

LARISSA ALMEIDA SCHITINI DE CARVALHO

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NO CURSO DE
BACHARELADO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/MG
(2014-2018)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA
MINAS GERAIS – BRASIL
2019

LARISSA ALMEIDA SCHITINI DE CARVALHO

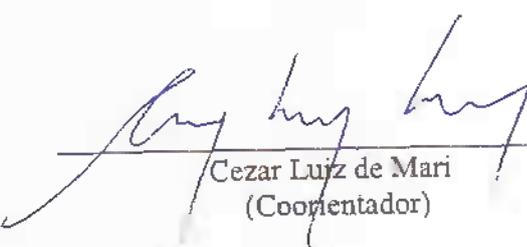
**ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES COTISTAS NO CURSO DE
BACHARELADO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA/MG
(2014-2018)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 24 de junho de 2019.



Paulo César Pinto de Oliveira



Cezar Luiz de Mari
(Coorientador)



Vitória Fernanda Schettini de Andrade



Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
(Orientadora)

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

C331a
2019
Carvalho, Larissa Almeida Schitini de, 1986-
Acesso e permanência de estudantes cotistas no curso de
bacharelado em Direito da Universidade Federal de Viçosa/MG
(2014-2018) / Larissa Almeida Schitini de Carvalho. – Viçosa,
MG, 2019.
xi, 188 f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Orientador: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Inclui bibliografia.

1. Democratização da educação. 2. Universidades e
faculdades públicas - Viçosa (MG). 3. Políticas públicas.
4. Evasão universitária. I. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação. II. Título.

CDD 22. ed. 379.8151

Para Luísa; meu maior título é ser sua mãe.

*Para todos os estudantes cotistas de Direito, que
partilharam comigo, em confiança, sua existência
e resistência na Universidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é tarefa prazerosa, é o exercício de quem quer permanecer humilde, é olhar pra trás e perceber que não estive sozinha! Gratidão...

A Deus, por me permitir chegar até aqui;

Ao meu marido, João Carlos, por entender minhas ausências e ser tantas vezes meu suporte e meu incentivador;

À minha família, em especial meus pais, meus primeiros educadores, pelo apoio irrestrito em tudo que necessitei para concretizar meus sonhos;

À minha orientadora Rita, por ter me acolhido e orientado tão respeitosa e minha pesquisa, pelos conselhos e pela amizade que construímos;

Ao professor Cezar, pela coorientação, indicação da bibliografia e por todas as considerações feitas no ‘acerto de contas’ que foi esse trabalho;

Ao professor Edgard Coelho, por toda a troca de saberes das Razões Oprimidas, pelos sorrisos e abraços nos corredores do Departamento;

Aos meus amigos Leidyleni e Fernando Schettini, pela generosidade com que compartilharam sua paixão pela pesquisa acadêmica, a quem devo muito da minha aprovação no processo seletivo;

Aos meus amigos do Dark Side, por terem feito a caminhada mais leve e mais divertida;

Aos Departamentos de Educação e de Direito da UFV, coordenação, professores e secretários, por confiarem no meu trabalho, permitindo tantas experiências, tanta aprendizagem na docência e na pesquisa, todas inesquecíveis;

A CAPES pelo financiamento da pesquisa, na esperança de que este trabalho contribua para a continuidade de todas as formas de democratização do conhecimento.

*“Quem come do fruto do conhecimento é sempre
expulso de algum paraíso”.*

Melanie Klein

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS	vii
LISTA DE TABELAS	ix
RESUMO	x
ABSTRACT	xi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1	4
CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	4
1.1 Problema de Pesquisa	4
1.2 Justificativa	6
1.3 Objetivos.....	7
1.3.1 Objetivos Específicos	7
1.4 Procedimentos Metodológicos.....	7
CAPÍTULO 2	12
A UNIVERSIDADE NO BRASIL E O CURSO DE DIREITO	12
2.1 Breve retrospecto da história do Ensino Superior no Brasil.....	12
2.2 O octênio de Fernando Henrique Cardoso.....	22
2.2.1 A expansão da iniciativa privada.....	22
2.2.2 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES.....	29
2.2.3 As avaliações padrão	30
2.3 Governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff	33
2.3.1 O simbolismo da ascensão de Lula à presidência e o suposto rompimento com o passado	33
2.3.2 O sistema de avaliação.....	35
2.3.3 Políticas de expansão do Ensino Superior: o REUNI, o PROUNI e a reformulação do FIES e dos IFETs	36
2.4 Governo Michel Temer	43
CAPÍTULO 3	47
O CURSO DE DIREITO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO	47
3.1 O Curso de Direito no Brasil: dos <i>doutores</i> ao ‘balcão fechado’	47
3.2 O Curso de Direito da Universidade Federal de Viçosa.....	56
3.3 Direitos Fundamentais e Políticas Públicas	58
3.4 Ações Afirmativas.....	66
3.5 Permanência: um desafio para além do acesso	74
CAPÍTULO 4	80
ANÁLISE DOS DADOS	80
4.1 Dos dados quantitativos.....	80
4.2 Do questionário	80

4.3 Das entrevistas	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXO A	118
ANEXO B	120
ANEXO C	122
ANEXO D	124
ANEXO E	169
ANEXO F	173

LISTA DE ABREVIATURAS

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAp COLUNI – Colégio de Aplicação
CEED – Comissão de Especialistas em Ensino de Direito
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica
CenSup – Censo da Educação Superior
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CF - Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CREDUC - Crédito Educativo para Estudantes Carentes
DRE – Diretoria de Registro Escolar
EAF - Escolas Agrotécnicas Federais
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ESAV - Escola Superior de Agricultura e Veterinária
ETF - Escolas Técnicas Federais
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FONAPRACE – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
IES – Instituição de Ensino Superior
IFET – Instituto Federal de Educação Tecnológica
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEAB – Núcleo de Estudos Afro Brasileiros
OAB - Ordem dos Advogados do Brasil
PCD - Pró Reitoria de Assuntos Comunitários
PCE - Programa Crédito Educativo
PEC – Proposta de Emenda à Constituição
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil

PNE - Programa Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SENCE - Secretaria Nacional de Casa dos Estudantes

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TCLE – Termo de Esclarecimento Livre e Consentido

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UnB – Universidade de Brasília

UFV - Universidade Federal de Viçosa

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução do número de IES no governo FHC (1995-2002).....	28
Tabela 2 - Evolução do número de IES no governo Lula (2003-2010).....	40

RESUMO

CARVALHO, Larissa Almeida Schitini, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2019. **Acesso e permanência de estudantes cotistas no curso de bacharelado em Direito da Universidade Federal de Viçosa/MG (2014-2018)**. Orientadora: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Coorientador: Cezar Luiz de Mari.

Este trabalho de pesquisa aborda a discussão dos meios de acesso e permanência de estudantes cotistas no curso de Direito da Universidade Federal de Viçosa. O principal objetivo foi analisar como as políticas públicas educacionais que pretendem a democratização da Universidade se efetivam no contexto do curso de Direito, um dos precursores do ensino superior no país e que ainda permanece como um dos mais concorridos nos processos seletivos, especialmente na UFV. Para alcançar esse objetivo, procedeu-se ao estudo da evolução histórica da Universidade no Brasil, para então, passar à discussão das políticas públicas de democratização desse *locus* de produção do conhecimento. Como percurso metodológico, adotou-se, para a coleta de dados, o levantamento bibliográfico, análise documental, a aplicação de questionário e a realização de entrevistas. Na análise e interpretação dos resultados, utilizamos a técnica da análise de conteúdo e triangulação dos dados. Os resultados conduziram a dois prismas: o primeiro advindo do caráter quantitativo da pesquisa e do desenho do perfil sócio-econômico do estudante cotista do curso de Direito da UFV. O segundo consiste no aspecto qualitativo, foi possível verificar que a política de expansão de vagas nem sempre consegue absorver a demanda da permanência, embora a tradição ufeviana de assistência ao estudante, mesmo antes das políticas nacionais, forneça o mínimo de condições para permanência dos estudantes vulneráveis. Com esse trabalho, buscou-se evidenciar o contexto social da educação superior no Brasil e discutir quais as possibilidades para que este cenário seja mais democrático e equânime.

ABSTRACT

CARVALHO, Larissa Almeida Schitini, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2019. **Access and permanence of quota students in the bachelor's degree in Law of the Federal University of Viçosa / MG (2014-2018)**. Advisor: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello. Co-adviser: Cezar Luiz de Mari.

This research work addresses the discussion of the means of access and permanence of student cotistas in the course of Law of Universidade Federal de Viçosa (UFV). The main objective was to analyze how the public education policies aimed at the democratization of the University are carried out in the context of the Law course, one of the precursors of higher education in the country and which continues to be one of the busiest in the processes selective, especially in the UFV. To achieve this goal, we proceeded to study the historical evolution of the University in Brazil, then, to discuss the public policies of democratization of this *locus* of knowledge production. As a methodological route, the bibliographic survey, documentary analysis, questionnaire application and interviews were adopted for data collection. In the analysis and interpretation of the results, we use the technique of content analysis and triangulation of the data. The results led to two prisms: the first stemming from the quantitative nature of the research and the design of the socioeconomic profile of the CUP student of the UFV Law course. The second is the qualitative aspect, it was possible to verify that the policy of expansion of vacancies does not always manage to absorb the demand for permanence, although the ufevian tradition of student assistance, even before national policies, provides the minimum conditions for the permanence of vulnerable students. With this work, we sought to highlight the social context of higher education in Brazil and discuss what are the possibilities for this scenario to be more democratic and equitable.

INTRODUÇÃO:

O Plano Nacional de Educação, através da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabeleceu como meta para a população na faixa etária de 18 a 24 anos, que um terço dela tenha concluído o ensino superior ou nele tenha ingressado até 2020. Tal objetivo coloca em relevância a necessidade de se construir estratégias que possam garantir acesso e uma maior permanência nos cursos de graduação. Especificamente a meta 12 prevê a elevação da taxa líquida de matrícula na educação superior para 33% assegurando a qualidade da oferta e expansão para que, pelo menos 40% das novas matrículas ocorram no segmento público.

O curso de Direito foi criado no Brasil em 11 de agosto de 1827, pelo Decreto Imperial de autoria de Dom Pedro I, instituindo dois cursos de ciências jurídicas e sociais, em São Paulo e Olinda. Ao lado dos clássicos cursos de Medicina e Engenharias, o curso de bacharelado em Direito compõe a tríade que Edmundo Coelho (1999) chamou de *profissões imperiais*. Numa época em que as profissões não eram regulamentadas, possuir um diploma de um desses cursos significava obter uma espécie de passaporte que garantiria ao bacharel transitar entre a elite aristocrática do Império. A função mais importante desses cursos estaria no suprimento dos quadros de pessoal do funcionalismo público, das lideranças político-culturais e na formação dos profissionais liberais.

Sendo a Universidade um espaço de produção de conhecimento científico e geração de mão de obra mais qualificada, fez com que, até hoje, o curso de bacharelado em Direito seguisse a tradição de ser um dos mais disputados¹ e de certa forma, ainda é considerado de difícil acesso, em comparação a licenciaturas, por exemplo (QUEIROZ, 2004).

Com a reestruturação das carreiras dos servidores públicos promovida a partir da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), as profissões privativas de bacharel em Direito, alcançaram *status* social mais elevado ainda, ao estabelecer ingresso exclusivamente através de concurso público, remuneração atrativa, plano de carreira, prerrogativas e estabilidade.

A partir dos recentes movimentos de democratização do Ensino Superior, principalmente o proposto pela Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que dispõe sobre a reserva de no mínimo metade das vagas por curso e turno das instituições federais de educação superior para estudantes oriundos de escola pública, espera-se que o público que frequenta os

¹ O ponto de corte para acesso ao curso na Universidade Federal de Viçosa em 2014, ano inicial do recorte dessa pesquisa foi 750,10, atrás somente dos cursos de Medicina e Engenharia Química.

bancos universitários se diversificasse e espelhasse a sociedade além do campus. Sem essa iniciativa legal, dificilmente isso ocorreria, visto que as vagas nas Universidades públicas são escassas, fazendo com que a relação de concorrência entre candidatos vindos da rede pública e da rede particular fosse injusta.

Este trabalho busca tratar do acesso e permanência estudantil de acadêmicos cotistas do curso de bacharelado em Direito na Universidade Federal de Viçosa, levando em conta as circunstâncias das políticas públicas e ações afirmativas voltadas para a democratização na Educação Superior no Brasil. Dedicar-se atenção ao acesso de determinados grupos, alvos das políticas de acesso, bem como a permanência deles da Universidade. O objetivo principal é promover a discussão, tão necessária quanto urgente, de possíveis limitações, contradições, alcances, sucessos e insucessos dessas políticas públicas em uma realidade e em um curso que foi um dos precursores do Ensino Superior no Brasil e carrega tradições e cultura peculiares.

O que se quer dizer com isso é que, de um lado tem-se a tradição da formação do bacharel em Direito clássico, o prestígio da carreira jurídica, a alta seletividade do curso, que se traduz na pontuação elevada para acesso e assim acabam por elitizar o público que ocupa as carteiras da Universidade pública. De outro lado, as novas políticas públicas educacionais, tem o intuito de reverter esse quadro e democratizar os espaços públicos de formação acadêmica.

A necessidade de discutir essa temática está em que, embora as bases da disputa pelos espaços sociais e condições profissionais sejam demasiadamente antigas, do ponto de vista epistemológico, o acesso de representantes de grupos menos favorecidos a cursos superiores é assunto relativamente recente, levando-se em consideração o marco legal dessa pesquisa.

Nadir Zago (2006) aponta a dinâmica das políticas públicas em questão impõe um novo retrato da Educação Superior, contribuindo para que os estudantes, especialmente os mais jovens, ocupem um lugar inédito nos estudos no campo da Sociologia da Educação, o que, por si só, já justificaria o debate do tema.

A problemática sobre a qual se dedica essa pesquisa é investigar se as políticas que cuidam do acesso e da permanência do estudante estariam atingindo seus fins, especificamente no curso de Direito da UFV. Igualmente, procurou-se identificar se as mesmas políticas de incentivo à admissão também se desdobram para garantir a permanência dos estudantes cotistas, bem como quais outros elementos das trajetórias escolares, sociais e familiares ofereceram suporte para que esse estudante concluísse o curso.

A partir da parte introdutória, o trabalho é estruturado em outros quatro capítulos. Na construção do objeto, atribui-se o principal problema de pesquisa é analisar se e como as ações de acesso e permanência para os cotistas implementadas pela UFV atendem o direito à Educação Superior? Ainda nesse capítulo, expõe-se a justificativa, objetivos e percurso metodológico para atingimento dos fins da pesquisa, partindo de pressupostos epistemológicos e uma justificativa que explica a origem desse trabalho a partir de premissas pessoais, surgidos ainda na época da minha graduação em Direito e depois como professora universitária, observando a dinâmica dos processos de formação desses profissionais.

No segundo capítulo retomamos sucintamente o caminho da Universidade pública brasileira, sobre quais bases se lançou sua construção e sobre quais bases ela tem sido consolidada, levando em conta aspectos históricos, a princípio segundo os cinco momentos que Sampaio (1991) destaca, aos quais se acrescentou outros acontecimentos mais contemporâneos.

O terceiro capítulo faz um retrospecto sobre a história da criação do curso de Direito no Brasil e na UFV, origens e evoluções. Além disso, esse capítulo também contextualiza o momento histórico-cultural em que as políticas públicas de inclusão e ações de permanência foram instrumentalizadas legalmente, através, principalmente da Lei de Cotas e do Decreto 7.234/2010 - Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES (Brasil, 2010).

No capítulo quatro são apresentadas as informações coletadas em campo, análise e discussão sob os eixos principais que se elegeu como instrumentos metodológicos dessa pesquisa. Ainda no bojo desse capítulo, uma explanação conceitual de como as desigualdades sociais e escolares se desvelam mais claramente no Ensino Superior, resgatando a teoria reprodutivista de Bourdieu e Passeron (1995).

Em sede de considerações finais, retoma-se o problema de pesquisa buscando o tom conclusivo, considerando os achados da pesquisa. Descrevem-se os desafios e dilemas intrínsecos na concretização do acesso e na solidificação da permanência. Além disso, aponta-se outros possíveis enfoques de estudos para este tema – que poderiam contribuir, ampliar e dialogar com as proposições.

CAPÍTULO 1

CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

1.1 Problema de Pesquisa

Com a implementação das políticas públicas de incentivo ao acesso e permanência em curso superior a partir do governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014), instalou-se uma nova dinâmica para o ingresso de grupos tradicionalmente excluídos do acesso à instrução de nível superior.

Ao determinar que as instituições federais de ensino superior reservem 50% das vagas de cada curso para estudantes cuja origem seja de escolas públicas no ensino médio e mesclando critérios sócio raciais, o que se espera é observar a mudança do perfil dos alunos de Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. Nas instituições particulares, paralelamente, os programas de financiamento de mensalidades e de bolsas de estudo buscou a popularização da graduação superior, além de fortalecer a iniciativa privada.

No entanto, Dias Sobrinho (2010) chama atenção para o fato de que a simples execução de políticas públicas focadas e emergenciais, por si só, não extingue o caráter desigual da sociedade classista.

As relações de seleção e diferenciação social se preservam, até mesmo se aprofundam, no interior do sistema educativo. A distribuição e a qualidade dos conhecimentos são muito variáveis e cumprem funções distintas na sociedade de classes. Não basta qualquer saber, não é indiferente qualquer curso e qualquer diploma. Mesmo entre os formados em cursos superiores se mantém uma hierarquia, de tons e graus variados, entre os formados em instituições de elite e os egressos de cursos de circuito popular. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1239).

A partir da discussão da efetividade das políticas educacionais de difusão do saber acadêmico, a questão para a qual buscamos resposta é: estariam as políticas de incentivo ao acesso atingindo seus fins, especificamente no curso de Direito da UFV? Igualmente, procura-se identificar se as mesmas políticas também se desdobram para garantir a permanência, pois se se perceber que esses grupos minoritários, alvo dessas ações, não levam a termo o curso, ou o levam com intercorrências, é preciso conhecer quais outros elementos das trajetórias escolares, sociais e familiares contribuem para isso.

Antes de prosseguir, contudo, é preciso que me situe, que diga de onde vim e com o que sou comprometida: quando assumi o cargo de professora assistente no hoje Centro Universitário UniFaminas, em Muriaé/MG, em 2014, mesma instituição em que me graduei em 2009, me deparei com turmas da modalidade dependência no curso de Direito. Significa dizer que, nesse primeiro momento, as aulas aconteciam com estudantes que, ou precisavam se adaptar à grade curricular, vindos de uma transferência, ou que, por alguma dificuldade, estavam repetindo a disciplina. Não raro ouvia relatos de alunos na iminência de abandonar o curso. Posteriormente, na dinâmica de aulas regulares e com um quantitativo maior em sala de aula, era mais notória a presença discreta, quase nenhuma, de alunos de classe social menos favorecida e menos ainda de negros, pardos ou pessoas com deficiência, conquanto se trate de uma instituição particular.

Além disso, causava inquietação, quando alguma discussão em sala de aula tocava o tema das cotas, por exemplo, observava-se em alguns grupos, certa passividade, outras vezes, uma resistência a políticas públicas de facilidade de acesso e apoio a permanência, outras vezes, indiferença e outras, ainda, a completa ignorância das bases que justificam a criação das políticas de democratização, como desigualdades econômicas, étnicas e de gênero, sempre com forte apelo ao mérito, ao esforço individual, partindo de uma suposta premissa de igualdade na distribuição das oportunidades (CHIROLEU, 2009).

Já como aluna do Mestrado e com a pesquisa em construção, tive oportunidade de me aproximar dos alunos de Direito da UFV, sujeitos da minha pesquisa, na disciplina de Estágio em Ensino e depois como Monitora nível II, oportunidade em que eventualmente substituí os professores titulares em aulas, participei de bancas de avaliação de Trabalhos de Conclusão de Curso, ou simplesmente observei como era o perfil do estudante de Direito em geral, agora em uma instituição pública federal.

Portanto, a compreensão do movimento de produção da presente investigação passa, necessariamente, pelo entendimento de minha constituição profissional como docente, por observações, inquietações, questionamentos, reflexões que pautaram meu percurso formativo, ciente dos meus próprios privilégios.

A análise das políticas de acesso, as novas dinâmicas que influenciam a permanência e o estudo das trajetórias escolares desses sujeitos é o mote dessa pesquisa, observando-se a fluidez das percepções na realidade dos alunos concluintes do curso de Direito da UFV.

1.2 Justificativa

A importância da averiguação sobre a ocupação das carteiras das faculdades por um público vindo da escola pública, com renda *per capita* reduzida ou marcado pelo estigma racial, bem como do sucesso ou fracasso da trajetória, das perspectivas e expectativas dos envolvidos está na necessidade de pesquisas científicas sobre o assunto. Pesquisas essas que ultrapassem ideias do senso comum, que não fazem senão reproduzir pré-conceitos simbólicos e em nada contribuem para o rompimento das opressões.

A Lei de Cotas envolve a distribuição de um bem escasso: as vagas nas universidades consideradas de melhor qualidade no Brasil. Assim sendo, pesquisar como a UFV trabalha com esta problemática torna-se importante, porque a lei garante 50% das vagas para estudantes que representem as categorias menos favorecidas da sociedade brasileira. É preciso avaliar não só a garantia de acesso, mas também a conclusão do curso superior e quais fatores envolvem e influenciam o êxito da trajetória.

Isto porque, para se considerar que as políticas educacionais em questão obtiveram sucesso, foi necessário observar se os indivíduos que através dela ingressaram em curso superior chegam até a graduação, para então dar a missão da Instituição de Ensino Superior (IES) como cumprida integralmente. Mais do que isso, observar não apenas *se*, mas *como* os cotistas chegam à conclusão do curso é de interesse para os gestores de políticas educacionais, a fim de avaliar o desempenho, apontar suas falhas e até mesmo optar pela manutenção ou eliminação da política (MENDES JUNIOR, 2014).

Sob outro ângulo, justifica-se estudar a evasão dos cotistas pelo significado que tem a permanência desses estudantes na Universidade, o que poderá fornecer subsídios para a atuação da UFV, permitindo, por exemplo, que sejam identificados quais programas seriam mais urgentes, necessários e eficazes para garantir a permanência na universidade.

Os estudos de Carvalho e Waltenberg (2015), na perspectiva da economia e do desenvolvimento, elenca vários motivos pelos quais é relevante voltar as atenções para o tema. Para além do fato de que ter instrução de nível superior aumenta a empregabilidade e o salário, há também o impacto da defasagem de pessoas com esse nível de ensino, no que diz respeito a produtividade e na economia brasileira em desenvolver novas tecnologias com maior expressividade.

1.3 Objetivos

Objetivo geral: analisar se as políticas públicas educacionais que pretendem a democratização do Ensino Superior quanto ao ingresso e a permanência de estudantes cotistas alcançam suas finalidades no que diz respeito ao curso de bacharelado em Direito na UFV.

1.3.1 Objetivos Específicos

- Verificar em que proporção se dá a presença de estudantes que acessaram o curso de Direito da UFV através da Lei 12.711/12, considerando aqueles que em 2018 estejam no último ano do curso;
- Investigar se houve evasão entre os estudantes cotistas no período de 2014 e 2018;
- Caracterizar os elementos das trajetórias escolares desses estudantes que contribuíram para o ingresso no curso de graduação em Direito;
- Identificar quais as condições de acesso e permanência na UFV, bem como quais fatores contribuem para a permanência nessa IES, sejam eles formais ou informais;
- Mapear os diferentes atores institucionais, na macroestrutura, e seus papéis na formulação, implementação e avaliação das ações de permanência no programa de ações afirmativas da UFV;
- Analisar os papéis das políticas públicas de permanência, tais como o PNAES na realidade dos estudantes cotistas.

1.4 Procedimentos Metodológicos

A constatação da exclusão educacional de ordem de classe e raça, a promulgação de instrumentos legislativos e a execução de políticas públicas que reconhecem e buscam reparar essa situação deram a tônica dessa investigação. Para atingir os objetivos expostos, buscou-se o diálogo entre os dados do Registro Escolar e a oitiva dos sujeitos dessa pesquisa, a começar pelos estudantes cotistas com perspectivas de conclusão do curso em janeiro de 2019 e da gestora das políticas públicas, na pessoa da Pró-Reitora de Assuntos Comunitários.

Rampazzo (2005, p. 49) afirma que “a pesquisa é um processo reflexivo, sistemático, controlado e crítico que permite descobrir novos fatos ou dados, soluções ou leis em qualquer área do conhecimento”. Apoiada nessa premissa, esta pesquisa será desenvolvida no aspecto qualitativo e quantitativo.

No que se refere a abordagem quantitativa, os dados numéricos revelam fatos importantes para o objetivo que se propõe, qual seja, a verificação da proporção em que se dá a presença de estudantes cotistas no curso de bacharelado em Direito da UFV.

O aspecto qualitativo revela-se primeiro no que diz respeito à interpretação dos dados. Segundo Moresi (2003, p. 9), na pesquisa qualitativa, “[...] os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”.

Os métodos qualitativos apresentam como contribuição ao trabalho de pesquisa, a capacidade de proporcionar melhor compreensão dos fenômenos (MOREIRA, 2002). A pesquisa qualitativa trabalha com crenças, significados e valores. Ela responde a questões particulares, com a finalidade de compreender um fenômeno específico em profundidade, ao invés de estatísticas, regras e demais generalizações. Além disso, trabalha com descrições, comparações e interpretações, preocupando-se nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado (MINAYO, 2004).

Uma característica particular da investigação qualitativa é a coleta de dados por meio da interação direta do pesquisador com o fenômeno em pauta, pois busca-se um caminho metodológico que valorize os sujeitos, suas linguagens e práticas, capturando os simbolismos das vivências das suas trajetórias.

Com a finalidade de se obter um estudo minucioso e sistematizado do tema de pesquisa, também existe um percurso investigativo a ser realizado através de revisão bibliográfica, com o levantamento de publicações a respeito da legislação atinente às políticas públicas de afirmação, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada. Sobre o assunto, Lakatos e Marconi (1994, p. 195), ponderam que:

O entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista [...] A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.

Inicialmente, o levantamento bibliográfico possibilitou a ponderação do tema abordado sob vários enfoques, propiciando também considerações inovadoras a esta pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Na efetivação da pesquisa bibliográfica foi descrita a realidade múltipla do objeto de estudo numa teoria fundamentada.

Na coleta/construção dos dados visamos contemplar a máxima abrangência na descrição, explicação e compreensão do objeto de investigação (TRIVIÑOS, 1987). Compõe-se, portanto, para a construção dos dados um questionário *online* (Anexo B) e uma entrevista semiestruturada individual.

O questionário foi construído utilizando o aplicativo *Google Docs* propondo questões objetivas que visem à caracterização socioeconômica dos participantes e a caracterização dos sujeitos da pesquisa, bem como elementos das trajetórias e processos formativos dos estudantes universitários.

Este trabalho envolveu a obtenção de dados verbais e processos interativos por meio da relação direta da pesquisadora com a situação estudada, com o intuito de entender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos sujeitos. Na medida em que o estudo foi aprofundado, nos mobilizamos para compreender a concepção dos sujeitos da pesquisa em relação ao seu curso, o que contribuiu para a escolha da realização de uma entrevista com os estudantes, para obtermos um estudo mais descritivo. Após a realização da pesquisa de campo, encetamos a análise dos dados obtidos em parceria com o material coletado, buscando caracterizar a percepção dos estudantes sobre sua forma de ingresso e permanência.

Optou-se pela utilização da entrevista semiestruturada por possibilitar compreensões valiosas em relação ao motivo que levou as estudantes a escolherem o curso em questão, suas expectativas e perspectivas, além de permitir esclarecer alguma pergunta ou formular a mesma de maneira diferente, estabelecendo assim, um diálogo entre pesquisador e sujeito pesquisado, em que há espaço para o pesquisador ir além das respostas dadas.

A pesquisa foi realizada com os ingressos por reserva de vagas em 2014 até os formandos de janeiro de 2019, para o levantamento quantitativo. O questionário e a entrevista foram aplicados aos cotistas que estejam no último semestre do curso. Essa opção deveu-se ao fato de que analisar as condições de permanência dos sujeitos faz parte dos objetivos desse trabalho.

Além dos estudantes cotistas, foram entrevistados também a Pró-Reitora de Assuntos Comunitários, haja vista ser o *locus* de recepção, atendimento, gestão dos recursos para

execução das micro políticas de assistência estudantil. Foi incluída também a entrevista com um Professor do curso de Direito da UFV², na falta de documentos que fornecessem maiores informações sobre a criação do curso.

Utilizou-se como técnica para análise dos dados obtidos, a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) que assim se designa:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

De acordo com Puglisi e Franco (2005), a análise de conteúdo tem como ponto de partida a mensagem, em que se faz necessário considerar “[...] às condições contextuais de seus produtores” (PUGLISI; FRANCO, 2005, p. 13); pois abarca as conjecturas de uma percepção crítica e dinâmica da linguagem.

A análise de conteúdo foi realizada em duas etapas: o inventário, que consiste no isolamento de seus elementos e a classificação, objetivando impor-lhes uma organização.

Na primeira sessão, por meio de procedimentos estatísticos, foram tabulados os dados dos questionários, precedidos de sua posterior análise. Na segunda sessão, por meio da análise de conteúdo, foi realizada a discussão dos argumentos apresentados pelos sujeitos nos questionários e nas entrevistas. Assim, os dados obtidos no *corpus* dos instrumentos metodológicos foram analisados conferindo potencial interpretativo-crítico ao objeto de estudo, uma vez que se propõem a elucidação do sistema de significação socialmente produzido, enraizado e partilhado pelos estudantes, pela Pró-Reitora de Assuntos Comunitários e pelo referido Professor.

A análise desse trabalho está, portanto, embasada no panorama crítico que problematiza a concepção do *homo economicus* enquanto produto do sistema social capitalista. Como aponta Frigotto (1986, p. 58): “Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto o conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo”.

² O gênero dos participantes da pesquisa foi respeitado, apenas omitidos os nomes, por questões éticas.

Na abordagem epistemológica e empírica faz-se necessário, ainda, a utilização da “técnica de triangulação” a fim de contemplar maior magnitude na descrição, explicação e compreensão dos dados obtidos na pesquisa. A triangulação dos dados é uma estratégia investigativa que visa validar os resultados obtidos nos questionários, nas entrevistas e na revisão de literatura para se obter a possível convergência dos dados (TRIVIÑOS, 1987).

Por fim, tendo em vista a natureza deste trabalho, esclarece-se que antes de dar início a qualquer etapa metodológica, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFV. Antes da realização das entrevistas, foi apresentado aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Anexo A), para adesão espontânea à pesquisa, bem como para obter o livre consentimento quanto a todas as etapas e condições da pesquisa e especificamente da entrevista a qual estavam sendo convidados a conceder.

CAPÍTULO 2

A UNIVERSIDADE NO BRASIL E O CURSO DE DIREITO

2.1 Breve retrospecto da história do Ensino Superior no Brasil

Este capítulo se dedica a realizar uma breve digressão da história do Ensino Superior no Brasil. Tal se faz necessário, pois, ontologicamente, acreditamos que é preciso saber de onde viemos para problematizar onde estamos situados e ter a clareza de onde queremos chegar.

Além disso, a compreensão do passado auxilia no entendimento do presente na medida em que os sistemas educacionais contemporâneos são passíveis das mesmas disputas de liderança no campo político, intelectual moral e espiritual (SCHWARTZMAN, 1989).

A história que se busca sinteticamente resgatar certamente foge à linearidade, antes é permeada de contradições, avanços e retrocessos, caminhos e descaminhos. As palavras de Darcy Ribeiro (1982, p. 78) são oportunas:

De fato, somos herdeiros de um legado e de um fardo. Um legado positivo-muito pouco utilizado - de antecedentes que mostram como, em certas circunstâncias, algumas universidades fizeram-se promotoras da renovação e do progresso; e um legado negativo -o nosso fardo - implícito nos procedimentos pelos quais outras universidades foram levadas a atuar, principalmente, como agentes de consolidação do "status quo". Até agora, na América Latina, as universidades atuaram especialmente como agentes da manutenção da ordem instituídas ou, no máximo, da modernização reflexa de suas sociedades.

Ao realizar o retrospecto desse legado e desse fardo, é possível ter um olhar crítico da situação atual que inevitavelmente perpassa o problema dessa pesquisa e até aponta para possíveis proposições.

Os primórdios de um sistema de educação no Brasil estiveram sob a responsabilidade da ordem religiosa da Companhia de Jesus, cujos principais objetivos era o ensino segundo os princípios cristãos. Dentre os diversos colégios fundados estava o Colégio dos Jesuítas da Bahia, em Salvador, estabelecimento no qual os religiosos estiveram na direção de cursos com nível de instrução que equivaleria ao superior: o curso de Filosofia e Ciências, também denominado curso de Artes e o curso de Teologia ou Ciências Sagradas (PAIM, 1987).

Portugal não só apenas desencorajava a instalação de universidades na colônia, como também proibiu que fossem criadas. Ao invés disso, concedia bolsas para que os filhos de colonos estudassem em Coimbra, e permitia que os estabelecimentos jesuítas oferecessem cursos superiores de Filosofia e Teologia (CUNHA, 2000). Segundo Balikian (2015), o fato de não se instalarem universidades em nenhuma das colônias portuguesas, de modo a fazer com que a Universidade de Coimbra suprisse essa falta e evitasse o contato dos estudantes com o Iluminismo francês,

[...] fazia parte de uma política sistemática, que objetivava fortalecer os vínculos de dependência, bem como estabelecer uma intelectualidade formada de modo homogêneo, a garantir uma ideologia também homogênea e submissa [...]. (BALIKIAN, 2015, p. 86).

Com o objetivo de romper o domínio religioso, a reforma pombalina expulsou os jesuítas do Brasil em 1760. Para o Brasil, esse fato significou o desmonte do único sistema de ensino existente no país até então, por mais precário que fosse.

Como se traçasse uma linha do tempo para a história do Ensino Superior no Brasil, Sampaio (1991, p. 11) destaca cinco momentos importantes: 1808, 1898, 1930, 1968 e 1985. Embora, repita-se: não seja um caminho em linha reta, para a autora, esses cinco momentos, “num contexto maior definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças no formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência”. Para o intento desse capítulo, segue-se o destaque desses cinco marcos, aos quais acrescenta-se outros ciclos ao final.

Em 1808, com a chegada da corte real portuguesa, os cursos superiores começaram a ser instalados no Brasil mais diversificadamente. Surgem, então, os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico. Após a independência, por decreto de D. Pedro I em 11 de agosto de 1827, foram criados os Cursos de Direito de São Paulo e de Olinda sendo este último transferido para Recife em 1854. Esses dois cursos vieram a constituir, respectivamente, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, em plena vigência até o presente momento e a Faculdade de Direito do Recife, embrião da hoje Universidade Federal de Pernambuco. De modo geral, aos cursos

criados por D. João VI e às duas mencionadas faculdades de Direito se resume o ensino superior no Brasil até o final do Império. Duas características são comuns a todos eles: trata-se de cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos; mantidos, portanto, pelo Estado (SAVIANI, 2010).

Aliás, o controle estatal era tão rígido que determinava a criação das instituições, objetivos, currículo, programas das instituições de ensino superior, distribuição de cátedras e nomeação dos dirigentes. (SAMPAIO, 1991; ADORNO, 1988). Os cursos superiores nascem, então, sob o signo do centralismo político, da absorção de mão de qualidade questionável, ligada a indicações, influências políticas, clientelismo e por ter uma relação entre remuneração e condições de trabalho não necessariamente ligada à critérios de competência e desempenho (SAMPAIO, 1991).

