

⁷¹ Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. <http://www.dieese.org.br/analiseped/ped.html>.

O gráfico 8 demonstra a inserção, segundo informado pelos egressos, no mercado de trabalho. Dos 40 respondentes inseridos no mercado de trabalho, pois se excluíram os voluntários⁷², pode-se apontar em relação ao tipo de vínculo empregatício que, somados os portadores de vínculos CLT⁷³ e por tempo indeterminado e estatutários, 72,5% dos egressos inseridos no mercado de trabalho têm boa qualidade de vínculo, ou seja, estabilidade no trabalho e direitos trabalhistas assegurados. Considerou-se que os portadores de vínculo CLT por prazo determinado - embora gozem de direitos trabalhistas, não têm, por definição, garantia no emprego - e o terceirizado (ou cooperativado) possui vínculos de menor qualidade (27,5%).

Em pesquisa realizada pelo CFESS (2006), constatou-se que 55,8% dos assistentes sociais no país possuem vínculo estatutário, 27,4% são contratados pelo regime da CLT por prazo indeterminado e apenas 9,41% são celetistas com contratos temporários, ainda 0,32% são terceirizados ou cooperativados. Portanto, o total de assistentes sociais que possui vínculo precário (contrato temporário e terceirizado) é de 9,73%, enquanto os sem vínculos trabalhistas, que se declaram voluntários, é de 0,22% (CFESS, 2006).

Os dados encontrados neste estudo para os egressos são mais desfavoráveis quanto à qualidade do vínculo que os do CFESS (72,5% contra 83,2). Entretanto, há outro agravante, a clara predominância do vínculo estatutário na pesquisa do Conselho dos vínculos estatutários em relação ao encontrado nos egressos (55,8% e 23%).

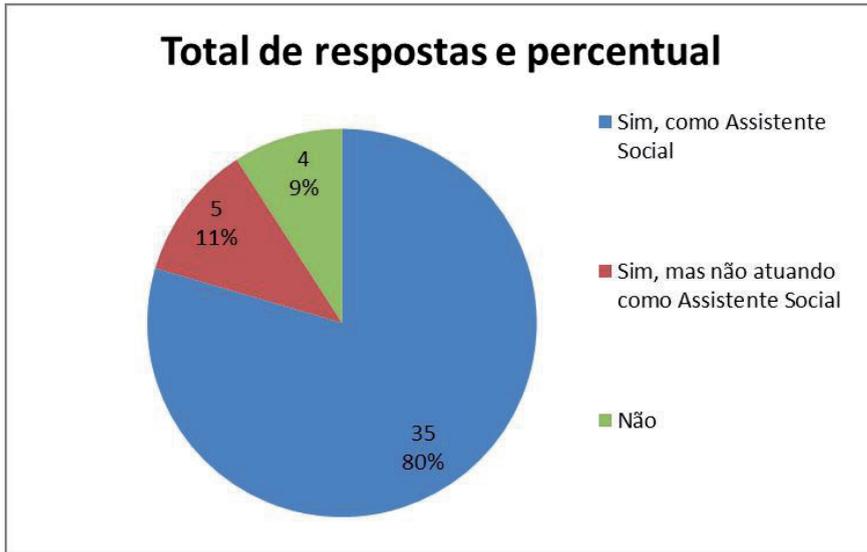
Em comparação com o gráfico 7, onde é demonstrada a inserção do egresso no mercado de trabalho, como assistente social, o gráfico 9, acima, mostra que: dos 72% que encontraram emprego como assistente social, 80% permanecem atuando na profissão, enquanto 20% não mais a exercem. A partir de uma análise combinada, é possível afirmar que cerca de 60% dos egressos se inseriram no mercado de trabalho e permanecem atuando como assistentes sociais, 28% nunca

⁷² Do total de egressos, destaca-se que 9% são voluntários, o que na presente pesquisa não é considerado como uma atividade laboral. Porém optou-se em inserir tal informação, tendo em vista que o próprio egresso se declara como tal

⁷³ A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) surgiu pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas, unificando toda legislação trabalhista existente no Brasil.

se inseriram, enquanto que 12% atuaram como assistente social após a formatura, mas não atuam mais, seja por mudança da atuação profissional ou por desemprego.

Gráfico 9 - Atualmente está exercendo atividade remunerada? (Apenas para os egressos que se inseriram no mercado de trabalho).



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

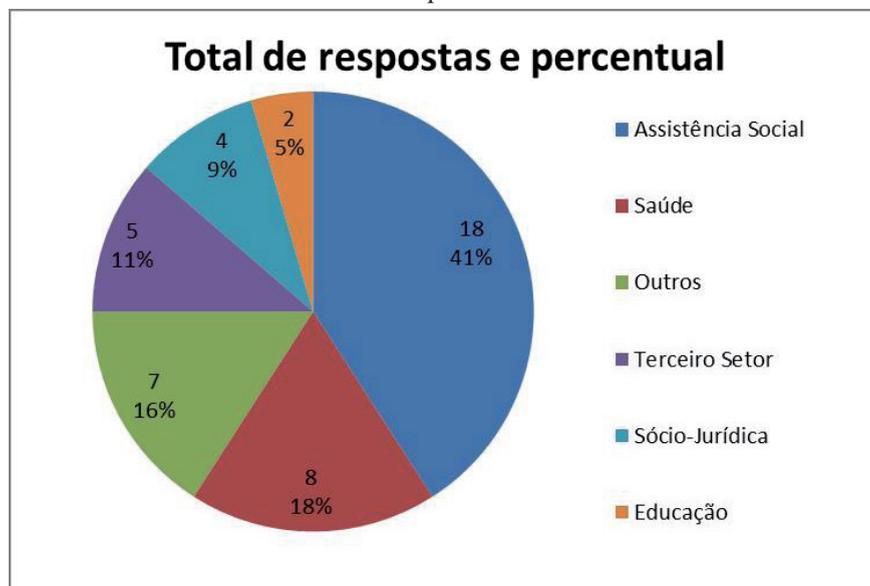
Segundo Netto (1996), a partir dos anos 1990, o Serviço Social passa por um momento de consolidação e maturidade da profissão⁷⁴, ampliando seu contingente profissional e efetivando um mercado nacional de trabalho, seja no âmbito já tradicional das instituições governamentais, seja no plano das instituições privadas e das “organizações não governamentais” (p. 110). Todavia, mesmo considerando uma efetiva ampliação do mercado de trabalho para a categoria nas três últimas décadas, os assistentes sociais não estão

⁷⁴ Segundo Netto (1996), trata-se de um período produtivo, bem como contraditório e ambivalente, no qual a profissão atravessou um processo de renovação e redimensionamento, no que se refere à sua interpretação teórico-metodológica e ético-política, moldando-se às exigências da contemporaneidade e aperfeiçoando sua qualificação. Processo este que, para Netto (1996), se consubstancia nas Novas Diretrizes Curriculares (2001), na Lei de Regulamentação da profissão (1993), no Código de Ética do Assistente Social (1993), na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* e na produção científica acumulada a partir da década de 1980.

protegidos do desemprego e do subemprego que atingem o trabalhador assalariado no Brasil e no mundo.

No que concerne às grandes áreas de atuação dos assistentes sociais, constata-se uma maior concentração no campo da assistência, com 41% indo ao encontro da tendência nacional, que apresenta um percentual de profissionais nesta área. Em segundo lugar e bem distante, está a área da saúde (18%). Com 11% está o Terceiro Setor e 9% atuando na área sociojurídica⁷⁵, embora este não seja considerado área de atuação e sim natureza da instituição⁷⁶. Com menor incidência está a Educação, dispondo apenas de 5% do total de egressos. E 16% não especificaram a área de atuação.

Gráfico 10 - Perfil de trabalho: em que área exerce atividade remunerada?



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

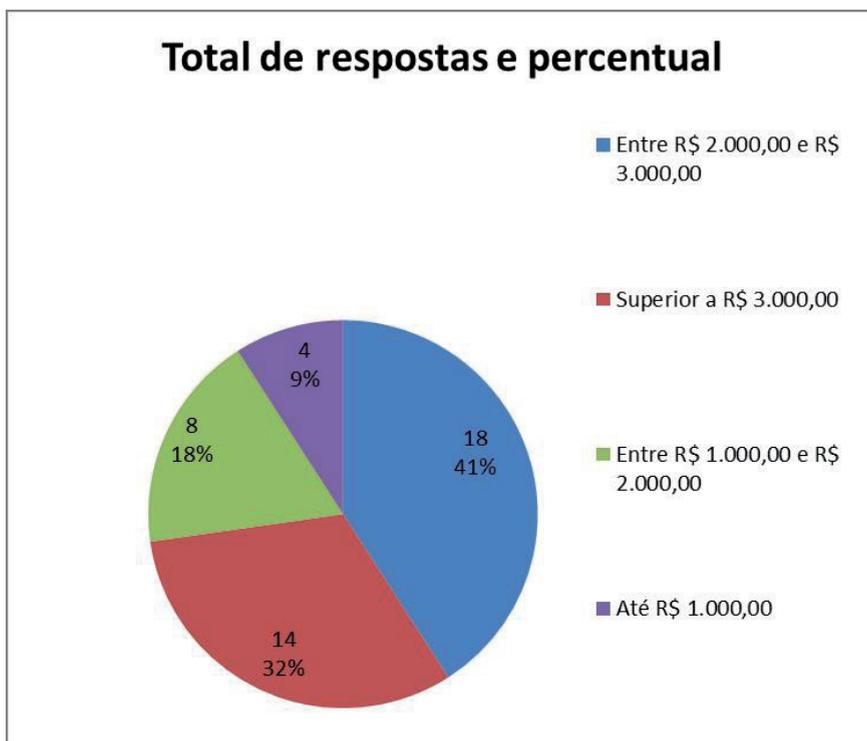
⁷⁵ O denominado Terceiro Setor compreende organizações privadas prestadoras de serviços sociais - comumente chamadas de organizações não-governamentais - que incluem as organizações filantrópicas, as organizações sociais (OS) e as organizações da sociedade civil de interesse público (OCIP's) (Jardim, 2010, p. 39).

⁷⁶ Na questão que aborda a área de atuação profissional, 9% dos egressos assinalaram a opção "outros" e identificaram sua área de atuação como Terceiro Setor. Embora exista uma distinção entre área de atuação e natureza institucional respeitou-se, no presente estudo, essa denominação fornecida pelos respondentes.

Conforme Iamamoto (2001, apud CFESS, 2005), uma série de pesquisas realizadas acerca do mercado de trabalho profissional do Serviço Social, após a década de 1990, aponta para um incremento do Terceiro Setor como empregador de profissionais de Serviço Social. Não obstante a maior abrangência de empregadores no setor público, mais especificamente no segmento municipal, esta tendência decorre da Reforma do Estado implementada no Governo FHC, que estabelece parcerias para a execução das políticas públicas, como estratégia de desresponsabilização do Estado.

Tal processo é operado por meio do incentivo à gestão direta pela sociedade civil de serviços sociais e assistenciais, o chamado Terceiro Setor, que atua sem a dependência direta do Estado, mas com seu apoio e assistência, esvaziando a perspectiva de universalização de direitos.

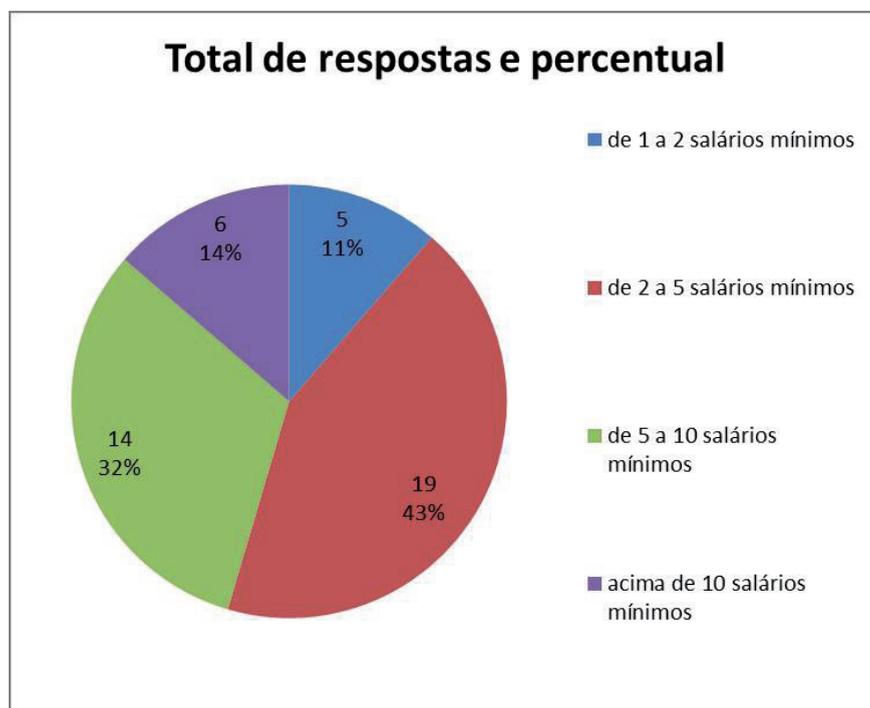
Gráfico 11 - Remuneração atual.