Vale mencionar que ainda não se tratava, neste momento, de uma universidade propriamente dita, mas de um ensaio de algumas escolas superiores com caráter profissionalizante. Tal panorama, para Souza (1996, p. 48), aponta para o objetivo bem traçado de uma: “qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante de modelos europeus”.

Venâncio Filho (2001, p. 14) adverte:

O que é fato, entretanto, é que as razões de emergência que levaram à mudança da sede da Coroa só iriam forçar o aparecimento de instituições de nível superior em setores específicos, mas sem nenhuma visão de conjunto, e sem nenhuma ideia global de cultura.

O esforço para que se estabelecesse um sistema de ensino superior na colônia brasileira esbarrava primeiro no receio de que os estudantes universitários atuassem em movimentos e revoltas pela independência, influenciados pelo Iluminismo efervescente na Europa no século XVIII, e segundo pelo fato de Portugal não ter um sistema universitário tão desenvolvido, como a Espanha, por exemplo, o que era um entrave para o envio de professores de Portugal para sua colônia (FÁVERO, 2000; DORIA, 1998). Tal quadro traça uma diferença no papel da universidade para o desenvolvimento de um país, pois, segundo Brito e Cunha (2009, p. 48):

enquanto para países de colonização hispânica, a universidade tinha como papel ajudar no processo de legitimação de uma nova cultura, o Brasil –

colonizado por portugueses – percebe na universidade uma forma de ameaça ao processo de exploração.

As iniciativas de criação desses primeiros cursos tiveram como objetivo manter uma agenda de desenvolvimento das oligarquias agrárias, que precisavam perpetuar-se no poder. Os herdeiros do poder deveriam, então, manter-se no mesmo nível de desenvolvimento econômico da colônia portuguesa (DORIA, 1998).

É por isso que, rememorando o marco inicial da criação da instrução superior no Brasil, fica claro que esta foi pensada, desde o começo, para atender os interesses exclusivos das elites. Segundo Souza (2001), o surgimento do ensino superior no Brasil nesse modelo isolado e de natureza profissionalizante se prestava a atender os filhos da aristocracia colonial, que não tinham mais acesso às academias europeias.

Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. (FÁVERO, 2006, p. 19).

Como bem observou Bortolanza (2017, p. 8):

A falta de planejamento às instituições de ensino superior no Brasil, desde sua origem, em detrimento das ineficiências e cunho político e interesses outros, proporcionaram limitações em sua expansão e na qualificação no atendimento pleno da população. Persiste na atualidade as consequências das constantes reformas educacionais e de Leis sobre as atribuições à Educação Pública e ao Ensino Superior.

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se lentamente, seguindo o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades esparsas e visando assegurar o direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito, além de garantir prestígio social.

A partir do período republicano e com a primeira Constituição sob esse regime – a de 1891 estabeleceram-se grandes mudanças no que diz respeito à educação superior, que agora, por força constitucional, é leiga, está descentralizada do poder central e dos governos estaduais. Além disso, permitiu-se a criação de instituições privadas, o que ampliou o sistema

de ensino imediatamente. De 1889 a 1918, 56 novas escolas de ensino superior, na sua maioria privadas, são criadas no país (BORTOLANZA, 2017).

Nas duas primeiras décadas do regime republicano, as faculdades multiplicaram-se em todo o país, ao ponto de Lima Barreto chamá-las de “academias elétricas”. A desvalorização econômica e simbólica do diploma levou à criação dos exames vestibulares, em 1911, medida esta seguida de outras com o mesmo teor contenedor, que culminaram, em 1925, com a adoção do critério de *numerus clausus* para o ingresso. A defesa da qualidade do ensino, ameaçada pela expansão desenfreada, foi o argumento recorrente em todo esse processo (CUNHA, 2004, p. 801).

Algumas tentativas, no entanto, não vingaram, a exemplo da Universidade de Manaus (1909-1926), Universidade de São Paulo (1911-1917) e Universidade do Paraná (1911-1915), seja por falta de recursos e apoio político, seja por entraves burocráticos.

A primeira organização que se poderia reconhecer como universitária aconteceu somente em 1920, com a instituição da Universidade do Rio de Janeiro, também denominada Universidade do Brasil, fruto da reunião da faculdade de Medicina, da faculdade livre de Direito e das Escolas Politécnicas (ROMANELLI, 2001). Souza (1996) conta, aliás, que a razão principal da criação da Universidade do Rio de Janeiro teria disso a necessidade diplomática de conceder o título de doutor *honoris causa* ao rei da Bélgica em visita ao país. Em seguida vieram a Universidade de Minas Gerais (1927) e a Universidade do Rio Grande do Sul (1928)³.

O evento da criação dessas primeiras universidades, marcado pela desarticulação e individualismo somado ao enfoque profissionalizante dos cursos, significava o mesmo que ter a instituição, mas não ter a Universidade, no sentido mais original da palavra, uma vez que a mera superposição de uma reitoria sobre as três faculdades, era insuficiente para transformá-las em Universidade (CAVALCANTE, 2000).

Em 1930, com a implantação do Ministério da Educação⁴, algumas mudanças são observadas, mormente pelos Decretos de nº 19.851 e 20.179; o primeiro conhecido como

³ Um pouco antes desse período situa-se a criação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária (ESAV) em Viçosa-MG, através do Decreto nº 6.053, de 1922. Em 1948 passa à Universidade Rural de Minas Gerais, seguindo a linha de reunião de faculdades sob uma mesma direção. Em 1969 veio a federalização e passa a ser como hoje é denominada Universidade Federal de Viçosa.

⁴ Chamado primeiramente de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. O Ministério da Educação e Cultura surgiu em 1953, posteriormente desmembrado da Cultura em 1985.

Estatuto das Universidades Brasileiras, que organizava a forma como o sistema universitário deveria se constituir e o segundo tratava sobre o padrão que outras instituições de Educação Superior deveriam adotar para terem a autorização do Estado (como órgão da federação) para seu funcionamento.

De acordo com Cunha (2003), a concepção de Universidade é o ideal perseguido para o ensino superior brasileiro desde a promulgação desse Estatuto, por mais que a prática tenha demonstrado a isolada e individualista aglomeração de escolas, faculdades e institutos. A Universidade é marcada por uma característica essencial que é a universalidade, mesmo que podendo ser na prática entendida apenas como a simples junção dos cursos de Engenharia, Direito e Medicina, ou pela faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

O Decreto 20.179/1931, para Fávero (2006), instrumentaliza o controle do Estado sobre a Educação Superior, pois, estabelece que todos os institutos estaduais deveriam:

Ministrar em cada curso o ensino, pelo menos, de todas as disciplinas obrigatórias do curso correspondente de instituto federal congênere; exigir para admissão, no mínimo, as condições estabelecidas para ingresso em instituto federal; organizar os cursos e os períodos de regime didático e escolar idênticos aos de instituto congênere. (FÁVERO, 2000, p. 37).

Durante todo o ciclo da República Velha, o ensino superior girou em torno do eixo das profissões liberais tradicionais: médicos, engenheiros e advogados. Só a partir do primeiro governo de Getúlio Vargas, a formação tecnológica dá a tônica do modelo de ensino empregado. Nesse período, também é importante ressaltar que:

As novas universidades não se constituíram a partir de demandas de amplos setores da sociedade nem de reivindicações do pessoal das instituições de ensino superior existentes. Foi antes uma iniciativa de grupos de políticos, intelectuais, e educadores, nem sempre ligados ao ensino superior (SAMPAIO, 1991). A imposição e força presente nas instituições de ensino superior se fez notar pela pouca experiência administrativa, mas com cunho político, ideológico ou interesses escusos, inibindo o bom andamento do ensino superior como uma política de Estado. (BORTOLANZA, 2017, p. 8).

Com o advento da Constituição de 1934, a Educação passou a ser um direito de todos, a ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Entre 1934 a 1945, o Ministério da Educação, promoveu uma reforma dos ensinos secundário e universitário e foram implantadas

as bases da educação nacional. Para Cunha (2000) a partir de 1945, o eixo das profissões liberais tradicionais se modifica devido a:

[...] a intensificação dos processos de industrialização e de monopolização, ao lado da emergência do populismo como instrumento de dominação das massas incorporadas à política, mas que escapavam do controle das classes dominantes, foram os primeiros fatores determinantes das mudanças no campo da educação escolar. (CUNHA, 2000, p. 171)

A queda do Estado Novo e o surgimento da era desenvolvimentista no país, busca por modernização é indicada para desenvolvimento e articulação do progresso científico. No pano de fundo da busca por produção de conhecimento, a pós-graduação e a pesquisa começavam a fazer parte da Universidade, exigindo, assim, outro perfil docente: o docente-pesquisador. Para além de manter-se na atividade do ensino, também deveria envolver-se com pesquisa (CUNHA, 2000)⁵.

À medida que a exigência desse novo perfil de docente não era acompanhada por melhores salários e investimentos, esses novos pesquisadores se organizaram na criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em 1948, cujo objetivo era difundir a Ciência, promover a aproximação entre cientistas de várias especialidades e lutar pela liberdade de pesquisa (BRITO; CUNHA, 2009).

Paralelamente a essa organização, a vinda de professores pesquisadores estrangeiros principalmente para a Universidade de São Paulo e a demanda por acesso aos estudos superiores, por parcelas cada vez maiores da sociedade, direcionaram à mudanças na estrutura desse nível de instrução, sem, contudo, muito sucesso. A primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), tinha ao todo, 120 artigos, dos quais apenas 20 eram dedicados ao ensino superior, e mesmo esses, sem grandes inovações. Manteve-se a estrutura de escolas reunidas, a separação de órgãos que desenvolviam pesquisa e ensino enquanto, contraditoriamente, mencionava autonomia, flexibilidade e experimentação (CAVALCANTE, 2000).

⁵ Datam de 1951 a criação da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, atualmente Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O art. 2º ‘a’ do Decreto nº 29.741/1951, estabelece como objetivo "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" e o Conselho Nacional de Pesquisas, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) com o intuito de fomentar a pesquisa científica e tecnológica e incentivar a formação de pesquisadores brasileiros.

A reforma universitária de 1968, através da Lei 5.540/1968 (Brasil, 1968) cumpriu, então, nas palavras de Bortolanza (2017, p. 10) o papel de “LDB da educação superior, ao assegurar autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira às universidades”.

Segundo Motta (2014), é preciso também considerar o quadro geral entre 1950 e 1960, período em que a urbanização e o crescimento demográfico tem um salto significativo. Esses fatores são relevantes para a escassez de vagas para os jovens em idade universitária, que Saviani (2010) explica através da figura dos excedentes: jovens que obtinham minimamente a nota para aprovação nos vestibulares, mas que não acessavam, devido ao número limitado de vagas. Considerando que tinham direito adquirido a cursar o Ensino Superior, acampavam-se à frente dos prédios das instituições, protestando pela abertura de mais vagas. Soma-se a isto, a liderança da União Nacional dos Estudantes –UNE, que despontava no início da década de 60. A reforma universitária, ao lado de outras reformas de base, a necessidade de modernização, a criação de um ambiente mais favorável a produção de conhecimento e avanços nas pesquisas já era uma pauta do governo João Goulart.

Motta (2014) ainda destaca que, sob o regime militar, a reforma universitária combinou o caráter modernizador com autoritarismo e conservadorismo. O importante era que se despolitizassem os debates e que se desmontassem todas as iniciativas de organização social. A fim de possibilitar a modernização, a importação de modelos universitários de países desenvolvidos entrou na pauta dos anos iniciais do regime militar. Se, por um lado a reforma de 1968 teve um tom inovador, de outro, repercutiu na iniciativa privada, uma vez que as modificações não conseguiram atender satisfatoriamente à crescente demanda de acesso.

O ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (ALTBACH, 2005; MARGINSON, 2007 *apud* MARTINS, 2009, p. 17).

A reforma preparou o terreno para a ampliação de instituições de ensino privado organizadas de forma isolada, baseadas no modelo de mera transmissão de conhecimentos,

bem no estilo de *educação bancária*, como mais tarde Paulo Freire batizou, desconectadas com a atividade de pesquisa e que pouco contribuem com a perspectiva crítica (MARTINS, 2009; FERNANDES, 1975; FREIRE, 2000).

Para um contingente cada vez maior da população, a formação superior passava a fazer parte de seus projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil (SAMPAIO, 2011, p. 29).

Assim sintetiza Motta (2008, p. 31-32) a reforma de 1968:

[...] a modernização conservadora significou, no eixo modernizante: racionalização de recursos, busca de eficiência, expansão de vagas, reforço da iniciativa privada, organização da carreira docente, criação de departamentos em substituição ao sistema de cátedras, fomento à pesquisa e à pós-graduação [...]. No seu eixo conservador, a política do regime militar para as Universidades implicou o combate e a censura às ideias de esquerda e tudo o mais considerado perigoso e desviante – e, naturalmente, reprimiu e afastou dos meios acadêmicos os seus defensores; o controle e a subjugação do movimento estudantil; a criação de agências de informação (as AESI) para vigiar a comunidade universitária; a censura à pesquisa, assim como à publicação e circulação de livros; e tentativas de disseminar valores tradicionais através de técnicas de propaganda (murais e panfletos), da criação de disciplinas dedicadas ao ensino de moral e civismo (chamadas nas universidades de Estudos de Problemas Brasileiros – EPB) e de iniciativas especiais como o Projeto Rondon.

A contribuição da reforma de 1968 para a modernização e expansão das instituições públicas está principalmente na maior e melhor articulação entre ensino e pesquisa, abolição das cátedras vitalícias, criação do regime departamental, institucionalização da carreira acadêmica e progressão docente conforme a titulação acadêmica. Outras medidas oficiais concomitantes à reforma merecem destaque para Fávero (2006): o plano de assistência técnica estrangeira, concretizado pelos acordos entre o Ministério da Educação e Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968).

Para suprir ao dispositivo que trata da titulação docente, a pós-graduação foi amplamente contemplada nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal (MARTINS, 2009).

Fávero (2006, p. 34) não poupa críticas e questionamentos sobre as medidas da Lei 5.540/68:

Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal. Quando ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois.

No mesmo sentido, Florestan Fernandes (1987 *apud* CUNHA, 2007, p. 282):

Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em janeiro de 1967, ela representa uma contrafação de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro.

Analisando todo o período ditatorial, embora o foco seja a reforma de 1968, é importante destacar também que durante os governos militares que se alternaram entre 1964 e 1985, as Universidades públicas receberam recursos que possibilitaram a melhor estruturação dos programas de pós-graduação e a institucionalização da profissão docente. *Campi* universitários foram construídos com laboratórios, bibliotecas, alojamentos e outras facilidades, além de novas universidades federais e estaduais. Noutra direção, as instituições privadas receberam também incentivos diretos e indiretos inéditos, que lhe deram novo fôlego para expansão (CUNHA, 2004).

A partir de 1980, surgem várias propostas para a reformulação das instituições universitárias, sobretudo com a abertura política, a iminência da redemocratização e a promulgação da Lei da Anistia que tem como consequência o retorno de vários professores afastados, por força do AI-5.

Em 1985, com o fim do regime autoritário, iniciam-se os debates para a Constituição Federal que entraria em vigor em 1988. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) mais recente foi publicada segundo as aspirações da *Constituição Cidadã*. Depois de séculos ensaiando uma experiência de ensino superior minimamente organizada, o que a realidade impõe é um quadro de heterogeneidade estrutural e instabilidade, “uma vez que esse segmento de ensino não encontrou ainda seu modo de ser, manifestando-se constantemente em processo de transformação, em metamorfose permanente” (SEVERINO, 2008, p. 75).

Em que pese a adoção dos cinco momentos de destaque segundo os critérios de Sampaio (1991), o próprio ano da obra encontra limitação de prosseguir na análise de marcos históricos que sobrevieram na história do Ensino Superior no Brasil. Desta forma, a par desses momentos enfáticos, acrescentam-se outros três que reputam-se imprescindíveis para um estudo mais completo. São eles: o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), em que se opta por analisar em conjunto com o mandato de Dilma Rousseff (2011-2016) e o revés do governo Michel Temer (2016-2018).

2.2 O octênio de Fernando Henrique Cardoso

2.2.1 A expansão da iniciativa privada

Para Souza (1996), o modelo de Universidade adotado no Brasil esteve divorciado do contexto político, econômico e social do Estado. Embora constantemente a pauta de um plano de desenvolvimento nacional tenha sido trazida à tona, esta jamais incluiu um projeto educacional que abarcasse também a Universidade brasileira.

No que se refere ao ensino superior, observava-se desde o mandato de Itamar Franco (1992-1994), o processo de “cefetização”. Através da Lei 8.948/1994 (BRASIL, 1994), que transformava as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica. Portanto, já durante a era FHC, cumpriam-se sinalizações anteriores do MEC para uma formação técnica com nível de graduação na área tecnológica. Demonstra-se assim, a intenção de solucionar dois problemas com um só golpe: permite-se o acesso ao ensino superior por trabalhadores concluintes do ensino médio e atende-se a demanda do mercado em absorver mão de obra qualificada de forma rápida e mais barata (BRANDÃO, 2009). Para Lucena

(2004), no período em comento, a conformação da rede pública de ensino às necessidades da produção através da qualificação e ensino médio técnico dos jovens e adultos se revela uma diretriz diretamente mercantilista, tirando a perspectiva formativa do ensino e reduzindo-o a mero treinamento.

De índole claramente neoliberal, o governo de Fernando Henrique Cardoso -FHC, erguia a bandeira do combate à pobreza para justificar dentro do plano reformista, que as políticas de expansão da educação superior se submetessem aos interesses do capital. Não por acaso que durante os dois mandatos de FHC, o MEC esteve sob a chefia de um único Ministro, Paulo Renato Souza, um economista e ex-técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID, sem formação na área educacional. A partir de concepções das teorias da administração de empresas, passa-se a adaptar critérios de produtividade da fábrica para a escola. Segundo Andrade (2013, p. 85):

Passou-se a cobrar da educação, em conformidade com os organismos internacionais, a formação de um “cidadão crítico”, não mais entendido em uma dimensão humanista de problematizar as diferentes concepções da sociedade para agir no intuito de transformá-la, e sim em uma dimensão reducionista, voltado a sugerir mudanças na produção capitalista.

A faceta mais perversa do capitalismo, o neoliberalismo demonstrou ser um sistema sofisticado, apontado por Castanho (2000) como um modelo neoliberal-globalista-plurimodal. Seus conceitos estão presentes em todo sistema educacional desse período, porque a Universidade agora, se orienta não para as necessidades da nação, mas para as demandas do mercado; é um empreendimento como qualquer outro. Ela é o lugar onde o indivíduo busca o sucesso profissional e não onde a sociedade prepara os cidadãos para o seu serviço. A Universidade é agora globalista porque é o mundo que importa e não mais a nação; sua pesquisa não busca atender às necessidades locais, mas para disponibilizar a informação acessível a uma comunidade internacional. E é chamada plurimodal, porque tem muitas facetas, tantas quantas o mercado exigir.

O Plano Nacional para a Educação aprovado pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001) estabelecia como prioridade a ampliação do acesso a todos os níveis educacionais a fim de garantir a democratização do ensino.

Sob a justificativa de democratização do acesso, combate à desigualdade, superação da pobreza e subdesenvolvimento, o ensino superior ganha posição estratégica nas políticas

neoliberais implantadas pelo Banco Mundial. A característica principal desse conjunto de estratégias é a privatização do ensino, assim entendida como o crescimento e fortalecimento das instituições privadas e privatização interna das Universidades públicas (NUNES E BRAGA, 2016).

O processo de transformação da educação de um direito para um serviço comercial ou mercadoria, ocorre em um ambiente em que o Estado reformado se conforma ao ajuste ultraliberal da economia. Trata-se de “um Estado que não é sinônimo de interesses públicos, mas que tende a representar de modo prioritário os interesses privado-mercantis” (SGUISSARDI, 2015, p. 875).

Sampaio (2014, p. 7) entende privatização e mercantilização como dois movimentos diferentes, sendo que a “privatização refere-se ao avanço da participação do setor privado no total de matrículas e de instituições de ensino superior; já o termo mercantilização remete à emergência de instituições com fins lucrativos no país [...]”. Faz-se essa diferenciação para observar a ocorrência dos dois elementos, coordenados e simultâneos.

A crise do Estado do Bem-Estar Social e o ajuste neoliberal que tomou a América Latina chegou ao Brasil no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1991) e ganha força a partir de 1995, com a Reforma do Estado chefiada pelo Ministro da Administração e Reforma do Estado, José Carlos Bresser Pereira, precedido pelo bem sucedido Plano Real em 1994, conduzido pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique. Tal reforma apontava para a criação de organizações sociais ao invés de autarquias e fundações públicas mantenedoras das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), desonerando assim, o Estado desse encargo atribuído pela Constituição. Às IFES competiria buscar junto aos órgãos públicos ou privados os recursos que não lhes fossem garantidos pelo Poder Público (SGUISSARDI, 2015).

Na verdade, a onda de privatizações causada pela reforma do Estado abrangeu empresas de outras áreas, como telecomunicações, mineração, petróleo e transportes, ia contra a ideia do Estado de assumir funções diretas de execução, buscando sempre reforçar a noção, e isso com o apoio da mídia, de que o Estado seria um péssimo administrador e que os serviços prestados pela iniciativa privada seriam mais eficientes e menos burocráticos (FIGUEIREDO, 2015). Por certo que as universidades não escaparam dessa investida.

De acordo com Catani (1998), a ideia é difundir a noção de desqualificar o público e exaltar o que é privado, invocando o exemplo do Chile, que a partir de 1981, reduziu os

aportes orçamentários para as universidades públicas para possibilitar a cobrança de mensalidades dos alunos.

Sem se distanciar do caráter eminentemente profissionalizante que o ensino superior de fato tem (SAVIANI, 2010), a partir dessa era, o papel da educação de forma geral foi levado ao máximo para a reprodução sistemática da força de trabalho para o capital, bem como houve, por conta das orientações do Banco Mundial, uma redefinição estrutural da função do Estado no ensino superior, com ênfase nos padrões de controle de qualidade com o fim de atender às demandas da sociedade por acesso ao ensino superior para atender as necessidades do mercado de trabalho, à semelhança de uma linha de produção mercantil. Diante disso, as instituições privadas representariam a solução para expandir o direito à educação, e o melhor; sem custo para o Estado.

Ocorre que colocar em prática o plano de ampliação do setor privado não seria viável sem o desmonte do setor público. As políticas reformistas no que tange as fontes de financiamento para as universidades públicas consistiam no granjeamento de financiamento privado para o ensino superior; apoio aos estudantes carentes; melhoria na distribuição de recursos fiscais dentro das instituições. Direcionado pelo Banco Mundial, em seu Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (1997) a privatização dos serviços públicos é estimulada, na lógica do Estado mínimo, mero fomentador do crescimento, combinado com o mercado autorregulador (LIMA FILHO, 2010). O Estado deveria atuar somente:

a) em ações que promovam a segurança pública (do combate à violência às parcerias com os empresários e trabalhadores no financiamento do sistema de seguridade social); b) na elaboração de uma regulamentação eficaz que aproveite as “forças do mercado” em benefício dos “bens públicos”, estimulando as parcerias público-privadas; c) no incentivo à política industrial, inclusive com subvenções para o setor privado; d) na gestão eficaz da privatização das empresas estatais; e) no estímulo a maior “competência” no interior da administração pública, através de um sistema de contratação por mérito e de avaliação por produtividade e f) na formulação de políticas que viabilizassem a participação dos empresários, dos sindicatos e dos usuários na supervisão dos serviços da administração pública. (BANCO MUNDIAL, 1997).

Sob a liderança do Ministro Paulo Renato Souza, o setor federal da educação superior é sucateado, pelo congelamento de recursos financeiros e salários e sem a criação de nenhuma IFES ao longo de oito anos, ao passo que o arcabouço jurídico – Decretos 2.207 e 2.306 de

1997 (BRASIL, 1997) se fortalecia para a legitimação do negócio lucrativo que demonstrava ser a educação superior (SGUISSARDI, 2015).

Em suma, com a reorientação do papel do Estado na perspectiva neoliberal, os serviços públicos em geral tendem a ser responsabilidade da iniciativa privada. Nesse contexto, a educação passa de “um direito social para um bem de consumo individual, como uma espécie de produto a ser consumido no diversificado mercado educacional” (NUNES E BRAGA, 2016, p. 72).

Sguissardi (2008) lê esse processo pela lente marxista, cujo pressuposto é a transformação, pela lógica do capital, de bens materiais e/ou simbólicos em mercadorias. A ânsia pela acumulação de bens (mercadorias) atingiria também o campo educacional (SGUISSARDI *apud* BENJAMIM; 2008). Para tanto, cita José Rodrigues (2007, p. 5-6), que trabalha com os conceitos de *educação-mercadoria* e *mercadoria-educação*, como se fossem dois lados de uma moeda:

Existem duas formas básicas de a burguesia, isto é, o capital, encarar a educação escolar: educação-mercadoria ou mercadoria-educação. Cada uma dessas perspectivas se liga diretamente à forma como o capital busca a autovalorização e cada uma delas é face de uma mesma moeda, ou seja, são formas sob as quais a mercadoria se materializa no campo da formação humana.

Por um lado, se um capital em particular estiver buscando sua valorização a partir da venda de serviços educacionais, tais como o capital investido em instituições de ensino, sejam elas escolas ou universidades, esse capital comercial tenderá a tratar a prática social educacional como uma mercadoria cujo fim é ser vendida no mercado educacional. Em outras palavras, o serviço educacional, como um curso de graduação prestado por uma universidade (em geral, privada), é o caso típico da educação-mercadoria. Se, por outro lado, a educação e o conhecimento são encarados como insumos necessários à produção de outras mercadorias, como sói ser no processo produtivo, o capital industrial tenderá a encarar a prática social educacional como uma mercadoria-educação.

O documento do Banco Mundial (1994, p. 38;40) chamado *Higher education: the lessons of experience* (Educação Superior: as lições da experiência), já sugeria que houvesse maior diferenciação dos tipos institucionais e diversidade das formas de manutenção da educação, como o pagamento pelo aluno das IES públicas.

As instituições privadas são um elemento importante de algumas dos sistemas de ensino pós-secundário mais eficazes que existem atualmente no mundo em desenvolvimento. Eles podem reagir de forma eficiente e flexível,

mudar a demanda e expandir as oportunidades educacionais com pouca ou nenhuma custo adicional para o Estado. Os governos podem incentivar o desenvolvimento do ensino superior privado, a fim de complementar as instituições estatais como um meio de controlar os custos de aumentar a matrícula no ensino superior, aumentar a diversidade de programas de educação e ampliar a participação social no nível terciário. [...] A menos que se adote a participação nos gastos nas universidades estaduais, será impossível satisfazer os objetivos de diversidade e equidade ao mesmo tempo através da expansão do ensino superior privado.

Sujeitando-se a essas propostas, a LDB, possibilitou a criação de outras legislações decorrentes dela e a ela subordinadas, da qual se destaca o Decreto nº 2.306/1997 (BRASIL, 1997), permitindo às IES assumirem a forma de universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades ou institutos ou escolas superiores, de acordo com seu art. 8º. Cunha (2004, p. 801) resume a LDB como um “projeto patrocinado pelo governo, foi pródiga para com a expansão privatista”.

Severino (2008, p. 69-80) destaca que observar que a maioria dos dispositivos que regulamentavam a LDB estão ligados ao ensino superior público:

O investimento prioritário na regulamentação de dispositivos relativos ao ensino superior continua mesmo depois de aprovada a nova LDB, evidenciando um processo explícito de uma reforma universitária permanente e capilar. No mínimo, fica claramente assumida a política de ensino superior que, no meu entendimento, não responde apenas às exigências de regulamentação formal da LDB, mas sobretudo consagra uma tomada de posição francamente adepta das consígnias da visão neoliberal da educação.

Sobre o arcabouço jurídico-legal que apoiaria a reforma da educação superior do período Cardoso, Catani (1998) a classifica como fragmentária, sendo estruturada a partir de leis ordinárias, decretos, emendas e regulamentos. Silva Junior e Sguissardi (1999), dizem que esses instrumentos formaram um conjunto de alterações pontuais, sem a discussão necessária com os envolvidos no processo de reforma.

O Decreto 2.306/1997 inaugura modificações relevantes no que diz respeito à fronteira entre a esfera pública e privada ao determinar que as IES privadas publicassem os demonstrativos da movimentação financeira, destinassem no mínimo 60% da receita originada das mensalidades escolares ao pagamento de pessoal, incluindo-se nesse cômputo, os descontos, as bolsas de estudo que oferecessem e os encargos e benefícios sociais dos hospitais de ensino. As IES privadas que não atendessem a essas condições pagariam

impostos e contribuições, como qualquer outra sociedade empresarial. Além disso, uma auditoria pelo Poder Público poderia acontecer a qualquer tempo.

Por sua vez, a redução das despesas das universidades federais só foi possível mediante o arrocho dos salários e dos orçamentos, bem como pela falta de substituição dos quadros perdidos. O salto quantitativo dos estabelecimentos privados é significativo no ciclo FHC, como destaca Cunha (2003, p. 58):

Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro. Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC.

A tabela a seguir dá conta do aumento de 110,8% das IES privadas nesse período:

Tabela 1 - Evolução do número de IES no governo FHC (1995-2002)

ANO	Privada	Federal	Estadual	Municipal	TOTAL
1995	684	57	76	77	894
2002	1.442	73	65	57	1.637
Crescimento (%)	110,8	28,1	-14,5	-26	83,1

Fonte: MEC/INEP/SEEC (BRASIL, 2012).

Não obstante a expansão do setor privado não ser característica exclusiva dos mandatos FHC, nele não tenha se iniciado nem tampouco se encerrado, é inegável que aqui atingiu sua maior expressão. “No octênio FHC, as IES federais foram submetidas a um

arrocho ainda mais forte que antes, restringidos os recursos para custeio e investimento, ao passo que as privadas foram brindadas com novas vantagens” (CUNHA, 2004, p.803).

Em suma, é preciso reverter essa tendência fazendo com que a primazia passe das instituições privadas para as públicas, da forma isolada para a forma universitária e dos cursos de curta duração para os de longa duração. Essa mudança é importante porque, como se sabe, as universidades públicas são responsáveis por cerca de 90% da ciência produzida no Brasil. Seus cursos possuem, pois, qualidade nitidamente superior aos das instituições particulares. Assim, a expansão das vagas nas universidades públicas, se acompanhada proporcionalmente da ampliação das instalações, das condições de trabalho e do número de docentes, acarretará a formação de um número maior de profissionais bem qualificados. E, atendidos esses requisitos, haverá uma expansão da produção científica, o que é de fundamental importância para o desenvolvimento do país (SAVIANI, 2011, p. 15).

Parafraseando Maquiavel, quando diz que aos amigos é destinado os favores e aos inimigos o rigor da lei, poderíamos dizer que nesse contexto, para o setor privado, foi destinado as benesses que possibilitaram sua expansão e para o setor público, o rigor da lei, representado pela falta de investimentos e nos cerceamentos de ordem legal e burocrática.

2.2.2 Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES

O Programa Crédito Educativo – PCE foi criado em 1975, destinado ao setor privado. No governo Collor, o PCE foi reformulado pela Lei n. 8.436/1992 (Brasil, 1992), rebatizado de Crédito Educativo para Estudantes Carentes - CREDUC, com recursos subsidiados pelos cofres públicos entre 50 a 100% do valor mensal ou semestral do curso.

Em um contexto de grande instabilidade inflacional, desemprego e inadimplência dos aderentes, em pouco tempo, o programa já acumulava dívidas e prejuízos para os cofres públicos (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2002).

Tendo o CREDUC como modelo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES foi criado pela Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001). Segundo Rodrigues (2012) com a festejada ideia de democratização do acesso, o novo programa de financiamento também foi visto pelo Estado como a aproximação entre o público e privado, fortalecendo os ideais neoliberais e o posicionamentos de Organismos Internacionais, no sentido de ajustar políticas econômicas e sociais, principalmente aos países subdesenvolvidos. Políticas públicas de estímulo como o FIES aprofundaram a mercantilização do ensino, comparando as IES

privadas a empresas, cujos objetivos são a geração de lucros e expansão do capital (CHAVES, 2010).

O processo de democratização, nos moldes de sua condução, acaba por agravar a crise no ensino superior, criando barreiras entre instituições de excelência voltadas para o ensino e pesquisa de um lado, e de outro, instituições de qualidade duvidável, que em geral não se propõem a atividades de pesquisa e atendem a um público de menor capital econômico, social e cultural (PAULA, 2011).

Claro que se se considerar a expansão dos últimos anos, no que se refere à educação superior no Brasil, seja na área pública ou privada, mas levando em consideração o aumento do número de matrículas e a chegada de IES no interior do país, o saldo aparentemente será positivo. A questão é o tratamento que se dá ao problema em nível de políticas públicas do Estado e quais são os interesses por trás de programas como o FIES, analisado dentro de todo o contexto narrado até aqui.

2.2.3 As avaliações padrão

O documento da UNESCO intitulado *La Educación Superior em el Siglo XXI: vision y acción* (Educação Superior no Século XXI: visão e ação), apresentado na Conferência Mundial sobre a educação superior, em Paris, em 1998 visava a orientação para políticas de Educação Superior. Segundo essa publicação, a educação superior de qualidade não pode estar desvinculada dos princípios da avaliação, emancipação, autonomia, responsabilidade e da prestação de contas (POLIDORI *et al*, 2011, p. 259):

No Brasil, no período de 1995 a 2002, em relação à educação superior, os principais elementos criados estavam fundamentados em uma proposta de avaliação que seguia, inclusive, as orientações internacionais de transformar o Estado de um órgão controlador para um regulador, utilizando-se de mecanismos isolados de avaliação.

A avaliação pode ser utilizada para melhorar ou ampliar a qualidade de um curso ou de uma instituição. Para os cursos, é necessário conhecer os pontos fracos e fortes, o que precisa ser modificado, atualizado, taxas de evasão, qual a colocação dos egressos no mercado de trabalho. Para as instituições, é preciso analisar os pilares de ensino, pesquisa, prestação de serviços e gestão, com o objetivo de melhoria da qualidade das atividades. A avaliação pode

ser um processo com a finalidade de se fazer *marketing*, ou ainda, a avaliação pode ser usada pelos Ministérios visando obter critérios para a alocação de recursos, criar informações para o mercado, ou exercer alguma pressão para que as universidades atuem de uma forma mais eficiente (POLIDORI, 2001).

O que se estabeleceu, com fins de avaliação de desempenho e indicador de qualidade, foram os Exames Nacionais de Cursos, ou 'Provão', considerado um instrumento indicador de eficácia dos cursos e das IES de 1996 a 2003. Embora utilizando somente o critério do desempenho dos alunos obrigatórios para estudantes do último ano dos cursos superiores de graduação de todo o país.

Como todo mercado concorrencial que se preze, era necessário estabelecer e controlar os níveis de qualidade do serviço ofertado. Nessa lógica, a política de ranqueamento das instituições segundo o resultado das avaliações realizadas pelo MEC.

O Provão foi considerado um indicador de eficácia dos cursos e das IES de 1996 a 2003, embora utilizando somente o critério do desempenho dos alunos. Através de uma prova de conhecimentos realizada pelo corpo discente anualmente, a instituição recebia um conceito que variava de A a E, do melhor para o pior. As IES eram ranqueadas de acordo com os conceitos dos cursos.

Catani (1998, p. 34) afirma que, com o sistema do Provão, além do descredenciamento das instituições e reordenamento de acordo com os tipos de IES do Decreto 2.306/1997 (universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores), traz as consequência de deixar de distinguir entre o estatal e o privado para "delimitar a diferença específica entre a excelência e a mediocridade". E ainda; "é bem provável, a continuarem as mudanças, o desaparecimento a médio prazo das instituições estatais públicas, no formato em que existem hoje".

Sob a nova LDB, as primeiras declarações do Ministro da Educação Paulo Renato Souza apontaram a mudança radical de seleção dos candidatos às vagas em cursos superiores.

A ideia era que a partir de então, o vestibular fosse substituído por avaliações periódicas ao longo do ensino médio. A instituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como uma avaliação facultativa para os concluintes do ensino médio com enunciados que privilegiavam a interdisciplinaridade em detrimento da mera memorização trouxe a expectativa de que os empregadores considerassem esse resultado como indicador do nível intelectual do jovem para contratação e mais ainda; que as IES o aproveitassem para a

seleção dos candidatos. As instituições privadas rapidamente aderiram o resultado do ENEM como parte ou total indicação de desempenho, mas as instituições públicas foram mais resistentes (CUNHA, 2003).

[...] ao eliminar a obrigatoriedade dos exames vestibulares, pretenderam resolver dois problemas, ao mesmo tempo. Primeiro, estabelecer um padrão de qualidade do ensino médio em rápido crescimento, o que pode influenciar sobre a qualidade da demanda de ensino superior. Segundo, reduzir os custos de seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente das IES privadas, que se vêem na contingência de realizar vários exames ao longo do ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial. (CUNHA, 2003, p. 56).

Para Sguissardi (2006) os aspectos principais desse período são: a baixa cobertura do sistema; a diversidade institucional; a privatização do sistema, predominância do setor privado em relação ao público; redução de 33% do PIB para o financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); expansão de um modelo de Universidade de ensino em detrimento de Universidade de pesquisa; legislação educacional voltada, sob muitos aspectos, para as teses e orientações dos organismos multilaterais, garantindo a grande expansão do setor privado; aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em que se vetaram as principais metas relativas à educação superior, enfatizando a desresponsabilização do Estado com a educação (NUNES E BRAGA, 2016).

Já Mancebo *et al.* (2016), destaca para a era Cardoso: a pesquisa aplicada, cursos mais rápidos, processos de avaliação baseados em resultados, perda da autonomia universitária, está diretamente relacionada a uma nova relação entre a universidade e o setor empresarial, que é nessa época inaugurada, contudo não se encerra nela.

A característica preponderante do fortalecimento do setor privado desse ínterim foi sem precedentes.

2.3 Governos Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff

2.3.1 O simbolismo da ascensão de Lula à presidência e o suposto rompimento com o passado

Gaudêncio Frigotto (2011, p. 237) considera que a década passada somente começou com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em janeiro de 2003, pois, para ele, “não é o tempo cronológico que define uma conjuntura, mas a natureza dos acontecimentos e dos fatos, e as forças sociais que os produzem”. Com essa fala, demarca-se a importância das eleições de 2002, pelo fato da grande expectativa em torno da pessoa de Lula, por se haver eleito o primeiro presidente de ideologia inclinada às políticas de esquerda, o primeiro representante da classe operária, ligado a um partido de índole social democrata, com promessas de freio à expansão neoliberal (TRAINA-CHACON E CALDERÓN, 2015).

Andrade (2013,) diz que entraves acerca da superação do passado com vistas à construção do futuro, com possibilidades de contradições entre a continuidade e a ruptura radical são características naturais da transição de governos.

A chegada à presidência de Lula implicou, logo em sua posse, que as mudanças propostas pelo governo seriam lentas e graduais. Ao mesmo tempo, o governo federal produziu um forte discurso de mudança social, traduzindo, através da mídia, os pressupostos de que suas ações eram inéditas na política brasileira. O discurso filosófico evolucionista utilizado no governo Collor foi revitalizado no governo Lula. Da mesma forma que Collor esbravejava contra os militares e nova república, se recusando a cumprimentar em sua posse, o então presidente José Sarney, uma ação política com significado de ruptura com o passado, Lula utilizada constantemente em seus discursos o termo: “nunca nesse país...”, dando ênfase ao inédito, o novo, a ruptura com o passado. O governo federal não apregoeou mudanças na política econômica, mantendo, em síntese, os mesmos pressupostos do governo anterior. Ao mesmo tempo, o sinalizava ações em longo prazo voltadas à retomada do crescimento econômico do Brasil. (ANDRADE, 2013, p. 106).

Com a ressignificação do papel do Estado nos moldes do liberalismo econômico, abre-se caminho para a mercantilização da Educação, antes direito social. Tal quadro é traçado no governo FHC e perdurará no período Lula, através do que Silva Júnior (2005) chamou de pacto social pragmático, e que dentro da lógica do capital continua se expressando como a minimização do público e no fortalecimento do privado.

Ao estabelecer como base de atuação as políticas do Banco Mundial, desmonta a educação pública como um direito social. O direito à educação é reconfigurado para a população, sobretudo os setores mais pobres, e apresentado a ela como democratização do acesso à educação. Projetos como Programa Universidade para Todos (PROUNI), FIES, educação à distância, política de cotas, projeto escola na fábrica, cursos de formação profissional tecnológica, fazem parte de uma operação maior, apresentada com uma roupagem democrático-popular (SGUISSARDI, 2015).

É, no mínimo, ingênuo, portanto, se falar em rompimento radical com o passado de seu antecessor ou, menos ainda com a ordem vigente (PINTO, 2007). A política institucional para a educação superior inaugurada na década de 1990 se estende e se aprofunda até os dias atuais. Ocorre que, como representante da classe trabalhadora e seu histórico de envolvimento com o movimento sindical, os movimentos sociais ganharam mais espaço com a ascensão de Lula e tiveram as demandas atendidas em forma de políticas públicas focais.

[...] a sociedade civil tenderá a dar um voto de confiança aos novos governantes. Entretanto, a sociedade civil, e principalmente seus componentes mais à direita, esperam que o novo governo, ainda que conservando uma retórica de esquerda, revele rapidamente seu respeito pela propriedade e pelos contratos – pela ordem estabelecida, portanto – e que não adote políticas redistributivas fortes. Caso contrário, o governo correrá o risco de perder seu apoio. (BRESSER- PEREIRA, 2006, s/p)

Controlada a inflação, mantendo metas do câmbio flutuante e adotando medidas econômicas que objetivavam a retomada do crescimento, renegociação da dívida externa e incentivo ao consumo, no aspecto político, o que se observa é a manutenção da hegemonia das classes sociais, apesar da preservação das alianças com o movimento sindical e coletivos sociais.

Andrade (2013) explica essa manutenção de bases a partir do histórico de autoritarismo, pois segundo ela, em sociedades marcadas pela ausência de democracia e participação popular, como no nosso recente passado, é natural que os governos, busquem legitimidade política junto à sociedade civil com medidas populares, aproximando-se das influências conservadoras próprias das classes dominantes.

Assim, optou-se por analisar os governos Lula e Dilma juntos, por se entender que trata-se mesmo de uma continuidade, em dois aspectos: tanto sob o prisma das decisões de políticas educacionais para o ensino superior que interessam para este trabalho, tanto quanto

em relação aos governos que os antecederam, no aprofundamento do projeto neoliberal, com privilégio ao setor privado em detrimento do público, embora a retórica e as medidas de mercado que possibilitaram pela primeira vez às classes menos favorecidas bens e serviços antes inacessíveis.

2.3.2 O sistema de avaliação

O primeiro ministro nomeado no período Lula da Silva foi Cristovam Buarque (2003-2004), substituído por Tarso Genro (2004-2005), sucedido por Fernando Haddad (2005-2010), quem foi quem enfim definiu o perfil das políticas adotadas. A primeira ação concreta do MEC para o Ensino Superior foi a instalação da Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA) a fim de:

analisar, oferecer subsídios, fazer recomendações, propor critérios e estratégias para a reformulação dos processos e políticas de avaliação da Educação Superior e elaborar a revisão crítica de seus instrumentos, metodologias e critérios utilizados (BRASIL, INEP, 2003).

Consequência imediata desse trabalho foi a aprovação da Lei 10.861/2004 (BRASIL, 2004), que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com o objetivo de avaliar as instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho dos estudantes. Na prática, substituiu-se o ‘Provão’ pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Contrariando o nome que levou, agora a avaliação leva em conta esses três critérios: a instituição, o curso e o estudante e não mais prioriza o desempenho do estudante. Embora se evitasse o sistema de classificação das instituições, o estabelecimento de um *ranking* é inevitável diante da graduação entre cinco níveis resultantes da avaliação (AMARAL, 2005).

O SINAES significou uma transformação importante na concepção de avaliação, a princípio considerada emancipatória, pois adota ciclos avaliativos e auto avaliativos como critérios, embora tenha sofrido um desvio de função no decorrer da aplicação da lei, com a restauração do sistema de rankings e conseqüentemente o abandono do ideal principal de avaliação processual e democrática (BARREYRO, ROTHEN, 2006; DIAS SOBRINHO, 2008).

Fato é que, seja sob uma ou outra denominação, o Provão e o ENADE, tem em comum “na sua essência a elaboração de rankings se constituem nos instrumentos indutores da qualidade por meio da concorrência, dinamizando o mercado educacional”. (CALDERÓN, POLTRONIERI, BORGES, 2011, p. 817).

2.3.3 Políticas de expansão do Ensino Superior: o REUNI, o PROUNI e a reformulação do FIES e dos IFETs

A expansão do ensino superior foi instrumentalizada pelo Decreto 6.096/2007 (BRASIL, 2007), que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, atendendo ao propósito de acordo com seu art. 1º:

Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007).

O programa também visa o aumento do número de vagas para o ingresso de estudantes, expansão da modalidade de ensino à distância, ocupação de vagas ociosas, metas para redução da evasão, currículos flexíveis, maior mobilidade estudantil e maior interação entre as universidades e o ensino básico, profissional e tecnológico (ANDRADE, 2013; SEVERINO, 2008).

As diretrizes do REUNI escondem a pretensão de alimentar a concorrência entre as Universidades federais por meio da gestão por resultado, e, contrariando a proposta inicial do SINAES, retoma o sistema de rankings (TRAINA-CHACON e CALDERÓN, 2015).

O Reuni foi influenciado por programas nacionais e internacionais voltados à reformulação da educação manifesta por interesses conservadores. Em âmbito nacional, sofreu influência do Programa Universidade Nova, proposto pela Universidade Federal da Bahia voltado à organização de bacharelados interdisciplinares e formação profissionalizante. A diferença do Reuni com o Programa “Universidade Nova” ficou explícita em termos quantitativos voltados ao financiamento. Em outras palavras, o primeiro previa maiores volumes de financiamento público, enquanto, o segundo, foi implantado com baixo volume de recursos. Em âmbito internacional recebeu influência do Banco Mundial - e seus ditames voltados aos países periféricos subordinados em termos da divisão internacional do trabalho - e do Processo de Bolonha (ANDRADE, 2013, p. 147).

A proposta de reformulação da educação superior do governo Lula encontra fundamento na reordenação do papel do Estado neodesenvolvimentista, caracterizado pela linha tênue que divide o público e privado, processo que atravessou os mandatos FHC, quando a educação foi incluída no setor de atividades não exclusivas do Estado (LIMA, 2001 *apud* SILVA JR; SGUISSARDI, 1999).

A noção da educação como um descaracterizado “bem público” cria as bases políticas e jurídicas para a diluição das fronteiras entre público e privado: se a educação é um “bem público” e instituições públicas e privadas prestam esse serviço público (não-estatal), está justificada, por um lado, a alocação de verbas públicas para as instituições privadas e a ampliação da isenção fiscal para estas instituições, e, por outro, o financiamento privado das atividades de ensino, pesquisa e extensão das instituições públicas. (LIMA, 2001, p. 02)

Inobstante a expansão da educação superior no governo FHC, em 2004, a escolaridade líquida da população jovem ainda era de apenas de 10,4%, sistema tido como elitizado. Segundo o Censo 2010, a taxa líquida de escolarização ao final do governo Lula atingiu 14,4%. Ainda é preciso relevar que a proporção de alunos aumenta conforme se eleva a faixa de renda. “Nas faixas acima de três salários mínimos, a proporção de estudantes é superior a 35%, ao passo que, com a renda de até um salário mínimo, apenas 1,5% frequenta a graduação” (CARVALHO, 2006, p. 992).

A Medida Provisória nº 213, instituiu o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Em seguida, o Decreto nº 5.245/2004 (BRASIL, 2004) e a Portaria nº 3.268/2004 (BRASIL, 2004), regulamentou a medida e estabeleceu os procedimentos de adesão das instituições privadas. Em janeiro de 2005, o PROUNI foi transformado na Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005).

Apesar de polêmico, o PROUNI foi apoiado principalmente pelos movimentos estudantil e sociais, além de egressos do ensino médio público, por reconhecerem o terreno desigual em que a batalha pelas vagas em IFES é travada. Ao praticar a política de renúncia fiscal mascarada pelo discurso de justiça social e inclusão de classes sociais historicamente colocadas à margem do sistema de ensino, é evidente que o projeto angaria apoio tanto da sociedade civil, quanto das organizações desse segmento privado (AGUIAR, 2016; CARVALHO, 2006).

Algumas figuras públicas, tais como cantores e sindicalistas, cuja imagem está associada ao “homem do povo”, realizaram propagandas em jornais, revistas e em canais televisivos em prol da importância e do papel de democratização do PROUNI. Vale ressaltar que a Central Única dos Trabalhadores (CUT), um dos principais aliados do atual governo, por meio de seu presidente, mostrou-se simpatizante ao programa em manifestação nos meios de comunicação, alegando ter, afinal, chegado a hora do trabalhador ter acesso ao ensino superior (CARVALHO, 2006, p. 986).

Por outro lado, o programa foi duramente criticado pelo fato da transferência de recursos públicos para o setor privado, aprofundando mais ainda a privatização do sistema de ensino superior⁶, falta de controle público sobre a qualidade do ensino ministrado nas instituições participantes e o reforço da lógica discriminatória, que relega uma educação de pior qualidade, em geral privada, para a população mais carente. (MANCEBO, 2004; SGUISSARDI, 2006; CHAVES, 2015). Mancebo (2004), desde o início alertava que:

Com relação a esse Programa, deve-se insistir no seu aspecto privatizante, também, porque ele delega responsabilidades públicas para entidades privadas e, mesmo que os alunos não paguem mensalidades, contribui para o aumento da oferta privada nesse campo. (MANCEBO, 2004, p. 853).

No que concerne o setor privado, o PROUNI estabeleceu que as instituições concedessem bolsas de estudo na proporção de alunos por curso e turno, em troca de benefícios fiscais: isenção de imposto de renda de pessoa jurídica, contribuição social sobre o lucro líquido, contribuição social para financiamento da seguridade social e contribuição para o programa de integração social.

A ideia da troca de bolsas de estudos para alunos carentes por isenções fiscais já havia sido cogitada desde os anos de 1990, sem sucesso. Segundo Gilda Gouvea, então assessora do ministro Paulo Renato, a ideia chegou a ser apresentada a ele, que teria avaliado que não havia condições políticas para tal. Tão logo chegou ao ministério, Fernando Haddad a retomou e obteve a pronta aprovação do presidente Lula. A negociação com os representantes do setor privado e posteriormente com o Congresso Nacional

⁶ De acordo com Sampaio (2013), o setor privado, especialmente os grandes grupos internacionais, beneficiaram-se de mecanismos do governo federal voltados para a ampliação do acesso no país, como os programas de Educação a Distância (EAD); as bolsas estudantis, em especial o PROUNI e o FIES. Esses três programas, juntos, foram responsáveis por captar mais de 2 milhões de alunos para o setor privado, o que equivaleria a um terço das matrículas.

foi difícil e tortuosa. O projeto original sofreu inúmeras alterações antes de ser aprovado, inclusive quanto aos percentuais de desconto concedido aos alunos e ao número total de bolsas exigidas das instituições, que chegou à metade do proposto inicialmente no PL. (AGUIAR, 2016, p. 122).

Em contrapartida, o candidato precisa comprovar nota mínima no ENEM de 450 pontos, renda familiar de até três salários mínimos per capita, ter cursado o ensino médio completo em escola pública, ou em escola privada com bolsa integral, ou ser portador de deficiência, ou, ainda, ser professor da rede pública de ensino básico, em efetivo exercício, se disputar vagas em cursos de Licenciatura ou Pedagogia, caso em que se dispensa a comprovação da renda familiar.

Ao final do governo Lula, segundo balanço oficial, foram contabilizados 748 mil estudantes com bolsas do ProUni, sendo 69% com bolsas integrais. Desse total, 48% são afrodescendentes. Dentre estes, 5.194 estudantes receberam bolsa permanência, no valor de R\$ 300,00, destinada a alunos que realizam cursos de período integral (mais de seis horas diárias). Os dados de 2010 indicavam que havia 462 mil bolsas em utilização e 116 mil estudantes com a graduação concluída como bolsistas do ProUni. (AGUIAR, 2016, p. 122).

Por outro lado, segundo Corbucci (2004), o PROUNI também pode ser considerado uma política de redistribuição indireta de renda, na medida em que beneficia as camadas mais pobres, pois:

a maior parte dos alunos beneficiados se encontra estruturalmente excluída da rede pública, se considerarmos que esta, além de seu tamanho diminuto, situa-se em grandes centros urbanos e oferece cerca de 70% de seus cursos em período diurno. (CORBUCCI, 2004, p. 698).

Com o PROUNI, a expansão da educação superior pelo segmento privado encontra ambiente propício (CARVALHO, 2002; 2014). A situação chegou ao ponto do Brasil ser o país com maior número de instituições de ensino superior com fins lucrativos do mundo (HOPER, 2012). Essas instituições, assim como as mercadorias, estão dispostas no mercado para serem negociadas, mediante processos de aquisição e de fusão, tipicamente empresariais. Tais transações levaram instituições de médio e pequeno porte se a se juntarem grandes grupos (SAMPAIO, 2013). Por isso, insiste-se em refutar a ideia de rompimento, mas antes reforçar a lógica da continuidade.

Tabela 2 - Evolução do número de IES no governo Lula (2003-2010)

ANO	Privada	Federal	Estadual	Municipal	TOTAL
2003	1.652	83	65	59	1.859
2010	2.100	99	108	71	2.378
Crescimento (%)	27,1	19,3	66,2	20,3	27,9

Fonte: MEC/INEP/SEEC (Brasil, 2012).

O PROUNI efetivou o interesse do empresariado de manter a sobrevivência do ensino superior privado e evitar a bancarrota de vários dos empresários da educação em por conta do alto índice de inadimplência das mensalidades. Figueiredo (2017, p. 166), acertadamente lembra que: “a maior parte dos recursos, que seguem anualmente para os empresários do ensino privado, poderiam ter sido investidos na abertura de maior número de vagas nas IES públicas no país”.

A ampliação e a reestruturação do FIES, foi outra marca importante do governo Lula da Silva. O FIES foi instituído pela Medida Provisória nº 1.827/1999 (BRASIL, 1999), convertida na Lei nº 10.260/2001 (BRASIL, 2001), em substituição ao Crédito Educativo. A reformulação se deu através da Lei nº 11.552/2007 (BRASIL, 2007).

Com a reestruturação, o estudante pôde contratar o financiamento em regime de fluxo contínuo, ou seja; em qualquer estágio do curso. A carência se estendeu para 18 meses e o prazo para começo do pagamento para três vezes o tempo de gozo do financiamento. Os juros passaram para 3,4% por ano e para estudantes de Medicina e licenciaturas possibilitou-se o ressarcimento do financiamento com trabalho nas redes públicas de educação e saúde, amortizando 1% da dívida por mês trabalhado.

Contudo, para Carvalho (2014), o FIES perdeu o posto de carro chefe para o PROUNI, pois este último programa despertou maior interesse da camada mais pobre dos estudantes, uma vez que não envolvia qualquer tipo de contrapartida financeira.

Os elementos limitantes residem na insegurança do aluno frente ao compromisso a ser assumido a título oneroso de longo prazo em face da instabilidade profissional após a formatura, bem como a exigência de fiador que comprove renda igual para bolsistas do Prouni ou o dobro do valor das mensalidades para demais, uma vez que os prováveis fiadores são familiares que vivem sob as mesmas condições precárias que o estudante. O financiamento da demanda no governo Lula caracterizou-se pela articulação e complementariedade entre o Prouni e o FIES, sendo que o primeiro assumiu centralidade na política pública, restando ao financiamento estudantil o papel de coadjuvante. (CARVALHO, 2014, p. 241).

Com a Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi reestruturada com a criação de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, a partir da integração e reorganização dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas Federais (ETFs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) vinculados às Universidades Federais.

A ideia era recuperar o protagonismo dos CEFETs na educação profissional de nível superior, que ao lado do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA e do Programa Brasil Alfabetizado, compunham as medidas para a concretização do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC do governo Lula (OTRANTO, 2011; LIMA FILHO, 2010). De acordo com Mancebo *et. al* (2016), em ritmo de expansão da rede pública, os IFETs ganham espaço, com claro direcionamento às demandas do mercado de trabalho.

Conforme conclui Otranto (2011), as escolas profissionalizantes, não estavam preparadas para serem transformadas em institutos de educação superior com todas as funções daí decorrentes, além das próprias dos IFETs.

Fato é que persistiu aquela mesma lógica de formação superior para o mercado de trabalho da ‘cefetização’, não obstante o fato do crescimento numérico dos IFETs, que, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁷, em 2017 chegou a representar 36,7% das IES federais.

⁷ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>

A análise das políticas desse interregno⁸ fundamenta-se em, reconhecer, por um lado, os avanços em relação à ampliação do setor público e atender outras demandas “como a ampliação e democratização de acesso, inclusive procurando o viés da equidade, ao contemplar populações historicamente não atendidas, quer por razões econômicas, quer, aliada a estas, raciais”. (AGUIAR, 2016, p. 124). Por outro, não poupam críticas à forma como foram conduzidas, apontando para a continuidade do processo de precarização das universidades públicas e a da lógica privatizante nas políticas adotadas. Segundo Mancebo (2018, p. 3):

Constituiu-se numa etapa da nossa história em que, efetivamente, as políticas sociais compensatórias foram ampliadas, trazendo melhorias para os setores sociais mais empobrecidos da população, sem que uma agenda de reformas estruturais tenha sido cumprida. Assim, o ‘lulismo’ não avançou, estruturalmente, na expansão dos bens e serviços de uso coletivo; foi ineficaz na reversão do processo de reprimarização de nossa pauta de exportações e de (... do processo de...) na desindustrialização do País.

Dada às particularidades da eleição de Lula da Silva e toda a representação que teve, e a continuidade das propostas nos governos Dilma Rousseff, pode-se dizer que as mudanças estruturais ficaram aquém das expectativas neles depositadas.

Segundo Mancebo *et. al* (2016) a contrarreforma com vistas à expansão continua por meio de um grande aporte legislativo que regula o trabalho docente, os currículos, as avaliações etc. As principais características, de acordo com eles, seria a emergência de programas com forte potencial de mudança institucional e a expansão da educação superior, como o REUNI, o incremento da educação à distância especialmente com a criação do sistema Universidade Aberta do Brasil e o crescimento de cursos tecnológicos. Especificamente quanto à rede privada, o redimensionamento do FIES e a generalização das isenções fiscais, pelo PROUNI. A supremacia do setor privado em relação ao público, chegou, em 2017, a 87,9% das IES privadas contra 12,1% das IES públicas, o que significa que do total de 2.448 IES, 2.152 eram privadas e 252 eram públicas⁹.

⁸ Trataremos da Lei de Cotas e do Programa Nacional de Assistência Estudantil em capítulos específicos, uma vez que são os dois marcos legais principais dessa pesquisa.

⁹ Censo da Educação Superior-Censup 2017, MEC/Inep. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf.

2.4 Governo Michel Temer

O intenso movimento de privatização, mercantilização e sucateamento pelo qual vinha passando as universidades públicas não foi freado pelos governos que se autoproclamavam progressistas ou levantavam a bandeira de representação das minorias políticas, historicamente excluídas do sistema de ensino.

Em que pese as particularidades dos dois mandatos (incompletos) de Dilma Rousseff (2011-2016)¹⁰ quanto a fatores da economia externa global e a crise econômica de 2008, entende-se que esse período foi mais uma extensão do governo Lula da Silva, ao menos no que diz respeito às políticas para educação superior.

É que ambos os presidentes petistas trabalharam na mesma orientação de diluição das fronteiras entre o público e o privado, além do prosseguimento do setor privado do ensino superior e sua inserção no mercado de ações. Disso se depreende que não houve rompimento com a agenda neoliberal e que esses governos reconheceram no Ensino Superior um nicho mercadológico já em franca expansão, em consonância com os preceitos dos organismos internacionais do capital financeiro (PAULA, 2016).

[...] o balanço dos doze anos de governo do PT nos autoriza afirmar que na área educacional, os rumos adotados pelas políticas do MEC indicam concretamente o fortalecimento de diretrizes conservadoras que beneficiaram os interesses privados, do que uma efetivação do compromisso assumido (FIGUEIREDO, 2017, p. 166)

Colocando em prática um plano de governo não escolhido, não discutido, não aprovado e não votado pelo povo, Michel Temer, arquiteta e encabeça pessoalmente o plano de deposição da presidente eleita, através da abertura do processo de impedimento, com o apoio do presidente da Câmara, Eduardo Cunha.

Assim, o Brasil vive mais uma ruptura democrática, acompanhada por uma grave crise política, econômica e social. Obviamente, essa conjuntura afeta todas as instituições republicanas e, sobretudo, as instituições de educação superior (IES), assim como as políticas e ações que estavam em curso no

¹⁰ A primeira mulher a ocupar o cargo da presidência, economista, ex-militante opositorista da ditadura empresarial-militar, havia sido indicada como candidata pelo então presidente Lula, sem nunca ter disputado uma eleição anteriormente.

tocante a este nível de ensino, a exemplo das metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). (MANCEBO, 2018, p. 2).

Leher *et al.* (2017) discutem em qual conjuntura político-econômica ocorreram as novas orientações para a educação, a começar pela derrocada de Dilma Rousseff, através do *impeachment* até aquelas que envolvem a restauração de um modelo, que, para os autores, assemelham-se ao período da ditadura empresarial-militar. Além disso, apresentam elementos que intensificam a mercantilização da educação em meio às crises políticas e econômicas que atravessaram os governos Dilma e Temer. Ainda segundo os autores, a Proposta de Emenda à Constituição nº55/2016 - PEC do congelamento dos gastos públicos com educação e outras demandas sociais durante os próximos vinte anos, articulada com a Medida Provisória nº 746/2016, sobre a Reforma do Ensino Médio convertida em Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017) faz parte de um movimento de regressão ao estágio anterior à Constituição de 1988.

Numa perspectiva abrangente da situação política que está colocada, importa registrar a relevância que assume a aprovação da PEC 55/16 – principal iniciativa do governo Temer até o momento, que congela os gastos públicos por um período de 20 anos -, mas o que visa mesmo é desonerar o governo de investir em políticas públicas como saúde e educação principalmente, com o objetivo de garantir a geração de superávit primário e assim seguir realizando o pagamento dos juros e amortizações da dívida pública, ao mesmo tempo em que libera recursos para o financiamento da iniciativa privada no país. Além do ataque aos direitos dos trabalhadores constantes na Constituição de 1988 e na CLT - são inúmeros projetos tramitando no Congresso com este objetivo – ainda tem a nova Reforma da Previdência que trará grandes perdas a todos os trabalhadores do país (FIGUEIREDO, 2017, p. 166).

Na verdade, há que se considerar que todas as reformas engendradas por Temer, especialmente a reforma da previdência (PEC 287/2016), e a flexibilização da legislação trabalhista, aliadas à PEC 55, fazem parte de uma ofensiva neoconservadora, que reduz o sujeito de direitos à mera mão de obra a ser formada e conformada para o mercado de trabalho, subtraindo-lhe a capacidade crítica, formação humana completa e direitos civis conquistados à duras penas.

Dessas contrarreformas se extrai o esforço para que o Estado minimize sua atuação. Para tanto, é necessário se cercar do aparato repressivo que criminaliza a pobreza e as

manifestações dos conflitos sociais, na tentativa de retroceder com as poucas conquistas das organizações da classe trabalhadora e movimentos sociais (MINTO, 2017).

A proposta do governo temerário está justamente na desvinculação de recursos para a educação, com uma justificativa inócua para o campo da garantia de direitos assolado na perspectiva de redução de gastos, desconsiderando assim uma totalidade que exige um olhar multifacetado (MELO; SOUSA, 2017, p. 33).

[...] o governo pretende colocar um fim na vinculação dos benefícios da seguridade ao valor do salário-mínimo, nas verbas constitucionalmente asseguradas para educação e saúde, gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, regime jurídico único para os servidores, aposentadorias do regime geral e dos regimes próprios da previdência, universalidade do Sistema Único de Saúde, preservação de áreas indígenas, função social da terra, tudo, enfim, que diz respeito aos direitos sociais. Tais medidas aprofundarão a condição capitalista dependente, notadamente a exploração e a expropriação dos trabalhadores, o saqueio dos recursos naturais, a simplificação das cadeias produtivas (LEHER *et al.*, 2017)

Os ataques a direitos básicos como acesso e permanência ao/no ensino, e a retirada de direitos em geral, demonstram, como a injeção de recursos em educação é tomada muito mais como gasto a ser contido do que como investimento na sociedade (MELO; SOUSA, 2017).

Dentre outras medidas que impactaram diretamente a educação superior, Lessa *et al.* (2018) citam a suspensão do programa Ciência sem Fronteiras e da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, além dos cortes na pós-graduação e bloqueio de 44% das bolsas de pesquisa Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq¹¹. A Emenda Constitucional 241/2016 congela salários e suspende concursos públicos, relegando as universidades públicas ao sucateamento e retrocesso. Aos docentes impõe intensificação do trabalho, precarização de contratações, abrindo caminho para terceirizações (MINTO, 2017).

As mudanças em curso implicam certamente uma análise das novas políticas que estão sendo gestadas, das alterações no padrão de organização, gestão e tomada de decisões nas IES, especialmente nas universidades públicas, e da perspectiva do direito à educação superior em um contexto de forte

¹¹ Receamos que não seja possível, ainda, mensurar o impacto nefasto da atuação das forças do governo Temer, com as consequências dos cortes para o ensino superior e pós-graduação, nem tampouco a continuidade desastrosa da medida no governo que o sucedeu, cujo então ministro da Educação, Ricardo Veléz, em entrevista a Revista Valor Econômico, em 28.01.2019 declarou explicitamente que “a ideia de Universidade para todos não existe” e que “as Universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica”.

privatização, de precariedade nas condições de trabalho e de cerceamento da expansão pública (MANCEBO *et al.*, 2018, p. 9).

A conduta que orienta todas as medidas desse governo é privatização. Sem eufemismos ou disfarces. A sucessão de investidas contra a educação pública contextualiza a nova fase, não somente da universidade, mas inclui o golpe de morte que sofre todo o aparelho público e os poucos avanços até aqui.

O caminho do desmonte passa pela escassez dos investimentos e corte de verbas a fim de que a crise se instale definitivamente. Instaurada a lógica do ‘quanto pior, melhor’, justifica-se a atribuição do ensino superior à iniciativa privada, na dinâmica do dualismo de Catani (1998) segundo a qual, tudo o que é serviço público é oneroso, ineficiente e burocrático e o que é privado é bom, moderno e eficiente.

Seja a época que for, o que é urgente e necessário considerar, se se pretende a reestruturação do ensino superior público no Brasil, ou ao menos sua sobrevivência, passa necessariamente primeiro pelo caminho da definição da função social das Universidades, não se perdendo de vista que a educação é, antes de tudo e sobretudo, um direito social (PINTO, 2007) e segundo pela retomada da aplicação de recursos na educação, assim tida como investimento e não como despesa. É premente que o Estado considere como investimento social e político, o que só ocorrerá se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem tampouco um serviço (CHAUÍ, 2003).

CAPÍTULO 3

O CURSO DE DIREITO NO BRASIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

3.1 O Curso de Direito no Brasil: dos *doutores* ao ‘balcão fechado’

Com aspirações de reafirmar a independência política e cultural, em 11 de agosto de 1827, através de Lei Imperial, foram criados os Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais no Brasil, um em São Paulo, instalado em 1º de março no Convento de São Francisco e outro em Olinda, em 15 de maio do ano seguinte no Mosteiro de São Bento. Esses dois cursos vieram a constituir, mais tarde, a Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, em atividade até hoje e a Faculdade de Direito de Recife, ponto de partida da Universidade Federal de Pernambuco.

Até a criação desses cursos, os jovens tinham que recorrer à Universidade de Coimbra para obter o nível de instrução superior, o que certamente só acontecia em famílias abastadas.

Ao lado da função política a que serviam, os cursos jurídicos tinham uma outra finalidade básica: propiciar aos grandes senhores latifundiários do Império a oportunidade de fornecerem a seus filhos o ensino superior, sem que para tal estes tivessem que se deslocar para o além-mar. Permitia também, desta forma, o ensino jurídico, o controle do Estado pela elite econômica do país. Os bacharéis oriundos dos cursos jurídicos eram ao mesmo tempo oriundos da elite nacional econômica. E eram eles as pessoas preparadas para assumirem cargos superiores da burocracia do Estado Nacional (RODRIGUES, 1987, p. 22).

Esses dois primeiros cursos jurídicos influenciaram enormemente a formação da intelectualidade das elites do Império. Foram eles os responsáveis pela propagação de novas filosofias, movimentos literários, debates e discussões culturais, além de prover os quadros das assembleias para o governo das províncias e também para o governo central.

A criação desses cursos, segundo pontua Wolkmer (1995), não partiu das aspirações e necessidades da sociedade que se formassem juristas, antes, claramente

refletiu a exigência de uma elite, sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país. (WOLKMER, 1995, p. 67).

A criação dos cursos jurídicos é contemporânea à formação do Estado Nacional, pois para a elite branca e aristocrática dominante, os cursos jurídicos tinham a função importante na estrutura político-administrativa e ideológica do Estado brasileiro que procuravam estabelecer, qual seja; o objetivo de formar políticos profissionais, ou bacharéis-políticos (FALCÃO, 1984; CRUZ, 2009).

Nas mãos dos juristas estaria, portanto, parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de se desvincular do estatuto da metrópole, mas mantinha no comando um monarca português (Schwarcz, 1993, p. 141).

Uma vez que não existiam faculdades de Filosofia, Sociologia, Letras ou Economia, às faculdades de Direito recorriam aqueles que tinham vocação para as Ciências Humanas em geral.

A Lei de 11 de agosto de 1827 também estabelecia um currículo fixo e duração de cinco anos, da qual a única alteração relevante é a de 1854, que acrescentou ao curso as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo. No mesmo ano os cursos jurídicos passaram à condição de Faculdades de Direito, e o Curso de Direito de Olinda foi transferido para Recife (RODRIGUES, 1987).

Balikian (2015) destaca algumas características desses primeiros bacharéis em Direito:

uso e abuso de palavreado pomposo e ritualístico, divórcio entre as demandas das camadas mais populares e o proselitismo acrítico dos homens da lei, manutenção de privilégios econômicos e profundas desigualdades sociais sob o manto da neutralidade e da moderação política. (BALIKIAN, 2015, p. 86).

Embora agora se possa falar em uma Universidade originalmente brasileira desde seu nascimento, o propósito pelo qual foi criada, qual seja; o de abastecer o quadro de pessoal para o serviço burocrático do Estado e da Administração Pública, revela também o perfil sócio econômico dos estudantes, conforme ensina Balikian (2015, p. 86): “Os alunos que tinham a possibilidade de frequentar as escolas de direito eram de famílias de posses, além de uma grande parte, não proveniente de São Paulo ou do Recife, terem de se deslocar para essas cidades e, por cinco anos, manter-se nelas”.