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Como se pode observar no gráfico 11, do total de egressos, 41% possui média salarial entre R\$ 2.000,00 e R\$ 3.000,00; e 32%, superior a R\$ 3.000,00. De acordo com a Pesquisa Mensal de Emprego do IBGE⁷⁷, a média salarial na Região Metropolitana do Rio de Janeiro foi de R\$ 2.362 em outubro de 2014. Isto significa que pelo menos 27% dos egressos recebem um salário inferior à média salarial do trabalhador fluminense nos diversos segmentos ocupacionais, incluindo aqueles que não possuem nível superior. Dos quatro que informaram receber até R\$1.000,00, dois não se encontravam em exercício profissional como assistente social, sendo um deles estudante bolsista de mestrado, e um informou ser voluntário em movimento social ligado à área da saúde.

Gráfico12 - Renda familiar atual.



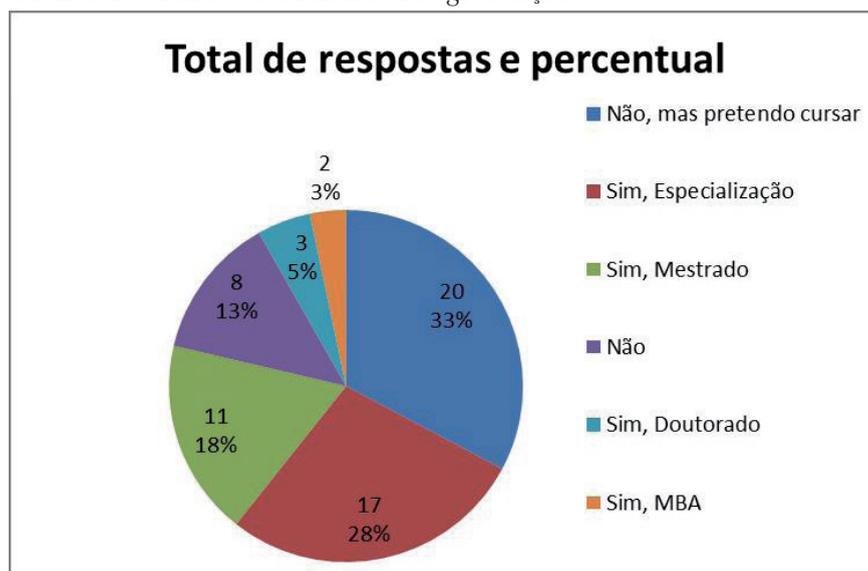
Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

⁷⁷ http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/pme_201410rj_03.shtm.

No que diz respeito à renda familiar dos egressos temos uma maior concentração nas faixas salariais que compreendem dois a cinco salários mínimos (43%) e cinco a 10 salários mínimos (32%). Mesmo com cortes um pouco diferentes, é possível realizar uma comparação entre a renda familiar do egresso bolsista da PUC-Rio e dos assistentes sociais pesquisados pelo CFESS (2005). Em comparação com o estudo do CFESS, a presente pesquisa mostra que a renda familiar do egresso bolsista da PUC-Rio é mais baixa. Enquanto 10,4% dos assistentes sociais (CFESS/2005) tem renda familiar de até três salários mínimos, as famílias do egresso bolsista da PUC atingem o mesmo percentual com renda de até dois salários mínimos. É possível fazer a mesma constatação nas famílias de maior renda: enquanto 37% dos assistentes sociais entrevistados pelo CFESS tem renda familiar de mais de nove salários mínimos, somente (14%) das famílias dos egressos, bolsistas da PUC-Rio, têm renda familiar de mais de 10 salários.

Esse perfil de menor renda dos egressos pode ser interpretado como consequência do próprio processo de entrada do aluno, proveniente majoritariamente de pré-vestibulares comunitários e populares em rede e de áreas mais carentes do estado do Rio de Janeiro, tais como a Baixada Fluminense e a Zona Oeste da cidade, o que não se repete no perfil médio dos assistentes sociais, delineado pelo CFESS (2005).

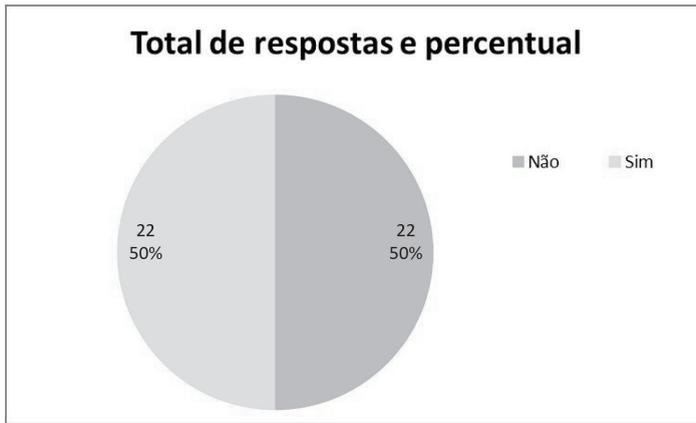
Outro aspecto levantado para se traçar o perfil dos egressos refere-se à formação continuada. Do total de egressos, 54% cursaram ou estão cursando pós-graduação, sendo a maior concentração, 31%, nos cursos tipo *Lato Sensu* (MBA e Especialização) e 23% no *Stricto Sensu* (18% Mestrado e 5% Doutorado). Do total de egressos, 33% declararam que ainda não cursaram, mas pretendem cursar algum tipo de pós-graduação e somente 13% não mencionaram a possibilidade de continuar estudando após ter se graduado.

Gráfico 13 - Fez ou está fazendo Pós-graduação?

Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

É significativo e extremamente positivo registrar que mais da metade dos egressos fez a opção da formação continuada em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*. Esta escolha e sua alta incidência parecem suportar a análise prospectiva de Netto (1996), quando observa que a crescente segmentação das atividades profissionais do assistente social exige destes uma definida especialização para atender ao mercado de trabalho, tendo em vista o perfil generalista da formação profissional em vigor, entendendo que o encaminhamento mais rico e adequado para a problemática da formação profissional nos dias atuais é “manter o perfil generalista da graduação, institucionalizando a especialização como requisito para o exercício profissional.” (p. 125).

Porém a pesquisa evidencia o fato de que o profissional de Serviço Social, graduado pela PUC-Rio, apresenta uma forte tendência a dar continuidade à sua formação valorizando, sobretudo, as especificidades da sua área de atuação.

Gráfico 14 - Já atuou como supervisor de estágios em serviço social?

Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Como é possível observar nos gráficos 8 e 14, dentre os egressos que entraram no mercado de trabalho como assistente social (72%), exatamente a metade atua ou atuou como supervisor de estágio em Serviço Social. Esse dado é extremamente relevante, dada a especificidade do curso de Graduação em Serviço Social da PUC-Rio – que considera muito importante a inserção do aluno no espaço socioinstitucional, com a realização de estágio supervisionado, no sentido de capacitá-lo para o futuro exercício profissional. A entrada no campo de estágio se inicia no 3º período letivo do curso e assim há uma valorização do espaço socioinstitucional e da prática profissional. Além disso, a legislação que rege a profissão tem o Estágio Supervisionado como parte integrante do processo de formação⁷⁸. O Estágio Supervisionado é uma atividade curricular obrigatória que pressupõe supervisão sistemática. Esta supervisão é feita conjuntamente por professor supervisor (assistente social) e assistente social, com base em planos de estágio elaborados em conjunto pelas unidades de ensino e organizações que oferecem o estágio. Os números mostram o compromisso dos egressos com o processo de formação do alunado, o que nos possibilita afirmar que o profissional de Serviço Social considera a supervisão de estágios como prática constitutiva da profissão.

⁷⁸ Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social Resolução nº 15, de 13 de março de 2002.

5.1.1. Análises combinadas do perfil

A partir de uma análise mais apurada do material coletado, para estabelecimento do perfil do egresso de Serviço Social, bolsista da PUC-Rio, surgiram algumas questões passíveis de aprofundamento. Percebeu-se uma forte relação entre autodeclaração étnico-racial e participação em movimentos sociais diversos e ainda entre a referida participação em movimentos sociais e a inserção no mercado de trabalho. Para confirmar se essas variáveis realmente dispunham de algum significado, foi realizado o cruzamento dos respectivos dados, método este que serviu para aprofundar o conhecimento acerca do perfil dos egressos.

Dentre as questões, como acima mencionado, está o fato de haver um grande número de alunos autodeclarados negros e pardos, provenientes de cursos pré-vestibulares comunitários e populares em rede, tais como PVNC, Educafro e ainda participantes de movimentos sociais diversos. Os dados coletados demonstram que há uma relação entre a inserção no mercado de trabalho dos egressos e sua participação prévia nestes movimentos sociais. Nos gráficos abaixo, foram testadas algumas hipóteses de relações entre esses fatores acima relacionados.

Gráfico 15 - Participação em movimento social x autodeclaração étnico-racial.

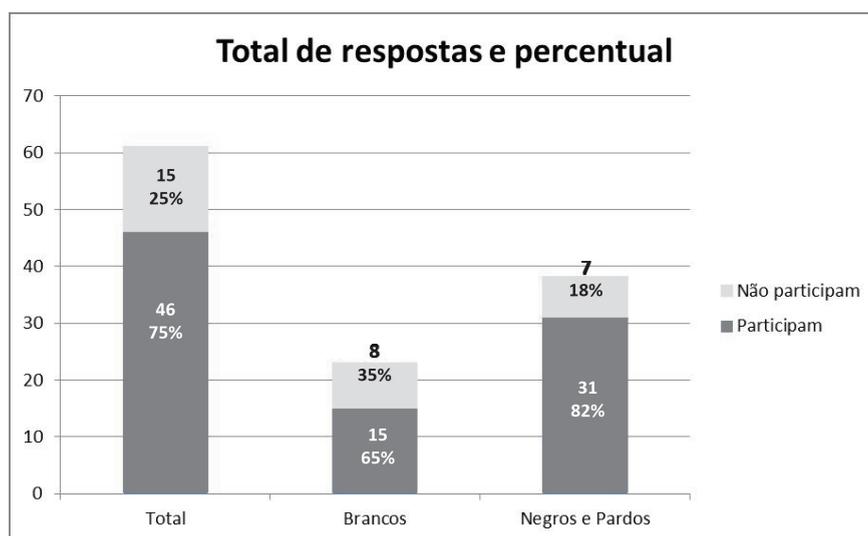
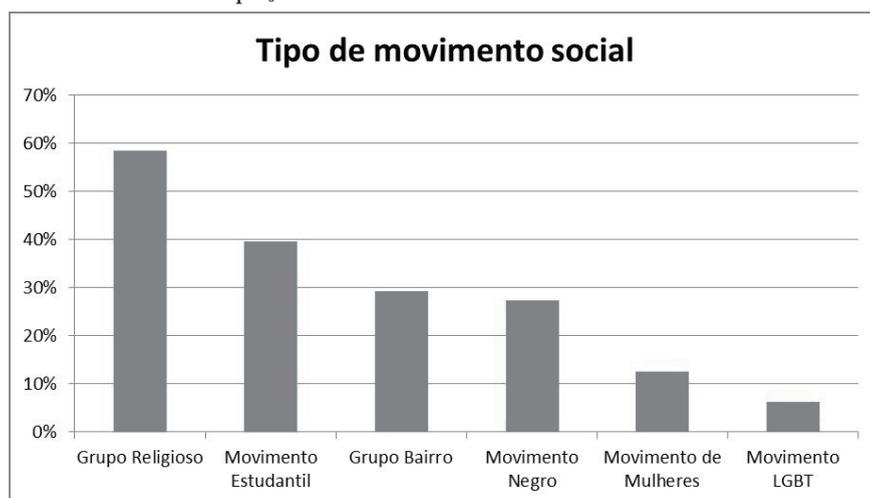


Gráfico 16 - Participação informada em movimento social.

Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Há uma maior inserção no movimento social por parte dos egressos que se declaram negros e pardos em relação aos brancos (gráfico15). O gráfico 16 demonstra a participação de todos os egressos, segundo o tipo de movimento social, predominando a participação em grupos religiosos (58%), seguida de movimento estudantil (40%) e movimento negro (27%). Contudo, a participação dos egressos autodeclarados como pardos e negros, a maioria (38 egressos negros e pardos e 23 brancos) dos respondentes se deu em grupos religiosos (17), seguido dos movimentos negro (11) e de mulheres (6). Apenas três egressos declararam exclusivamente a participação no movimento estudantil, e a participação dos auto-declarados negros e pardos tem maior amplitude, variando de zero (sete egressos) a oito (dois egressos).

A proposta de atuação principalmente dos pré-vestibulares comunitários - além de outras organizações, das quais grande parte dos estudantes originava - era de capacitação do aluno pobre e negro para aprovação no vestibular e inclusão nas universidades, mas também de contribuir na formação de sua consciência social e política.

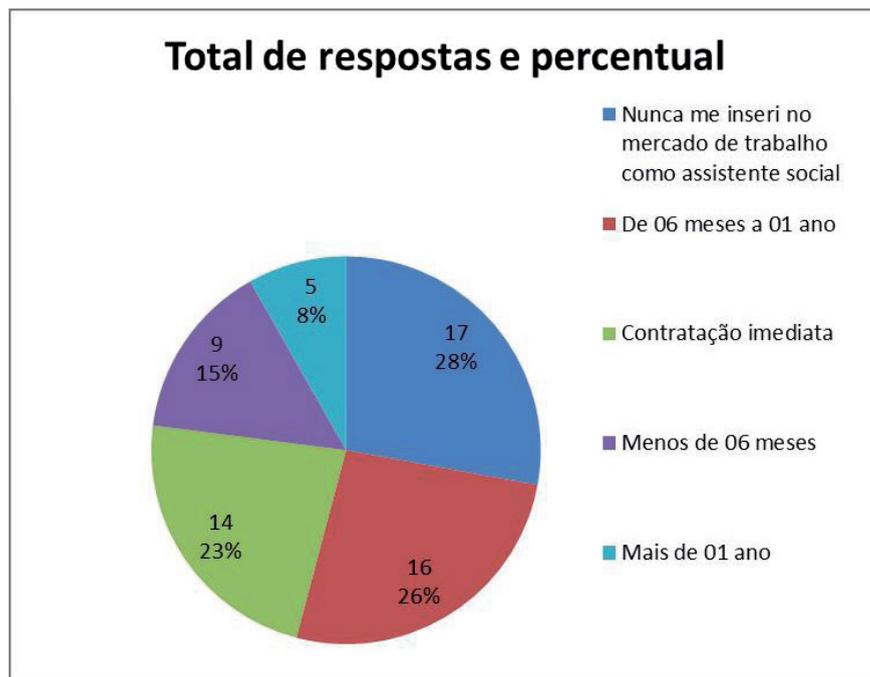
A disciplina Cultura e Cidadania foi um importante eixo articulador da proposta do pré-vestibular, que funcionava com

um espaço pedagógico voltado para formação de estudantes-militantes, que ao reconhecer sua identidade social-racial, passavam a lutar pelos direitos dos grupos subordinados, neste caso, pobres e negros. (Clapp Salvador, 2010, p. 131).

Sendo assim, os dados desta pesquisa permitem olhar o profissional na atualidade e inferir que o objetivo de formação de consciência social e política foi alcançado, na medida em que constata-se que os egressos mantêm, em sua maioria, a participação nos movimentos sociais após a graduação em Serviço Social.

O gráfico 17 representa o cruzamento dos dados do gráfico 7 – anteriormente trabalhado e que demonstra o tempo de inserção dos egressos no mercado de trabalho após a formatura – com os dados de participação dos egressos em movimentos sociais. Dessa forma, o contingente ao qual se refere esse gráfico é de 46 egressos participantes em movimentos sociais.

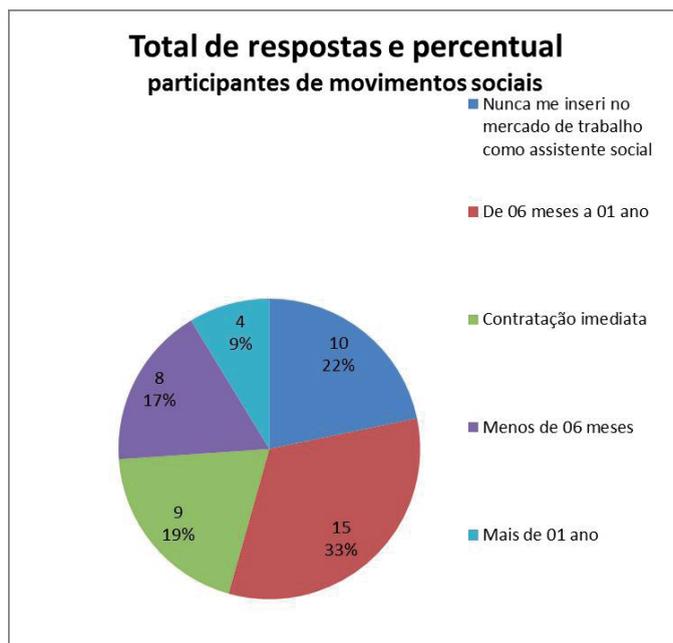
Gráfico 17 - Inserção no mercado de trabalho após a formatura e participação em movimento social (transcrito).



Com relação à inserção no mercado de trabalho, é possível ver a diferença entre a inserção do conjunto de egressos quando comparados ao subgrupo dos que participam de movimentos sociais. Dos 23% (14 egressos) que tiveram ingresso imediato no mercado de trabalho após a formatura, nove egressos tinham participação em movimentos sociais. Também entre os nove que se inseriram no mercado de trabalho até seis meses da formatura, oito tinham participação. E na faixa dos que se inseriram em até um ano, os com participação contribuíram com a quase totalidade (15, num total de 16).

Dos egressos (46) que participam dos movimentos sociais, 78% (36) se inseriram no mercado de trabalho como assistentes sociais até um ano depois da formatura, ao passo que apenas 53% (8) dos que não participam se inseriu no mesmo período. Uma hipótese para explicar essa diferença é a construção de redes de relacionamento ou nos termos de Bourdieu, de certo capital social, que os movimentos sociais possibilitam.

Gráfico 18 - Inserção no mercado de trabalho após a formatura e participação em movimento social.



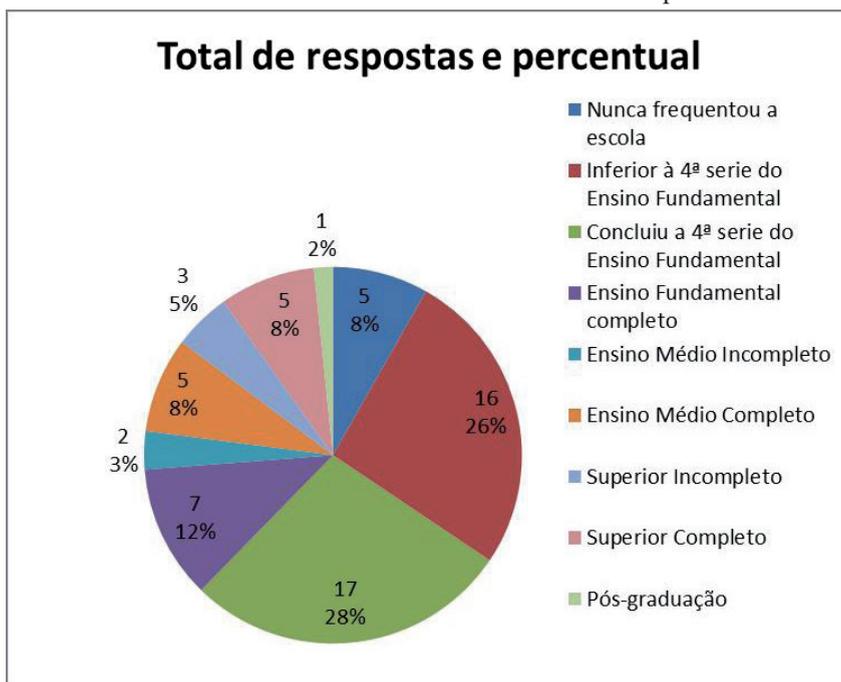
Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

5.2. A mobilidade social dos egressos

No item anterior, foi possível estabelecer o perfil do egresso de Serviço Social, bolsista de Serviço Social, hoje assistente social graduado pela PUC-Rio. Esse esforço foi necessário para que se pudesse aprofundar concepções até então baseadas em estudos e na percepção do campo empírico. Isto porque uma questão recorrente é o fato de as políticas de ação afirmativa possibilitarem a mobilidade social de estudantes das classes populares, por intermédio da graduação no Ensino Superior, como abordado nos capítulos anteriores.

Assim, passamos para a segunda etapa do presente estudo que consiste em analisar os dados sobre o movimento de mobilidade social dos egressos, indivíduos estes que têm sua trajetória de vida marcada por uma precária condição econômica e social. Para isso, utilizou-se os dados de ocupação e escolaridade dos egressos e de seus pais.

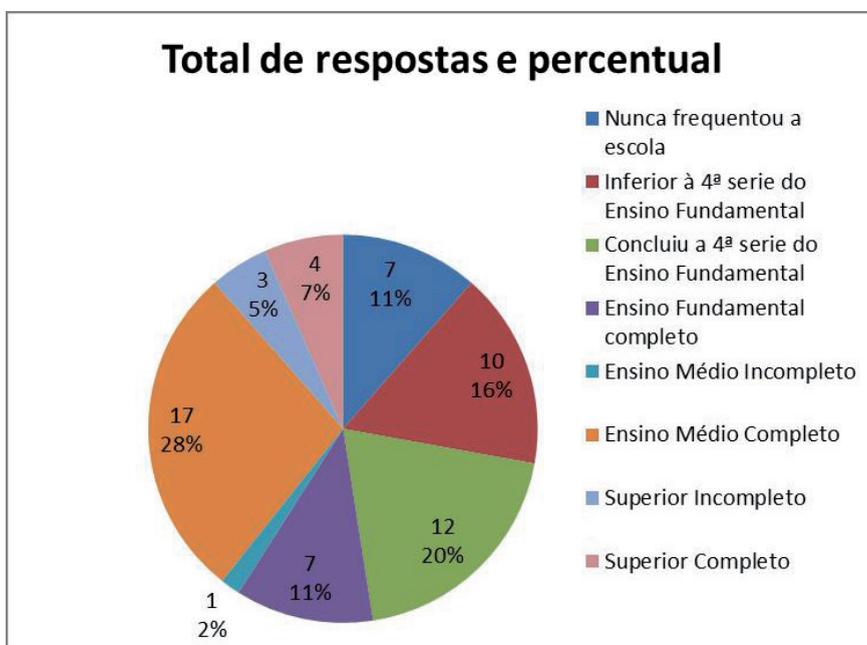
Gráfico 19 - Grau de escolaridade da mãe em número e percentual.



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Entre as mães dos egressos, um percentual expressivo (34%) não completou quatro anos de estudo formal, ou seja, cursou no máximo até a 4ª série do ensino fundamental, não a concluindo; sendo que, dessas, 8% delas nunca frequentou a escola. No extremo oposto, 15% das mães frequentou a universidade, sendo que 10% a concluiu. Tais dados demonstram que as mães dos egressos apresentam, em sua maioria, uma baixa escolaridade.

Gráfico 20 - Grau de escolaridade do pai, em número e percentual.



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Quanto aos pais dos egressos, 27% têm até quatro anos de estudo formal (até a 4ª série do ensino fundamental), sendo que 11% deles nunca frequentaram a escola. Outros 11% tiveram a terminalidade de sua escolarização no ensino fundamental completo; portanto, mais da metade (58%) não chegou sequer ao ensino médio. Isto demonstra a baixa escolaridade dos pais dos egressos. No extremo oposto da escolarização, 12% dos pais frequentaram a universidade, embora 5% não tenham concluído o curso.