Sobre o ensino jurídico, Martínez (2006), aponta três momentos distintos: de acordo com o Estado Liberal, Social e Neoliberal. A primeira fase parte da propagação do paradigma liberal no Brasil do Império e sobre a expansão dele, o autor presume que:

Como esses estudantes futuramente ocupariam cargos de relevância na estruturação do Estado imperial brasileiro, há a possibilidade de inferir-se como suas implicações ideológicas liberais, recebidas na formação acadêmica coimbrã, acabaram por influenciar as reivindicações dos currículos das primeiras escolas jurídicas brasileiras. (MARTÍNEZ, 2006, p. 02)

Coelho (1999) elege a tríade Direito, Medicina e Engenharia como *as profissões imperiais*, servindo o diploma mais como um passaporte para transitar bem entre a elite aristocrática do Império do que qualquer outra coisa, uma vez que não havia regulamentação legal do exercício das profissões, ou se havia, era precária. Valorizavam-se primeiro os bacharéis de Direito. Os engenheiros porque eram imprescindíveis para o desenvolvimento relativos ao transporte, à mineração e ao processo de urbanização. Depois a medicina, seus formandos se encontravam no topo do prestígio em matéria de escolaridade. Eram os *doutores*.

É nesse contexto que a figura do bacharel tornou-se símbolo de prestígio no Brasil. Prestígio, como já foi lembrado, que não advinha do curso de direito por si só, isto é, o curso não era um fim em si mesmo. O prestígio crescente do bacharel era decorrente da sua valorização simbólica em função das possibilidades políticas de que o profissional de direito podia fazer uso. Como de fato o fez. Com efeito, da Faculdade de Direito de São Paulo saíram os personagens políticos (ministros, presidentes, senadores, governadores e deputados geralmente vinculados também à imprensa) que determinaram os rumos tomados pelo país na busca pela construção de um Estado Nacional (CRUZ, 2009. p. 36)

No mesmo sentido, Rodrigues (1987) afirma que as Academias de Direito funcionavam como porta voz das elites econômicas, que projetavam nestes cursos o lócus ideal de formação intelectual dos jovens. Se para as escolas militares iam os filhos da classe média, a totalidade, ou quase ela, dos que ingressavam nas faculdades de Direito eram originais de famílias ricas. A intenção não era necessariamente a formação técnica para o exercício das funções públicas, mas muito mais a ostentação do título de bacharel, que lhes conferia acesso às posições políticas dominantes (ADORNO, 1988).

Com a reforma do ensino livre, a proclamação da República e o processo de industrialização tardia, impulsionado pelo desenvolvimento da cafeicultura, em 1891 são criadas a Faculdade Livre de Direito da Bahia, em Salvador e duas faculdades no Rio de Janeiro, dentre outras de iniciativa particular (FÁVERO, 1980).

Nesse momento em especial, Cruz (2009) ressalta como parte do projeto de Estado Nacional a construção de uma nação branca, com as práticas de imigração europeia e da eugenia, nas tentativas de branqueamento do Brasil, baseada em postulados supostamente científicos de superioridade racial de brancos em relação a negros e índios. Assim, a política migratória incentivava a fixação do europeu em território brasileiro, de modo que obviamente a Academia refletiu essa realidade social.

De acordo com o decreto nº 1.232H/1891, o curso de Direito estava dividido em Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e Notariado. O bacharel em Ciências Jurídicas estaria habilitado para exercer a advocacia, magistratura e ofícios de justiça. O bacharel em Ciências Sociais estaria habilitado para ocupar cargos diplomáticos, de direito, de sub-diretor e de oficial das secretarias do governo e da administração pública. O graduado em Notariado estaria apto para exercer ofícios de Justiça (DELANEZE, 2007).

Vigorava, nessa fase, a concepção de que o importante era permitir a expansão do ensino, segundo as leis do mercado, no melhor estilo do liberalismo.

Criado potencialmente em alusão ao modelo "fordista" de produção industrial em série, o termo "fábricas de bacharéis" descreve o aumento indiscriminado de vagas ocorrido no Ensino Jurídico Brasileiro, sem notícias históricas de quaisquer modificações qualitativas. Desse modo, em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3.200 alunos matriculados (MARTÍNEZ, 2006, p. 03).

Na verdade, o modelo liberal influenciou desde os currículos voltados para o privatismo, a metodologia, até a escolha dos lentes - como os professores eram chamados. A pedagogia tradicional, em que o processo de aprendizagem se resume em mera transmissão de informações era a metodologia predominante, e desta forma, permitia "a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutural operacional do Direito, na formação direcionada dos bacharéis" (MARTÍNEZ, 2006, p. 04). No limiar da proclamação da República, os cursos em questão não acompanharam as mudanças estruturais da nova forma de governo e mantiveram o mesmo estilo de ensino (RODRIGUES, 1987).

Se os estudantes do curso de Direito eram oriundos de classes sociais privilegiadas, a seleção dos professores para atuação nos cursos levava em conta os mesmos critérios de sucesso e prestígio profissional como operador jurídico, além, é claro, da origem social, conforme observa Adorno (1988, *apud* Bordignon, 2017):

[...] independente das formalidades e dos “critérios escolares” de ingresso, na prática, o recrutamento estava baseado nas “virtudes oratórias”, nas “qualidades carismáticas” e na “presença na vida pública” dos pretendentes aos cargos (Adorno, 1988: 20). Além disso, o sucesso nos investimentos variava em função da capacidade dos agentes em mobilizar ou explicitar relações de reciprocidade que garantissem uma avaliação positiva, particularmente nos casos de concorrência.

Essa realidade só ganha outros contornos a partir da Reforma do Ensino Livre, que permitiu o ensino por estabelecimentos particulares funcionariam regularmente sob a supervisão estatal, momento em que surgiram as Faculdades de Minas Gerais em 1892, Rio Grande do Sul (1900), do Pará (1902), do Ceará (1903), do Amazonas (1909), do Paraná (1912) e do Maranhão (1918). É que essa reforma foi responsável pelo aparecimento de novos centros de formação e assim quebrou-se a hegemonia das escolas do Largo do São Francisco e do Recife¹².

A mentalidade dos jovens que agora ingressavam nas faculdades era bastante diferente. Não bastasse a normal mudança que decorria do progresso técnico-científico, político, econômico e cultural pelo qual passavam o país e o mundo, havia uma outra realidade desprezada pelos mestres: os estudantes agora já não eram todos oriundos das classes altas. Muitos deles eram oriundos das classes médias e, além de estudar, alguns deles trabalhavam. Tudo havia mudado... (RODRIGUES, 1987, p. 28)

Em um segundo momento compreende ao período entre a República Nova até a o fim do regime militar. De 1930 a 1945, o Estado brasileiro se volta para a atuação em prol do bem-estar social. No campo educacional, a Reforma Francisco Campos institucionaliza a Universidade seguindo essa direção inovadora e de transformação, embora o ensino jurídico permanecesse estagnado (VENÂNCIO FILHO, 1977).

Sob a égide dessa reforma, o ensino do direito passou a possuir dois cursos; o bacharelado de cinco anos, destinado a formação de profissionais para a advocacia, a

¹² A faculdade de Direito de Olinda foi transferida para Recife em 1854.

magistratura e outros ofícios jurídicos, e outro para obtenção de um título de doutoramento de dois anos, para a formação de docentes.

É preciso lembrar que as políticas públicas, englobando as reformas educacionais no governo Vargas tem o objetivo de educar para profissionalizar. No caso do curso de Direito, o objetivo era a formação para os quadros da burocracia estatal, bem como alavancar o processo recente e tardiamente iniciado de industrialização (BALIKIAN, 2015).

No que diz respeito às práticas pedagógicas, conquanto a metodologia da Escola Nova fervilhasse na Europa e América do Norte, no ensino superior, no ensino jurídico não ganhou força, segundo Martínez (2006, p. 05) “pois a pureza científica e o fechamento do mundo acadêmico, no seu ciclo de *standartização* reprodutora do conhecimento, geravam por si só uma esfera de proteção e isolamento”.

Em se tratando de estrutura curricular, foi a reforma implementada pela Lei nº 114, de 11 de novembro de 1935, que restaurou o ensino de Direito Romano, a responsável por um passo atrás no caráter modernizador e profissionalizante (BASTOS, 1988). Até a promulgação da LDB de 1961, poucas são as alterações efetivas do currículo nesse período (BALIKIAN, 2015).

A LDB de 1961 criou o Conselho Federal de Educação com a incumbência de estabelecer o currículo mínimo, o que culminou na perpetuação da mesma sistemática no ensino jurídico praticado há mais de cem anos (VENÂNCIO FILHO, 1977).

Segundo Bove (2006), a implementação do currículo mínimo, através do Parecer 215 do CFE, transformou-se, com o tempo, em currículo máximo, sem trazer nenhuma mudança relevante para o ensino jurídico. As disciplinas fixadas indicam a tendência de manter o curso em um mero curso formador de técnicos do Direito.

Enquanto isso, os cursos de Direito continuavam a proliferar-se no modelo das faculdades livres e da pedagogia tradicional, sem que houvesse nenhuma regulação efetiva quanto a qualidade do ensino.

O antigo Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil de 1963 indicou alternativamente para a inscrição nos seus quadros, a comprovação da aprovação no Exame de Ordem, ou a comprovação da prática do estágio profissional. É dizer; o exame era facultativo.

Com a vigência do regime militar a partir de 1964, não havia mais possibilidades para as metodologias inovadoras da Escola Nova, mas antes de valorização do tecnicismo ficou definitivamente estabelecida pela reforma educacional de 1968, já mencionada.

A meta voltava-se para o atendimento do crescimento econômico financiado externamente. Requeriam-se novos técnicos para o suporte do "milagre brasileiro" e novamente o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas. Das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década [...] (MARTINEZ, 2006, p. 05)

Na prática continuou existindo um curso com rigidez curricular, além de que a enumeração das matérias mostrou novamente a tendência de transformar o ensino jurídico em formador de práticos do Direito, pois havia uma quase exclusividade de cadeiras estritamente dogmáticas (RODRIGUES, 1993, p. 48).

A terceira fase tem como marco inicial a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a renovação de todo ordenamento jurídico a partir dela a partir da concretização de novos direitos sociais.

Com o movimento de expansão da década de 1990, contabilizavam-se 186 cursos de Direito no país, os quais mantinham a mesma estrutura curricular tradicional. O resultado dessa política era a existência de um ensino reprodutor, deformador e insatisfatório na preparação de bacharéis para um mercado profissional saturado, conforme relata Melo Filho (1993).

Concomitantemente a esse *boom*, o novo Estatuto da OAB, de 1994 estabelece definitivamente a obrigatoriedade do exame de suficiência para o exercício da profissão.

A essa altura, os sintomas da crise do ensino jurídico, começariam a aparecer. Acordados do sonho do 'milagre econômico', o mercado não dava mais conta de absorver os profissionais formados aos montes sob o currículo mínimo (MARTÍNEZ, 2006).

Sob o signo do neoliberalismo, o mercado passa a reorganizar o modo de produção material que não influencia apenas as relações de trabalho e consumo, mas também da própria concepção da vida. E de acordo com o que nos ensina Tarso de Melo (2011, p. 60) citado por Balikian (2015, p. 109);

O universo em torno do direito não está fora desse sistema: profissionais, professores, alunos e pretensos alunos dos cursos jurídicos conhecem bem de perto a descrição de Tarso de Melo (2011, p. 60): A estratégia começa, em regra, com a ameaça do desemprego e o argumento de que a

desregulamentação da relação de emprego viabiliza a sua manutenção. Apenas com este passo, o discurso hegemônico dos últimos 20 anos coloca os trabalhadores em xeque, fragmentando a sua percepção e o seu pertencimento a uma classe social específica, e lançando-o na luta individual pela sobrevivência. O trabalhador assim situado não reivindica nada além do que a manutenção do seu emprego e aceita, inclusive, que suas condições de trabalho sejam precarizadas. Se na história dos direitos sociais [...] era o capitalista que se desfazia dos anéis para não perder os dedos, sob o neoliberalismo os trabalhadores – lançados uns contra os outros na competição pela continuidade do emprego – entregam anéis, dedos, tudo em troca de salário. Até a alma. Como afirma David Harvey, “A preocupação neoliberal com o indivíduo põe em segundo plano toda preocupação democrática social com a igualdade, a democracia e as solidariedades sociais. É desse modo que se entende porque “o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo.

Diante do quadro, a OAB instituiu a Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, hoje Comissão de Educação Jurídica, foi encarregada de levantar dados a fim de fazer um diagnóstico da situação do ensino do Direito e do mercado de trabalho para advogado, e assim, apresentar uma proposta mais concreta de correção das distorções eventualmente encontradas.

A partir dessa Comissão, surgiu a Comissão de Especialistas em Ensino de Direito, ligada à Secretaria de Educação Superior/MEC. Do trabalho dessa junta, resultou a Portaria 1.886/94 do MEC, revogando a Resolução do CFE nº 03/72, que até então era o parâmetro curricular.

A Portaria 1.886/94 foi um importante documento precursor das novas diretrizes e bases da educação nacional, fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos jurídicos, se tratou de um instrumento normativo regulatório que serviu como referência para todos os Cursos Superiores de Direito, uniformizando os currículos, estabelecendo, dentre outras exigências, a necessidade de elaboração de projetos pedagógicos que explicassem os caminhos possíveis a serem percorridos pelos alunos e professores na orientação pedagógica dos cursos jurídicos (SALES E MENDONÇA, 2018, p. 19).

Posteriormente abalizada pela LDB de 1996, a referida portaria contou com o Exame Nacional de Cursos e as avaliações externas para o controle de qualidade e de desempenho dos estudantes, corpo discente e estrutura das IES. Foi pela Portaria 1.886/94 que se introduziram mínimo de 3.300 horas de carga horária de atividades, foram introduzidas as

exigências de monografia final, o cumprimento de carga horária de atividades complementares e estágio de prática jurídica em um Núcleo de Prática Jurídica com instalações para treinamento das atividades profissionais, além de que cada curso de Direito mantivesse um acervo de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas.

Ainda em 1994, o Estatuto da Advocacia determinou que o Conselho Federal da OAB deveria se manifestar previamente, em todos os pedidos, para autorizar e reconhecer os cursos de Direito.

Em 2001, foi criado pela CEED um programa que tinha por objetivo apontar como referência, os cursos jurídicos que obtinham os melhores resultados em avaliações como Exame da Ordem e ENADE. É o selo ‘OAB Recomenda’, com sistema de ranqueamento próprio, para premiação de instituições que se destacassem pela qualidade do ensino ofertado.

Os critérios para conferir o referido selo é ter no mínimo 20 alunos participantes das três últimas aplicações do exame da Ordem, com peso 4 nessa avaliação, e também no ENADE, com peso 1. As faculdades com nota acima de 7, foram agraciadas com o selo, o que totalizou 161 faculdades contempladas na última edição da premiação, em 2018¹³. Curioso o fato de o próprio Conselho Federal admitir em seu Instrumento em Defesa da Educação Jurídica Brasileira (CONSELHO FEDERAL OAB, 2019, p. 02) que:

[...] o ensino jurídico é vítima do processo de mercantilização da educação. Em detrimento dos interesses dos cidadãos, que precisam de profissionais qualificados para velar por seus direitos, são favorecidas as demandas de grupos específicos, que, despreocupados com a qualidade da formação, promovem a abertura indiscriminada de cursos na área. Como resultado, entre 1995 e 2018, esse número elevou-se em inacreditáveis 539%, saltando de 235 para 1.502 no período de apenas 23 anos. Não por acaso, o Censo da Educação Superior aponta que, desde 2014, Direito é o curso com o maior número de estudantes matriculados no País.

O conteúdo deste documento é permeado de contradições, pois ao mesmo tempo que reconhece a multiplicação dos cursos como fruto do processo de transformação da educação jurídica em mercadoria, defende o ranqueamento e a hierarquização das instituições, bem ao gosto do mercado.

Tagliavini (2013) tece críticas a esse sistema de premiação, porque, segundo seu ponto de vista, há dúvidas sobre a necessidade e a legitimidade do selo; o sistema marginaliza

¹³ Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/oabrecomendasextaedicao.pdf>

vítimas, com características excludentes; e por ser a OAB uma corporação profissional, a competência para emitir julgamento sobre atividade avaliativa dos cursos, seria estatal.

Em 2017, o CenSup, em 2017¹⁴, apontou o curso de Direito pela primeira vez no topo do curso com maior número de matriculados. A pesquisa contabilizou 214.562 estudantes, distribuídos em 1.240 faculdades.

Um debate voltou a agitar o panorama da educação jurídica em 2013: a possibilidade do ensino de Direito totalmente à distância, embate travado entre o Conselho Nacional de Educação e a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal da OAB. Como se não bastasse a proliferação com pouco controle do MEC sobre os cursos de instituições especialmente particulares e o fim da concessão ilimitada da chancela para o funcionamento de cursos sem condições mínimas, sob o anúncio de que, nas palavras do então Ministro da Educação, “está fechado o balcão” (Pronunciamento de Aloizio Mercadante, 22/03/2013)¹⁵, ainda se colocou em jogo a possibilidade da graduação nessa modalidade.

Do decreto imperial aos debates sobre os critérios de funcionamento dos cursos, a história do ensino jurídico no Brasil é permeada de desafios, resistências e reinvenções, que diante das reformas e novas políticas que nesse trabalho se propôs a estudar, não pode e nem deve ficar à margem da democratização.

3.2 O Curso de Direito da Universidade Federal de Viçosa

A Universidade Federal de Viçosa tem origem na Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV, em 1922, com a federalização em 1969. Pelo histórico de criação, a UFV tem despontado como polo de excelência das Ciências Agrárias.

Paralelamente, Viçosa é um município de pequeno porte do interior mineiro, cuja expansão se deu e dá dependente da expansão da Universidade. Para Guimarães *et al.* (2018, p.655), a UFV tem nuances, contradições e abismos em relação à cidade que a abriga, e tanto do ponto de vista econômico quanto social, tem guardado com ela uma relação de subserviência ao setor terciário.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-da-educacao-superior>

¹⁵ Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mec-suspende-abertura-de-cursos-de-direito-esta-fechado-o-balcao,14f657a25929d310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>.

O trabalho e o ensino oferecido à população viçosense pelas instituições de ensino municipais e estaduais geralmente estão em servir à comunidade acadêmica da UFV (professores e estudantes), sem, contudo, ampliar o acesso da população da cidade a uma educação digna e de qualidade socialmente referenciada.

Foi por meio da Ata de Reunião nº 248 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, em 10 de outubro de 1991 (vide Anexo F), que a criação do curso de Direito na UFV foi aprovada, com início das aulas da primeira turma no ano seguinte. Percebe-se pelos registros da ata que as discussões sobre a criação do curso de Arquitetura e Urbanismo e Direito foram bastante acaloradas, com fortes posicionamentos contrários, alegando problemas estruturais, acomodação dos novos professores e servidores, desatualização da biblioteca, etc. Na verdade, o que se nota é a tradição ufeviana de se afirmar como referência de qualidade de ciências agrárias, desde sempre, em detrimento das ciências humanas em geral¹⁶.

O Curso de Direito da UFV obteve conceito máximo (nota 5) no ENADE e já foi agraciado várias vezes com o selo “OAB Recomenda”, mantendo índices de aprovação de seus egressos no Exame de Ordem de 74,59%, superior à média geral¹⁷.

Em busca de outras informações que complementassem o nosso trabalho, procuramos documentos ou publicações que eventualmente fornecessem suporte teórico para elucidar como se deu o desenrolar da história desse curso. Nos surpreendemos com a constatação de que o Departamento não guardava cópia da ata de aprovação ou esses tinham se preocupado em arquivar outros registros que contassem a trajetória do curso nos seus quase trinta anos de existência.

À míngua de documentos e publicações científicas, recorremos à entrevista de um dos professores mais antigos do Departamento, que, aliás, também é egresso da primeira turma do curso.

¹⁶ Em conversas informais com os professores mais antigos do Departamento de Direito da UFV, conta-se a anedota que o grupo que apoiou a criação do curso, ao rebaterem argumentos que a Universidade era um centro de excelência em cursos agrários e engenharias e como tal deveria se manter, afirmava que a instalação do curso de Direito se daria nem que fosse ‘cheirando a estrume de vaca’.

¹⁷ Disponível em: http://www.dpd.ufv.br/?page_id=23. Na sexta e mais recente edição do ‘Selo OAB Recomenda’, em 2018, o curso de Direito da UFV foi novamente agraciado. Disponível em: <https://www.oab.org.br/servicos/oabrecomenda>.

CONTE UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA COMO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO DA UFV.

Bom, eu me formei aqui na primeira turma de Direito da UFV, então eu fui da primeira turma que entrou aqui em 92, me formei em 96 e logo no primeiro concurso que teve para professor eu fui aprovado, isso foi já em 97, no final de 97 eu já era professor aqui, menos de um ano depois de formado, eu já entrei aqui e completo agora em janeiro, 21 anos. Entre os professores do curso, eu fui o primeiro ex aluno [a se tornar professor], estou aqui desde o início do curso, como aluno e depois como professor. Professor G., 21/08/2018.

O professor em questão enfatiza recorrentemente a avaliação sempre positiva do curso pelos sistemas da OAB e do MEC:

O curso de Direito da UFV sempre foi muito bem avaliado pelo Exame da Ordem e pelo antigo Provão. Em todas as avaliações, quando se avalia o estudante que sai daqui, o egresso, nunca passamos de 11º lugar no Brasil, sempre ficamos ali, 5º, 8º, de vez em quando ia pro 11º, mas de vez em quando beliscava o 1º lugar. Bom, de lá pra cá nossa classificação despencou. Hoje nós estamos aí, 70º, 60º...então alguma coisa aconteceu no aluno que vem pra universidade que ele não está conseguindo acompanhar o curso. Professor G., 21/08/2018.

Nesse contexto, o curso de bacharelado em Direito da UFV construiu uma imagem de prestígio, favorecido por todos os fatores de avaliação do curso, pela cultura universitária-jurídica e de hierarquização entre carreiras. Dias Sobrinho (2010) explica esse processo de seleção social associado ao processo de hierarquização entre instituições de elite e instituições periféricas, entre cursos de alta ou baixa reputação e valorização econômica. Afirma a inegável importância da expansão do sistema educacional sem esquecer que “são os grupos já favorecidos que melhor podem aproveitar as novas oportunidades criadas pelas transformações do ensino superior e da sociedade”. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1240).

3.3 Direitos Fundamentais e Políticas Públicas

De acordo com o art. 1º, inc. III da Constituição Federal de 1988, um dos fundamentos do Estado democrático de Direito é a dignidade da pessoa humana, que é uma qualidade intrínseca à própria condição de ser humano independente de qualquer outra distinção social, racial, de gênero ou nacionalidade.

Alçada à condição de fundamento do Estado democrático, a dignidade da pessoa humana faz o homem titular de direitos os quais devem ser respeitados e garantidos pelo Estado e por seus pares, a fim de estabelecer regras mínimas para que haja harmonia entre os indivíduos que pretendem viver em sociedade, estabelecendo direitos e deveres que devem ser respeitados a qualquer custo (SARLET, 2002). Além disso, os direitos fundamentais buscam, ao mesmo tempo, a proteção contra possíveis abusos por parte do Estado e garantia de condições que propiciem o desenvolvimento da personalidade humana (MORAES, 1997).

A dignidade da pessoa humana está fundada no conjunto de direitos inerentes à personalidade da pessoa (liberdade e igualdade) e também no conjunto de direitos estabelecidos para a coletividade (sociais, econômicos e culturais). Por isso mesmo, a dignidade da pessoa não admite discriminação, seja de nascimento, sexo, idade, opiniões ou crenças, classe social e outras. A dignidade não pode ser definida como a superioridade de um homem sobre o outro, mas sim como a superioridade da pessoa sobre outros seres que não são dotados de razão (CASTILHO, 2011, p. 138).

Após o fim da segunda guerra mundial, houve um movimento intenso na direção da sistematização dos Direitos Humanos. Com isso, em 1948, a ONU proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 1: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), dita Constituição Cidadã, promulgada na perspectiva de inaugurar o período de redemocratização, foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos e por todos os movimentos modernos de consagração do homem como o centro do universo jurídico. O princípio da dignidade da pessoa humana é a base sobre a qual se fundamenta toda a construção do constitucionalismo moderno mundial. Na compreensão de que toda pessoa é digna, os direitos fundamentais têm o fim de proteger a pessoa humana da coisificação de sua existência (SARLET, 2006).

Nesse sentido, observa-se como o art. 26 da Declaração de 1948 se aproxima com o art. 205 da Constituição Federal:

Art. 26. 1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da

personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Modernamente, Bobbio (1992) afirma inexistir carta de direitos que não contemple o direito à instrução em diferentes níveis, fruto da evolução da sociedade nos aspectos econômico e social.

Ainda sobre o reconhecimento internacional dos direitos fundamentais, Cury (2002) destaca ainda a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, de 1960 e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966, especialmente o art.13, como documentos que reforçam a garantia do acesso dos cidadãos à educação básica como direito fundamental. Isso se explica porque a educação escolar é uma faceta da cidadania, imprescindível para políticas que objetivam a inclusão em espaços sociais, políticos e no mercado de trabalho.

O direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano. A racionalidade, expressão da ação consciente do homem sobre as coisas, implica também o desenvolvimento da capacidade cognoscitiva do ser humano como meio de penetração no mundo objetivo das coisas. A racionalidade é também condição do reconhecimento de si, que só se completa pelo concomitante reconhecimento igualitário da alteridade. Só com o desenvolvimento destas capacidades é que a ação do homem com o outro e sobre as coisas torna-se humana e criativa. O pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem. Assim sendo, essa marca se torna universal. Ela é a condensação de uma qualidade humana que não se cristaliza, já que implica a produção de novos espaços de conhecimento, de acordo com momentos históricos específicos. (CURY, 2002, p. 261)

Também o direito à educação, tomada como instrução ou como formação de valores, é um dos meios que a sociedade moderna tem para garantir a todas as pessoas liberdade e igualdade de oportunidades, além de um caminho para que a democracia se consolide.

Estabelecida entre Estado e indivíduos uma relação em que os cidadãos, indistintamente e tão somente em razão de sua condição humana, são titulares do direito à educação, cuja obrigação de prestar é, principalmente, do Estado, deve ser compreendida como um direito universal básico, um bem social público, condição para emancipação social democrática (CURY, 2002).

Tal é a importância de se ter firme o fundamento de que a educação é um bem público, direito social e dever do Estado, que Dias Sobrinho (2010) afirma que do contrário, ou, tomando-a como bem privado, mercadoria adquirida, não poderá haver verdadeira democratização do ensino superior.

Uma educação-mercadoria não poderia ser democrática, pois só seria acessível àqueles que a podem comprar. Num país cuja maioria da população é pobre, como o Brasil, a população de baixa renda poderia pagar, na melhor das hipóteses, por uma educação-mercadoria de baixo custo e precária qualidade. A educação-mercadoria tem compromisso com o lucro do empresário que a vende. A educação-bem público tem compromisso com a sociedade e a nação. (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1224).

Arroyo (2015, p. 24) vai além:

O dever do Estado de garantir direitos aos coletivos segregados deverá ser mais radical quando os seus direitos humanos são mais negados. Somos obrigados a exigir mais dever do Estado com os grupos sociais mais atingidos pela sua negação.

Na perspectiva que relaciona a educação como um direito fundamental, o objetivo é desenvolver as potencialidades do indivíduo, suas habilidades, a plena evolução de suas capacidades e de gozar plenamente de sua dignidade humana. Inobstante isso, segundo Mello (1991), existe também a necessidade de enfrentar novos modelos de produtividade e competitividade, impostos pelo avanço tecnológico na sociedade capitalista pós-moderna, elevando a educação ao patamar de fator estratégico na escala de desenvolvimento.

Ainda nas lições dela, nos países industrializados já se compreende que o conhecimento é o motor da economia moderna, com investimentos prioritários para a formação de competências cognitivas e sociais da população. Nessas realidades, a educação tem lugar central nas pautas governamentais e no cerne das discussões que buscam caminhos para uma reestruturação competitiva da economia, com equidade social, incluindo reformas

em seus sistemas educacionais para de torná-los mais eficientes e equitativos e preparar uma nova cidadania, “capaz de enfrentar a revolução que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos”. (MELLO, 1991, p. 9).

Enquanto isso, em países da América Latina, por exemplo, os debates possuem o mesmo escopo, contudo, diferentemente dos países desenvolvidos, os países subdesenvolvidos precisam adequar as estratégias de progresso a situações que atendam às suas particularidades. Frequentemente tais estratégias incluem políticas econômicas emergenciais que dificultam consensos para objetivos que geralmente só são atingidos a longo prazo, como os da educação; instabilidade e fragilidade da experiência democrática, dado os períodos recentes de governos autoritários, crescimento desigual, que ocasionam grandes desigualdades na distribuição de renda e ineficiência e desequilíbrio na oferta de serviços educacionais.

Nesses países, é ainda mais imperativo que as estratégias para a transformação produtiva e para a inserção competitiva nos mercados mundiais não sejam dissociadas daquelas destinadas à promoção da equidade. A educação, neste caso, está convocada também, e talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia. (MELLO, 1991, p. 9)

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma faceta social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, independente de serem formuladas por políticos de esquerda ou direita (MUNANGA, 1996). Com o processo de redemocratização do país, superado o regime autoritário que imperou até 1985, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas.

Sob a égide da Constituição de 1988, que inaugura um novo ciclo democrático depois de mais de 20 anos de ditadura empresarial-militar, toda a legislação pertinente à educação precisou se adaptar ao texto constitucional, pois, agora, ela está elevada ao *status* de direito fundamental para o exercício da dignidade humana.

Por isso o art. 2º da LDB também está em contato com o art. 205 da CF:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

De igual modo, os arts. 3º da LDB e 206 da CF guardam correspondência entre si, merecendo destaque o inciso I desse último dispositivo, estabelecendo como princípio do ensino, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

À forma de colocar em prática os ditames constitucionais e efetivar direitos é o que se chamam políticas públicas educacionais, que devem ser conduzidas, sob a lição de Mello (1991), de acordo com as necessidades do povo, respeitados o direito de cada cidadão e assegurado o bem-estar comum.

Para Cury (2005) as políticas inclusivas, como no caso da política de cotas, são estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais, buscando a intervenção estatal que faça acontecer a concretização de valores formais do ordenamento jurídico com situações de desigualdade material.

E elas têm como meta combater todas e quaisquer formas de discriminação que impeçam o acesso a maior igualdade de oportunidades e de condições. Desse modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Nesse sentido, as políticas inclusivas trabalham com os conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social. (CURY, 2005, p. 15).

Com espreque em Mainardes (2018), as políticas educacionais são respostas do Estado para atender problemas e demandas da população em um projeto de governo e programas com ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Com a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), que determinou a reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos e pardos e indígenas, e, mais tarde, em 2016, de pessoas com deficiência, ficou estabelecido critérios padronizados das cotas de cada grupo.

Antes disso, as iniciativas nesse sentido eram isoladas, espalhadas pelo país heterogeneamente, a partir de leis estaduais e deliberações de conselhos universitários. Em 2003, o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília estabelecia que 20% das vagas do

vestibular seriam reservadas a candidatos negros, além de prever a disponibilização de vagas para indígenas de acordo com demanda específica.

No mesmo ano, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, estabeleceu pioneiramente um sistema de cotas que reservava a princípio, 50% das vagas no vestibular para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. A Lei Estadual nº 4.151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003), estabeleceu vagas reservadas aos estudantes carentes no percentual mínimo total de 45% (quarenta e cinco por cento), entre aqueles oriundos da rede pública de ensino, negros e pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas. Com a Lei Estadual nº 5.074/2007 (RIO DE JANEIRO, 2007), foram ainda incluídos os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Sob a mesma inspiração, a Lei 12.990/2014 (BRASIL, 2014) reserva 20% das vagas de concursos públicos da administração pública federal, autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista controladas pela União para negros.

Apesar de esparsas e sem conexão umas com as outras, essas iniciativas não eram insignificantes¹⁸. Em maio de 2012, poucos meses antes da publicação da Lei de Cotas, 180 instituições públicas de ensino superior, dentre universidades, faculdades e institutos federais ou estaduais ofereciam algum tipo de diferenciação para acesso de pobres, negros ou indígenas (FRIAS, 2012). Isso significa que a lei federal, nesse caso, veio apenas para regulamentar uma situação que já ocorria de fato.

A UFV implantou a Lei de Cotas já no ano seguinte a publicação, aumentando gradativamente o quantitativo de reserva de vagas, até atingir o percentual exigido em 2016, de acordo com a determinação legal (MENDONÇA E MUNDIM, 2017).

Para Machado e Magaldi (2014), a Lei de Cotas transforma a Universidade em uma instituição mais equitativa e heterogênea, com a retratação da sociedade brasileira como um todo e não somente uma parte dela, parcela esse que sempre se beneficiou pela sua condição social.

¹⁸ É de se destacar, ainda, a fundação da Faculdade Zumbi dos Palmares, instituição comunitária sem fins lucrativos, a primeira IES da América Latina voltada especificamente para educação do negro, comprometida com a diversidade e o debate étnico-racial. Disponível em: <http://www.zumbidospalmares.edu.br>.

Contudo, quando se fala na concretização de valores democráticos com a mudança de paradigma da reserva de vagas para esse público, vale trazer os apontamentos de Dubet (2015), que diferencia os conceitos de democratização e massificação dos estudos superiores.

Para ele, a democratização é mais complexa que a massificação, sendo que esta seria a acessibilidade a um bem e aquela pode e deve ser entendida sob muitas facetas, a começar por questionar quais classes sociais melhor aproveitam o sistema e um subconceito de democratização interna, que tange as desigualdades internas do Ensino Superior: os estudantes são mais numerosos e até mais diversificados, mas acessam níveis muito desiguais nesse sistema, como as classes médias e uma parte das classes populares. Ou seja; nem todas as categorias sociais se beneficiam da mesma forma das oportunidades.

Mais do que isso, a sociedade em geral se favorece com a popularização do conhecimento, antes restrito somente às elites. O efeito indireto da massificação do diploma superior é a democratização dos saberes e o aumento do capital social da população: mais profissionais qualificados. Ainda segundo Dubet (2015), há outro efeito positivo que diz respeito aos valores civilizatórios na sociedade, demonstrando que os estudos acadêmicos fazem com que se incorpore mais naturalmente os valores progressistas, humanistas e democráticos e aumente a credibilidade na ciência e na democracia em detrimento do autoritarismo e da truculência.

Retomando a questão do reconhecimento do direito à educação como direito humano, Miguel Arroyo (2015, p. 17) reflete (e leva-nos a refletir) em qual estágio desse reconhecimento estamos. Partindo da hipótese de que o sistema escolar e as identidades das escolas, públicas, sobretudo, foram construídos tendo como referência seus destinatários - a classe trabalhadora, pobres, camponeses e negros e negras, esses coletivos sofrem com a marcha lenta com que seus filhos chegam à universidade.

A história dos tempos insatisfatórios na garantia do direito à educação coincide com a história dos tempos insatisfatórios do reconhecimento positivo dos coletivos populares. Uma injustiça social que precisa ser denunciada e combatida.

Por certo, se o cenário atual de desmonte da universidade pública, corte de verbas, desmobilização e perseguição dos profissionais e outros ataques não permite olhar para o futuro com otimismo, para entender em que momento estamos, impõe questionar se a violação de direitos através da segregação social e racial de jovens pobres e negros continua e

de que forma ela se apresenta. Antes disso, contudo, é necessário conceituar o que vem a ser e contextualizar sobre quais bases se lançaram as políticas de afirmação.

3.4 Ações Afirmativas

João Feres Junior (2006) define ações afirmativas como medidas redistributivas que visam alocar bens para grupos específicos, discriminados e vitimados pelo processo de exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente. Compreendem políticas públicas ou privadas que visam à garantia de direitos historicamente negados a grupos minoritários, no sentido político do termo.

Fundamentam-se no princípio de igualdade substancial ou material, não aquele professado pelo liberalismo francês e norte-americano assentado em uma concepção formal de igualdade, mas sim o da igualdade de oportunidades. A transição do padrão de igualdade formal para o material vem da necessidade de oferecer condições desiguais de acesso àqueles que são tratados estruturalmente de forma desigual.

Por isso, as ações afirmativas também são denominadas de discriminação positiva, isto é; discrimina-se em um primeiro momento com a finalidade de incluir em outro, considerando as peculiaridades de gênero, etnia, raça e classe social. Daflon *et al.* (2013, p. 306) distinguem:

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem, contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados. No Brasil tais políticas foram adotadas somente a partir do processo de redemocratização do país, quando diferentes grupos e organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente.

Para Munanga (2004), as políticas de ação afirmativa tem como objetivo destinar aos grupos marginalizados um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devido à sua situação de vítima do racismo e de outras formas de discriminação. No mesmo sentido, Santos (1999, p. 25), diz que elas cumprem a função de:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Segundo informa Moehlecke (2002), ações afirmativas é um termo que tem origem nos Estados Unidos (*affirmative action*), a partir dos anos 1960, quando os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, notadamente no movimento pelos direitos civis, cujo principal mote era a igualdade de oportunidades para brancos e negros. Quando começam a cair as leis segregacionistas no país, o movimento negro desponta como uma das principais forças atuantes, com lideranças fortes, tem o apoio de liberais e progressistas brancos.

É nesse contexto que se desenvolve a ideia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra. (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

O sistema de cotas é apenas uma das espécies do gênero das ações afirmativas, que podem assumir diversas outras roupagens como: ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou até mesmo privados; instrumentos legislativos e etc., assim como o público a que se destina também pode variar de acordo com o objetivo que se quer contemplar: o mercado de trabalho, o sistema educacional e a representação política. Moehlecke (2002) também destaca a importância de se estabelecer metas e prazos, a fim de avaliar os progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, a cada etapa em um planejamento a médio prazo¹⁹.

No Brasil, entretanto, não foi da noite para o dia, nem tampouco dependeu da simples vontade legislativa a transformação do retrato de exclusão de grupos sociais da formação superior.

Santos (2009) faz um apanhado de registros de ações afirmativas de caráter compensatório: uma primeira versão da Consolidação das Leis Trabalhistas previa que pelo menos dois terços dos empregos nas áreas comerciais e industriais fossem ocupados por

¹⁹ Por este motivo, a previsão do art. 7º da Lei de Cotas prevê que o acesso às IES dos estudantes beneficiados seja revisto no prazo de dez anos, a contar da data de publicação.

trabalhadores nacionais, que na época era dominado por estrangeiros. A Lei 5.465/1968 (BRASIL, 1968), mais conhecida como a Lei do Boi, estabelecia que as escolas agrícolas secundárias e de ensino superior nas áreas de agricultura e veterinária deveriam reservar 50% das vagas para os filhos de fazendeiros ou trabalhadores rurais que residissem em áreas rurais. Também em 1968, discutiu-se entre técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho a elaboração de uma lei que obrigasse empresas da iniciativa privada a contratar uma porcentagem mínima de empregados negros, que não chegou a ser elaborada. As Leis 8.112/1990, 8.213/1991 e 8.666/1993 (BRASIL, 1990, 1991, 1993) que reservam vagas para pessoas com deficiência nos serviços públicos, privados e associações filantrópicas. Igualmente, a Lei 9.504/1997 (BRASIL, 1997) reserva vagas para mulheres em candidaturas político-partidárias.

É fato que existe uma história anterior a Lei de Cotas e ao Decreto do Programa Nacional de Assistência Estudantil e essa contextualização se faz necessária, mesmo porque, os poucos avanços observados são mais consequência da luta de anos travada pelos movimentos sociais populares do que da boa vontade do Poder Público.

Durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul (2001), todos os países signatários, dentre os quais estavam o Brasil se comprometeram com a implantação do Plano de Ação de Durban, que toca em assuntos como o combate ao racismo e direitos da mulher. A iniciativa do governo brasileiro foi a criação de pastas que trabalhassem as desigualdades raciais, de gênero e sociais; tendo como referência dois documentos: o Plano Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Ações Afirmativas (BAÍA *et. al.*, 2006).

Até então, o Brasil era tido como referência mundial na convivência pacífica entre as raças, motivado pelo mito da democracia racial, romantizado por Gilberto Freyre em Casa Grande & Senzala (QUEIROZ, 2004). O evento de Durban teve a participação de representantes do movimento negro brasileiro que denunciaram ao mundo como o racismo estava diluído, silenciado e naturalizado na sociedade desde os tempos do regime escravocrata e que se manifestava na quase ausência de negros e negras em postos de trabalho de alto escalão e ocupando as carteiras das faculdades, sobretudo as mais renomadas.

Com o funcionamento das pastas e já com as iniciativas principalmente das pioneiras UERJ e UnB em curso, amplos fóruns de discussão se instalaram com a participação de diversos atores: militantes dos movimentos sociais, gestores, acadêmicos e professores

dividiam opiniões dicotômicas. Não se perca de vista que quando se toca especificamente o ensino superior e público, a dificuldade de aceitação das ações afirmativas é muito grande, pois a Universidade é tradicionalmente um nicho reservado a uma parcela restrita da população²⁰ (BAÍA *et al.*, 2006), pois, nesse caso, “Ações Afirmativas significam mexer com privilégios de grupos de elite; diga-se de passagem, da elite branca, majoritariamente presente nos diferentes cursos; significam, ainda, repensar os próprios recursos da universidade”. (GONÇALVES, 2004, p. 99).

Motta e Lopes (2012) mencionam posicionamentos críticos contrários ao sistema de reserva de vagas e que volta e meia assumem novamente a cena no debate político e acadêmico, sem contar que povoam o senso comum. É de se imaginar qual não foi a polêmica que se criou à época da Lei.

Sousa e Portes (2011) revelam que o critério social ou sociorracial eram os preferidos nas instituições que já adotavam algum sistema de políticas/ações afirmativas anteriores a Lei de Cotas. Isto porque o critério social ou misto seria mais bem aceito do que o critério puramente racial, embora a denúncia da Conferência de Durban tenha sido, a princípio, para o benefício da comunidade negra.

Um dos principais argumentos contrários à implantação das ações afirmativas acabaria por fazer com que o nível de ensino das IES federais caísse, citado também por Dubet (2015) como efeito da massificação do acesso. Este argumento é contraposto pelo fato de que um dos escopos da universidade pública é justamente promover a justiça social através do compartilhamento dos saberes. Com isso, “[...] ainda que ficasse demonstrado que as cotas sociais diminuirão os indicadores acadêmicos e científicos, isso não é suficiente para mostrar que elas são injustas”. (FRIAS, 2012, p. 132).

Também contrária a esse posicionamento, Freire (2004), discutindo os primeiros movimentos das ações afirmativas, é categórica:

²⁰ Não é de se estranhar que a primeira iniciativa da UnB de reservar vagas nos cursos a partir de um critério étnico racial, anterior à Lei de Cotas, teve sua constitucionalidade questionada junto ao Supremo Tribunal Federal, através da emblemática Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – ADPF nº 186, julgada improcedente em abril de 2012. (Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>). Demonstrando forte resistência, a Universidade de São Paulo – USP só sinalizou ceder ao sistema de cotas de acordo com a determinação legal recentemente, em 2018, e mesmo assim com reservas de vagas distribuídas de forma gradual, até a adequação total à Lei. Antes disso, a USP adotava o sistema de bônus com recorte apenas de renda, para alunos que nunca tivessem estudado em escolas da rede privada.

Não será o sistema de cotas que inaugurará na universidade brasileira a presença de estudantes que trazem graves deficiências do ensino médio. Já trabalhamos com essa condição há anos, e não só com os alunos das escolas públicas. Os dados do ENEM não permitem omitir essa situação. O problema é que, enquanto isso só acontecia nos cursos vistos como de ‘baixo prestígio social’, parece que ninguém se incomodava. Será que a formação de professores é menos importante que a formação de odontólogos? (FREIRE, 2004, p. 75).

Este argumento vela uma certa discriminação contra grupos de pessoas menos privilegiadas e vem sendo desconstruído desde os trabalhos de Mattos (2006), Queiroz e Santos (2007) e Velloso (2009). Especificamente estudando comparativamente o coeficiente de rendimento de cotistas e não cotistas na UFV, a pesquisa de Barbosa (2017) não chegou a apontar diferenças significativas entre os grupos.

Em seu estudo sobre o rendimento e a evasão de cotistas na experiência da UnB, Claudete Batista Cardoso (2008) levanta outros argumentos contrários ao incipiente sistema de cotas adotado pela instituição à época, dentre eles o apelo para a meritocracia, o aprofundamento da divisão entre classes e raças e a fragilidade da participação nas cotas por meio da auto declaração.

O argumento que se baseia na meritocracia é talvez o mais frágil de todos, embora fortemente arraigado nos discursos, mormente no âmbito do ensino superior. Se as políticas de ações afirmativas têm por base justamente a existência de desigualdades sociais, educacionais, econômicas e culturais entre grupos, as quais se buscam superar com o ‘antídoto’ das ações afirmativas, e que, lado outro, a igualdade de oportunidades é o pressuposto da mobilidade social através do esforço individual, não há que se falar em meritocracia em um sistema social e educacional tão desigual quanto o brasileiro.

Além disso, é equivocado concluir que o sistema de cotas retira o mérito como critério de justiça na concorrência, ou que os cotistas ‘tiram a vaga’ de estudantes de ampla concorrência, pois o que acontece é que os grupos iguais competem entre seus pares (MUNANGA, 2001; SANTOS, 2009).

Para Bourdieu (1995), os mecanismos de eliminação que atuam durante toda a trajetória escolar ficam mais claramente expressos exatamente no nível superior. Esse sistema histórico de exclusão traduz-se em que as oportunidades de acesso ao ensino superior são o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, mede com peso desigual os sujeitos, dependendo da sua classe, gênero e raça.

A primeira grande responsabilidade social da educação superior, portanto, está associada ao acesso igualitário a todos e não apenas a alguns poucos. A observação de que o acesso deva depender dos méritos dos indivíduos, contudo, é muitas vezes exatamente o fator que dificulta a democratização e, não raro, contrapõe-se a esse sentido (RISTOFF, 2013, p. 47).

Essa meritocracia acadêmica, com os melhores estudantes sendo selecionados pelos melhores estabelecimentos e melhores cursos, constrói uma hierarquia de competências acadêmicas extremamente pronunciadas. E, quando se olha de perto, fica evidente que essa hierarquia do mérito acadêmico é também uma hierarquia social, que induz frequentemente uma forte reprodução social, pois, mesmo que um elevado número de estudantes tenha acesso ao ensino superior, a distribuição deles no sistema continuará a ser extremamente desigual (DUBET, 2015, p. 259).

O aprofundamento da divisão social entre classes e raças (Fry e Maggie, 2004) não subsiste como fator suficiente para a desqualificação das ações afirmativas pelo fato de que também fazem parte do próprio sentido de existência delas, justamente o que se quer combater, e é preciso estar ciente de que essa é uma realidade a ser transformada a longo prazo. Principalmente no que diz respeito ao critério racial, esse argumento emerge mais de uma vez nas entrevistas com os sujeitos pesquisados, que demonstram questionar a justiça desse sistema, ou até mesmo desconhecer a distribuição das vagas de acordo com os critérios (vide subitem 4.3 – Das entrevistas).

Munanga (2003) também refuta essa premissa pelo fato de que as cotas são uma política compensatória e que não faz aumentar o racismo ou a segregação entre raças e classes, porque eles já existem antes delas e com elas coexistem.

Além disso, a diferença na representatividade racial em diferentes áreas no Ensino Superior é analisada de acordo com a teoria de reprodução das desigualdades de Bourdieu e Passeron (1995). Assim, toda e qualquer atitude de uma pessoa negra é interpretada de acordo com um “coeficiente simbólico negativo”, o que faz com que os grupos de cor menos privilegiados tenham um padrão de escolha de carreira universitária que os levem à escolhas de carreiras menos valorizadas. Esse dado deve ser avaliado como um peso para a defesa e manutenção das políticas de inclusão, dada a importância da representatividade racial em quadros profissionais das carreiras, sobretudo as jurídicas, que lidam com a defesa dos direitos do cidadão.

É possível que a questão da autodeclaração, seja um problema de fato presente, de notoriedade midiática, citado inclusive em algumas entrevistas com os participantes, com

casos recorrentes de fraudes, amplamente divulgados e conhecidos de toda a comunidade acadêmica. Mais uma vez, essa é uma questão que não passa despercebido pelos entrevistados (vide Anexo D).

A UFV instalou a Comissão de Verificação de Autodeclaração Étnico-Racial para apurar denúncias recebidas pela Ouvidoria da instituição, conforme ata do CEPE do dia 08 de março de 2017.

A comissão foi composta por seis membros, representantes dos três segmentos da UFV (docentes, discentes e servidores técnicos administrativos), assegurando a diversidade de raça/cor e de gênero. Os denunciados foram comunicados formalmente e passaram por uma averiguação, sendo avaliados quanto à condição de pessoa preta, parda ou indígena, exclusivamente das características fenotípicas do estudante na apresentação presencial, e não por ascendência. Cada membro da comissão fez uma avaliação individual, que foi registrada em formulário próprio, sendo considerado não enquadrado na condição de pessoa preta, parda ou indígena aquele estudante desclassificado por unanimidade entre os integrantes da Comissão. Aos estudantes denunciados foi assegurado o direito ao contraditório e à ampla defesa, sendo os menores acompanhados do responsável, com respeito à dignidade pessoal dos estudantes e o sigilo e plena segurança das informações (MENDONÇA & MUNDIM, 2017, p. 132).

Além dessa providência, a UFV mantém projetos de informação e conscientização dos alunos, principalmente através do Núcleo de Estudos Afro Brasileiros – NEAB, com a finalidade de promover a discussão sobre o fortalecimento e a fiscalização dessas políticas e evitar as burlas.

Inegável que o sistema de controle e fiscalização da autodeclaração deve ser repensado, discutido e avaliado sempre e inegável também que esse é um trabalho de mudança cultural lento e gradual. Contudo, nem a realidade problemática da autodeclaração e das fraudes que ocorrem são suficientes para a não existência ou para a extinção do programa, mas tão somente para seu aperfeiçoamento e recrudescimento da fiscalização e punição dos envolvidos.

Para Munanga (2001, p. 42):

Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o status quo, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando-se sem dúvida que medidas macroeconômicas

poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social. As cotas não serão gratuitamente distribuídas ou sorteadas como o imaginam os defensores da ‘justiça’, da ‘excelência’ e do ‘mérito’. Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto deste ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição. Suas provas corrigidas, eles serão classificados separadamente, e serão retidos os que obtiveram as notas de aprovação para ocupar as vagas previstas. Deste fato, serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico.

Retomando as questões que Arroyo (2015) coloca, mesmo com a chegada desses grupos segregados à Universidade, ainda se tratam de tempos insatisfatórios no reconhecimento do direito coletivo à Educação, que nem por isso isenta de elaborar dimensões democráticas na formulação, análise e avaliação das políticas públicas, pelo contrário; tratam-se de tempos em que é preciso discutir, fortalecer, avaliar e aprimorar as ações que visam a inclusão e a permanência de coletivos excluídos.

Que a possibilidade da chegada de negros, pardos, indígenas, deficientes originários de camadas mais populares transformou o retrato da Universidade pública é fato. Resta avançar quanto a discussão no que diz respeito a outros desafios e questões que as ações afirmativas para acesso trazem no seu bojo.

Para Lacerda (2019), apesar de certa modificação no público universitário com a inclusão de estudantes de origem popular, negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, a desigualdade persiste, “pois, as camadas sociais que dispõem de recursos materiais e simbólicos buscam diferenças qualitativas, inserindo-se em cursos e instituições de maior prestígio”. (LACERDA, 2019, p. 573). Além disso, o fraco capital cultural e a escolha do curso de graduação por processos de autosseleção, aumentam as chances de abandono e reprovação entre esses estudantes.

Quer dizer com isso que, os tempos são insatisfatórios e há a necessidade constante de debates porque, se por um lado, o acesso à Universidade se ampliou, por outro, não se ampliou igualmente. Como indica Ribeiro e Schlegel (2015), a presença dessas pessoas nas carteiras foi superior em áreas de conhecimento cujas carreiras são menos valorizadas pelo mercado de trabalho.

3.5 Permanência: um desafio para além do acesso

Para Nadir Zago (2006), a necessidade de estudar a população de estudantes de camadas populares que chega à Universidade está na importância que isso representa para a pesquisa e para as políticas educacionais, tanto na perspectiva das trajetórias e práticas educacionais, como é o foco de seus estudos, quanto das políticas públicas, como é o cerne desse trabalho. Certamente que só se poderá falar em uma real democratização da educação passando-se pelo campo das políticas para a ampliação do acesso e fortalecimento do ensino público, e é claro, com políticas em prol da permanência dos estudantes alvo desses programas.

A importância de se pesquisar a permanência se dá tanto no aspecto do reconhecimento do direito fundamental à educação, quanto como investimento, no sentido de evitar a evasão e conseqüentemente o desperdício de recursos públicos sem retorno (VASCONCELOS, 2010).

O conceito de sucesso escolar tem sido objeto das pesquisas de Viana (1998) e Romanelli (2000). O termo indica a continuidade no sistema escolar até o Ensino Superior, o que os autores chamam de longevidade escolar.

Para os objetivos dessa dissertação, tomamos como sucesso a efetiva conclusão do curso, com os meios de assistência à permanência que se fizerem necessários, uma vez, que, repita-se: ao menos em tese, está-se lidando com grupos de pessoas desfavorecidas economicamente e/ou excluídas dos processos de acesso à educação, em razão de sua raça, cor, etnia e condição/limitação física. E como bem apontam Sousa e Portes (2011), para os alunos de classes menos favorecidas, que não podem contar com apoio financeiro dos pais ou familiares, o sucesso escolar destes não se concretiza com o simples ingresso na universidade. É preciso permanecer nela e nela apresentar bons rendimentos que os levem a conclusão do curso.

Gomes (2005) trabalha com a realidade de que a política de cotas não são suficientes, por si só, para extirpar o racismo, mas sabe que é necessário que elas se implementem em conjunto com políticas mais amplas, a médio e longo prazos, inclusive com políticas de permanência que permitam aos estudantes cotistas a conclusão de seus cursos.

As ações afirmativas voltadas à permanência do estudante em condição de vulnerabilidade social ou econômica é o que permite, segundo Del Giúdice (2013, p.79), a

excelência de sua formação integral e evita a retenção e a evasão, porque segundo ela “as variáveis sócio econômicas incidem não apenas sobre o ingresso, mas também sobre a probabilidade de abandono dos cursos ou de evasão”.

A conclusão do curso pelo cotista, sujeito dessa pesquisa, é o que se chama aqui de sucesso acadêmico, pois considera-se que acessar o curso superior mas não chegar a termo denota uma falha em algum momento da trajetória, que as políticas que buscam a ampliação dos estudos superiores às camadas menos favorecidas da população poderiam evitar se se aprofundasse a investigação sobre o tema.

Diferente disso, e muito mais complexo, é o conceito de democratização do ensino superior, trabalhado por Dias Sobrinho (2010). O fato é que não se pode suprimir nenhum dos dois elementos, para analisar o aspecto-fim da democratização. Ampliação do acesso e garantia de permanência são dois aspectos diferentes da mesma finalidade: a efetivação do direito de que os estudos de nível superior sejam públicos, gratuitos e universais.

O mesmo autor chama atenção para o fato de que a simples execução de ações focadas e emergenciais, apenas, não extingue o caráter desigual da sociedade classista, ou seja; não opera a democratização quando as desigualdades se perpetuam entre a hierarquização do conhecimento, dos cursos e das instituições. Por esse motivo se mencionou que a democratização trata de um aspecto muito mais complexo, que tange muitas outras questões, das quais a permanência na IES é uma delas.

Por isso há a necessidade da democratização do Ensino Superior, democratização essa voltada não apenas a ações de acesso à universidade pública gratuita, como também com mecanismos para a permanência, reduzindo os efeitos das desigualdades apresentadas por um conjunto de estudantes, provenientes de segmentos sociais cada vez mais pauperizados e que apresentam dificuldades concretas de prosseguirem na sua vida acadêmica com sucesso (ALVES, 2002, p. 29).

Na persecução dos objetivos dessa pesquisa, busca-se identificar quais fatores contribuem para a permanência na IES, sejam eles formais, que são os programas de extensão da UFV, concessão de bolsas, financiamento, distribuição dos recursos do PNAES, ou os fatores informais: redes de solidariedade de amigos, parentes e comunidade.

É preciso levar em conta todos esses fatores porque nem sempre a dificuldade da permanência está somente na limitação de recursos financeiros, mas também é influenciada pela integração ao ambiente social e acadêmico. Isto é, a expectativa de carreira e a adaptação

satisfatória do estudante é inversamente proporcional às chances de evasão (TINTO, 1993). Mayorga e Souza (2012), na mesma visão, afirmam a importância de superar o caráter puramente assistencialista/econômico dos aspectos que contribuem para a permanência.

A assistência estudantil no Brasil remete ao Estado Novo. No governo Getúlio Vargas observa-se as primeiras iniciativas para amparo de estudantes reconhecidamente pobres como material escolar, bolsas de estudos, alimentação e assistência dentária, as vezes atrelando os benefícios também ao desempenho escolar, segundo informa Imperatori (2017).

Contemporaneamente, a assistência estudantil encontra alicerce legal na Constituição Federal, no já mencionado art. 206, I, e, especificamente para o Ensino Superior, no Decreto 7.234/2010 (Brasil, 2010), que regulamenta o PNAES estabelece:

Art. 2º são objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O PNAES foi instituído pela Portaria Normativa 39, de 2007, para os estudantes de cursos de graduação das IFES e é o referencial para as micropolíticas realizadas em cada uma delas, de acordo com sua realidade, justamente porque a proposta do Programa é justamente articular diferentes áreas, como moradia, alimentação, lazer, visando maior amplitude. Contudo, conforme observa Imperatori (2017), são definidas as áreas de atuação, mas não as formas de se executar as ações, ficando a cargo de cada instituição²¹.

Para Vasconcelos (2010), o histórico do PNAES é uma conquista dos movimentos sociais e estudantis;

fruto de esforços coletivos de dirigentes, docentes e discentes e representou a consolidação de uma luta histórica em torno da garantia da assistência estudantil enquanto um direito social voltado para igualdade de oportunidades aos estudantes do ensino superior público. (VASCONCELOS, 2010, p. 608).

²¹ Vale frisar que a assistência pelo PNAES não restringe o público atendido, prezando pela amplitude da abrangência. O que ocorre é a prioridade no atendimento aos estudantes oriundos da rede pública ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio.

Desses esforços coletivos, destaca-se o FONAPRACE, Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, que apresentou um perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras, nas reuniões de 1998, 2004 e 2010, apontando um número considerável de estudantes de origem familiar com renda de até três salários mínimos. Assim, fomentou-se a discussão que culminou na criação de programas de assistência estudantil, através do PNAES. Também destaca-se a atuação da ANDIFES – Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior, UNE – União Nacional dos Estudantes e SENCE – Secretaria Nacional de Casa dos Estudantes (DEL GIÚDICE, 2013).

A tradição ufeviana aponta para uma agenda que sempre se preocupou com a assistência estudantil de pessoas em situação de vulnerabilidade, mesmo antes da formalização da política macroestrutural através do PNAES, agenda essa que vem desde a época da ESAV (BOTELHO, 2016).

O esforço para manutenção do funcionamento regular e da organização das micropolíticas locais de permanência se alinha com a fala da Pró-Reitora:

Em linhas gerais, eu fico assim, um pouco envergonhada de me queixar, porque toda vez que eu vou ao FONAPRACE, eu percebo que apesar de faltar muita coisa em Viçosa, nós temos muito mais do que a média das universidades, em termos de assistência estudantil. Não sei se pelo histórico, se pela cultura de assistência que sempre existiu, mesmo antes do PNAES, a gente sempre teve PNAES, a gente sempre teve moradia estudantil, sempre teve RU. Mas independente disso, permanece o incômodo inicial. Se você tá tratando de política afirmativa, a política afirmativa ela não pode ser uma política de governo, ela tem que ser uma política de Estado. É uma política de Estado não pode ser *fake*, ela não pode ter um pedaço, ela não pode falar: ‘você pode vir, mas infelizmente você não pode ficar’, ela não pode fazer isso com as pessoas. E também não pode mentir, dizendo depois que a universidade não dá conta, isso não é verdade.
Pró Reitora V. 04/10/2018.

A Pró Reitoria de Assuntos Comunitários (PCD), criada em 13 de março de 1978, é o *locus* de promoção de saúde, qualidade de vida da comunidade universitária, recepção, acolhimento, alimentação, moradia, bolsas e auxílios para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e programas de esporte e lazer²².

²² Disponível em: <http://www.pcd.ufv.br/>

A moradia estudantil da UFV conta com alojamentos femininos e masculinos gratuitos, localizados dentro do *campus* universitário para aos estudantes de graduação em vulnerabilidade socioeconômica regularmente matriculados, que comprovem essa condição. Necessariamente, o estudante beneficiário da moradia também o é do serviço de alimentação gratuita dos Restaurantes Universitários - RU. Independente de comprovação, o valor das refeições é subvencionado, tornando-se extremamente acessível para estudantes de Pós-Graduação e do Colégio de Aplicação (CAp COLUNI).

Botelho (2016) lembra que antes do PNAES, a alimentação gratuita na UFV era garantida através das ‘bolsas atividades’, pelas quais o estudante deveria cumprir uma carga horária de 12h de atividade semanal em alguma área da instituição. Atualmente, basta que se prove a situação de vulnerabilidade para fazer jus a bolsa gratuita ou simplesmente a condição de estudante para ser usuário com os valores simbólicos.

Em 1995, foi criada a Divisão de Assistência Estudantil, responsável pelo Serviço de Bolsa, pela Divisão Psicossocial, alojamentos universitários e pelos demais serviços assistenciais prestados aos alunos em situação de vulnerabilidade sócio econômica (BOTELHO, 2016).

O auxílio moradia é uma ajuda de custo com recurso direto do PNAES para custear o aluguel de moradia fora do *campus* universitário. É uma cota limitada a 35 auxílios no valor de R\$230,00 cada, incompatível com os altos preços de aluguel praticados na cidade.

O auxílio creche é o recurso financeiro destinado aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica para custear despesas de mensalidades escolares para seus filhos de 0 a 5 anos, 11 meses e 29 dias de idade.

A divisão de Esporte e Lazer é responsável pela organização, incentivo e apoio à prática de atividades físicas, atendendo prioritariamente docentes, servidores e alunos. O *campus* da UFV Viçosa é um local muito bonito, arborizado, ladeado por uma lagoa artificial, frequentado por toda a população da cidade em geral para caminhadas, corridas e treinos.

Dentro das micropolíticas, a PCD também possui a Divisão de Saúde, que é um ambulatório que presta atendimento na área médica com algumas especialidades, nutricional, odontológica, exames laboratoriais e radiográficos, prioritariamente para professores, servidores e discentes. Paralelamente, há também a Divisão Psicossocial, atuando na promoção do bem-estar e da qualidade de vida da comunidade universitária, na perspectiva da

saúde mental, contando com a atuação de psicólogos, psiquiatras e assistentes sociais, em atendimentos individuais e em grupo.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Dos dados quantitativos

Em consulta conjunta aos dados do Sistema de Seleção Unificada SiSU 2014²³, ano inicial do recorte temporal elencado, e os dados obtidos através da Diretoria de Registro Escolar – DRE, verificou-se que 21 estudantes ingressaram no curso de Direito da UFV através das cotas naquele ano.

Desse conjunto, 8 estudantes acessaram pela modalidade denominada *código 1*, (que compreende os que concluíram o ensino médio em escola pública, com renda familiar menor ou igual a um salário mínimo e meio por pessoa e que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas). Pelo *código 2* (estudantes cujo ensino médio foi concluído em rede pública, renda familiar menor ou igual a um salário mínimo e meio por pessoa, sem autodeclaração racial), acessaram 3 estudantes. No *código 3* (estudantes oriundos do ensino médio em escola pública, com renda familiar maior que um salário mínimo e meio por pessoa e autodeclarados pretos, pardos ou indígenas), tem-se 7 estudantes. O universo do *código 4* (estudantes concluintes do ensino médio em escola pública, renda maior que um salário mínimo e meio *per capita*, sem autodeclaração racial), é composto por 3 representantes.

Dentre os 21 estudantes ingressos, 4 se evadiram do curso, 3 deles por *abandono*, e 1 estudante tem a situação de *afastamento/intercâmbio* ²⁴. O universo de sujeitos que interessaria a essa pesquisa, portanto, fecha em 17 sujeitos.

4.2 Do questionário

Os 17 estudantes convidados para responder ao questionário *on line*, via e-mail disparado pela DRE, uma vez que a planilha de dados por ela fornecida não divulga nomes, ou qualquer outro tipo de identificação que possibilitasse o contato direto da pesquisadora.

O questionário aplicado foi construído utilizando o aplicativo *Google Docs* e possui 8 questões objetivas divididas em dois blocos, o primeiro deles formado de perguntas pessoais

²³ Disponível em: http://www.pse.ufv.br/novo/?psa_sisu=sisu-ufv-2014.

²⁴ Optou-se por usar a mesma denominação da DRE.

sobre faixa etária, gênero e raça que se declarava e o segundo bloco acerca de elementos sócio econômicos como o nível de escolaridade próprio, nível de escolaridade do pai e da mãe, renda familiar e situação profissional atual. Estas perguntas pretendiam traçar um perfil geral do estudante cotista formado em janeiro de 2019.

Apesar da simplicidade das questões e da facilidade de se responder via *online* pela ferramenta *Google Docs*, o retorno da participação dos sujeitos foi aquém do esperado. Depois de muito reforçar o convite através do reenvio do email, do total dos 17 estudantes convidados, apenas 12 responderam ao questionário.

Quanto a faixa etária dos respondentes, 7 (58,3%) estão na faixa dos 21 a 24 anos, 4 (33,3%) estão na faixa dos 25 a 29 anos e 1 (8,3%) tem idade igual ou superior a 30 anos.

A respeito do gênero, os respondentes se dividem entre 7 (58,3%) que se identificam com o feminino e 5 (41,7%) que se identificam com o masculino.

Quando indagados sobre raça, cor ou etnia, 6 (50%) dos respondentes do questionário se autodeclararam pardos/pardas ao passo que 5 (41,7%) se autodeclararam brancos/brancas e 1 (8,3%) se declarou negro/a.

Quanto ao nível de escolaridade dos respondentes, exceto um que tem pós-graduação em outra área de formação, indicando que o curso em bacharelado em Direito não é sua primeira formação, todos os demais enquadram-se na categoria com ensino superior incompleto, indicando que esse é o primeiro curso superior desse grupo de respondentes.

No que concerne a escolaridade dos pais dos respondentes, 6 (50%) responderam que os pais têm ensino médio, 3 (25%) dos pais dos respondentes tem formação a nível de ensino superior e 3 (25%) tem pais cuja escolaridade é apenas o ensino fundamental.

Quanto a escolaridade das mães dos respondentes, 5 (41,7%) dos respondentes tem mães como nível de escolaridade o ensino fundamental, 3 (25%) das mães dos respondentes tem formação de pós graduação, 2 (16,7%) tem mães cuja escolaridade é o ensino médio e outros 2 (16,7%) cujas mães tem ensino superior.

Sobre a pergunta que dizia respeito à renda familiar, 58,3% dos respondentes, ou seja, 7 pessoas têm faixa de renda entre 2 e 4 salários mínimos por pessoa e 5 (41,7%) declararam a renda familiar até 1 salário mínimo e meio por pessoa.

A derradeira pergunta era sobre a situação profissional do respondente. 8 deles (66,7%) não trabalham, 3 (25%) trabalham eventual ou informalmente e 1 (8,3%) possui vínculo formal de emprego. Os gráficos podem ser consultados no Anexo E.

Se fosse possível desenhar o perfil do estudante cotista objeto dessa pesquisa, este estaria na casa dos 21 a 24 anos, é alguém que se identifica com o gênero feminino, parda, está concluindo pela primeira vez o curso superior, cujo pai tem o ensino médio, cuja mãe cursou o ensino fundamental, com renda familiar na faixa dos 2 e 4 salários mínimos *per capita*, sendo que ela mesma não trabalha.

4.3 Das entrevistas

Dos 12 respondentes ao questionário, 7 deles aceitaram conceder entrevista, realizadas no mês de novembro de 2018, individualmente, com duração média de 15 minutos, nas dependências do Departamento do curso de Direito gravadas em áudio e transcritas na íntegra (vide Anexo D).

O roteiro das entrevistas (Anexo C) para os estudantes cotistas procurou seguir os objetivos da pesquisa, ou seja; destacar elementos das trajetórias escolares que contribuíram para a escolha e o ingresso nesse curso de graduação, identificar quais as condições de acesso e permanência na UFV, bem como quais fatores contribuem para a permanência nessa IES, sejam eles formais ou informais e analisar os papéis das políticas públicas do PNAES e das micropolíticas da UFV na realidade desses estudantes.

Vale reafirmar que as outras entrevistas perseguiram objetivos diferentes e por isso roteiros de perguntas diferentes. A entrevista com professor do curso de Direito foi incluída como forma de suprimir a dificuldade em acessar os documentos que nos fornecessem maiores informações sobre a criação do curso. A entrevista com a Pró Reitora de Assuntos Comunitários foi para cumprir o propósito de esclarecer como a PCD implementa e avalia as ações de permanência na micro realidade da UFV.

Também se reitera que, embora tenha-se seguido um roteiro prévio, as entrevistas assumiram um caráter mais ou menos informal, para deixar o entrevistado à vontade para expor suas impressões, havendo interferência da entrevistadora somente em momentos estratégicos e absolutamente imprescindíveis, com o único intuito de melhor direcionar a conversa.

A primeira pergunta provocava o sujeito a falar sobre as trajetórias escolares anteriores a Universidade. Todos eles citam boas experiências nas escolas em que estudaram, destacando a qualidade do ensino destas, ou classificando a qualidade como satisfatória,

apesar de se tratarem de escolas públicas. Dois deles, aliás, concluíram o ensino médio no Cap COLUNI²⁵.

Antes de entrar no ensino superior eu estudei a vida toda em escola pública, estudei no ensino fundamental em uma escola básica e depois troquei para Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Pará de Minas, que era uma escola referência lá, era uma escola estadual e apesar de ser pública, ela, creio que ela rompia com as diretrizes estaduais, que é não poder separar os alunos por notas. Lá era separado por notas, apesar de não poder, então havia uma junção dos melhores alunos da escola e eram filhos de professores, eram alunos muito bons, então nós estávamos na sala 'A', juntos.

A. 09.11.2018

Eu comecei a estudar aos 4 anos numa escolinha e aí depois eu fiz meu ensino fundamental também em escola pública, mas da 5 a 8ª série eu estudava numa escola que era integral, então eu estudava o dia inteiro da 5ª a 8ª série. No ensino médio também eu estudei no ensino integral, era público mas era integral numa escola que tem lá na minha cidade em Conselheiro Lafaiete, aí você faz um curso técnico ao mesmo tempo. Eu fiz técnico em eletrônica.

S. 16.11.2018

Aí eu estudei no COLUNI meu primeiro, segundo e terceiro ano e... que foi assim, os três melhores anos da minha vida, eu gostava muito, muito mesmo, a gente tinha uma vida já quase que de universitário, vinha muita gente de fora, eu fiz muitos amigos novos e ah... a gente tinha uma independência maior, a gente almoçava no RU, estudava na biblioteca, então já era meio um clima assim, universitário.