A taxa de conclusão do Ensino Médio para os pais que perma-

neceram nessa escolarização é bastante alta: apenas 2% dos 30% que ingressou no Ensino Médio, não o concluiu. Para as mães que também têm sua escolarização no Ensino Médio, das 26% que nele ingressou, 3% não concluiu.

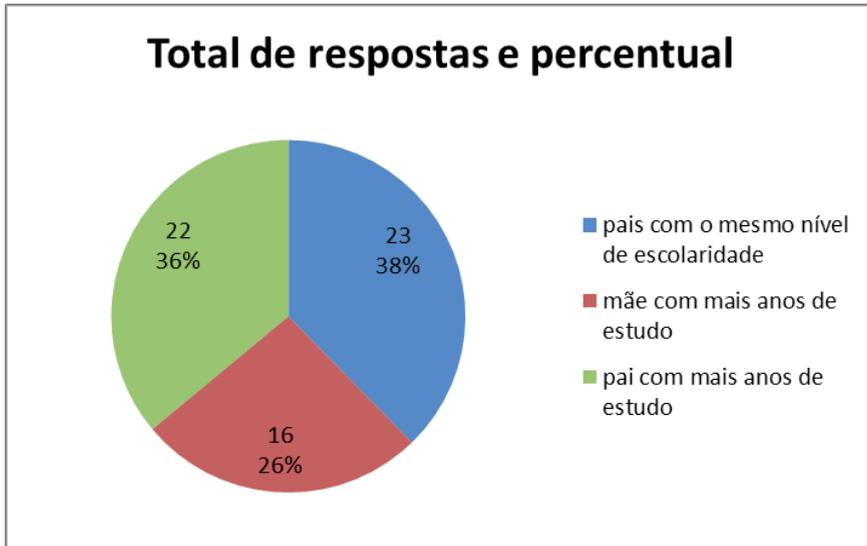
O acesso ao Ensino Médio, calculado como o somatório dos que cursaram (completo e incompleto) com os que acessaram a graduação, tendo-a concluído ou não, e a pós-graduação, é maior para os pais (42%) que para as mulheres (36%).

O acesso ao Ensino Superior, contudo, é ligeiramente mais favorável para as mães, pois calculado pelo somatório dos que cursaram a graduação, tendo-a concluído ou não, e a pós-graduação, ele é maior entre as mães (15%) que para os pais (12%). As mães também apresentam maior índice de conclusão da graduação, 10% para as mães e 7% para os pais.

A comparação entre os pais e as mães mostra que os pais apresentam um maior percentual dos que nunca estudaram (11% contra 8%) e dos que entram no Ensino Médio (42% contra 36%), também dos que, tendo nele ingressado, o concluem⁷⁹ (40% contra 23%). Contudo, apenas as mães apresentam escolaridade no nível da pós-graduação (2%), parecendo indicar que, vencida a dificuldade do Ensino Médio, as mães tendem a apresentar maior escolaridade que os pais.

Quanto à conclusão do Ensino Superior, 5% dos pais e das mães que nele ingressaram não o concluíram. A diferença é que entre as mães que concluíram a graduação, concluíram também a pós-graduação.

⁷⁹ O percentual dos que ingressaram e concluíram o ensino médio foi obtido pelo somatório dos que informaram ter: ensino médio completo, graduação (completa ou incompleta) e pós-graduação.

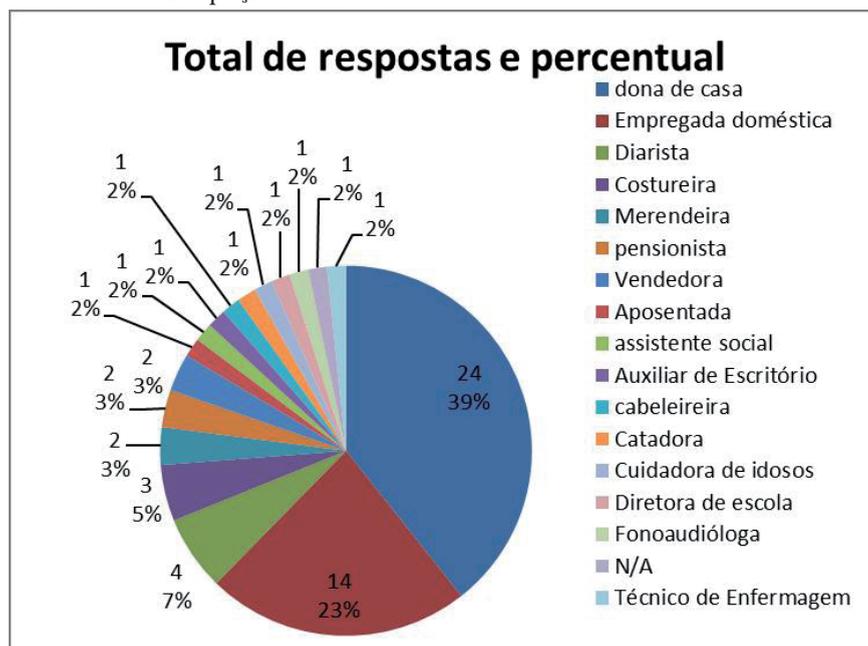
Gráfico 21 - Comparação: educação formal pai x mãe em anos de estudo.

Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

O gráfico acima (21) mostra a comparação da escolaridade entre pais versus mães dos egressos em anos de estudo, demonstrando que há uma divisão equilibrada entre as três situações possíveis: pais com o mesmo nível de escolaridade, mãe com mais anos de estudo e pai com mais anos de estudo. Não há predominância de uma situação, embora 38% dos egressos tenham pai e mãe com escolaridade similar. Do total de egressos, somente oito (13%) têm pelo menos um dos pais com o Ensino Superior completo.

Tais dados são corroborados por Simões (2007), em sua pesquisa com alunos de Serviço Social da UFRJ, ficou constatado que “72% dos pais dos assistentes sociais (contando pai e mãe juntos) completaram no máximo até o 2º Grau, sendo que destes, 48% só tem o curso elementar (PNAD 1996). Portanto, os alunos de serviço social são majoritariamente mulheres advindas de camadas baixas e pouco letradas da população” (Simões, 2007, p. 175). Perfil que também foi constatado na presente pesquisa.

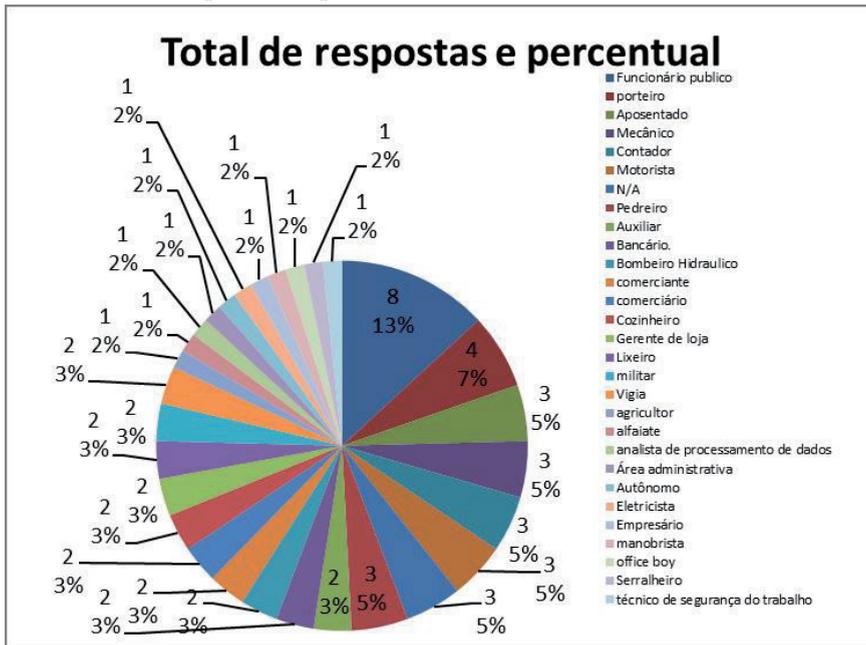
Gráfico 22 - Ocupação da mãe.



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Em relação à ocupação das mães, 69% têm atividades ligadas à rotina do lar, seja como dona de casa ou empregada doméstica. Essas ocupações estão diretamente relacionadas à baixa escolaridade mostrada no gráfico anterior. Note ainda que a maioria das ocupações restantes é de profissões que não necessitam de diploma de graduação no Ensino Superior, tais como técnico de enfermagem, merendeira, costureira. Isto demonstra claramente a mobilidade ocupacional ascendente dos egressos em relação às suas mães. O que significa que os egressos avançaram na estrutura ocupacional ao se graduarem e ocuparem postos de trabalho de maior prestígio, que exigem formação superior.

Gráfico 23 - Ocupação do pai.



Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

As ocupações dos pais de alunos apresentam uma grande diversidade se comparadas com as da mãe. Embora a grande maioria também seja de ocupações que exigem baixa escolaridade (como porteiro, pedreiro, alfaiate), 13% dos pais são funcionários públicos. Tal fenômeno denota uma tendência contrária à lógica da reprodução social, que coloca ser mais provável aos filhos de advogados, professores, engenheiros e demais profissões baseadas na posse de uma formação superior terem acesso ao Ensino Superior, por outro lado, os egressos, em sua maioria, são oriundos de famílias profissionalmente mais próximas da base da estrutura social, isto é, “escaparam” de um destino social que parecia inscrito na condição socioeconômica da família de origem.

Matriz 1 - Mobilidade social intergeracional mãe.

mãe	aluno						Total Geral
	A	B	C	D	E	F	
A					3	2	5
B					14	19	33
C					4	5	9
D					4	4	8
E					3	2	5
F					1		1
Total Geral	0	0	0	0	29	32	61

posição	legenda
Nunca frequentou a escola	A
Inferior à 4ª série do Ensino Fundamental	B
Concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental	B
Ensino Fundamental completo	C
Ensino Médio Incompleto	C
Ensino Médio Completo	D
Superior Incompleto	D
Superior Completo	E
Pós-graduação	F

Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

Matriz 2 - Mobilidade social intergeracional pai.

pai	aluno						Total Geral
	A	B	C	D	E	F	
A					2	5	7
B					10	12	22
C					3	5	8
D					10	10	20
E					4		4
F							0
Total Geral	0	0	0	0	29	32	61

posição	legenda
Nunca frequentou a escola	A
Inferior à 4ª série do Ensino Fundamental	B
Concluiu a 4ª série do Ensino Fundamental	B
Ensino Fundamental completo	C
Ensino Médio Incompleto	C
Ensino Médio Completo	D
Superior Incompleto	D
Superior Completo	E
Pós-graduação	F

Fonte: Questionário produzido pela autora, dados de outubro de 2014.

As teorias de mobilidade social associam a posição ocupacional do filho à do pai, a Sociologia da Educação mostra a relação entre desempenho escolar e origem social e familiar dos alunos, entre níveis de renda, educação familiar e escolhas de carreiras. Segundo Ristoff (2013), estudos já apontam que a análise da escolaridade dos pais também permite inferir a mobilidade social ascendente, não

mais pela renda, mas pelo aumento da escolaridade dos filhos⁸⁰. Considerando a alta presença feminina no curso de Serviço Social, avaliou-se também a escolaridade da mãe.

Um fenômeno de extrema relevância é o de que, no contingente analisado, verifica-se que um alto percentual (83%) de egressos passou a ser a primeira geração universitária da família. Este é um indicador extremamente importante na análise da chamada mobilidade social ascendente, bem como na redução da desigualdade social baseada nos anos de escolaridade.

Em outros termos, os dados ora apresentados permitem inferir que o programa de bolsas da PUC-Rio atinge o objetivo de gerar mobilidade social para os egressos, considerando o seu ponto de partida⁸¹, sua origem social, consubstanciados no fato de que a maioria desse contingente não poderia cursar o Ensino Superior sem um determinado apoio e suporte. Esse apoio e suporte se iniciam nos cursos de pré-vestibular comunitário, com a preparação dos estudantes para o ingresso na Universidade, e segue durante o período da graduação por intermédio da concessão de bolsas de estudo e da assistência estudantil da PUC-Rio.

Pode-se afirmar que a mobilidade social é assegurada, mesmo quando não há a inserção no mercado de trabalho como assistente social (28% dos casos da pesquisa), tendo em vista que o indivíduo que, como vimos acima, provavelmente não iria fazer um curso superior, chega a ser um profissional melhor qualificado pelos conhecimentos adquiridos (capital cultural incorporado), pelos contatos (capital social) que fez e pelo fato de que a conclusão de um curso superior permite o acesso a posições de maior prestígio, decorrentes da aquisição de diploma de nível superior (capital social institucionalizado), a exemplo de carreiras via concurso público e cargos generalistas em empresas.

⁸⁰ Como foi visto anteriormente, a abordagem padrão para a análise da mobilidade intergeracional baseia-se na mensuração do desempenho dos pais em algum indicador socioeconômico e procura inferir a importância deste desempenho sobre a performance do filho, capturada a partir do mesmo indicador. No caso deste estudo, o interesse está em saber a importância da educação do pai na determinação da educação do filho, denominado mobilidade intergeracional educacional.

⁸¹ A mobilidade intergeracional tem como foco de análise também a associação entre a posição social de origem da família (pais) e de destino do sujeito.

Segundo Honorato (2005):

Deste modo, as chances de mobilidade social estão relacionadas com o desempenho que os indivíduos têm no mercado de trabalho; quanto maior for seu nível educacional, a sua competência profissional, a sua experiência e seus contatos pessoais no mercado de trabalho, mais condições ele tem de ascender socialmente através da sua profissão. Dentro deste contexto, os condicionantes para que o indivíduo ascenda socialmente são mais individuais do que estruturais (p.25).

Essas pessoas provavelmente não teriam condições financeiras de cursar a PUC-Rio e - ao cursarem o Ensino Superior em uma Instituição de reconhecido prestígio - estão se movendo na estrutura social (educacional e ocupacional). O fato é que se pensarmos a partir da teoria bourdieusiana, que diz que o mundo “trama” contra a mobilidade, parte-se da seguinte perspectiva: se nada fosse feito, não haveria mobilidade e esses sujeitos provavelmente seguiriam profissões semelhantes à de seus pais. Como houve esse fato (cursar Serviço Social na PUC-Rio), a trajetória de vida se modificou. Existe ainda forte expectativa na continuidade dos estudos, considerando que 53% fizeram ou fazem pós-graduação.

De acordo com a teoria de Bourdieu, pais mais educados estariam mais aptos a transmitir a seus filhos as disposições valorizadas pelo sistema escolar e mais habilitados a auxiliá-los no seu desenvolvimento escolar. Além disso, o grau de instrução do pai e da mãe é amplamente utilizado nos estudos sobre desigualdades educacionais e mobilidade social como uma medida de capital cultural familiar e de posição social da família.

Porém, com os dados coletados na pesquisa e a partir do perfil do egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio já estabelecido, evidenciou-se que as trajetórias de vida destes sujeitos, oriundos das classes populares, foram pouco determinadas pelas heranças familiares ou pelos investimentos, práticas e estratégias presentes no núcleo de origem.

5.3. A percepção dos sujeitos

No presente item, abordaram-se as percepções dos egressos acerca das transformações ocorridas em sua trajetória de vida pessoal e profissional, a partir da formação universitária e posterior inserção, ou não, no mercado de trabalho. Para tanto, analisou-se as respostas obtidas em relação à seguinte questão:

Qual a principal mudança que a graduação no Ensino Superior provocou em sua vida?

Em relação à pergunta, constante no questionário, todos os 61 egressos preencheram o campo de texto livre. Do total de respostas, 59 egressos (97%) listam aspectos positivos relacionados à conclusão da graduação no Ensino Superior e somente dois (3%) declaram que a passagem pelo Ensino Superior não provocou nenhuma alteração em suas vidas.

Dentre as transformações proporcionadas pela formação acadêmica e sublinhadas pelos egressos, destacam-se os seguintes eixos de análise: o primeiro diz respeito à inserção universitária possibilitando a ampliação de conhecimentos e visão crítica de mundo; o segundo refere-se à inserção universitária e o estabelecimento de novas relações sociais; o terceiro materializa-se na inserção profissional, gerando um espaço ocupacional qualificado e a melhoria das condições de vida; e o quarto e último constitui-se na diplomação, conferindo prestígio social e formando personalidades emblemáticas.

Estas foram questões centrais para demonstrar que é possível aos jovens, filhos das classes populares, chegar ao Ensino Superior, adquirir seus diplomas e desenvolver uma trajetória pessoal e profissional promissora, baseada em estratégias por eles inauguradas em seu núcleo familiar, tornando-os “personalidades emblemáticas” e ampliando a participação na universidade e no mercado de trabalho de segmentos sociais até então excluídos destes espaços. Enfim, buscando através de uma política de ação afirmativa no Ensino Superior a redução de desigualdades históricas presentes na sociedade brasileira e conseqüentemente uma possível transformação social. Como se demonstra a seguir:

Inserção universitária: a ampliação de conhecimentos e da visão crítica de mundo

Esta é uma questão recorrente que aparece em 21 respostas (34%). Verifica-se que o egresso percebe que a inserção acadêmica lhe proporciona uma ampliação de conhecimentos e um aprofundamento da visão crítica sobre o homem e o mundo. Como os próprios egressos afirmam:

A principal mudança sem dúvida foi o aprendizado e conhecimento, proporcionando a visão de mundo mais abrangente (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Uma nova visão sobre o mundo e minha relação com o mundo (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

A ampliação no conhecimento, o desejo de aprender mais e mais e a gratidão por adquirir um olhar mais crítico e politizado. (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Ampliou minha visão de mundo. O meu posicionamento crítico reflexivo (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Ampliação de conhecimentos e consciência crítica (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Sem dúvida foi minha visão de mundo [...] A vida acadêmica proporcionou o alargamento desta visão, além de ter despertado o espírito crítico [...] (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

A universidade, ao desempenhar sua função de formação integral, possibilita o desenvolvimento do espírito crítico do aluno, e não só das capacidades técnicas, a ampliação de conhecimentos (referente a aspectos teóricos) e o acesso a bens culturais diversos, disponíveis no próprio espaço acadêmico, promove mudanças nos aspectos da vida social e cultural do seu corpo discente. Como se observa nos depoimentos abaixo:

A principal mudança que a graduação fez na minha vida foi, sem dúvida alguma, o conhecimento que adquiri. O espaço acadêmico contribuiu de forma eficaz para que eu me torna-se uma pessoa mais crítica, compreendendo a lógica deste mundo capitalista e excludente (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Dentre muitas coisas a graduação me proporcionou a possibilidade de vivenciar experiências culturais diversas no campus da PUC-Rio e passar a ver o mundo de forma diferente, sobretudo, no que tange às mazelas que atingem a toda população de forma geral. (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Ao contrário de uma naturalização das desigualdades presentes na sociedade, percebemos na fala dos egressos a aquisição de conhecimentos acadêmicos sob uma perspectiva crítica, que tudo indica decorrer, sobretudo, da experiência universitária. Acreditou-se que o próprio ideário formativo do curso, calcado na intervenção social e na busca por uma sociedade mais justa e menos desigual, favorece o desenvolvimento do espírito crítico e a ampliação da visão de mundo. Os assistentes sociais são profissionais cuja prática está direcionada para enfrentamentos críticos, para leitura da realidade e, portanto, necessitam de uma base de conhecimentos que possibilite fazer análises de conjuntura, perceber as relações de poder presentes na sociedade e no cotidiano do exercício profissional. Estes depoimentos expressam isso muito bem:

Entendo como principal mudança um crescimento profissional e humano, ampliou o meu compromisso com as pessoas (usuários) e com o bem comum na perspectiva de, objetiva e tecnicamente, contribuir na luta por direitos humanos em sua plenitude, isto é, direito à saúde, educação, entre outros. Fortaleceu minha ótica de pensar os direitos e as políticas públicas, dentro de uma lógica inclusiva, contribuiu para uma caminhada dialógica e pesquisadora do meu “fazer profissional” em Serviço Social, reanimou o meu desejo de continuar. Hoje, na minha vida, pensar política é pensar políticas públicas para as diferentes questões sociais que “borbulham” nos desafiando a cada dia. E a cada dia me faz parar, rever, pesquisar e, se possível, agir de formas diversas e articulada com a rede, de forma ampliada. (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Como já entrei na Universidade com uma militância bem consolidada, participava de atividades em nível nacional, organizava encontros, seminários, etc. A graduação completou a visão que tinha de sociedade e de mundo, por isso acredito

que a maior mudança foi mesmo na questão técnica, pois minha atuação como Assistente Social tem muito do que eu já tinha na minha trajetória de vida e luta. Por outro, hoje nos diversos espaços que participo, trago muito da visão que minha profissão me proporciona (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Mesmo os que não se inseriram na profissão também consideram positiva a inserção universitária e válidos os conhecimentos técnicos e teóricos adquiridos na PUC-Rio, demonstrando que as transformações proporcionadas pela entrada no Ensino Superior não estão circunscritas a questões de ordem material e financeira. Como eles mesmos colocam:

A passagem pela PUC-Rio me possibilitou entender a lógica social com um olhar mais crítico e assim [re]significar a minha realidade. Profissionalmente, eu não consegui me inserir nesse mercado - serviço social- tanto que eu decidi voltar à minha base, que é a Educação (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

O conhecimento e aprimoramento técnico. Não consegui me inserir na profissão (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

A PUC-Rio me trouxe conhecimentos teóricos, ampliou horizontes [...]. Porém não ingressei no trabalho como profissional. Num dado momento, desanimei com relação ao Serviço Social e, achando que não tinha muita afinidade com o perfil do profissional, me afastei bastante da prática, enfim. Atualmente estou tentando Concursos Públicos (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Ao se deparar com um mercado de trabalho difícil, extremamente exigente e não conseguir ingressar nele como assistente social, após anos de investimento em sua formação, ainda assim a graduação na PUC-Rio e o conhecimento adquirido é a realização de um sonho. Como bem expressa a fala do egresso:

Para mim a graduação foi muito importante, pois era um sonho me formar em uma faculdade, principalmente em uma grande faculdade como a PUC. Foi um período muito bom, onde

pude aprender muito, conhecer muitas pessoas, porém ao me formar me deparei com um mercado de trabalho complexo e difícil, onde é exigido experiência ou muito conhecimento para se inserir no mercado. No momento, eu trabalho, mas não na área estudada, por enquanto estou estudando para prestar concurso público e trabalhando no mesmo emprego que eu já trabalhava antes de concluir a graduação (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Com um perfil predominante de alunos-trabalhadores, a graduação em Serviço Social, numa universidade de excelência, constitui-se em uma experiência válida no que diz respeito à formação e aquisição de novos conhecimentos, mas não garante a entrada no mercado de trabalho como assistente social (28% dos pesquisados⁸²). Por outro lado, esse egresso passa a vislumbrar outras possibilidades de inserção profissional, a exemplo de concursos públicos.

Inserção universitária e as relações sociais

As relações sociais (capital social) consubstanciadas na entrada em um novo campo, a Universidade, e no estabelecimento de relacionamentos interpessoais, ou seja, no convívio universitário, foram mencionadas por 7% (4) dos egressos como um ponto relevante em seu ingresso e passagem pelo Ensino Superior. Como se percebe nos depoimentos abaixo:

[...] melhoria nos relacionamentos interpessoais, vivência universitária, entre outros (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

A possibilidade de vislumbrar novos horizontes, ter contato com outras pessoas, outras realidades e saber que existem outros horizontes (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Além, é claro, das amizades, o espaço PUC-Rio possibilitou construir através da rede social que a Universidade promove (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

⁸² Veja quadro 7

Hoje quando digo que cursei Serviço Social na PUC-Rio, sinto as portas se abrirem. Acho que me encontrei profissionalmente! (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Como ferramenta analítica, o conceito de capital social é importante por indicar a aproximação das ações individuais (relações sociais) com as estruturas sociais (campos), mostrando a possibilidade de transformação social através de ações positivas; demonstrar a relevância das redes sociais informais e dos movimentos sociais, na perspectiva da construção de relações e formas de sociabilidade perpassadas por interesses pessoais e coletivos, estes orientados pela confiança, participação, reciprocidade e cooperação, etc. Isso fica expresso na passagem do egresso:

Particpei do PVNC na época coordenado pelo Frei Davi. Lá tinha vários amigos que fizeram PUC, Serviço Social, Geografia... e eles eram muito bem articulados, falavam sobre tudo, viviam experiências culturais diferentes, conheciam pessoas interessantes. Um mundo novo, cheio de possibilidades, me encantei com isso (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Tal assertiva é confirmada pela forma como se deu a entrada do egresso na PUC-Rio, considerando que 32%⁸³ deles colocam como principal motivação para a escolha em cursar Serviço Social na PUC-Rio o fato de já conhecerem alunos ou ex-alunos do curso, portanto, a escolha se dá também pela rede de relações pré-estabelecidas, ou seja, pelo capital social acumulado, afirmando a possibilidade de transformação social por meio de relações sociais e exemplos positivos.