D. 22.11.2018

Ao serem questionados sobre por que escolheram o curso de Direito na segunda pergunta, duas entrevistadas apontam que compareceram na Mostra de Profissões²⁶ e foram motivadas pela palestra do curso, pois se não fosse por isso, a opção teria sido diferente; outros dois sujeitos destacaram a atratividade dos empregos e cargos privativos de bacharel em Direito; outros citaram elementos como prestígio do curso na UFV; outro diz ter visto uma entrevista de um juiz na televisão e se decidido e ainda outro como uma necessidade de

²⁵ Colégio de Aplicação da UFV, localizado no *campus*, cuja admissão acontece por processo seletivo anual, de alta concorrência. Por várias vezes, ficou no topo do ranking nacional dos melhores colégios públicos, segundo indicadores do Enem, aumentando a seletividade e alterando as práticas internas da escola, dentro de uma lógica competitiva e de manutenção do índice de qualidade (NOGUEIRA E LACERDA, 2014).

²⁶ A Mostra de Profissões é um evento anual, em que a UFV recebe excursões de alunos de escolas públicas e particulares do Ensino Médio, para conhecerem o *campus*, participarem de atividades, palestras com os professores dos cursos, testes de orientação vocacional e perspectivas do mercado de trabalho.

se qualificar melhor para o cargo público que já exercia. A opção pela carreira é um ponto que merece nossa atenção, tomando-a como uma categoria de análise.

Romanelli (1995) aponta que a escolha do curso pode ser resultado do interesse ou afinidade do estudante por determinada área do conhecimento, pelo reconhecimento da profissão no mercado de trabalho, pelo conhecimento acerca da instituição e da possibilidade de receber ou não suporte financeiro da família. Essas questões todas se destacaram nas entrevistas.

Para Portes (2001), a escolha da carreira deve-se a um conjunto de competências construídas na trajetória social e escolar. Quando o conjunto dessas habilidades permite ao estudante a liberdade de escolher e não somente se adequar ao curso superior em que poderiam passar, a tendência é que eles escolherem carreiras mais valorizadas diante da sociedade.

Tanto é que alguns sujeitos variaram nas opções de curso em sentido bem opostos, de Engenharias e Ciências Agrárias para Direito:

[...] eu tava na dúvida entre fazer Engenharia ou Direito, sempre fui muito boa em Matemática, campeã das olimpíadas de escola pública. Meus pais queriam que eu fizesse Direito porque dá dinheiro e concurso dá dinheiro, aí eu fui palestra de Direito, foi no Fernando Sabino, com o professor F., do departamento de Direito e ele fez um discurso muito bom, falando que haveria possibilidade de intercâmbio, que aqui era um campus muito bom, que o curso de Direito era muito bom pra quem quisesse ler, perguntou quem já tinha lido Harry Potter e eu como uma grande fã levantei a mão bem alto, e ele falou: vocês tem perfil de fazer Direito. E eu saí daquela palestra às dez horas da manhã e mandei uma mensagem pro meu pai e falei: eu vou fazer Direito na UFV. Naquele momento, cheguei na minha cidade e falei pra todos que eu ia fazer Direito e as pessoas falavam ‘mas você deveria fazer Engenharia, que desperdício, não acredito’.

A. 09.11.18

Então, assim, a minha escolha quando eu tava no segundo ano seria o curso de Engenharia Química porque eu sempre tive mais afinidade com Matemática e matérias ligadas as ciências exatas, desde sempre, desde quando eu era criança. Mas aí eu escolhi o curso de Direito quando eu vim aqui na mostra de profissões quando eu tava no terceiro ano. Eu fui na palestra de Engenharia Química e desisti de fazer engenharia e eu também fui na palestra de Direito e eu gostei muito, daí foi quando eu decidi que eu ia fazer o curso. Não necessariamente aqui mas eu já tinha decidido que eu ia fazer o curso de Direito ou aqui ou na UFMG, aí quando eu recebi a nota do Enem eu acabei colocando aqui como primeira opção e aí eu vim pra cá.

S. 16.11.18

Eu falo que se eu não tivesse feito COLUNI eu acho que eu teria feito Engenharia de Produção, ou Engenharia Florestal, alguma coisa assim. Mas no COLUNI, lá é muito puxado pra exatas, eu passei muito aperto com matemática, física [...] Aí eu resolvi, pensando também em oportunidade de emprego, nos concursos que o Direito pode proporcionar pra gente [...]

D. 22.11.18

Bom, então, eu cheguei em Viçosa em 2012, eu me matriculei no curso de Cooperativismo, porque eu não sabia o que eu queria fazer. Aí com algum tempo aqui na UFV, eu fiquei sabendo do prestígio que o curso de Direito tinha e eu já tinha mais uma pegada pra área de humanas, então foi unir o útil ao agradável e em 2014 eu mudei pro Direito.

K.26.11.18

Ainda segundo Portes (2001), nos cursos de menor prestígio social, como licenciaturas, por exemplo, a presença de estudantes dos meios populares ocorre com maior representatividade, em comparação dos cursos mais concorridos, em que o acesso se restringe aos herdeiros de maior capital cultural.

Esses conceitos são trabalhados na sociologia da educação bourdieusiana. O sistema educacional tem a função de privilegiar a cultura dominante e conservar esse privilégio, diferenciando herdeiros e não herdeiros, valendo-se da escola para tanto. Assim, é a escola quem legitima uma determinada cultura como mais bem aceita e aloca cada ator em seu espaço social.

Àqueles cujas famílias lhes transmitiram uma bagagem cultural consistente são os herdeiros de posições mais privilegiadas, as quais a escola perpetua, mantendo a separação invisível entre alunos, reproduzindo a lógica dominante.

O sistema escolar age como o demônio de Maxwell: a custa do gasto de energia necessária para realizar a operação de triagem, ele mantém a ordem preexistente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Mais precisamente, através de uma série de operações de seleção, ele separa os detentores de capital cultural herdado daqueles que não o possuem. Sendo as diferenças de aptidão inseparáveis das diferenças sociais conforme o capital herdado, ele tende a manter as diferenças sociais preexistentes (BOURDIEU, 2014, p. 37).

O conceito de capital cultural reflete diretamente na continuidade do estudante no sistema escolar, chegando até ao Ensino Superior. Nogueira e Nogueira (2002) chamam atenção para o fato de que a longevidade escolar está mais relacionada a origem social do que ao desempenho individual baseado em dons e méritos próprios.

Cruzando os dados coletados na entrevista, especialmente nessa categoria de análise, deve-se levar em conta a informação que se obtém no questionário de que a maioria dos sujeitos tem renda familiar entre 2 e 4 salários mínimos por pessoa, sendo que a maioria dos respondentes não contribui para essa renda, ou seja; trata-se de estudantes que contam com o apoio financeiro da família para manterem seus estudos. Para essa faixa de renda, está se falando de representantes da classe C e D, segundo classificação adotada pela Fundação Getúlio Vargas²⁷.

Os fatores socioeconômicos estão intimamente relacionados ao desempenho nos exames de admissão aos cursos superiores (Ribeiro & Klein, 1982; Velloso, 2006, 2007). Assim, pessoas com alto nível socioeconômico tendem a escolher cursos de maior prestígio social e, por sua vez, o prestígio social dos cursos tende a se elevar à medida que a nota exigida para aprovação aumenta. Ou seja; os elementos de capital social e econômico e de notoriedade do curso e da carreira se alimentam mutuamente.

Outro aspecto da triangulação entre os dados do questionário e da entrevista é o nível de escolaridade dos pais e mães dos sujeitos. 25% afirmam terem pais com ensino superior e 25% afirmam que a mãe tem instrução em nível de pós-graduação.

A tese da herança cultural é muito marcante na fala de A.:

Minha família também é uma família que meu pai e minha mãe são formados em Veterinária na UFMG, então é uma família que sempre incentivou desde quando eu tinha meus 5 anos a ingressar no ensino superior. Eles sempre me disseram que se eu não ingressasse na faculdade, eu não teria um bom trabalho, porque as pessoas todas não são qualificadas, então como diria minha mãe, ela já gravou o chip desde criança que eu deveria traçar esse caminho, já foi automático que eu tive que perseguir, porque já era aquilo que eu estava me preparando sempre.

A. 09.11.18

De certa forma, as respostas para a pergunta anterior convergem na quase unanimidade do concurso público como objetivo profissional a médio ou a longo prazo, exceto por uma entrevistada que confessa não ter se identificado com o curso e pretender fazer um intercâmbio internacional depois da formatura e um outro estudante que respondeu querer prosseguir na advocacia e no magistério.

²⁷ Disponível em: <https://cps.fgv.br/qual-faixa-de-renda-familiar-das-classes>.

Em tempos de crise financeira, é compreensível e até previsível que os estudantes concentrem os objetivos profissionais em concursos públicos, que oferecem estabilidade e exercem atração por conta da alta remuneração e *status* social.

Ao serem perguntados sobre qual situação mais complexa enfrentada na Universidade e a forma como lidou com ela, os entrevistados relatam dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, outra categoria de análise, o choque da linguagem jurídica e adaptação a metodologia dos professores, especialmente nos primeiros períodos e nas disciplinas propedêuticas.

A forma de superar essa dificuldade inicial foi redobrando a dedicação aos estudos se adequando aos padrões de linguagem universitários. Dois dos entrevistados narram até mesmo que tiveram que repetir a disciplina. Nenhum deles destaca problemas de cunho financeiro, dificuldades econômicas durante a graduação ou para se manter na Universidade.

O professor G. também faz essa observação no processo de ensino-aprendizagem:

QUAIS ELEMENTOS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA O ACESSO E CONCLUSÃO DO CURSO DE DIREITO NA UFV?

Leitura. Leitura. O primeiro item seria compreensão de leitura. Segundo item seria entendimento da leitura. Terceiro item seria a leitura em si [risos]. O nosso aluno não entende o que lê. Esse é um problema que tá grave dentro de sala. Você entrega um texto pra eles, eles não conseguem entender o que leem. É por isso que eu coloquei como uma das prováveis culpadas pelo nosso mau desempenho recente nas provas da OAB, a questão do ENEM, porque os alunos não estão entendendo o que leem e mais assustador ainda; alunos do 8º período, quase se formando, aonde você começa a dar aula de sucessões né, de herança, de como é que se divide herança, essas coisas, e eles não conseguem fazer uma conta de fração, dividir uma fração. Meio dividido por dois: um quarto. Eles não conseguem fazer isso. Quando eu digo que não conseguem, é 95% da turma, ou seja; o nosso aluno, ele não tem um raciocínio matemático. Tudo bem, ele pode até passar e se formar sem um raciocínio matemático, mas ele não sabe ler, ele não sabe entender o que ele lê. Eles estão com uma dificuldade de leitura muito acentuada. E isso para o Direito é mortal. Você não consegue aprender, você tem que ler muita coisa, se você não entende o que você tá lendo, você tá no curso errado. Talvez isso seja o responsável pelo grande índice de reprovação que a gente tem, né? O curso de Direito é o curso de maior represamento, é o curso que mais represa aluno. Nós temos hoje mais de 330 alunos, a gente tá com 10% a mais do que a nossa capacidade. Alunos que vão sendo reprovados e não formam, e mesmo os alunos que desistem do curso, o represamento é maior do que a gente consegue formar. Tá desse jeito.

Barbosa (2017) menciona as desigualdades econômica, política e social que sofreram os beneficiários dos programas de inclusão. Consequência disso são as dificuldades nas atividades acadêmicas, que podem refletir em deficiências na aprendizagem de conteúdo relativo ao ensino básico, capacidade de abstração e incorporação de linguagem técnica. Destaca também a questão de professores que não sabem lidar com essa nova realidade das universidades porque também, não foram capacitados para uma universidade inclusiva.

A teoria da reprodução das desigualdades de Bourdieu e Passeron (1995) é uma possível justificativa para as dificuldades que os estudantes relatam, possivelmente herdada da precariedade do ensino público. Segundo esta, para a manutenção das desigualdades, basta que a escola ignore, em todo sistema de conteúdo, métodos, técnicas e critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre os sujeitos das diferentes classes sociais.

Para Bourdieu (2002), o êxito na realização das atividades escolares está ligado à aquisição de habilidades linguísticas, de comunicação e culturais transmitidas pela herança cultural do jovem, cujos responsáveis são a escola e principalmente a família.

Nogueira e Nogueira (2002) apontam, no mesmo sentido, que desigualdade de acesso ao ensino superior reflete todo o contexto escolar e de que a falha no sistema educacional básico e superior está em naturalizar as desigualdades do capital cultural como se estivessem relacionadas a capacidade própria do indivíduo, e não um produto da sociedade.

À pergunta de sobre como se analisam as políticas públicas com vistas a democratização do Ensino Superior, especificamente a Lei de Cotas, os entrevistados sinalizaram serem favoráveis de modo geral, às políticas de inclusão, com reservas ao sistema de cotas que utilizam o critério étnico-racial.

Essas restrições, na verdade, são permeadas por certas contradições, uma vez que, ao mesmo tempo em que a fala assume um tom crítico, não se pode perder de vista que o entrevistado se beneficiou pelo código de acesso que escolheu para admissão.

Eu tenho algumas restrições pessoais, não vou entrar em detalhes, entre a lei de racial e a cota de baixa renda e a cota de escola pública.

POR QUÊ?

Porque quem estuda em escola pública eu acho que está aquém de quem tem o ensino bom de uma escola particular, notadamente. Tirando o COLUNI e tirando outros colégios públicos, quem é de escola pública, geralmente não tem professor, né, o professor de Educação Física dá Biologia, isso é muito comum. E de baixa renda, a pessoa de baixa renda é difícil pra ela conseguir as coisas. [...] Então assim, eu vejo a lei de cotas pra tentar igualar, aquela medida da Constituição: dar aos iguais a medida da sua igualdade e aos desiguais a medida da sua desigualdade. Agora racial, eu tenho um pouco...

eu ainda preciso estudar um pouco esse assunto, mas eu tenho restrição porque única e exclusivamente fundamentada no tom de pele, não seria justificativa. Aí você indiretamente tá falando que a pessoa negra, ela não consegue chegar na nota de um branco, entende? Eu por exemplo, eu entrei de pardo, mas assim, eu tô me criticando, tô fazendo uma crítica a mim, tô falando assim que eu não consigo chegar na nota de um branco ou na nota de um negro, entende? Ou na nota de um indígena, entendeu? Aí eu tenho algumas restrições pessoais nesse sentido, mas a cota do ensino público e de baixa renda, pra mim tem que haver.

B., 14.11.18

São boas iniciativas, e foram eficientes no que tange ao maior acesso ao ensino superior, mas talvez iniciadas de maneira arbitrária, sem uma coordenação das políticas econômicas e sociais, muito impulsionado por um bom momento vivido pela economia brasileira naquela época, mas sem avaliar se aquelas condições eram realmente estáveis e sólidas, ou seja, como na maioria das políticas implementadas no país, são imediatistas e eleitoreiras, olharam para o presente, mas não avaliaram as condições futuras. Muitos falam que os alunos ingressam nas universidades sem ter uma base educacional boa, que faz com que tenham dificuldades nas matérias, e por consequência reprovem, e a manutenção deste aluno na universidade gera um gasto para o poder público. Assim, pode ter trazido mais prejuízos do que benefícios, tendo em vista que muitos não conseguem concluir o curso, ou seja, foi um investimento perdido, mas isso são meras especulações. Agora, o que vejo é um número cada vez maior de pessoas com curso superior (engenharias, direito, etc.) trabalhando em áreas totalmente diferentes das que formaram, com uma remuneração muito inferior à da sua formação, e o pior, não por opção, mas porque o mercado não conseguiu absorver essa mão de obra. Assim, não acredito que o acesso ampliado a universidade esteja funcionando como mecanismo de melhoria social. O que se criou foi mão de obra teoricamente qualificada e barata, assim, acredito que o investimento em educação básica e em cursos técnicos seja muito mais eficiente do que a ampliação do número de estudantes no ensino superior, uma vez que hoje possuir um diploma não significa garantia de emprego, com melhores salários, e que proporcione uma ascensão social. Mas posso estar enganado, pois quem sabe no futuro a economia cresça o suficiente para absorver todos estes profissionais, e que estes ainda estejam qualificados para o exercício da profissão, se consolidando sim como uma política social eficiente. A política de cotas e a falta de investimento na educação básica pode ter gerado um sucateamento da educação superior? Não acredito que isso tenha acontecido, uma vez que as universidades não modificaram o método de ensino e avaliação, ou seja, não facilitaram as aprovações, o que pode ter gerado um maior número de reprovações por parte daqueles que não tiveram uma base boa (que ingressaram por meio das cotas, mas não estou generalizando, dizendo que todos que ingressaram por meio das cotas não possuíram uma boa educação básica, apenas estou partindo do senso comum acerca da baixa qualidade do ensino na maior parte das escolas do país). Mas é importante lembrar que a educação superior na maioria das vezes acaba por manter as desigualdades, uma vez que as pessoas que tem acesso a uma educação básica de qualidade irão conseguir ingressar nas universidades públicas, levando muitos que não possuem condições financeiras a ingressarem nas faculdades particulares, ou seja,

aqueles que poderiam pagar não pagam e aqueles que não poderiam pagar, isso sem levar em consideração que o ensino nas universidades públicas, em geral, superam em qualidade o ensino oferecido na rede privada, o que irá perpetuar a desigualdade quando estes profissionais forem concorrer a uma vaga de emprego. Importante ainda lembrar dos casos de fraude presentes no sistema de cotas. Muitas pessoas se autodeclararam pardos/negros somente para se enquadrar nestas vagas. Além de muitos, que possuem uma condição financeira boa, se declararem pobres, se enquadrando também neste perfil, cujo meio de prova é frágil, uma vez que muitos deles são profissionais liberais e ao realizarem a declaração do imposto de renda não declaram a renda real, dando margem para que se enquadrem neste perfil.

E. 08.11.18

[...] Eu sou mais a favor das cotas econômicas, tendo em vista que apesar de ser oriundo de escola pública, vindo de zona rural e tudo mais, na época que eu ingressei na UFV eu já era servidor público da Justiça Federal, ou seja eu já tinha um poder aquisitivo considerável e talvez não precisasse ingressar por cota. Agora, se o objetivo das cotas é justamente ter segmentos de toda sociedade dentro da Universidade, ou seja negros, pardos, brancos, indígenas, aí seria interessante a política de cotas. Contudo, se é forma de inclusão, a partir do momento que a lei trata somente da questão racial, embora também tenha de forma tangencial a questão econômica, eu acho que não é tão correto.

NÃO ENTENDI, DESCULPA. VOCÊ ANALISA DE FORMA DESFAVORÁVEL NO QUE DIZ RESPEITO AO CRITÉRIO RACIAL E NÃO TÃO DESFAVORÁVEL AOS CRITÉRIOS ECONÔMICOS? VOCÊ PODE REFAZER SUA RESPOSTA? NÃO COMPREENDI MUITO BEM. Depende do parâmetro que você abordar. Se você considerar que a política tem o objetivo de inserir diferentes segmentos étnicos dentro da faculdade, ok, acho a proposta positiva e deve continuar. Se, contudo, o objetivo é inclusão social, eu creio que o critério étnico racial não é o mais adequado e sim o econômico.

POR QUÊ?

Porque se a lei tem por objetivo de inserir diferentes segmentos da sociedade, aí logicamente a questão de cotas e etnia deve contar. Agora se o objetivo é inclusão social, de trazer pra dentro da Universidade as pessoas que não tiveram acesso, creio que não é o método correto de se aferir isso, através da etnia racial e tudo mais, seria por critério econômico, ou seja, quem tem menos possibilidade financeiras de entrar na faculdade deveria ser beneficiado pelas cotas e não necessariamente em virtude de cor de pele ou qualquer outro meio que não o econômico. Mas eu parto do pressuposto que o objetivo das cotas, embora seja democratizar o acesso ao ensino superior, é uma questão de democratizar isso em virtude de uma precariedade econômica e social das pessoas. Então a precariedade, embora seja demonstrada mais entre negros e pardos, não é regra, então teríamos pessoas brancas que não teriam esse poderio econômico ao passo que teríamos pessoas negras que também teriam poder econômico maior.

MAS NO SEU CASO, VOCÊ DISSE QUE JÁ TINHA UM PODER AQUISITIVO MELHOR QUANDO ENTROU.

Se o objetivo é ter acesso ao ensino superior eu tinha outros meios, como o particular.

E POR QUE MESMO ASSIM VOCÊ DECIDIU ACESSAR POR COTAS?
OU ESSA COMPREENSÃO SÓ VEIO DEPOIS?

Veio depois. E ainda devido ao fato de que é difícil ao ser humano embora com a crise de consciência não tentar se beneficiar com a situação. É mais ou menos igual o episódio do Chaves né: ‘você não tem vergonha? Tenho, mas eu aguento’. Eu creio que se não tiver meios coercitivos de impedir esse tipo de coisa, as pessoas vão fazer, inclusive o que eu fiz.

W. 16.11.18

Esses entrevistados especialmente, reproduzem aqueles argumentos contrários comuns, já expostos no capítulo anterior (vide item 3.2) e parecem desconhecer o contexto de implementação das políticas. Também demonstram não terem a compreensão plena de como funciona a distribuição das vagas, nem tampouco do objetivo das políticas públicas educacionais do tipo ação afirmativa, com caráter discriminatório positivo, compensatória e reparatória da baixa representatividade de minorias raciais em bancos universitários, sobretudo de cursos mais concorridos (MOEHLECKE, 2002; MUNANGA, 2001; QUEIROZ, 2004).

Para Dubet (2012) as políticas de enfrentamento de desigualdades históricas precisariam articular a promoção da igualdade de posições com a igualdade de oportunidades, que são conceitos diferentes. A igualdade de posições está centralizada nos lugares que os indivíduos ocupam na sociedade, procurando a redução das desigualdades de renda, de condições de vida, de acesso a serviços com a finalidade de estimular a mobilidade social a partir de uma redistribuição de renda e condições sociais mais equânimes para todos os cidadãos. A igualdade de oportunidades tem como fundamento a meritocracia no sentido de lutar contra as discriminações que constituem obstáculos à realização do mérito, “permitindo a cada um ter acesso a posições desiguais ao final de uma competição equitativa, na qual indivíduos iguais se enfrentam para ocupar lugares sociais hierarquizados” (COSTA; DIAS, 2015).

Assim, as políticas de ação afirmativa, como no caso das cotas são políticas que se relacionam com a igualdade de oportunidades, mantendo o princípio do mérito, uma vez que são os estudantes mais bem classificados que tem acesso a essas vagas e que melhor podem aproveitar essas oportunidades.

Contudo, ainda valem as mesmas considerações feitas no subtópico mencionado, e que engrossam aquelas mesmas premissas que não foram desconstruídas, mesmo após alguns anos

da implementação das políticas e mesmo em um meio jurídico, onde, parte-se do princípio de que o espírito da lei fosse melhor interpretado e compreendido.

Essas falas alertam da necessidade de reforçar que a política de cotas não faz cair a qualidade do ensino ofertado por instituições de referência, não fomenta o racismo, não beneficia um grupo em detrimento de outro e que nem mesmo os casos de fraude nas auto declarações é motivo bastante para extinguir toda uma política pública de inclusão para o acesso democrático, ainda que lhe caibam questionamentos e discussões visando seu aperfeiçoamento.

Quando questionados a respeito de como analisam as políticas de permanência referentes ao PNAES e micropolíticas implementadas especificamente pela UFV, os sujeitos pesquisados responderam no sentido de que:

COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES?

Também sou a favor de todas essas políticas, principalmente porque não só garantir o acesso, mas garantir a permanência também é muito importante pros estudantes que vem de uma realidade de baixa renda e de um ensino público mais fragilizado, e acho muito importante a questão. Sei que a UFV já é referência nessas políticas há muito tempo. Eu sou beneficiário do auxílio alimentação e também do auxílio moradia e ajuda bastante na minha manutenção aqui em Viçosa desde 2012 e nos últimos cinco anos da graduação em Direito e seria muito difícil me manter aqui sem esses auxílios. Então, acho muito importante, desde que sejam bem fiscalizados e que receba esses auxílios quem realmente precisa, sou muito a favor.

COMO VOCÊ PERCEBE AS MICROPOLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFV?

Em relação ao RU, não tenho o que reclamar. A gente tem visto problemas ao longo do tempo, mas nunca deixou de atender a demanda dos estudantes. Os alojamentos também, apesar de alguns problemas estruturais também fornecem o mínimo né, para a habitação dos estudantes que dependem da moradia. Divisão de saúde acho que tá um pouco sucateada, pra te falar a verdade. Quando eu cheguei era bem melhor a questão dos atendimentos, mas acho que isso é problema de convênio da UFV, alguma coisa de corte de verbas, imagino. Em relação ao esporte, eu vejo um ambiente bem democrático assim, apesar de faltar eventos culturais de integração, alguma coisa do tipo, mas tem os campos, tem as quadras, tem a reta pras pessoas poderem dar uma corrida, uma caminhada. No meu ponto de vista isso é muito positivo, muito relevante.

K. 26.11.18

[...] O alojamento é muito bom, cabe, aloja a gente bem e a comida boa, tá ali dentro dos padrões, a gente tem nutricionista no RU, temos porteiros no

alojamento [...] mas o que a universidade dá, se propõe, é bom, você não tem problema com nada não, pelo menos eu nunca tive, não sei lá nos outros apartamentos, eu nunca tive não. Água, luz, internet, tudo certinho.

B. 14.11.18

Eu acho que essas questões aqui na UFV funcionam bem, ao meu ver né, porque igual a divisão de saúde, todas as vezes que eu precisei da divisão de saúde ou amigos meus precisaram, todo mundo sempre foi muito bem atendido, não é difícil marcar consulta, dá pra agendar por telefone, lá tem ginecologista, tem dentista, os exames são bem mais baratos lá, você paga um valor bem baixo pra fazer exame, todo tipo de exame, é bem rápido, pra mim sempre funcionou muito bem. RU também tem um preço muito acessível, 1,90 a refeição eu acho bem barato e a questão da divisão de esportes também eu acho que funciona muito bem aqui. Eu já fiz um projeto que chamava 'segundo tempo', eu fiz aula de tênis, mas tem aula de natação, de vários esportes pra quem quiser fazer mesmo, desde quem tá iniciando a pessoas que já praticam, tem o movimento que a UFV apoia das atléticas, que a questão do esporte é muito importante, acho que funciona bem.

S. 16.11.18

São muito eficientes, mas limitadas financeiramente, não conseguem atender a todos que precisam. Acredito que a partir do momento que o estudante em vulnerabilidade econômica ingressa no ensino superior ele deve ser estimulado a permanecer e concluir o curso, ainda mais em uma universidade pública. Elas deveriam ser aperfeiçoadas, por exemplo, muitos não conseguem o auxílio moradia e acabam, quando conseguem pagar, indo morar em repúblicas. Outros acreditam que o ambiente dos alojamentos não é o mais adequado, o que os leva a buscar outras alternativas como a já exposta, isso quando não abandonam a universidade.

E. 08.11.18

Observa-se que os sujeitos se posicionam a favor das políticas de permanência, na maioria das vezes elogiando a qualidade dos serviços de moradia, alimentação, divisão de saúde e projetos de esporte e lazer.

Existe uma compreensão em geral dos estudantes que muitas das deficiências se dão por razões da limitação orçamentária, o que se coaduna com a fala da Pró Reitora, que faz questão de explicar as dificuldades em detalhes e contas matemáticas, talvez até mesmo devido ao fato da sua formação profissional de economista (os grifos são nossos):

COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES?

Eu vejo com bons olhos. É impossível não ver com bons olhos, estando aqui, mas ao mesmo tempo com muito aborrecimento [risos]. **É uma sensação**

dúbia porque a gente abriu as portas para um grupo de pessoas, via ingresso, sinalizou pra elas que elas podem vir pra universidade, através das políticas afirmativas, colocamos como sociedade-governo, né, porque para mim, o governo nos representa, quer a gente goste dele ou não, um ponto de corte de um e meio salário mínimo, que é de praticamente toda a comunidade universitária, um e meio salário mínimo é quase mil e quinhentos reais, vezes quatro, que é a média da população familiar, de quatro a cinco pessoas, nós estamos falando aí de seis mil reais por mês, a maioria dos meus alunos da UFV, não é dos atendidos não. Então, eu sinalizo para a população que ela pode vir, mas eu não coloco recursos via PNAES suficiente para atendê-los e isso é uma maldade. Isso é uma maldade. [...] Então, essa ausência de um casamento entre a proposta da política afirmativa de ingresso e o recurso disponibilizado *per capita* para o estudante que entra para a permanência dele na universidade, esse descasamento é um crime. Essa é minha opinião muito sincera, é um crime. [...] A gente usa em média, de 50 a 60% do gasto com assistência estudantil é do PNAES, o resto é da OCC, é dinheiro da UFV. Se a gente aportar, o que a gente recebe de PNAES não paga a alimentação deles. Então, é um dilema de gestão muito complicado. Particularmente, eu entrei nessa gestão (da Reitora) N. T., e antes dela, outras pessoas. A impressão que eu tenho, é que ao longo de alguns anos, particularmente a UFV contou com reitores que tiveram uma visão de que a permanência estudantil era importante e por isso colocavam 7,8,9,10 milhões ali, né, pra aportar de maneira complementar aquele recurso. Mas e se alguém não entender assim? E se um dia aqui na UFV, como acontece em muitas outras universidades seus gestores principais decidirem que o recurso que existe pra assistência estudantil é o recurso do PNAES? Que não é pouco em termos absolutos, mas é muito pouco em termos relativos. Vou dar um exemplo pra você [pega uma calculadora]. Hoje... vou fazer uma conta pra isso ficar gravado, se eu for durar demais, você me avisa. [...]

Se você chama para dentro da instituição, hoje já está em 50%, de 50% para mais de pessoas egressas de situação de vulnerabilidade grave, você deve saber que você vai enfrentar mais situações de saúde mental, mais desafios de saúde física, você vai enfrentar isso, e isso, isso cria um caldeirão, muito, muito difícil de administrar, não do ponto de vista do gestor, mas do ponto de vista da vivência daquele indivíduo, e eu acho que o problema existiria mesmo que a gente não estivesse em crise. Se pegar a trajetória de crescimento, eu sou economista, a trajetória média de crescimento do PNAES, foi exponencial, depois ela estacionou. Ela dá um salto e para, né? Se a gente pegar, essa, essa, o que estava previsto, não acompanha o grau de vulnerabilidade. **As universidades conseguiram fazer aquilo que a política afirmativa se propôs e eu tenho os dados. A universidade é mais negra, ela é mais pobre e ela é mais diversa, e é mesmo. E com isso os problemas vem, porque você tem enfrentamentos que antes você não tinha. Desejáveis, bons, não é assim? Não é isso que a gente queria? Só que a gente precisa do anteparo, para apoiar esses jovens, porque mais cruel do que não poder estar na universidade é se esforçar pra estar e depois descobrir que não pode permanecer.** Isso pra mim é muito cruel, e é o que eu vejo acontecer todos os dias.

Pró Reitora V. 04.10.2018

De fato, os debates antes quase ausentes sobre o acesso de minorias políticas às IES pode até ser considerado um avanço. Contudo, para se falar em democratização, esse debate deve, necessariamente passar pela questão dos programas de assistência básica com fins de assegurar a permanência (SOUSA; PORTES, 2011).

Segundo Barbosa (2017), a associação das políticas de cotas com as políticas de permanência e acompanhamento é uma necessidade que possibilitará os estudantes prosseguirem em sua trajetória acadêmica.

Ao tangenciar o tema da vulnerabilidade, que constitui outra das categorias de análise, observa-se que a fala da Pró Reitora corrobora a noção acima referenciada:

COMO OCORRE O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SÓCIO ECONÔMICA?

Ou social né? Porque às vezes a vulnerabilidade socioeconômica não é o único determinante da vulnerabilidade. Porque a gente tem a maioria esmagadora dos casos, o ponto de corte é o acesso sócio econômico, ou seja, é a questão da renda, mas existem casos onde o indivíduo, ele tá vulnerável prioritariamente por outras questões que não são renda. Por exemplo, eu tenho casos de estudantes, que não é sigiloso, eu vou lhe citar os relatos sem nomes. Eu tenho casos de estudantes que chegaram aqui, que são egressos de famílias sem alta vulnerabilidade, famílias medianas, que chegaram aqui espancados, a gente teve que atender, inclusive no hospital, porque se apresentaram como homossexuais às suas famílias e foram espancados e colocados pra fora de casa. Então, esses casos são casos em que o estudante ele vem de uma família não vulnerável sócio economicamente, mas ao ser retirado da família ele torna-se, entendeu? Então, não é um recorte tão linear, a gente tem uma massa de pessoas, a esmagadora maioria, que tem um determinado tipo de perfil e de conduta e a gente em esses indivíduos que sofreram situações adversas de tal ordem que estão em situação ou transitória de vulnerabilidade ou permanente enquanto estiverem aqui de vulnerabilidade por outros caminhos [...].

Pró Reitora V. 04/10/2018

A entrada no ensino superior público de estudantes pobres, negros, pardos e brancos, especialmente em cursos mais concorridos, é insuficiente para garantir a esses alunos a permanência e a conclusão bem sucedida, “visto que eles não vêm conseguindo se livrar dos constrangimentos culturais, econômicos, pedagógicos e psicológicos produzidos no interior da universidade”. (SOUSA; PORTES, 2011, p. 520). Isto porque, nem sempre os empecilhos são somente de natureza financeira, mas relacionam-se com a integração com o ambiente acadêmico ou algum aspecto relacional.

Percebe-se que há uma compreensão humanística de que a permanência estudantil não passa somente pela garantia dos recursos materiais, mas há uma preocupação com o bem estar em geral do estudante, traduzida nas micropolíticas de esporte, lazer, atenção a saúde mental e qualidade de vida explicitadas na entrevista da Pró Reitora (vide Anexo D).

Os estudantes em situação de vulnerabilidade sócio econômica são ranqueados de acordo com uma pontuação do mais vulnerável pro menos vulnerável e a distribuição dos auxílios é feita de acordo com essa ordem do *ranking*, seguindo uma metodologia própria.

A identificação e comprovação da vulnerabilidade desses estudantes são garantidas por meio de análise documental realizada em conjunto pelo Serviço de Bolsa, Setor de Assistência Estudantil e assistentes sociais e a pontuação desse *ranking* não está atrelada somente a renda familiar, mas leva em consideração o acesso a outros pontos para a classificação do grau de vulnerabilidade, como por exemplo origem escolar do candidato (se da rede pública ou privada), localização da moradia da família, situação civil dos pais ou responsáveis, situação de trabalho dos pais ou responsáveis, despesas com instrução, doenças na família, imóveis e veículos²⁸. Os estudantes são então classificados em 3 grupos:

Grupo 1: Prevalência de estudantes provenientes de escola pública; vindos de fora da microrregião de Viçosa; cuja família não possua veículos e outros imóveis; a renda da família é proveniente de apenas um membro da família; escolaridade do chefe da família prevalece como “analfabeto” ou “primário completo”; e renda *per capita* média de R\$ 228,00.

Grupo 2: Prevalência de estudantes provenientes de escola pública; vindos de fora da microrregião de Viçosa; a maior parte das famílias possui veículos e/ou outros imóveis; a situação de trabalho da maior parte dos pais e/ou mães é estável; a escolaridade do chefe da família prevalece como “2º grau completo”; e renda *per capita* média de R\$ 312,00.

Grupo 3: Perfil socioeconômico idêntico ao grupo 2, com renda *per capita* média de R\$ 827,00.