A inserção universitária se configura na entrada em um campo novo, no qual emergem novas relações sociais, novas experiências de vida, sendo importante sublinhar que as múltiplas situações vivenciadas na passagem pela PUC-Rio, considerada uma instituição da elite carioca, não significaram, de acordo com a fala dos egressos, um período negativo ou ruim, não obstante as dificuldades diversas

⁸³ Dado extraído do questionário de pesquisa com os egressos, relativo à seguinte pergunta: “Como escolheu cursar Serviço Social na PUC-Rio”.

por eles enfrentadas. Significou, sobretudo, uma conquista, uma experiência enriquecedora, que contribuiu para ampliação dos seus horizontes, de sua visão de mundo, para constituição de novas amizades. O que é possível perceber no depoimento do egresso:

Na PUC fiz novas amizades, com pessoas muito diferentes do meu círculo pessoal e familiar, aprendi a lidar com situações que nunca imaginei, ir num restaurante com um amigo e ver um monte de talher junto, mas aprendi a me virar, aprendi coisas novas. Eles dizem que com a minha amizade passaram a olhar a questão do pobre, negro e favelado de forma diferente, com outro olhar. Nós nos influenciámos mutuamente e isso foi enriquecedor, muito positivo!! (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Ou seja, uma experiência consubstanciada na aquisição e transmissão de capital cultural e social, que se creditou a dois fatores: O primeiro deles é que os egressos adquiriram certo “senso de jogo”, ou como é dito no Brasil, um “jogo de cintura”, uma flexibilidade para lidar com situações (embaraçosas ou não) e com as oportunidades que surgem, em conformidade com sua posição na hierarquia social. O segundo é que os egressos provocaram uma alteração concreta e positiva no campus da Universidade, que diz respeito à diversidade e a maior representatividade de grupos minoritários na PUC-Rio.

Inserção profissional: conquista de um espaço ocupacional mais qualificado e melhoria nas condições de vida

Do total de egressos, 44% (21) colocam que a inserção profissional lhes proporcionou um espaço ocupacional mais qualificado, percebido como postos de trabalho melhor remunerados e mais promissores. Isto é, com mais possibilidade de desenvolvimento e crescimento profissional, além de estabilidade financeira. Como retratam as falas a baixo:

Abertura no mercado de trabalho; melhoria financeira, conhecimento de outros domínios científicos; pesquisadora social; coordenação de grupos de protagonismo do

gênero feminino; coordenei o documentário MULHERES GUERREIRAS com apoio de gestores e redes sociais como a instituição FIOCRUZ; participo do Colegiado Gestor em Saúde Coletiva da Clínica de Saúde da favela da Rocinha; entre outras mudanças. (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Pessoalmente: desenvolvimento pessoal; aprimoramento de senso crítico perante a sociedade, a política, etc. Profissionalmente: a obtenção de uma profissão, aumento salarial considerável e novos planos futuros vinculados à profissão e à academia (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

A graduação em Serviço Social [...] proporcionou uma melhoria no que diz respeito à inserção no mercado de trabalho (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Melhorou minhas condições de vida, de uma forma geral. Conquistei um espaço melhor no mercado de trabalho (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

O crescimento pessoal e profissional, além dos ganhos financeiros, está presente na maioria dos depoimentos, como uma das alterações ocorridas com a inserção no espaço acadêmico. Assim, fica evidente que a graduação no Ensino Superior, além de possibilitar a ascensão profissional e financeira, permite também uma atuação profissional mais qualificada e satisfatória no âmbito pessoal, com ganhos de autoestima e melhoria nas condições de vida. Como relata o egresso:

Autoestima, ascensão profissional, entre outros. Entendo como principal mudança estabilidade financeira, além de um crescimento profissional e humano, ampliou o meu compromisso com as pessoas (usuários) e com o bem comum, nas perspectivas dos direitos [...] A cada dia me faz parar, rever, pesquisar e, se possível, agir, de formas diversas e articuladas, com a rede de forma ampliada (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Qualificação profissional, estabilidade financeira e no mercado de trabalho e realização pessoal e profissional (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

[...] ascensão social entre outros. Tornei-me a profissional que

sou hoje. A mudança foi total, me encontrei na profissão de Assistente Social e a graduação, apesar de já trabalhar na área, me abriu muitas portas, me proporcionando realização pessoal e profissional (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio). Uma transformação que eu sequer imaginava, nem nos meus melhores sonhos. (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Não obstante ao processo de ampliação do acesso ao Ensino Superior que assistimos no Brasil, nos últimos anos, a trajetória dos alunos egressos de Serviço Social, bolsistas da PUC-Rio, sujeitos deste estudo, desafia previsões históricas sobre possibilidades concretas do contingente de sua classe de origem chegar aonde chegaram. Assim, a transformação social operada pela graduação no Ensino Superior, através de uma política de ação afirmativa, é percebida pelos egressos como uma substancial alteração em suas condições de vida, o que fica muito claro nos seus depoimentos.

[...] a possibilidade de inserção social, tendo em vista que, por ser oriunda da zona norte, nascida e criada dentro de favela, filha de pais semianalfabetos e que tiveram poucas condições de proporcionar à família melhores condições de vida, hoje estou graduada e tenho condições de concorrer a um emprego de nível superior; fato que possibilita melhor trabalho, renda e qualidade de vida (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Tudo em que me transformei hoje devo à PUC, tenho muito orgulho dessa instituição, que me ajudou a crescer academicamente e abriu as portas para minha vida profissional. Atualmente sou bem sucedida, mas sem esquecer a minha origem e meus passos (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Absolutamente uma mudança em todos os âmbitos da minha vida. De alguém sem a menor perspectiva de crescimento pessoal e profissional, oriunda de uma família pobre e com ensino fundamental, para uma profissional pós-graduada, que já abriu mão do serviço público e hoje tem o prazer de atuar na docência e na assistência. (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Percebemos uma questão extremamente relevante nos depoimentos acima sobre as alterações em sua vida provocadas pela formação superior, que diz respeito ao fato da maioria dos egressos mencionar sua origem social. Situam concretamente o “lugar” de onde vieram e o “ponto” que atingiram, isto é, o alcance da graduação no Ensino Superior em relação à sua mobilidade social e trajetória de vida.

O que não ocorreu com 3% (2) dos egressos que declaram que a graduação não provocou nenhuma alteração em suas condições de vida, especialmente no sentido de inserção profissional no campo do Serviço Social. Como relatam abaixo:

Infelizmente nenhuma, ainda não atuo na área de Serviço Social (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Na prática, nenhuma mudança, pois não consegui me inserir no mercado (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Vivemos em um país no qual as possibilidades de sucesso no acesso à universidade e a posições de trabalho de considerável prestígio social são, normalmente, diretamente proporcionais ao volume de capitais, sejam eles econômicos, culturais ou sociais acumulados pelas famílias. As explicações pelas quais determinados sujeitos ultrapassam ou buscam ultrapassar condições sociais (e familiares) adversas que os levam a abandonar os estudos são incipientes.

Em outros termos, como explicar a mobilidade social que foge à “lógica da reprodução”. Buscou-se melhor compreender as possibilidades e as consequências de rompimento que a formação universitária - e a posterior entrada no mercado de trabalho - trazem para “destinos estruturados” de sujeitos provenientes das classes populares. Ou em outras palavras, as possibilidades de concretização do ideal da igualdade efetiva de acesso a bens essenciais, como educação e trabalho.

A diplomação conferindo prestígio social e formando “Personalidades Emblemáticas”

Constatou-se em 22% (13) dos depoimentos a importância desses sujeitos, originalmente pertencentes às classes menos favorecidas,

que na sua maioria fazem parte da primeira geração da família a ter a oportunidade de acessar o Ensino Superior - se formar. A partir do seu exemplo, inspirar e incentivar outros indivíduos do seu núcleo familiar e de sua comunidade de origem a ingressar na Universidade, a investir na educação e no aprimoramento pessoal e profissional. Assim, por intermédio das falas dos egressos, ressaltou-se um dos objetivos centrais das políticas de ação afirmativa, a possibilidade de formação de “personalidades emblemáticas”:

Fui o primeiro a me graduar na minha família e hoje sou doutorando e professor universitário de uma faculdade de Serviço Social. Um grande passo para quem veio da Baixada Fluminense!! (Egresso de Serviço Social, bolsista da PUC-Rio). A mudança foi extremamente significativa no que tange à representatividade diante de familiares e comunidade (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

A graduação abriu novos horizontes na vida pessoal, profissional e financeira. Deu possibilidades para amadurecimento e crescimento. Além de mostrar a outras pessoas da família a possibilidade de ingressar em uma Universidade de qualidade. (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Mudou completamente a forma de enxergar a vida e isso se estendeu para minha família, amigos e vizinhos. Apesar de todas as dificuldades que tenho na profissão, sou muito feliz com esta escolha (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Estes egressos tornam-se, segundo termo cunhado por Joaquim Barbosa Gomes (2003), “personalidades emblemáticas”, ou seja, exemplos de sucesso em sua comunidade de origem, protagonistas de uma prática social transformadora das relações sociais no contexto de desigualdades presentes na sociedade brasileira. Sujeitos que demonstram no sucesso de suas trajetórias a possibilidade objetiva de conversão dos capitais culturais adquiridos e institucionalizados em oportunidades efetivas, verificáveis no produto que ela gera: o ingresso e a posição que ocupam na hierarquia ocupacional na esfera do trabalho; nas transformações ocorridas em sua vida material e no efeito multiplicador de suas trajetórias perante suas famílias e comunidades.

Observou-se nos depoimentos que ingressar no Ensino Superior e adquirir um diploma universitário é motivo de orgulho e admiração, especialmente no seio das classes populares que vivenciam uma série de barreiras e dificuldades, às vezes intransponíveis, para chegar e se manter na universidade. Entretanto é de suma importância ressaltar que tais estratégias não surtiriam tamanho efeito se estivessem descoladas de uma conjuntura política e econômica favorável, de práticas democráticas da sociedade civil, de políticas públicas específicas – a exemplo das ações afirmativas – e do trabalho realizado pelos movimentos sociais.

Não por coincidência constatou-se na fala dos egressos a importância do diploma universitário em suas vidas. Tal significado, como já ressaltado diversas vezes, não é restrito a questões de caráter material e à mobilidade social, refere-se também ao prestígio social (capital simbólico) advindo da aquisição do diploma de nível superior (capital cultural institucionalizado), portanto, circunscreve-se numa dimensão simbólica de prestígio social adquirido.

Conquistei um diploma numa Universidade de qualidade (Egresso de Serviço Social da PUC-Rio).

Plena, foi absolutamente radical, minha inserção no espaço público se deu de modo muito prematuro, desde movimento estudantil secundarista, mas minha voz era até ouvida, mas o respeito das autoridades institucionais do Estado só conquistei após a graduação (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Tudo!!! O status, a forma de se expressar, pensar, falar. Ampliou o meu prestígio social (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

A partir das falas dos egressos, fica mais clara a importância simbólica para os egressos em ocupar determinadas posições de “prestígio” na hierarquia sócio ocupacional, não só pelo exemplo de ascensão e mobilidade social, mas por se tornar uma referência, ter uma fala qualificada, uma voz que “merece” ser ouvida. Isto é, pela obtenção do respeito de sua comunidade e de seus pares de trabalho e pela objetivação de sua competência técnica para exercer determi-

nadas funções e ocupar determinadas posições, antes negadas aos sujeitos pertencentes às classes populares.

Isto é, em geral, os trabalhadores oriundos das classes populares não têm a possibilidade de escolha profissional, de “seguir uma vocação”, sendo obrigados a entrar no mercado de trabalho ainda muito jovens para auxiliar ou prover o sustento familiar. Desempenham, assim, atividades de menor valor simbólico, menos prestigiadas. A formação no Ensino Superior e a possibilidade de melhoria nas condições de vida, de mobilidade social são realidades distantes de uma parcela substantiva da população brasileira, especialmente de segmentos economicamente desfavorecidos, subalternizados. Portanto, os egressos, ao entrar na universidade e adquirir um diploma de nível superior, tornam o impossível, possível, passando a representar um exemplo de superação e de possibilidade de transformação social para outros jovens da família e da comunidade.

Ressalta-se que – para melhor explicarmos as transformações decorrentes da entrada dos egressos no Ensino Superior – foi de suma importância conhecer as teses de Bourdieu sobre a reprodução social. Isto porque sua obra é um marco na história da Sociologia da Educação e da prática educacional ao redor do mundo, tendo inspirado e ainda inspirando diversos estudos e pesquisas no campo da educação e em diversos outros, na qual suas ideias se aplicam.

A análise do perfil e da trajetória de sujeitos, oriundos das camadas populares, é atravessada por relações de poder que podem – ou não – possibilitar sua entrada no mercado de trabalho e conseqüentemente afetar – ou não – sua mobilidade social. Ou nos termos de Lahire (2003), no decorrer de sua trajetória, os indivíduos tenderiam a vivenciar múltiplas experiências e em espaços sociais extremamente diversificados, constituindo-se como seres plurais, detentores de um patrimônio de disposições diversas, não unificadas e cuja transmissão em diferentes contextos de ação não se dá de forma mecânica e certa. O que podemos constatar nas falas e nas experiências dos egressos, aqui relatadas.

Considerou-se, portanto, de extrema relevância para o presente estudo, que diz respeito ao processo de transformação desses sujeitos,

operar criticamente com os conceitos de *habitus*, capital social, capital cultural, campo, entre outros. Criticamente, porque se acreditou na possibilidade de utilizar os conceitos de Bourdieu desde que sob uma perspectiva de que disposições incorporadas em forma de *habitus* são passíveis de rupturas e transformações, a partir da diversidade de experiências acumuladas ao longo da vida dos diferentes indivíduos. Rupturas e transformações estas materializadas na própria percepção dos egressos, que podemos constatar quando estes mencionam as mudanças decorrentes da inserção universitária e profissional, materializadas nas alterações em suas condições de vida, na sua ascensão profissional, no seu desenvolvimento pessoal, no estabelecimento de novas relações sociais, na diplomação e na formação dos exemplos para a família e a comunidade.

Como vimos anteriormente, o capital cultural incorporado baseia-se na socialização primária em um ambiente social e familiar, correspondente a uma dada posição na estrutura social, na qual os indivíduos incorporam um conjunto de disposições para a ação, o *habitus* familiar ou de classe. Em decorrência disso, acredita-se que este é um conceito extremamente útil para pensar as possibilidades de ruptura e transformação dessas condições a partir de uma nova inserção social: a trajetória universitária, constituindo sujeitos portadores de diploma de Ensino Superior. Dessa forma, o capital cultural objetivado e institucionalizado - e por extensão o *habitus* - são categorias que ajudam a esclarecer as mudanças ocorridas na trajetória dos egressos e ficam explicitadas quando estes mencionam o acúmulo de conhecimentos adquiridos na sua passagem pela universidade e a formação no Ensino Superior.

O *habitus* possibilita pensar as disposições incorporadas por esses sujeitos durante o tempo que passaram na universidade, aliadas às suas experiências de vida, possibilitando uma efetiva transformação em sua forma de perceber o mundo (e de se perceber no mundo), e em suas condições materiais, através da entrada mais qualificada no mercado de trabalho. Por extensão, altera também a vida de suas famílias e comunidades. A amplitude de transformações operadas na vida dos egressos, pela diplomação no nível superior, fica claramente perceptível na fala a seguir:

Difícil escolher apenas uma... cursar o nível superior foi uma “alavanca” para muitas mudanças... Uma delas foi o acesso ao universo acadêmico de qualidade (ensino, pesquisa e extensão) que estava distante da minha realidade social. Possuir nível superior possibilita adquirir outro capital cultural, além de ampliar e recriar a sua visão de homem e de mundo. Eu conheci através da graduação na PUC um “mundo” novo, de pessoas, de possibilidades e de experiências. A graduação no Ensino Superior possibilitou uma posição diferenciada e qualificada no mercado do trabalho, embora não seja garantia de inserção no mercado. Traz ganhos de autoestima. São mudanças que se estendem para outros, poderia dizer que gera um impacto nas oportunidades das gerações futuras também, uma vez que você representa sua família e comunidade. Mesmo que seja você a receber o “canudo”, a formatura em nível superior tem um significado coletivo, pois estimula as pessoas que estão ao seu redor a enxergar outras possibilidades também (Egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio).

Assim, a partir dos depoimentos aqui evidenciados, é possível melhor compreender os efeitos que a passagem pela Universidade têm sobre os alunos egressos do Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, agora assistentes sociais, levando-se em conta suas próprias percepções acerca da incorporação de novas disposições e constituição de um *habitus* transformador de uma realidade, a partir da centralidade que a inserção no Ensino Superior, via políticas de ação afirmativa, assume quando se analisa a trajetória de vida de um dado segmento.

6 . Considerações finais

Parabéns por ter escolhido este tema para sua Tese, pois são muitos sacrifícios e lutas para que todos os alunos com este perfil socioeconômico se formem no Ensino Superior. (Mensagem ao pesquisador de um egresso bolsista de Serviço Social da PUC-Rio)

A pesquisa sobre o perfil do egresso de Serviço Social bolsista da PUC-Rio, matriculado nos anos de 2000 a 2010, identificou dados e informações sobre esses sujeitos, o que pode revelar muitos aspectos significativos a respeito da trajetória pessoal e profissional daqueles que cursaram a Graduação em Serviço Social na PUC-Rio, com bolsa de estudos.

A partir desse estudo, delineia-se um perfil do sujeito desse estudo, que é composto, em sua maioria, por mulheres que se declaram negras ou pardas (54%), na faixa dos 26 aos 35 anos (46%); natural do estado do Rio de Janeiro (82%); majoritariamente (75%) residentes em bairros distantes da Universidade, sendo 24% na Baixada Fluminense, 23% na Zona Oeste, 21% na Zona Norte e somente 7% no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Além disso, 42% são solteiras; 39% são católicas; 72% ex-estudantes de escolas públicas; 74% oriundas de pré-vestibulares comunitários e populares em rede; 87% concluíram o curso em quatro anos; 72% conseguiram se inserir no mercado de trabalho como assistentes sociais após a conclusão do curso; e 80% continuam atuando como assistentes sociais, sendo que 73% com salário mensal acima de R\$2.000,00.

Outro dado extremamente relevante é que, dos 61 alunos egressos, 53 (87%) fazem parte da primeira geração da família com nível superior completo. Em relação à mobilidade social intergeracional, observamos que os pais têm uma escolaridade um pouco

mais elevada que as mães, embora em relação à conclusão do Ensino Superior, as mães (10%) apresentem um percentual mais elevado do que os pais (7%).

Interessante ressaltar que, do total de 61 respondentes, somente dois (3%) declararam que a graduação não provocou nenhuma alteração em sua vida. Os demais (97%) destacam, como principal mudança, a inserção universitária, possibilitando a ampliação de conhecimentos e visão de mundo e o estabelecimento de novas relações sociais, a inserção profissional, a partir de um espaço ocupacional mais qualificado, gerando melhoria na qualidade de vida e mobilidade social. Considerando que 28% dos egressos não haviam se inserido no mercado de trabalho como assistentes sociais, pode-se inferir que a percepção de alteração positiva da realidade não se limita à questão profissional ou ao caráter material, mas atinge também questões de caráter subjetivo.

Portanto, na percepção do egresso de Serviço Social, beneficiário de uma política de ação afirmativa da PUC-Rio, a formação acadêmica impulsiona positivamente a transformação das relações sociais, alterando também a provável trajetória destes indivíduos. Isto é, o valor da ação afirmativa para este sujeito, assistente social graduado pela PUC-Rio, é o de formação integral, não estando circunscrito somente à inserção no mercado de trabalho e à mobilidade social.

Ou, em outros termos, acredita-se que o presente estudo serviu para demonstrar que indivíduos, filhos das classes populares, têm possibilidades concretas de acesso ao Ensino Superior pela via das políticas de ação afirmativa. E, a partir deste acesso, podem romper com um ciclo perverso de exclusão, através de estratégias por eles empregadas e, na maioria das vezes, inauguradas em seu núcleo familiar.

Tornam-se, assim, “personalidades emblemáticas”, exemplos positivos para sua família e comunidade de origem, referência de sucesso e um exemplo concreto de mobilidade social. Transformam sua trajetória de vida, desafiando todas as previsões históricas sobre as possibilidades concretas do contingente de sua classe de origem chegar onde chegaram.

Transformam também as relações sociais há muito constituídas e naturalizadas, no que diz respeito ao corpo docente e discente, ao

promover a ampliação da diversidade étnica e cultural no campus da Universidade e nas instituições as quais ingressaram como assistentes sociais. Portanto, os resultados dessa pesquisa permitem concluir que a ação afirmativa da PUC-Rio, no que diz respeito aos egressos de Serviço Social, alcançou objetivos significativos.

Sendo assim, considera-se extremamente relevante evidenciar, com o resultado desse trabalho, os resultados das políticas de ação afirmativa, trazendo informações que, somadas a outros estudos, subsidiem novas propostas de ação tanto internamente, para o Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, quanto externamente, para outras instituições, sejam elas de Ensino Superior ou não.

Um aspecto que merece aprofundamento refere-se à formação profissional dos egressos de Serviço Social, bolsistas da PUC-Rio, e das relações de trabalho por eles estabelecidas, no que diz respeito aos tipos de vínculo empregatício e às instituições empregadoras.

Buscando um maior aprofundamento da questão abordada, espera-se que os resultados aqui apresentados possam ser explorados em outras pesquisas, revelando mais dados sobre alunos egressos de diversas carreiras, fruto de políticas de ação afirmativa no Brasil.

Outro aspecto relevante para uma melhor compreensão desse fenômeno, bem como das possibilidades de democratização do Ensino Superior, seria a realização de estudos sob a ótica dos profissionais que atuam diretamente na formulação e na implementação de tais políticas; e ainda sobre os mais diversos tipos de políticas de ação afirmativas desenvolvidos no mercado de trabalho em geral.

Acreditamos que a sistematização de estudos, que colocam em pauta experiências concretas de enfrentamento das desigualdades presentes na sociedade brasileira, a exemplo das políticas de ação afirmativa, estimulam a implementação de políticas públicas voltadas para os diversos segmentos sociais em desvantagem.

Por fim, gostaria de fazer uma colocação em relação ao depoimento de vários respondentes, em especial o que destaco no início desse capítulo, que me parabenizou pela escolha do tema. Respondo dizendo que grande foi a minha alegria na realização do presente estudo, e ela se deu nos seguintes aspectos:

O primeiro, pela efetiva contribuição dos alunos e alunas egressos de Serviço Social da PUC-Rio, que – não obstante todas as dificuldades do cotidiano – me auxiliaram na difícil busca de alunos antigos, os quais a PUC-Rio e o Departamento já não dispunham mais de informações de contato, tendo em vista o tempo de formatura e o fato de que alguns deles já não mais residiam no nosso estado.

O segundo, pela possibilidade de demonstrar o sucesso da política de ação afirmativa que vem sendo desenvolvida pela PUC-Rio com os alunos do Departamento de Serviço Social, tal fato superou muito minhas expectativas.

E, por fim, mais não menos importante, a beleza dos depoimentos que me foram concedidos e que me possibilitaram a enorme honra, que foi a de demonstrar as belíssimas conquistas desses assistentes sociais, “filhos da PUC-Rio”, que têm uma trajetória de vida marcada por lutas e sacrifícios diários até a aquisição do tão almejado “canudo”. A todos vocês, meus queridos colegas, muito obrigada, esse trabalho é de todos nós, é fruto de um projeto coletivo.