Os critérios para classificação da vulnerabilidade utilizados são basicamente os mesmos que Lacerda (2006, p. 150) elenca como determinantes para o sucesso escolar:

Assim, o nível cultural dos pais; a transmissão de capital cultural pelas famílias e a apropriação pelos filhos; o local de residência da família e as implicações do endereço no acesso aos bens culturais socialmente reconhecidos; as características do passado escolar dos filhos, como o tipo

²⁸ Disponível em: <https://auditoria.cgu.gov.br/download/10293.pdf>.

de estabelecimento e de curso frequentado em nível médio; e, finalmente, as características demográficas da família, condicionam o sucesso escolar dos filhos.

A última pergunta retoma, de certa a forma a primeira, pois os entrevistados foram provocados a destacar elementos que consideraram importantes para o acesso e a permanência no curso. Mais uma vez, o destaque é para o apoio material e afetivo da família, as políticas que facilitaram seu acesso e a permanência, a qualidade do ensino oferecido, traduzida no renome do curso, estrutura da Universidade ou nível dos professores e características pessoais que acreditam terem contribuído para o sucesso.

Ezcurra (2009) aponta que a aula é um momento decisivo, para a permanência e por isso é tão importante que a formação de professores para o ensino superior considere a reflexão sobre os diferentes perfis que compõem a sala de aula.

Através da aplicação do questionário e das entrevistas, pode-se aferir que dos 21 estudantes cotistas ingressantes em 2014, 4 se evadiram, isto é; a permanência entre eles no período analisado foi de 80,95%.

A maioria desses sujeitos destaca elementos da sua trajetória escolar como a qualidade do ensino anterior que tiveram e o apoio o grupo familiar como elementos que contribuíram para seu acesso e permanência no curso de Direito, revelando relações do sucesso escolar com a teoria bourdiesiana do capital cultural e da herança cultural.

Os estudantes também reconhecem em geral, as políticas públicas de democratização como condição para seu ingresso e permanência com sucesso no curso superior, ainda que façam ressalvas quanto aos critérios das modalidades de acesso, principalmente no que diz respeito a auto declaração racial.

Durante a trajetória no ensino superior, nenhum dos sujeitos pesquisados relata dificuldades extremas, nem de cunho financeiro/material ou pessoais, subjetivas. Antes, narram problemas que tem relação com o choque da transição e da adaptação do ensino médio para o superior, que já foram superados. Essa relativa facilidade com que passaram por esse obstáculo inicial no curso possivelmente explique a baixa taxa de evasão entre os cotistas.

Mesmo que a análise desses sujeitos por vezes assumam um tom crítico quanto às micropolíticas de permanência implementadas pela UFV, existe uma compreensão de que a eficiência dessas ações são comprometidas pela escassez de recursos e aos constantes e graduais cortes de verbas destinadas a investimentos na educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A investigação proposta neste trabalho consistiu em realizar uma análise sobre as condições das políticas públicas educacionais de acesso e permanência dos estudantes que ingressaram por meio da Lei nº 12.711/2012 na UFV no curso de Direito, dadas as peculiaridades do curso e da carreira jurídica, por todo o contexto apresentado.

Para cumprir esse objetivo, começamos por fazer um retrospecto histórico da criação do ensino superior no Brasil. Esse ‘acerto de contas’ foi necessário para que se tivesse claro sobre quais fundamentos foram lançados a formação superior e quais rumos ela tende a tomar. Constatou-se que a história do curso de Direito no Brasil, a certa altura, se confunde com o próprio surgimento das primeiras academias.

O caminho que se tem traçado nos últimos anos (e a tendência para os próximos) passa pelo desmonte da Universidade pública, corte de investimentos para que se dê lugar à primazia do setor privado e à lógica de que a formação universitária não favorece todos os cidadãos. O fato é que houve um momento em que as políticas de inclusão de parcelas marginalizadas da sociedade nos fizeram enxergar alguma perspectiva de mudança no perfil do estudante que começava a ocupar esses espaços estratégicos de conhecimento e formação de saberes.

A grande demanda de cursos superiores e a incapacidade do governo de provê-lo gratuitamente tem aberto espaço para o setor privado, ampliando a concorrência e atraindo o cliente com mensalidades de valor baixo e flexibilização do ensino, por exemplo.

O curso de Direito, destinado à formação de profissionais capacitados para analisar, dominar e intervir em processos jurídicos, com atuação na relação entre Estado e os cidadãos, na defesa do Direito e da Justiça, tem sofrido as consequências das tendências do mundo neoliberal (MARTÍNEZ, 2006) com a multiplicação das faculdades do setor privado exigiu em certos momentos a atuação do Ministério da Educação e do órgão responsável pelo ensino jurídico do conselho que representa a classe, em uma clara defesa de mercado.

Na parte dessa pesquisa que dedicou-se à análise das políticas públicas inclusivas, identificou-se o contexto histórico e político de criação da Lei de Cotas e do PNAES, expondo também algumas discussões e contrariedades que ainda necessitam ser discutidas e esclarecidas, principalmente no que diz respeito a função das ações afirmativas específicas

para a inclusão de minorias étnico raciais, que abordam o complexo racismo estrutural, dívida histórica, representatividade e o caráter temporário dessas políticas.

A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos. Se o Brasil, na sua genialidade racista, encontrar alternativas que não passam pelas cotas para não cometer injustiça contra brancos pobres – o que é uma crítica sensata – ótimo! Mas dizer simplesmente que implantar cotas é uma injustiça, sem propor outras alternativas a curto, médio e longo prazo, é uma maneira de fugir de uma questão vital para mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana e para o próprio futuro do Brasil. É uma maneira de reiterar o mito da democracia racial, embora este esteja desmistificado (MUNANGA, 2001, p 42).

Cabe ressaltar que a ampliação do acesso ao nível superior no Brasil pode ser considerada uma grande conquista social, mas a maior atenção para as condições de permanência se impõe como necessidade.

Através do levantamento bibliográfico e da análise dos dados colhidos nas entrevistas, também se percebe que o combate e a punição exemplar às fraudes ao sistema de cotas é um tema que merece especial atenção, cabendo sempre a rediscussão para que se chegue ao aperfeiçoamento de um sistema que desestimule a burla por todas as vias.

No que diz respeito à permanência do estudante de Direito cotista que concluiu o curso em 2018, constatou-se que a política de Assistência Estudantil da UFV contribui consideravelmente para a manutenção destes, possibilitando a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na instituição durante o período, embora eles também cite outros elementos, especialmente o apoio da família.

Vale destacar que a UFV têm papel importante em relação à permanência dos alunos quando considerados a infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, biblioteca, refeitório, entre outros.

Por conta da tradição de assistência ao estudante em condição de vulnerabilidade mesmo antes do PNAES, é possível afirmar que a UFV tem conseguido, apesar de todas as limitações orçamentárias, fornecer o mínimo de condições para permanência dos estudantes vulneráveis para um número também limitado de pessoas.

Entretanto, sabe-se que esse movimento de diversificação do perfil do estudante não está relacionado às ações afirmativas em si, mas, sim, ao REUNI, que proporcionou a expansão das vagas em matrículas iniciais nas instituições de ensino federais, implicando na

ampliação de outros recursos, que nem sempre conseguiu acompanhar a nova demanda (ANDRADE, 2013).

Foi desenvolvida uma pesquisa com abordagem quantitativa e qualitativa. Inicialmente, foram analisadas os números do acesso no ano do recorte inicial para que se chegar ao índice de permanência, considerando a conclusão do curso em 2018.

Através do questionário *online* aplicado, foi possível a caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes cotistas quanto a identificação de raça/cor, do nível de escolaridade dos pais, renda familiar e situação profissional, bem como das principais dificuldades acadêmicas enfrentadas pelos estudantes para permanecerem na instituição, o que caracterizou a parte qualitativa da pesquisa, em interlocução com os autores que compuseram o referencial teórico.

Tomando a teoria da reprodução de Bourdieu (1995) como base, temos que a educação superior é um cenário onde as desigualdades sociais, raciais e econômicas se perpetuam e se reverberam. Ainda que formalmente seja reconhecida como direito fundamental de todos, é impossível negar a seletividade do sistema hierárquico educacional, impedindo que uma grande porção da sociedade tenha oportunidades equânimes de admissão e de permanência.

Portanto, políticas de ações afirmativas são indispensáveis para o processo de democratização da educação através do acesso à Universidade pública (BARBOSA, 2017). Dada a multiplicidade de fatores relacionados ao desafio de garantir a permanência dos estudantes cotistas, bem como conter a evasão dos demais, no espaço acadêmico e com ensino de qualidade, têm crescido os esforços das IES por políticas institucionais que promovam a permanência dos alunos.

Embora o momento político não nos permita o otimismo, é preciso ter claro que a redefinição da função social dos saberes compartilhados em qualquer que seja o curso de graduação, deve basear-se firme na premissa de que a educação é um bem público e um direito social.

A construção deste trabalho procurou evidenciar que o acesso à educação superior deve ser entendido como um importante instrumento de construção e consolidação de cidadania em uma sociedade democrática. Apesar de ter ocorrido mudanças no acesso às instituições públicas, a democratização está longe da igualdade, em especial, no que tange aos cursos de maior prestígio social.

Buscar o objeto de estudo voltado a essa parcela da população para entender as transformações nas demandas, assim como o perfil desses estudantes, representa uma necessidade para a pesquisa e para as políticas educacionais em todos os níveis de ensino, possibilitando a ampliação da emancipação política e social. Espera-se que por meio de estudos dessa natureza possamos ter a oportunidade de evidenciar o contexto social da educação superior no Brasil e discutir quais as possibilidades para que este cenário seja mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS:

ADORNO, S. **Os Aprendizes do Poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

AGUIAR, V. Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, mar. 2016.

ALVES, J. M. A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 5, n. 1, 2002.

AMARAL, N. C. A vinculação avaliação-financiamento na educação superior brasileira. **Revista Impulso**, Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 81-92, mai./ago. 2005.

ANDRADE, A. C. **Os governos FHC e Lula e a ressignificação do neodesenvolvimentismo**: o Reuni. 2013. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13701/1/GovernosFHCLula.pdf>. Acesso em: maio 2018.

ARROYO, M. G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial**: tempos insatisfatórios? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 15- 47, jul./set. 2015.

BAÍÁ, D. C. P.; PRAZERES, E. R.; ARAÚJO, J. S.; LOPES, J. S.; MARQUES, J. C.; SANTOS, R. L.; PANTOJA, S. V. M.; PRAZERES, E. R.; SANTOS, R. L. **A universidade pública reproduzindo as desigualdades sociais**: um panorama da UFPA. In: SILVA, J. S. e; BARBOSA, J. L.; SOUSA, A. I. (Org.). *Desigualdade e diferença na universidade: gênero, etnia e grupos sociais populares*. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, Pró – Reitoria de Extensão, 2006, v. 1.

BALIKIAN, J. E. **Direito**: mitos, invenções e perspectivas para o ensino jurídico. 2015. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2357>. Acesso em: jul. 2018.

BARBOSA, E. D. **Ações afirmativas na Universidade Federal de Viçosa**: uma análise das condições de permanência. 2017. 89 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/11637/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: fev. 2019

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. “SINAES” contraditórios: considerações sobre a elaboração e a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 955-977, out. 2006.

BENJAMIN, C. Karl Marx manda lembranças. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, ano 77, 20 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi2009200824.htm>>. Acesso em 13 jul. 2018.

BOBBIO, N. **A Era dos direitos**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BORTOLANZA, J. Trajetória do Ensino Superior Brasileiro: uma busca da origem até a atualidade. In: XVII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 2017, Mar del Plata, **Anais...** Argentina: Mar del Plata, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/12345678/181204>. Acesso em: maio 2018.

BOTELHO, C. R. P. **Assistência estudantil na Universidade Federal de Viçosa: composições e tensões no/com o movimento estudantil**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016. Disponível em: <http://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2017/02/Disserta%C3%A7%C3%A3o-CRISTIANEBOTELHO-versao-ppg.pdf>. Acesso em 23.02.2019.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A (Orgs.). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

BOVE, L. A. **Uma visão histórica do ensino jurídico no brasil**. Revista do Curso de Direito, v.3, n.3, 2006. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/RFD/article/view/508>>. Acesso em 04.08.2018.

BRANDÃO, M. Educação profissional e ensino superior: do governo FHC ao governo Lula. **Cadernos Cemarx**, n. 6, p. 189-204, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 05 de out. de 1988.

_____. **Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 1 out. 2018.

_____. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União,

Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm Acesso em: 27 fev. 2019.

_____. **Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007.** Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – Fies. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11552.htm. Acesso em: 16 jan. 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 8 nov. 2018.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 8 nov. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 8 nov. 2018

_____. **Lei 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18948.htm. Acesso em: 8 nov. 2018

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001.** Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10260.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. **Lei nº 5.465, de 03 de julho de 1968.** Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 set. 2018.

_____. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Estabelece normas para as eleições. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19504.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 15 abr. 2019.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 16 mai. 2019.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 16 mai. 2019.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências, Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. **Lei 8.436, de 25 de junho de 1992.** Institucionaliza o Programa de Crédito Educativo para estudantes carentes, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8436.htm. Acesso em: 28 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/123011825/lei-12990-14>. Acesso em: 25 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES**. Brasília: DF, MEC/INEP, 100 p. 2003.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Serviço de Estatística da Educação e Cultura**. Brasília, DF, 2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. O paradoxo da esquerda no Brasil. **Novos Estudos - CEBRAP**, n. 74, mar. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002006000100003. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRITO, T. T. R., CUNHA, A. M. O. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009.

CALDERÓN, A.I.; POLTRONIERI, H.; BORGES, R.M. Os rankings na educação brasileira: políticas de Estado ou de governo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 813-826, 2011.

CARDOSO, C. B. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília**: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1891>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CARVALHO, M. M.; WALTEMBERG, F. D. Desigualdade de oportunidades no acesso ao Ensino Superior no Brasil: uma comparação entre 2003 e 2013. **Economia Aplicada**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 369-396, 2015.

CARVALHO, C. H. A. Política para a educação superior no governo Lula expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014.

_____. **Reforma Universitária e os Mecanismos de Incentivo à Expansão do Ensino Superior Privado no Brasil (1964-1984)**. 2002. 174 f. Dissertação (Mestrado em Economia) - Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

CARVALHO, C. H. A. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006.

CASTANHO, S. E. M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

CATANI, A. M. O Ensino Superior no Brasil: perspectivas. In: KUPSTAS, M. (Org.) **Educação em Debate**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

CASTILHO, R. **Direitos humanos**. Coleção Sinopses Jurídicas, v. 30, São Paulo: Saraiva, 2011.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior: conceitos, definições e classificações**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CHAUÍ, M. S. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15. 24, set./dez. 2003.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/ mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CHIROLEU, A. La inclusión en la educación superior como política pública: três experiencias en América Latina. **Revista Iberoamericana de Educación**, Buenos Aires, v. 5, n. 48, p. 1-15, fev. 2009.

COELHO, E. **As profissões imperiais: Medicina, Engenharia e Advocacia no Rio de Janeiro 1822- 1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CORBUCCI, P. R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 677-701, out. 2004.

COSTA, S. L.; DIAS, S. M. B. A permanência no ensino superior e as estratégias institucionais de enfrentamento da evasão. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 9, n. 17 e 18, p. 51-60, jan./jun. 2015.

CRUZ, R. A. **Negros e educação: as trajetórias e estratégias de dois professores da faculdade de Direito de São Paulo nos séculos XIX e XX**. 2009. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504876/bytestreams/content/content?filename=RICARDO+ALEXANDRE+DA+CRUZ.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2019.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

_____. Ensino Superior e universidade no Brasil, In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M., VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 116, p. 245-262. 2002.

_____. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

DAFLON, V. T; FERES JR., J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43 n. 148 p. 302-327 jan./abr. 2013.

DELANEZE, T. **As reformas educacionais de Benjamim Constant (1890-1891) e Francisco Campos (1930-1932):** o projeto educacional das elites republicanas. 2007. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2357>. Acesso em 04/08/2018. Acesso em: 04 mar. 2019.

DEL GIÚDICE, J. Z. A. **Programa de assistência estudantil da Universidade Federal de Viçosa/MG:** repercussões nos indicadores acadêmicos e na vida pessoal, familiar e social dos beneficiários. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica) - Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/3386/texto%20completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 27 fev. 2019.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

_____. Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.

DORIA, F. A. **A crise da universidade**. Rio de Janeiro: Revan, 1998.

DUBET, F. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 171-179, dez. 2012

_____. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, mai./ago. 2015.

EZCURRA, A. M. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In: ALMEIDA, M. I. de; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009.

FALCÃO, J. A. **Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

_____. **Universidade e poder**. 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FERES JR., J. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 21, n. 61, p. 163-226, jun. 2006.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FIGUEIREDO, J. C. **As privatizações nas universidades públicas brasileiras**: o caso da UFF. 2015. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://ppfh.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Tese-Julio-Carlos-Figueiredo.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

FREIRE, N. A experiência da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na implantação de cotas para ingresso na universidade. In: PEIXOTO, M. C. L. **Universidade e democracia**: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FRIAS, L. As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? **Revista Direito, Estado e Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 130-156, 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRY, P.; MAGGIE, Y. Cotas raciais: construindo um país dividido? **Revista Econômica**, Rio de Janeiro, v. 6, p. 153-161, 2004.

GOMES, N. L. Ações afirmativas e cotas para a população negra: a construção da igualdade racial na sociedade brasileira. **Revista Outro Olhar**, 2005.

GONÇALVES, L. A. O. Ações Afirmativas no Brasil. In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A. (Orgs.). **Afirmando Direitos**: acesso e permanência de jovens negros na universidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, J. C. A.; OLIVEIRA, M. A.; CARVALHO, L. A. S. Ocorrências criminais em escolas públicas de Viçosa/MG: o exercício da cidadania e a escolarização de jovens. **Revista Educação em Perspectiva**, v. 9, n. 3, p. 650-667, set./dez. 2018.

HOPER EDUCAÇÃO. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado**. Foz do Iguaçu, Hoper Estudos de Mercado, 2012.

IMPERATORI, T. K. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 129, p. 285-303, mai./ago. 2017.

LACERDA, W. M. G. Estudantes de camadas populares e a afiliação à universidade pública. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 572-587, mai./ago. 2019

_____. **Famílias e filhos na construção de trajetórias escolares pouco prováveis: o caso dos iteanos**. 2006. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1994.

LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017.

LIMA FILHO, D. L. Universidade tecnológica e redefinição das institucionalidades. In: MOLL, J. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed: 2010.

LUCENA, C. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MACHADO, C. S.; MAGALDI, C. A. Sistema de cotas, equidade e assistência estudantil. In: XIV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, Florianópolis, 2014. **Anais...** Santa Catarina: Florianópolis, 2014.

MAINARDES, J. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, out. 2004.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R.; FERREIRA, J. O. Políticas, Gestão e Direito a Educação Superior: Novos Modos de Regulação e Tendências em Construção. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 1, p. 2-11, 2018.

MANCEBO, D.; SILVA JUNIOR, J. R. e SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016.

MARTÍNEZ, S. R. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 10, n. 969, fev. 2006. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=8020>>. Acesso em: set. 2018.

- MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.
- MAYORGA, C. SOUZA, L. M. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, mai./ago. 2012.
- MELLO, G. N. Políticas públicas de educação. **Estudos avançados**, v. 5, n. 13, p. 7-47, 1991.
- MELO, A. A. S., SOUSA, F. B. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017.
- MELO, T. M. **Ambiguidade e resistência**: direito, política e ideologia na neoliberalização constitucional. 2011. 104 f. Tese (Doutorado em Filosofia e Teoria Geral do Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2139/tde-10052011-092250/>. Acesso em: 15 set. 2018.
- MELO FILHO, A. Por uma revolução no ensino jurídico. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, ano 89, v. 322, p. 9-15, abr./jun. 1993.
- MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 31-56, jan./mar. 2014.
- MENDONÇA, I. O.; MUNDIM, C. P. D. A Lei de Cotas na Universidade Federal De Viçosa: aplicação e desdobramentos na autodeclaração racial. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, São Gotardo, n. 16, p. 129-136, jul./dez. 2017.
- MERCADANTE, A. MEC suspende a criação de cursos de Direito: o balcão está fechado. **Terra**. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/mec-suspende-abertura-de-cursos-de-direito-esta-fechado-o-balcao,14f657a25929d310VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html>. Acesso em: 1 set. 2018.
- MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MINTO, L.W. Impactos das recentes medidas governamentais sobre a educação superior e o trabalho docente. In: 5º ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E 12º ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL, 2017, Vitória. **Anais...** Espírito Santo: Vitória, 2017
- MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002.

MORAES, A. **Direitos humanos fundamentais**: teoria geral. Comentários aos arts. 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MOREIRA, D. A. **Entrevistas e estudo de casos**. Disponível em: http://www.fecap.br/Moreira/textos_metodologia, 2002. Acesso em: 15 fev. 2018.

MORESI, E. (Org.). **Metodologia Científica**. Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

MOTTA, R. P. S. Os Olhos do Regime Militar Brasileiro nos Campi. As assessorias de segurança e informações das universidades. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 16, p. 30-67, jan./jun. 2008.

_____. **As Universidades e o Regime Militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

MOTTA DA, I. D.; LOPES, H. M. O sistema de cotas sociais para ingresso na universidade pública. **Revista do Instituto do Direito Brasileiro**, n. 11, p. 6823-6857, 2012.

MUNANGA, K. Ação Afirmativa em benefício da população negra. **Universidade e Sociedade**, Brasília, v. 1, n. 1, p.46-52, 2003.

_____. O Anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

NOGUEIRA, C. M. M; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites de contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. IN: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e Escola**: Trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. M. G. Os rankings de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa. KRAWZCYK, N. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio**. Crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014.

NUNES, I. C.V.; BRAGA, L. S. A Reforma da educação superior no Brasil: da herança neoliberal de FHC ao legado de Lula. **Revista Desafios**, v. 03, n. 1, p. 68-79, 2016.

Disponível em: <https://docplayer.com.br/70293075-A-reforma-da-educacao-superior-no-brasil-da-heranca-neoliberal-de-fhc-ao-legado-de-lula.html>. Acesso em: 22 out. 2018.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Brasil). **OAB Recomenda:** Instrumento em Defesa da Educação Jurídica Brasileira. 6. ed. Brasil: Conselho Federal da OAB, 2019. Disponível em: <https://www.oab.org.br/arquivos/pdf/Geral/oabrecomendasextaedicao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1. Disponível em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 6 nov. 2018.

OTRANTO, C. R. A Política de Educação Profissional do Governo Lula: novos caminhos da educação superior. In: 34ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPed), 2011, Natal. **Anais...** Rio Grande do Norte: Natal, 2011.

PAIM, A. **História das Ideias Filosóficas no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Convívio, 1987.

PAULA, M. F. C. A perda da identidade e da autonomia da universidade brasileira no contexto do neoliberalismo. **Revista Avaliação**, Campinas, v. 8, n.4, p. 53-67, 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n04/v08n04a04.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2019.

POLIDORI, M. M. **Avaliação do Ensino Superior:** uma visão e uma análise comparativa entre os contextos brasileiro e português. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2001.

_____. Políticas de Avaliação da Educação Superior Brasileira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 253-278, jan./abr., 2011. Disponível em: <http://ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: nov. 2018.

PORTES, É. A. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG** – um estudo a partir de cinco casos. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PUGLISI M. L.; FRANCO, B. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2005.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA. In: BRANDÃO, A. A. (org.). **Cotas raciais no Brasil:** a primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

QUEIROZ, D. M. **Universidade e desigualdade:** brancos e negros no ensino superior. Brasília: Líber Livro, 2004.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIBEIRO, C. A. C.; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO, S. C.; KLEIN, R. A divisão interna da Universidade: posição social das carreiras. **Educação & Seleção**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 5 p. 29-46, 1982.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 4.151**, de 04 de setembro de 2003. Institui a nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90604/lei-4151-03>. Acesso em: 10 out. 2018.

_____. **Lei nº 5.074**, de 17 de julho de 2007. Altera a Lei nº 4.151 de 04 de setembro de 2003. Rio de Janeiro, RJ, 2007. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/87904/lei-5074-07>. Acesso em: 15 set. 2018.

RISTOFF, D. Os desafios da educação superior na Ibero-América: inovação, inclusão e qualidade. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 3, p. 519-545, nov. 2013.

RODRIGUES, H. W. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____. **O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo: análise e perspectivas da proposta de Roberto Lyra Filho**. 1987. 193 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1987.

RODRIGUES, J. S. **A universidade brasileira rumo à nova América: pós-modernismo, shopping center e educação superior**. Niterói: Editora da UFF, 2012.

_____. Os empresários e a educação superior. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, G. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. O significado da educação superior para duas gerações de famílias de camadas médias. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 76, n. 184, p. 445-476, set./dez. 1995.

SALES, G. M. C.; MENDONÇA, S. M. M. O ensino jurídico no Brasil no último período republicano e as propostas inovadoras da atualidade: melhoria da qualidade de ensino no Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 18-38, jan./jun. 2018.

SAMPAIO, H. Diversidade e diferenciação no ensino superior no Brasil: conceitos para discussão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 29, n. 84, p. 43-55, fev. 2014.

_____. **Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior (NUPES) da Universidade de São Paulo, 1991.

_____. O Setor Privado de Ensino Superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. 4, p. 28-43, out. 2011.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil**. Organização das Nações Unidas (ONU), Relatório ONU, 1999.

SARLET, I. W. Dignidade da Pessoa humana. In: BARRETTO, V. P. **Dicionário de Filosofia do Direito**. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2006.

_____. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Poiesis Pedagógica**, v. 8, n. 2, p. 4-17, abr. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>. Acesso em: mai. 2018.

_____. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, mai./ago. 2010.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZMAN, J.; SCHWARTZMAN, S. O ensino superior privado como setor econômico. **Avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 411-440, 2002.

_____. Universalidade e crise das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 3, n. 5 p. 36-49, jan./abr. 1989.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

_____. Estudo diagnóstico da política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil: 2002- 2012. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out./dez. 2015.

_____. Reforma Universitária 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

SILVA JUNIOR, J. R. **Pragmatismo e populismo na educação superior nos governos FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JUNIOR., J. R.; SGUISSARDI, V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOUZA, J. G. Evolução Histórica da Universidade Brasileira: abordagens preliminares. **Revista da Faculdade de Educação PUC**, Campinas, v. 1.n. 1, p. 42-58, ago. 1996.

SOUZA, P. N. **LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamento**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SOUSA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

TAGLIAVINI, J. V. **Aprender e ensinar direito: para além do direito que se ensina errado**. São Carlos: Edição do Autor, 2013.

TINTO, V. **Leaving College: Rethinking the causes and curses of student attrition**. 2nd. Ed. University of Chicago Press, 1993.

TRAINA-CHACON, J.M.; CALDERÓN, A.I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Ibero Americana de Educación Superior**, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, N. B. Programa nacional de assistência estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da educação superior no Brasil. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 2, p. 599-616, jul./dez. 2010.

VELÉZ, R. Ideia de universidade para todos não existe. **Valor Econômico**, São Paulo, n. 4677, p. A12, 28 jan. 2019. Disponível em: < <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>>. Acesso em: 11 abr. 2019.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da universidade de Brasília, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, mai./ago. 2009.

_____. **Curso e concurso: rendimento na universidade e desempenho em um vestibular com cotas da UnB**. Brasília: Nesub e Faculdade de Educação da Universidade de Brasília,

2006. Disponível em: < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/410.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

_____. **Perfil social, desempenho e chances em vestibulares com cotas:** uma comparação na UnB. Brasília: Nesub e Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2007.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das Arcadas ao Bacharelismo:** 150 anos de ensino jurídico no Brasil. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VIANA, M. J. B. **Longevidade escolar em famílias de camadas populares:** algumas condições de possibilidade. 1998. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

WOLKMER, A. C. **História do direito no Brasil.** Rio de Janeiro: Forense, 1995.

WORLD BANK. **Higher education:** the lessons of experience. Washington, DC: World Bank, 1994.

_____. **World Development Report.** Washington, DC: World Bank, 1997.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 32, p. 226-370. Maio/ago. 2006.

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Acesso e Permanência dos Estudantes Cotistas no Curso de Bacharelado em Direito da Universidade Federal de Viçosa/MG (2014-2018)”, desenvolvida no âmbito da Universidade Federal de Viçosa. Nesta pesquisa, pretendemos verificar se as políticas públicas que visam a democratização do Ensino Superior quanto ao ingresso e a permanência de estudantes cotistas alcançam suas finalidades no que diz respeito ao curso de Direito na UFV. O motivo que nos leva a estudar essa temática é a preocupação com a democratização do Ensino Superior, principalmente no curso de Direito da UFV. Para essa pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: levantamento bibliográfico, análise documental, aplicação de questionário e entrevista semiestruturada individual. Sua participação consistirá em responder a um questionário com perguntas diretas sobre o objeto da pesquisa, com tempo aproximado de 10 minutos e perguntas da entrevista em dia e horário a combinar, com tempo aproximado de 40 minutos. Seu nome não será divulgado em hipótese nenhuma e a utilização das informações fornecidas serão somente para fins científicos. Os riscos em responder ao questionário e ser entrevistado são mínimos. O sr (a) pode sentir que determinadas perguntas incomodam ao sr. (a), porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim, o sr. (a) pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado e terá total liberdade de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, caso julgue pertinente. Ressalta-se novamente que seus dados pessoais e nome não serão divulgados. Isso não acarretará nenhum prejuízo legal ou financeiro. Ressalta-se novamente que seus dados pessoais e nome não serão divulgados. A pesquisa contribuirá para verificarmos o perfil do estudante cotista do curso de Direito da UFV, os elementos importantes de suas trajetórias e portanto, sua participação contribuirá para o avanço de estudos do tema, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para a própria instituição em questão. Caso necessite de assistência ou assessoria a respeito da pesquisa, ao final desse termo constam os contatos do professor pesquisador da UFV e do Comitê de Ética na Pesquisa. Para participar desse estudo, o (a) sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes dessa pesquisa, o (a) sr (a) tem direito assegurado à indenização. O (a) sr (a) tem garantida plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem necessidade de comunicado prévio. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador. Os resultados da pesquisa estarão a sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua autorização. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada na Universidade Federal de Viçosa e a outra será fornecida ao (à) sr (a). Os dados da pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, e depois desse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão sua identidade com padrões profissionais de sigilo e confidencialidade, atendendo a legislação brasileira, em especial à Res. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e utilizarão as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, contato _____, fui informado dos objetivos da pesquisa de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim desejar. Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Participante

Pesquisador

Nome do Pesquisador responsável: Rita Márcia Andrade Vaz de Mello
Endereço: Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida Purdue, s/nº
Sala 210
Campus Universitário
36570.900 – Viçosa/ MG
Telefone: (31) 3899-1665
Email: rmello@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidade sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFV.

Endereço: Edifício Arthur Bernardes, subsolo
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
36570-900 - Viçosa/MG
Telefone: (31) 3899-2492
Email: cep@ufv

ANEXO B

QUESTIONÁRIO:

Perfil dos sujeitos pesquisados:

Idade:

- 22 a 25 anos
- 26 a 29 anos
- 30 anos ou mais

Sexo:

- Feminino
- Masculino

Raça/cor/etnia:

- Branca
- Preta
- Pardo
- Indígena

Nível de Escolaridade:

- superior incompleto
- superior completo
- pós graduação

Nível de Escolaridade do pai:

- não sabe
- analfabeto
- fundamental
- médio
- superior incompleto
- superior completo
- pós graduação

Nível de Escolaridade da mãe:

- não sabe
- analfabeta
- fundamental
- médio
- superior incompleto
- superior completo
- pós graduação

Renda familiar por pessoa:

- até 1,5 salário mínimo por pessoa
- entre 2 e 4 salários mínimos por pessoa
- entre 4 e 10 salários mínimos por pessoa
- entre 10 e 20 salários mínimos por pessoa
- acima de 20 salários mínimos por pessoa

Situação profissional:

- trabalha eventual/informalmente
- possui vínculo formal de emprego
- não trabalha

ANEXO C

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA:

Para alunos cotistas:

- 1) CONTE UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR AO ENSINO SUPERIOR
- 2) POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O CURSO DE DIREITO?
- 3) QUAIS SÃO SEUS OBJETIVOS PROFISSIONAIS A MÉDIO/LONGO PRAZO?
- 4) QUAL FOI A SITUAÇÃO MAIS COMPLEXA QUE VOCÊ JÁ ENFRENTOU NA UNIVERSIDADE? COMO VOCÊ SUPEROU?
- 5) COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, ESPECIFICAMENTE A LEI DE COTAS – LEI 12.711/2012?
- 6) COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES?
- 7) COMO VOCÊ PERCEBE AS MICRO POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFV?
- 8) QUAIS ELEMENTOS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA SEU ACESSO E CONCLUSÃO DO CURSO DE DIREITO NA UFV?

Para Pró Reitora de Assuntos Comunitários:

- 1) QUAL É O CAMPO DE ATUAÇÃO DA PRÓ REITORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS?
- 2) COMO OCORRE O ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SÓCIO ECONÔMICA?
- 3) COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES?
- 4) COMO SÃO APLICADAS AS MICRO POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFV?

Para o prof. Direito:

- 1) CONTE UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA COMO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO DA UFV.
- 2) COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, ESPECIFICAMENTE A LEI DE COTAS – LEI 12.711/2012, ESPECIFICAMENTE PARA O CURSO DE DIREITO/UFV?

3) COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES PARA O CURSO DE DIREITO/UFV?

4) COMO VOCÊ PERCEBE AS MICRO POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFV PARA OS ESTUDANTES DE DIREITO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE?

5) QUAIS ELEMENTOS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA O ACESSO E CONCLUSÃO DO CURSO DE DIREITO NA UFV?

6) FAÇA OS ESCLARECIMENTOS E COMPLEMENTOS QUE JULGAR IMPORTANTES.

ANEXO D

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Professor G.

1. CONTE UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA COMO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO DA UFV.

Bom, eu me formei aqui na primeira turma de Direito da UFV, então eu fui da primeira turma que entrou aqui em 92, me formei em 96 e logo no primeiro concurso que teve para professor eu fui aprovado, isso foi já em 97, no final de 97 eu já era professor aqui, menos de um ano depois de formado, eu já entrei aqui e completo agora em janeiro, 21 anos. Entre os professores do curso, eu fui o primeiro ex aluno [a se tornar professor], estou aqui desde o início do curso, como aluno e depois como professor.

2. COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, ESPECIFICAMENTE A LEI DE COTAS – LEI 12.711/2012, ESPECIFICAMENTE PARA O CURSO DE DIREITO/UFV?

O curso de Direito da UFV sempre foi muito bem avaliado pelo Exame da Ordem e pelo antigo Provão. Em todas as avaliações, quando se avalia o estudante que sai daqui, o egresso, nunca passamos de 11º lugar no Brasil, sempre ficamos ali, 5º, 8º, de vez em quando ia pro 11º, mas de vez em quando beliscava o 1º lugar. Bom, de lá pra cá nossa classificação despencou. Hoje nós estamos aí, 70º, 60º... então alguma coisa aconteceu no aluno que vem pra universidade que ele não está conseguindo acompanhar o curso.

MAS O SENHOR NÃO ATRIBUI ISSO A POLÍTICA DE COTAS?

Não, de forma nenhuma. Bom, a gente tem que procurar saber, eu não posso fazer isso de forma irresponsável, atribuir essa situação às cotas, mas, por algum motivo, o ensino não mudou. As outras universidades não melhoraram tanto, nós também melhoramos, mas ficou mais evidente a partir do SISU, do ENEM/SISU. Então, nós tivemos duas turmas aí que eles não estão conseguindo terminar o curso, eles não conseguem ser aprovados nas disciplinas, então mudou muito, mudou muito.

E O SENHOR TAMBÉM NÃO PERCEBE ALGUMA DIFERENÇA EM QUESTÃO DE DESEMPENHO DO ESTUDANTE COTISTA?