7 . Referências

- ANDRADE, C. Y. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. **Revista Ensino Superior**. São Paulo: Unicamp, 2012.
- ARAÚJO, E. M. B. Reforma universitária: suas causas e consequências. In: TUBINO, M. J. G. (Org.). **A Universidade ontem e hoje**. São Paulo: Ibrasa, 1984, p. 126-135.
- BOURDIEU, P. **La distinction**. Paris: Minuit, 1979.
- _____. Le capital social: notes provisoires. **Actes de la recherche en science sociales**, n. 31, janvier 1980.
- _____. **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo, Brasiliense, 1990.
- _____. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In. ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, Ática, 2003b.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In. ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, Ática, 2003c.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In. ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo, Ática, 2003d.
- _____. **Escritos e educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). 7ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- _____. **A economia das trocas simbólicas**. MICELI, S. (Org.). 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- _____. **O Homo Academicus**. 3ª ed. Santa Catarina: Editora UFSC, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. 3. Ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1992
- BRANDÃO, Z. As mutações da paisagem cultural. Entre a legitimidade e a legitimação do capital cultural em sua forma escolar. In: **Sociologia da Educação**. Revista Luso-Brasileira. Edição Especial. Rio de Janeiro: 2010.
- BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.034**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro) e legislação correlata. Bauru: Edipro, 1997.
- _____. **Plano nacional de educação**. Apresentação de Vital Didonet. 2. Ed. Brasília: Plano, 2001.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo, interculturalidade e democracia. **Revista Novamerica**, n.91, setembro, 2001.

_____. **Universidade, Diversidade Cultural e Formação de Professores**. Rio de Janeiro: PUC-Rio/CNPq, 2003.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educ. Soc., Campinas**, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 maio 2015.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, dez. 2006.

CFESS. **Assistentes Sociais no Brasil**: elementos para o estudo do perfil profissional. Organizado pelo Conselho Federal de Serviço Social; colaboradores Rosa Prêdes [et al.]-Brasília: CFESS, 2005.

CHAUÍ, M. A Universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Set/Out/Nov/Dez. 2003. n. 24. Disponível em: <www.Scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em 20 abr. 2015.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GETILI, P. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ/Editora Vozes, 3ª edição, 1997.

CUNHA, A. C. **Verbas públicas para Universidades públicas**. In: CUNHA, A. C. (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. 2. Ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986, p. 143-150.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 88, p. 795-817, Campinas, Especial- out. 2004.

DINIZ, E. **Empresário, Estado e Capitalismo no Brasil: 1930-1945**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

DURHAM, E. R.; Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, S.; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

DURHAM, E. R.; SAMPAIO, H. **O setor privado de ensino superior na América Latina**. Cadernos de Pesquisa USP, n.110, p. 7-37, julho/ 2000.

DURHAM, E. R.; SCHWARTZMAN, S. **Situação e perspectivas do ensino superior no Brasil**: os resultados de um seminário. São Paulo: NUPES, 1989.

FACEIRA, L. S. **O ProUni como política pública em suas instâncias macro-estruturais, meso-institucionais e microssociais**: pesquisa sobre a sua implementação pelo MEC e por duas universidades na Região Metropolitana do Rio. Rio de Janeiro, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

- FAVERO, M. L. A. **Universidade e poder; análise crítica/fundamentos históricos:1930-1945**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FERES, J. **Ação afirmativa: política pública e opinião**. Sinais Sociais, Rio de Janeiro v.3 nº8, Setembro, 2010.
- FERES, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). **Ação afirmativa e Universidade experiências nacionais comparadas**. Brasília, Ed. UnB, 2006.
- FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.
- FERREIRA, R.; HERINGER, R. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008**. In.: HERINGER, R; PAULA, M. (Orgs.). Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Actionaid, 2009.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento. In: SOUZA, J. (Org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília. UNB, 2001.
- FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceptual no campo educacional**. In: GENTILLI, P. (Org.) **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.
- FRIGOTTO, G.; GENTILLI, P. (Org.). **A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GENTILLI, P. **Pós-neoliberalismo, reforma universitária e excelência acadêmica**. In.: SADER, E. (Org.). **Cadernos da América Latina Ano VIII**. Rio de Janeiro. CLACSO, 2008.
- GOHN, M. G. M. **Movimentos Sociais e educação**. Questões da nossa época; v.5. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. **Movimentos Sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas** In: GOHN, Maria da Glória (Org.) **Movimentos sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais**. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- _____. **Educação, trabalho e lutas sociais**. In. FRIGOTTO, G.; GENTILLI, P. (Org.) **A Cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2011.
- GOMES, A. C. **Cidadania e direitos do trabalho**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.
- GOMES, A. M. Estado, Mercado e Educação Superior no Brasil: Um modelo analítico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 839-872, set. 2003.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa no Direito Constitucional Brasileiro In: SANTOS, R. E.; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas – Políticas Públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**. O direito como um instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, M. A. R. Políticas educacionais, ações afirmativas e diversidade. **Crítica e Sociedade**: Revista de cultura política. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014. ISSN: 2237-0579.

GUIMARÃES, R. A dimensão afirmativa das ações: uma perspectiva analítica e a experiência do PVNC. In: FONSECA, D. (Org.). **O social em questão**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da PUC-Rio. v. 10, n. 10, ano VII, segundo semestre de 2003.

HENRIQUES, R. **Desigualdade racial no Brasil**: Evolução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão, n. 807. IPEA, 2001.

HONORATO, G. S. **Estratégias Coletivas em Torno da Formação Universitária**: Status, Igualdade e Mobilidade entre Desfavorecidos. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS. Rio de Janeiro, 2005.

JARDIM, T. H. N. **Responsabilidade social corporativa**: uma prática hegemônica? Um estudo sobre a responsabilidade social corporativa e seus impactos para o serviço social de Furnas Centrais Elétricas S/A/Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2010.

LAHIRE, B. Do *Habitus* ao Patrimônio Individual de Disposições: Rumo a Uma Sociologia em Escala Individual. Tradução: Eduardo Diathay Bezerra de Meneses. **Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará**. v. 34, n. 2, p. 07-29, Fortaleza, 2003.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LIMA, K. **Contra-reforma na educação superior**: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

MACHADO, E. A.; SILVA F. P. Ações afirmativas nas Universidades públicas: o que dizem os editais e manuais. In: **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas Universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010.

MANCEBO, D. Reforma universitária: Reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Especial - out. 2004.

MAYORGA, C. (Org.). **Universidade cindida, Universidade em conexão:** ensaios sobre democratização da Universidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MENEZES, S. C. de. **Assistência estudantil na educação superior pública:** o programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

MOTTA, R. P. S. **As Universidades e o regime militar:** cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NASCIMENTO, A. **O Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes:** Histórico, Organização e Proposta, 2005. Disponível em <<http://www.alexandrenascimento.com>>. Acesso em: 24 set. 2012.

_____. **Universidade e cidadania** – O movimento dos cursos pré-vestibulares populares, 2005. Disponível em: <http://alex.nasc.sites.uol.com.br/textos/texto_lugarcomum17.htm>. Acesso em: 11 ago. 2012.

NETTO, J. P. **Transformações societárias e Serviço Social.** Notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. Serviço Social & Sociedade. São Paulo: Cortez, 1996. n. 50.

NEVES, C. E. B.; RAIZER, L.; FACHINETTO, R. F. **Acesso, expansão e equidade na educação superior:** novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PAIVA, A. R. **Direitos, desigualdade e acesso à Universidade.** In: Encontro Anual da ANPOCS, 30, 2006, Caxambu.

_____. (Org.). **Entre dados e fatos:** ação afirmativa nas Universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010.

_____. Direitos, desigualdade e acesso á Universidade. **O social em questão**, n. 23, ano XII. Departamento de Serviço Social PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2010.

PAOLI, M. C.; TELLES, V. Direitos Sociais: Conflitos e negociações no Brasil Contemporâneo. In: ALVAREZ, S. et al (Org.) **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos:** novas leituras. Editora UFMG, 2000.

PASTORE, J. **Desigualdade e Mobilidade Social no Brasil.** São Paulo: Edusp, 1979;

_____. **O que está acontecendo com a Mobilidade Social no Brasil?** In.: ALBUQUERQUE, R. C.; VELLOSO, J. P. R. (Orgs.). **Pobreza e Mobilidade Social.** São Paulo: Nobel, 1993.

- _____. **Mobilidade Social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.
- PAUL, J. J. **Algumas reflexões sobre as relações ente o ensino superior e o mercado de trabalho no Brasil**. São Paulo: NUPES, 1989.
- PELIANO, J. C. **Distribuição de Renda e Mobilidade Social no Brasil: a ordem e o progresso desiguais**. Campinas, 1992. Tese (Doutorado em Economia) – Departamento de Economia, Universidade Estadual de Campinas.
- PIOVESAN, F.; WILSON R. B. P. **A proteção dos direitos reprodutivos no direito internacional e no direito interno**. Temas de direitos humanos. São Paulo: Max Limonad, 1998, p.166-202.
- _____. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, jan/abr 2005.
- POCHMANN, M. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educ. Soc. Campinas**, v. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 2 de abril de 2014.
- _____. **Nova classe média? O trabalho na base da pirâmide social brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2012.
- POCHMANN, M. AMORIM, R. SILVA, R. GUERRA, A. **Classe média: desenvolvimento e crise**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- RISTOFF, D. (Orgs.) **Cadernos do GEA** . – n.3 (jan./jun. 2013). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.
- RISTOFF, D. **Perfil socioeconômico do estudante de graduação**. Uma análise de dois ciclos completos do Enade (2004 a 2009). In: **Cadernos do GEA**, n.º 4, jul.-dez. 2013.
- ROTHEN, J. C. Os Bastidores da reforma universitária de 1968. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 453-475, mai./ago. 2008.
- SALES, T. Raízes da Desigualdade social na cultura política brasileira, **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, n. 25, ano 9, junho/1994.
- SALVADOR, A. C. **Ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- _____. Políticas de reconhecimento X Política de redistribuição – Um dilema contemporâneo. **O social em questão**, n. 23, ano XII. Departamento de Serviço Social PUC-Rio. Rio de Janeiro, 2010.
- _____. **Ação Afirmativa na PUC-Rio: a inserção de alunos pobres e negros**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011, 200p.
- SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

- SANTOS, C. T. **A chegada ao ensino superior**: o caso dos bolsistas do ProUni da PUC-Rio. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS, 2011.
- SANTOS, R. E. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas – políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SANTOS, S. A. **Ação afirmativa e mérito individual**. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Orgs.). **Ações afirmativas – políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- SCALON. M. C. **Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro, Revan, 1999.
- _____. Uma nova classe média no Brasil da última década? O debate a partir da perspectiva sociológica. **Revista Sociedade e Estado**. v. 27. Rio de Janeiro, 2012.
- SCHWARTZMAN, S. **A questão da inclusão social na Universidade Brasileira**. Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS Outubro de 2006.
- SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: Entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 191-222, Campinas, jan./abr. 2005.
- 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, p. 155-177.
- SILVA, M. A. Ações afirmativas para o povo negro no Brasil. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, ABONG, 2002. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/handle/11465/189/ABONG_RACISMO%20NO%20BRASIL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- SILVÉRIO, V. R. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdades, reconhecimento. In.: HERINGER, R; PAULA DE, M. (Orgs.). **Caminhos Convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Actionaid, 2009.
- SIMÕES, P. **Religião e política entre alunos de Serviço Social UFRJ**. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, 27(1), p.175-192, 2007.
- SOUZA, J. **A Construção social da subcidadania: para uma Sociologia Política da modernidade periférica**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003. (Coleção Origem) 207p.
- VAHL, T. R. **A privatização do ensino superior brasileiro: causas e consequências**. Florianópolis: UFSC, 1980.
- VARGAS, H. M. **Mobilidade Social pela via do Ensino Superior**. XIV CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Rio de Janeiro: 2009.

WELFHORST, H. ANDERSEN, R. **Inflação, experiências sociais e estratégias educacionais**. Encontro do Comitê de Pesquisa em Oxford, 28. Abril de 2002.

WERNECK VIANNA, L; **A Revolução passiva: Iberismo e americanismo no Brasil**. Editora Revan, 1997.

Esta obra foi impressa em processo digital
na gráfica Oficina de Livros para Letra Capital Editora.
Utilizou-se o papel pólen soft 80g/m² e a fonte ITC-NewBaskerville, corpo 11/14.3.
Rio de Janeiro, novembro de 2018.