Pra te ser sincero, eu não sei quem é cotista e quem não é, a gente não tem acesso a essa informação. Então, aparece uma pessoa e eu não faço a menor ideia se ela é cotista ou não, né, eu não tenho como saber. E ninguém pesquisou isso, ninguém fez uma análise estatística do desempenho desses alunos, pelo menos que eu conheça. Temos bons estudantes brancos, temos bons estudantes negros, temos bons estudantes de escolas públicas, temos bons estudantes de escolas particulares. Temos péssimos estudantes de escola pública, temos péssimos estudantes de escola particular, temos péssimos estudantes negros, temos péssimos estudantes brancos.

3. COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES PARA O CURSO DE DIREITO/UFV?

Bom, [pausa], o país, é um país que não vai a lugar nenhum se a gente não souber aproveitar os cérebros que nós temos, né? Ó, universidade, infelizmente, ela virou parte de uma ascensão social. Por que? Porque os outros empregos pagam muito mal, em relação ao, o emprego profissionalizante, ele paga muito mal. Se a pessoa quer subir na vida, ela tem que vir pra universidade, o que não era assim. Agora, o que pode acontecer de pior pro país é você ter pessoas inteligentes, ter pessoas que tem capacidade para estar dentro de uma universidade e desenvolver a sua intelectualidade, ajudar a desenvolver a ciência, e essa pessoa não conseguir ficar dentro da universidade por ausência de recursos financeiros. Então, é obrigação do Estado fazer essa rede de proteção, essa rede de proteção estatal, para que essas pessoas que tenham vocação para estar dentro da universidade, que possam nos trazer contribuições estejam aqui e consigam se formar. Nós temos aqui dois exemplos bastante interessantes. Um é do A., deixa eu ver se eu acho ele aqui pra você [procura em um mural de fotos] e outro é do E. Deixa ver se eu acho algum deles aqui, eu tenho foto deles aqui. O A., ele veio do interior do Piauí, ele conseguiu fazer o vestibular dele em Feira de Santana, na época era vestibular ainda, porque a Prefeitura da cidade dele pagou um ônibus pra levar os alunos lá e ele fez, foi aprovado aqui no Direito. Só conseguiu vir pra cá porque a Prefeitura deu a passagem pra ele. Ficou aqui cinco anos sem ver a família, sem ver a família mesmo. Foi ver a família de novo na formatura. Hoje trabalha na Justiça Federal na Bahia, né, então olha só. Já o Eliomar estudou no interior da Bahia, em instituições educacionais mantidas pela COTEMINAS [Companhia de Tecidos do Norte de Minas], veio pra Viçosa na mesma situação, sem muita condição, morou em alojamento. Hoje é delegado

da Polícia Federal. Agora, repara, o que tem que ser atacado é o abuso, né, é o abuso que a gente vê, por exemplo; nós temos poucos alojamentos, nós temos estudantes que estão há dez, onze anos no alojamento, doze anos no alojamento, criaram família no alojamento, tá? E não querem saber de estudar, só querem um lugar barato pra morar. Então tem que ser cuidado dessa parte, se não a gente não consegue atingir o objetivo, 100% do objetivo de fornecer condições pra que essas pessoas estejam aqui. E hoje a gente vê, gente, ex alunos, alunos, né, indo embora porque não tem condição de ficar e a gente tem gente ocupando alojamento mais do que devia. Então temos que, a universidade tem que tomar isso na rédea, né, tem que trazer isso a sua responsabilidade, e a gente tá perdendo, recentemente, a pró Reitora de Assuntos Comunitários fez uma declaração dessa em pleno Conselho Universitário, então tá aí minha opinião.

UMA DECLARAÇÃO...?

Uma declaração de que tinham alunos que estavam indo embora da universidade porque não tinham como ficar aqui, não tinham lugar pra morar. O que recebiam de valores pra auxílio moradia era insuficiente, não tinham vaga nos alojamentos, esse tipo de coisa.

4. COMO VOCÊ PERCEBE AS MICRO POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFV PARA OS ESTUDANTES DE DIREITO EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE?

Sendo específico para o Direito, a gente percebe que tem alguns alunos que tem uma dificuldade financeira, principalmente porque a gente exige muito livro, não tem como você aprender o Direito se não for com livros, e às vezes alguns alunos reclamam e ‘olha professor, e tal, tá pesado, os livros são caros’. Sim, mas eu não posso resolver o problema social deles, tá? Eu não posso deixar de dar a minha disciplina e dar a disciplina conforme os livros que a gente, né? Então, por exemplo, uma disciplina que eu tô dando agora exige dois livros desses, desse amarelinho que tá aí embaixo. Cada livro desse custa em torno de 150 reais. Uma disciplina; dois livros, tá? Desse. Fora o outro. Bom, aí, algumas a gente consegue na internet, mas eles também não tem um computador, onde eles possam armazenar isso, ou possam ler em casa, então esse é um problema, aparece. É evidente que os alunos não ficam trazendo muito esse problema pra mim, mas a gente percebe, mas eles não ficam trazendo muito esse problema pra mim, né, então eu, apesar de saber muito da vida dos nossos alunos, de chamá-los pelo nome, eu reconheço todos os meus alunos pelo nome, a

gente não tem essa tamanha liberdade com a maioria deles, com muitos a gente tem, mas com a maioria não.

E O SENHOR TEM ESSA PREOCUPAÇÃO DE SER MAIS PRÓXIMO, DE TER UM RELACIONAMENTO?

Tenho, tenho, e às vezes, quando sinto que posso, chamo atenção. Não sou pai deles, não sou, mas a gente, dá pra chamar um aluno aqui e falar 'olha, desse jeito não vai' [risos], você trata de melhorar, você trata de... alguns, tivemos um aluno aqui, recente, daqui de perto, de Manhuaçu, perto de Manhuaçu, zona rural, e ele família pobre, família muito pobre, e ele tava levando o curso muito no oba oba, e aí eu chamei ele aqui e falei 'olha, é a oportunidade que você tem de sair da... você vai voltar lá pra roça e ajudar seu pai a capinar? Presta bem atenção no que você tá fazendo. Sua família é rica?' 'Não professor, minha família é pobre, tá lá na roça, puxando enxada'. 'Pois é, e você tá com essa oportunidade aí e vai ficar fazendo o quê, vai jogar ela fora?' Não sei se ele prestou atenção, ok?

5. QUAIS ELEMENTOS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA O ACESSO E CONCLUSÃO DO CURSO DE DIREITO NA UFV?

Leitura. Leitura. O primeiro item seria compreensão de leitura. Segundo item seria entendimento da leitura. Terceiro item seria a leitura em si [risos]. O nosso aluno não entende o que lê. Esse é um problema que tá grave, tá grave dentro de sala. Você entrega um texto pra eles, eles não conseguem entender o que leem. É por isso que eu coloquei como uma das prováveis culpadas pelo nosso mau desempenho recente nas provas da OAB, a questão do ENEM, porque os alunos não estão entendendo o que leem e mais assustador ainda; alunos do 8º período, quase se formando, aonde você começa a dar aula de sucessões né, de herança, de como é que se divide herança, essas coisas, e eles não conseguem fazer uma conta de fração, dividir uma fração. Meio dividido por dois: um quarto. Eles não conseguem fazer isso. Quando eu digo que não conseguem, é 95% da turma, ou seja; o nosso aluno, ele não tem um raciocínio matemático. Tudo bem, ele pode até passar e se formar sem um raciocínio matemático, mas ele não sabe ler, ele não sabe entender o que ele lê. Eles estão com uma dificuldade de leitura muito acentuada. E isso para o Direito é mortal. Você não consegue aprender, você tem que ler muita coisa, se você não entende o que você tá lendo, você tá no curso errado. Talvez isso seja o responsável pelo grande índice de reprovação que a gente tem, né? O curso de Direito é o curso de maior represamento, é o curso que mais

represa aluno. Nós temos hoje mais de 330 alunos, a gente tá com 10% a mais do que a nossa capacidade. Alunos que vão sendo reprovados e não formam, e mesmo os alunos que desistem do curso, o represamento é maior do que a gente consegue formar. Tá desse jeito.

IMAGINEI QUE ISSO ACONTECESSE MAIS EM CURSOS DE EXATAS...

Não, não. A Física é a que mais reprova, mas a Física não represa. Eles, os estudantes vão embora, os estudantes abandonam o curso, tanto que Física tem muita vaga, o curso muito difícil, é muito fácil pra entrar, mas é Física né, muito difícil pra ficar lá dentro. No Direito, eles não vão embora, aí vai represando, vai juntando gente. Então nós temos, esse dado eu já tive esse dado nas mãos quando eu era chefe de departamento, há dois anos atrás, três anos atrás, e recentemente que me confirmaram esse dado que é mais ou menos isso mesmo. 330 alunos, no curso que estaria cheio com 300. Então, o nosso problema hoje é leitura. Leitura. Nem digo português, tem professores aqui que não admitem, por exemplo, erros de português em prova. Se eu for fazer isso... mas os alunos não estão entendendo o que eles estão lendo. A dificuldade de leitura, a falta de hábito de leitura é imensa, imensa. Leitura pra eles, eles só querem, eles só conseguem estudar num caderno. Se você divide a prova, metade da matéria que tá no caderno, metade o que tá nos livros, a metade que tá nos livros eles perdem. É a antessala do inferno. É muito ruim, é muito ruim a gente ver isso. Enquanto que há dez anos atrás era justamente ao contrário, os alunos liam muito. Primeiro dia de aula, você encontrava alunos que já tinham lido Platão, que já tinham lido Sócrates, que conheciam Nietzsche, hoje você não encontra, eles nem sabem, eles já ouviram falar de algum desses. Tá muito complicado sob esse aspecto, o nível cultural. E veja bem, a minha turma é essa aqui [aponta para o mural de fotos] nem por isso, existiam pessoas muito pobres nessa turma. Existiam pessoas muito pobres nessa minha turma, pessoas que estudaram com muita dificuldade, vieram de escola pública, e hoje tá ali o E., é juiz de Direito, tá ali o F., tá ali atrás, zona rural de Manhauçu também, por coincidência, Procurador da República, então, enfim, né, mas, sabe, liam. Mas liam. E isso hoje não acontece. Então a grande dificuldade nossa hoje é essa, o aluno entrar aqui preparado, pelo menos se ele tiver um nível de leitura, se ele tiver um nível de compreensão da leitura, o resto a gente faz. Mas se ele não tiver isso, ele vai passar o curso decorando, se ele tiver uma memória boa, ele até vai ser aprovado, mas vai chegar lá na frente e ele não vai conseguir, não tem como decorar tudo pra passar

na prova da OAB, por exemplo, ou pra raciocinar diante de uma tese jurídica um pouco mais elaborada.

6. FAÇA OS ESCLARECIMENTOS E COMPLEMENTOS QUE JULGAR IMPORTANTES. *Veja bem [pausa], pensando... só pensando... o meu irmão quando ele entrou aqui, o meu irmão é mais velho do que eu 4 anos. Quando ele entrou aqui na universidade, na primeira turma de Engenharia Agrícola, eles tinham antes, um ano de nivelamento, então eles davam pro aluno um ano de nivelamento. Então, durante um ano ele fez Português, ele fez Matemática, ele fez disciplinas que o capacitaram pra entrar no curso de Engenharia Agrícola. Depois esse nivelamento acabou, né. Talvez fosse o caso da universidade repensar esse nivelamento novamente, porque se você abre as portas para uma política pública de inclusão séria, e você tá recebendo gente que é hipossuficiente financeiramente, você tem que ter políticas públicas que permitam que ele permaneça aqui. Mas não é só isso. Você tem que ter também políticas públicas que atendam as pessoas que vem, por exemplo, da escola pública, que infelizmente é muito ruim. O ensino público brasileiro é muito ruim, esse é o nosso calcanhar de Aquiles, o calcanhar de Aquiles do país, né? Nós estamos lá nos testes do Pisa, 70º lugar no mundo, tem países da África que estão muito na nossa frente. Como que a gente pode querer um país desenvolvido com esse nível de educação básica. Então, ok, vamos trazer esse pessoal pra dentro de uma universidade, não adianta só trazê-los pra universidade e dar pra eles um diploma. Eles vão sair daqui e não vão ser o profissional que nos queríamos que ele fosse. Então, talvez fosse o caso da universidade repensar esse nivelamento. Ok, vamos pegar a turma, vamos colocar dentro da universidade e vamos dar um nivelamento pra essa turma. Nivelamento de leitura, de matemática, de raciocínio lógico, e depois de um ano, essa turma entra pro estudo universitário. Então, muitos dos nossos professores tem que ficar corrigindo, igual eu lá na Sucessões, eu paro uma aula pra ensinar como é que faz uma divisão de fração. Como é que se multiplica uma fração. 'Chega na sua casa, você vai comer uma pizza, um sobre um, aí chega sua namorada, você vai comer então, quanto? E aí? Um dividido por dois, um meio. Aí chega mais um casal, meio dividido por dois, um quarto'. Pra eles entenderem aquilo, porque não entendem. E não é um ou outro. É 95% que não entende, que não tem essa, essa visão. E isso assusta. Você passa pra eles um texto, e eles não entendem o texto, um texto de duas páginas, eles não entendem o texto. Tem que ser um negócio muito mastigadinho, se não eles não conseguem aprender, e acho que se*

a gente tivesse dado um subsídio, um substrato na linguagem mais adequado, se eles não leram por opção, dentro da universidade eles teriam que ler por obrigação, para aprender a ler e aí sim, a gente teria um curso melhor. Então, se vamos fazer política pública, vamos fazer política pública honesta, não vamos fingir só que entregamos o diploma pra uma pessoa e ‘olha só, bacana, olha só, inclusão social’, não é inclusão social, esse cara vai sair daqui com o diploma de Direito e vai virar caixa de supermercado do mesmo jeito. Nada contra caixa de supermercado, mas ele não passou cinco anos numa universidade pra fazer aquilo, ok? Isso, acho que a gente deveria prestar atenção nesse ponto. Meu irmão entrou aqui pra ser mais exato em 1976, primeira turma de Engenharia Agrícola, ainda tinha. Quando os meus amigos entraram aqui em 80, já não tinha, já tinham acabado com isso.

Pró Reitora V.

1. QUAL É O CAMPO DE ATUAÇÃO DA PRÓ REITORIA DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS?

No âmbito da permanência?

NÃO, NO ÂMBITTO GERAL. TEM UMA PERGUNTA MAIS ESPECÍFICA SOBRE A PERMANÊNCIA.

A PCD tem uma abrangência muito grande, porque ela atua em áreas muito distintas. Então, ela é responsável por gerir os contratos relacionados a alimentação, ela gere a divisão psicossocial, ela gere a divisão de saúde, ela gere a divisão de esporte e lazer, ela gere os prédios das moradias estudantis, fora o que diz respeito a infra estrutura, que a infra estrutura é com a Pró Reitoria de Administração e ela gere a seleção da análise de vulnerabilidade dos estudantes e coordena a concessão dos benefícios. Então, essa área toda é a área de atuação da PCD.

2. COMO OCORRE O ATENDIMENTO DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SÓCIO ECONÔMIICA?

Ou social né? Porque as vezes a vulnerabilidade socioeconômica não é o único determinante da vulnerabilidade. Porque a gente tem a maioria esmagadora dos casos, o ponto de corte é o acesso sócio econômico, ou seja é a questão da renda, mas existem casos onde o indivíduo, ele tá vulnerável prioritariamente por outras questões que não são renda. Por exemplo, eu

tenho casos de estudantes, que não é sigiloso, eu vou lhe citar os relatos sem nomes. Eu tenho casos de estudantes que chegaram aqui, que são egressos de famílias sem alta vulnerabilidade, famílias medianas, que chegaram aqui espancados, a gente teve que atender, inclusive no hospital, porque se apresentaram como homossexuais às suas famílias e foram espancados e colocados pra fora de casa. Então, esses casos são casos em que o estudante ele vem de uma família não vulnerável sócio economicamente, mas ao ser retirado da família ele torna-se, entendeu? Então, não é um recorte tão linear, a gente tem uma massa de pessoas, a esmagadora maioria, que tem um determinado tipo de perfil e de conduta e a gente em esses indivíduos que sofreram situações adversas de tal ordem que estão em situação ou transitória de vulnerabilidade ou permanente enquanto estiverem aqui de vulnerabilidade por outros caminhos, né? Então esses indivíduos, eles tem que ser avaliados. Ninguém recebe um benefício sócio econômico de apoio, seja de alimentação gratuita, bolsa creche, auxílio moradia, vaga em moradia, ninguém recebe nenhum desses auxílios sem ser avaliado formalmente por uma assistente social, ok? Então, 100% desses alunos tem um processo de avaliação sócio econômica e entregaram documentação comprobatória da sua condição. Nos casos em que a comprovação não é sócio econômica, a assistente social vai à casa da família, faz a entrevista, emite o laudo social e isso fica arquivado, porque nós somos auditados, todo ano, às vezes mais de uma vez por ano. Então, essa documentação toda ela fica em guarda, ela fica em posse e guarda sigilosa do serviço de bolsa, que é o grupo que faz a avaliação e esses jovens então, uma vez selecionados, uma vez avaliados, e existe um critério padrão de avaliação, a gente tem um documento que indica, mostra como que são quais são as formas, quais os critérios, as condicionantes, etc, esses jovens são então, hierarquizados, do mais vulnerável ao menos vulnerável e a depender das vagas e da disponibilidade de recursos, eles começam a receber os atendimentos do mais vulnerável pro menos vulnerável. Então, a gente tem jovens hoje que recebem moradia gratuita, alimentação gratuita, bolsa creche e outras coisas, por exemplo né, e você tem o jovem que só tem a alimentação gratuita. Então, a concessão dos benefícios, ela não é igual para todos. O mais vulnerável recebe um volume maior de recursos, o menos vulnerável um volume menor de recursos, ou subsídio, depende. É esse o procedimento para todos, não existe distinção de curso, não existe distinção qualquer que não seja esse caminho, todos eles são analisados da mesma forma.

3. COMO VOCÊ COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES?

Eu vejo com bons olhos. É impossível não ver com bons olhos, estando aqui, mas ao mesmo tempo com muito aborrecimento [risos]. É uma sensação dúbia porque a gente abriu as portas para um grupo de pessoas, via ingresso, sinalizou pra elas que elas podem vir pra universidade, através das políticas afirmativas, colocamos como sociedade-governo, né, porque para mim, o governo nos representa, quer a gente goste dele ou não, um ponto de corte de um e meio salário mínimo, que é de praticamente toda a comunidade universitária, um e meio salário mínimo é quase mil e quinhentos reais, vezes quatro, que é a média da população familiar, de quatro a cinco pessoas, nós estamos falando aí de seis mil reais por mês, a maioria dos meus alunos da UFV, não é dos atendidos não. Então, eu sinalizo para a população que ela pode vir, mas eu não coloco recursos via PNAES suficiente para atendê-los e isso é uma maldade. Isso é uma maldade. Porque, é claro que é melhor isso que não ter nada e é aí que o discurso se fundamenta muitas vezes nos debates políticos, mas quem tá no dia a dia sofre muito, porque é a gente que vai pegar esses meninos em casa quando eles vão embora porque não tem onde ficar. Literalmente, eu pego o carro e vou a Ponte Nova, Visconde do Rio Branco, Ubá, pra ver se eles voltam. Então, essa ausência de um casamento entre a proposta da política afirmativa de ingresso e o recurso disponibilizado per capita para o estudante que entra para a permanência dele na universidade, esse descasamento é um crime. Essa é minha opinião muito sincera, é um crime. Porque a pessoa vem egressa de uma situação de vulnerabilidade extrema, as vezes social, é negro, ou preto, ou pardo, muitos pretos vem egresso da vulnerabilidade racial, vem egresso da vulnerabilidade econômica, vem egresso da vulnerabilidade as vezes da orientação sexual, vem egresso da vulnerabilidade da deficiência física, então ele vem egresso de muitas vulnerabilidades, né, mas a gente tem uma peneira, essa peneira é o ENEM. Gostemos ou não gostemos dele, é uma peneira, tanto que uns passam e milhões não passam. Ora, então quem entrou fez jus por entrar. Esse jovem de alguma maneira destacou-se perante seus pares, dedicou-se mais que a média, conseguiu mais que os outros, quer a gente goste ou não do processo, naquele processo foi homogêneo para todos e entrou. E pode ser que ele não fique porque a família não tem condição para mantê-lo aqui e eu não tenho recursos suficientes para mantê-lo aqui. E isso é uma tragédia social porque a sociedade não tem esse entendimento, eles entram

pelas cotas achando que uma vez cotistas, tem direito a moradia, tem direito a alimentação gratuita, que o recurso existe pra eles e não existe. A gente usa em média, de 50 a 60% do gasto com assistência estudantil é do PNAES, o resto é da OCC, é dinheiro da UFV. Se a gente aportar, o que a gente recebe de PNAES não paga a alimentação deles. Então, é um dilema de gestão muito complicado. Particularmente, eu entrei nessa gestão (da Reitora) N. T., e antes dela, outras pessoas. A impressão que eu tenho, é que ao longo de alguns anos, particularmente a UFV contou com reitores que tiveram uma visão de que a permanência estudantil era importante e por isso colocavam 7,8,9,10 milhões ali, né, pra aportar de maneira complementar aquele recurso. Mas e se alguém não entender assim? E se um dia aqui na UFV, como acontece em muitas outras universidades seus gestores principais decidirem que o recurso que existe pra assistência estudantil é o recurso do PNAES? Que não é pouco em termos absolutos, mas é muito pouco em termos relativos. Vou dar um exemplo pra você [pega uma calculadora]. Hoje... vou fazer uma conta pra isso ficar gravado, se eu for dura demais, você me avisa.

IMAGINA!

Eu preciso que você tenha informação objetiva, tá? Então eu recebo por exemplo, 13 milhões, eles nunca mandam tudo, mas vamos dizer que eles mandassem, 13 milhões. Eu tenho mais ou menos, entre várias modalidades, porque esses 13 milhões são pros 3 campi, não é só pro campus Viçosa. Eu tenho mais ou menos uns 5 mil estudantes beneficiários de algum tipo de modalidade, ok? Então vou pegar esses 13 milhões e vou dividir por 5 mil pessoas, eu tenho 2.600 reais ano/pessoa, caso o governo mande todo o dinheiro, normalmente, ele, nos últimos anos ele não tem mandado tudo, ele continua, o país tá em crise, não é novidade isso que eu tô dizendo. Se eu pegar esses 2.600 reais e dividir por doze, deixa eu ver aqui, eu tenho 216.67 por aluno/ mês, que seria o valor a que ele teria direito, mensalmente, considerando apenas o PNAES, para subsistir como subvenção governamental por ser vulnerável. E nesses 5 mil não estão todos os abaixo de um e meio salário mínimo, ok? Se eu pegar só a comida, eles tem direito a três refeições por dia, então vamos pegar a comida, tá? E o restaurante só fica aberto 10 meses por ano, então eu não vou colocar todos os 12 [meses] e eu vou diminuir um pouco, considerando que nem todos esses 5 mil comem sempre, eu vou pegar 4 mil pessoas. Vou pegar só o valor do dia, vamos fazer uma conta ao contrário, vou pegar só o valor do dia. Café da manhã tá mais ou menos uns 3,50, mais o almoço tá 6,65, ele gastaria, ele gastaria no sentido do custo do provimento daquele alimento

em torno de 16 reais e 80 centavos por dia sem nenhum valor de lucro a mais, se for, uma coisa bem simples. Se eu multiplicar isso por 30 eu tô dizendo que por mês, a despesa com comida é 504 reais. Então o dinheiro não dá. Ele ainda tem que morar, tem que comprar sabonete, desodorante, sapato, entendeu? E aí o desafio é essa população que vinha, ela vinha de famílias medianas pra pobres, tanto que o perfil sócio econômico dos ingressantes nos sistemas de vulnerabilidade há 7, 8 anos atrás é completamente diferente do de hoje. Completamente diferente do de hoje. Hoje eles entram muito mais pobres. Então, por exemplo, é difícil explicar pra quem tá chegando pela primeira vez, mas a gente ranqueia mais ou menos de 0 a 15, sendo o 0 o mais vulnerável e 15 o menos. Na média, em 2012, quando eu cheguei aqui pra trabalhar com a professora S., eles ingressavam na moradia estudantil com índice 10, índice 11. O último ponto de corte foi 4.

CONSIDERANDO QUE O PNAES É DE 2010, NÉ? É. O último ponto de corte desse ano foi 4. Eu tenho estudantes que a renda per capita é 70 reais/mês, 120 reais/mês. Não tô falando de 1.500 reais/mês como a lei determina. Então, esse, esse hiato de recursos financeiros é mais grave, mas também humanos. Porque eu preciso de assistentes sociais, eu preciso de psicólogos, eu preciso de médicos. Aí muitos argumentam: mas nós não somos uma estrutura competidora com o SUS. Não, não é isso, mas se você chama para dentro da instituição, hoje já está em 50%, de 50% para mais de pessoas egressas de situação de vulnerabilidade grave, você deve saber que você vai enfrentar mais situações de saúde mental, mais desafios de saúde física, você vai enfrentar isso, e isso, isso cria um caldeirão, muito, muito difícil de administrar, não do ponto de vista do gestor, mas do ponto de vista da vivência daquele indivíduo, e eu acho que o problema existiria mesmo que a gente não estivesse em crise. Se pegar a trajetória de crescimento, eu sou economista, a trajetória média de crescimento do PNAES, foi exponencial, depois ela estacionou. Ela dá um salto e para, né? Se a gente pegar, essa, essa, o que tava previsto, não acompanha o grau de vulnerabilidade. As universidades conseguiram fazer aquilo que a política afirmativa se propôs e eu tenho os dados. A universidade é mais negra, ela é mais pobre e ela é mais diversa, e é mesmo. E com isso os problemas vem, porque você tem enfrentamentos que antes você não tinha. Desejáveis, bons, não é assim? Não é isso que a gente queria? Só que a gente precisa do anteparo, para apoiar esses jovens, porque mais cruel do que não poder estar na

universidade é se esforçar pra estar e depois descobrir que não pode permanecer. Essa, isso pra mim é muito cruel, e é o que eu vejo acontecer todos os dias.

4. QUAL FOI A SITUAÇÃO MAIS COMPLEXA QUE VOCÊ JÁ ENFRENTOU NA UNIVERSIDADE NO QUE TANGE A VULNERABILIDADE SÓCIO ECONÔMICA? COMO FOI RESOLVIDO?

Jesus! Vou separar em grupos. Tem uns que marcam a gente né? Eu não sei, assim se é o mais difícil, porque difícil é uma palavra complicada pra nossa vivência aqui, porque as vezes o que é difícil pra uma pessoa não é difícil pra outra, então é uma resposta de fato pessoal. Teve um jovem, por exemplo, eu tive um caso difícilíssimo que eu resolvi fácil. Um jovem que veio da Amazônia, me aparece aqui em janeiro, aos 17 anos, passou num curso, a mãe chegou e me entregou ele com um chinelo de dedo, uma mochila, cinco reais e falou assim: 'Ele passou num curso, eu vim fazer a pré matrícula, mas eu não posso levar ele de volta. Tudo que eu tinha eu gastei, eu só venho buscar ele na formatura'. Eu fiquei em pânico, eu falei 'é um menor de idade, a senhora tem que levar ele de volta', ela falou 'não posso, eu fiz tudo por ele, agora é ele'. Eu vou fazer o que, vou mandar esse menino embora? Nunca! Ah juntei uns alunos aqui no verão, fizemos uma vaquinha e foi um tal de um dia fica na casa de um, um dia fica na casa de outro, levei lá pra casa, e um dia come aqui e come ali, ficou. E hoje ele tá muito bem, inclusive, ele é um bom aluno. Então, uma situação muito difícil, mas que foi resolvida fácil. Agora teve uma situação muito difícil. Foi um jovem que veio aqui e ele, ele conseguiu até a alimentação e a bolsa moradia, o auxílio moradia que era 230 reais mas não era o suficiente, porque ele era pobre, muito mesmo. Ele morava, mora, em uma favela em Ponte Nova e ele, eu senti que ele não ia ficar, não era o suficiente, porque a pessoa chega aqui sem nada mesmo, as vezes, eu não sei se a comunidade universitária tem noção de quando a gente fala que a pessoa não tem nada se ela entende que nada é nada. Ele não tem cinco reais, ele não tem nada, ele não tem. E aí, ele sumiu. E eu, sumiu, não achava de jeito nenhum, e me deu uma agonia, peguei o carro, peguei o endereço, fui atrás dele, subi um morrão lá em Ponte Nova, achei a mãe dele, achei ele em casa e ele falou que não podia voltar e a família não permitiu que ele voltasse porque precisava dele pra trabalhar em casa e ele um jovem que tinha a idade, eu lembro que ele tinha a idade do G., meu filho mais velho e eu tentando trazer ele de volta e nada e eu tentando negociar, falando 'não, mas a gente vai conseguir mais alguma coisa' e por fim eu tive que sair, se não eu achei que eu ia apanhar

dentro da casa e tem um limite pra você interferir. A decisão é familiar, é individual e é familiar. Eu lembro que eu deixei meus telefones com ele, e falei assim 'faz 21 e volta', eu lembro que eu falei isso com ele. E ele faz 21 ano que vem. E...e foi muito difícil deixar esse menino pra trás. Já vivi situações de estudantes ir embora porque não suportaram as agressões por serem gays, e isso me chateou muito. Dentro das unidades de moradia estudantil, no limbo que a gente não percebe, porque eles não denunciam né, porque tem medo, isso já aconteceu, isso é um problema de permanência. Eu já vi estudantes irem embora porque tentaram se matar, já vi estudantes irem embora porque se mataram, e é muito difícil conviver com essa situação e infelizmente eu tô meio cascuda já assim, eu já sei lidar com isso com facilidade, assim. Mas do âmbito financeiro foi esse jovem. Do âmbito emocional, que também envolve a permanência, foi uma jovem que hoje ela me chama de mãe. Ela tá aqui ainda. Me ligaram e falaram assim, uma moça desse prédio, 'V., o banheiro está todo ensanguentado, eu não vou entrar lá não'. Aí eu consegui entrar, cheguei lá consegui localizar a jovem, encontrei essa jovem, liguei pra ela e comecei a acompanhá-la, ela se corta. E de vez em quando ela erra a mão. Ela é muito pobre, veio egressa da permanência, entrou por cota, e aí ela um dia eu cheguei aqui e ela faz acompanhamento psicológico, psiquiátrico e é moradora da unidade de moradia estudantil, tem todos os benefícios, ela tem todos. E aí ela chegou aqui e ela olhou pra mim, ela olhou pra mim, eu entrei na sala, na hora que eu entrei, que falaram assim 'ela tá ali dentro'. Quando eu entrei aqui dentro que ela olhou pra mim, ela sacou um bisturi e cortou o braço, daqui até aqui assim [mostra o tamanho no braço], uns 8, 10 cm. Eu falei 'tá bem'. Na hora eu tirei, eu tava de casaco, um casaco branco, enrolei, botei ela debaixo do braço, liguei pro meu marido, ele tava aqui no campus, ele faz doutorado na [departamento] X., e corri com ela pro hospital, era véspera de feriado, antevéspera de feriado. Eu falei 'o que eu faço com C.?', Aí eu olhei pro A. [marido], e falei 'olha, A., você vai me desculpar, mas ela vai lá pra casa'. Carreguei ela pra casa. Uai o que que eu ia fazer? Deixar a menina sozinha numa unidade de moradia estudantil?

- E AÍ?

E aí que ela ficou amiga dos meus filhos e hoje ela almoça lá em casa pelo menos uma vez por mês, pra ver as crianças. Então, na verdade eu fiz um quarto lá em casa pra esses casos, porque tem hora que não tem o que fazer, algumas pessoas não tem ninguém. Ninguém. Não tem pai, não tem mãe, não tem vô, não tem tio, não tem ninguém, eu não sei como ela chegou

aqui, entendeu? Eu não sei como elas conseguem enfrentar essa trajetória e entrar. Você vai ser mãe, eu tenho dois, um de 13 e um de 19, que são criados a pão-de-ló com recheio de chocolate e cobertura de doce de leite, né? Eu não sei como é, eles são muito fortes, apesar de doentes, muitos deles. São muito fortes. Porque, às vezes, sentados na sua cadeira e eu 'pra quem que eu ligo'? Ai eles falam assim: 'Ninguém, professora'. Não, mas quando a vida fica muito, muito ruim. Normalmente eu sento do lado, não sento em frente, aí aconteceu esses dias, com uma estudante que estava ameaçada de morte e a gente levou pra casa, aí eu falei: 'Filha, quando a sua vida tá toda errada, pra quem você liga?' e ela 'pra ninguém, professora'. Nós temos muitas pessoas aqui sem ninguém. E aí você vai dizer assim; esse é um papel da UFV? Não. Não é. Nós não somos uma instituição de assistência social, ok? Mas é impossível que eles tenham excelência acadêmica, sem que exista um suporte social, eles não vão conseguir, entendeu? Não dá. A vida universitária, ela é muito, dinamicamente difícil. Ai, de vez em quando alguém fala 'ah mas eles são muito mal educados, são raivosos, são nervosos'. É, tá, uai, eu também seria, eu acho, eu nasci e cresci numa bolha. Eu sou de família pobre, mas eu nunca passei pelas experiências que esses jovens passaram né? De agressão física, agressão psicológica, ausência de família, uma quantidade muito grande tem essa realidade. Então, do ponto de vista mental, agora que eu já dei o nome, C. eu acho que foi a coisa mais difícil que eu vivi e que também funcionou. Vou te dar casos que funcionaram porque os que não funcionaram uma mãe não deve saber, você tá grávida. Teve uns casos aqui de saúde mental, a gente tem um programa aqui chamado PESME, saúde física, que é o Programa Estratégico de Saúde das Moradias Estudantis. Então tem o professor R., do Departamento de Nutrição e Saúde é meu acessor. Quem começou essa ideia foi a professora S. F., de um projeto que o pró reitor anterior tinha começado. Um começo, o outro melhorou e a gente ampliou, aprimorou. É assim né, a vida é assim. Ai o Renato coordena, então tem estudantes da Enfermagem, tem estudantes da Medicina, professores da Medicina, médicos, dentistas, psicólogos e a gente vai nas unidades de moradia estudantil oferecendo, como se fosse a estratégia de saúde da família? Só que dentro das unidades. E nós encontramos vários casos de AIDS e vários casos de câncer, que são os mais difíceis de tratar. E assim, do ponto de vista da saúde física que é outro grande complicador da permanência do estudante, também nós encontramos doenças graves de hepatite C, AIDS, muita sífilis, muita, muita sífilis. A nossa infectologista falou que a sífilis tá em... como foi que ela falou... tá em descontrole! Então, tudo isso é permanência, tudo isso é permanência. A permanência não é

só financeira, ela é igual a inclusão do deficiente. As pessoas brincam, eu aprendi com um amigo meu, um conhecido, que ele fala que quando a gente tem um deficiente a gente pensa num hardware, num software, e que ele acha que a gente tem que ter peopeware [risos]. Porque a inclusão é peopeware. É o professor que não diferencia o estudante, é o colega que entende que o colega que não tem que ele deve ajudar sem humilhar, né, é o programa de lazer que a gente tem que estar atento pra pessoa que não tem a raquete, que não tem a bolinha, que não tem o tênis possa participar também, pra que ele não se sinta excluído de novo porque não pode participar do campeonato porque não tem a bolinha, porque não tem a chuteira, entendeu? Então, estar atento aos detalhes da inclusão é muito desafiador. Agora, num ambiente, e sem ser piègas, mas num ambiente em que você não tem recurso nem pro básico, isso fica muito difícil. É porque a gente se dá muito bem, a equipe da pró reitoria, eu vou dizer, o pró reitor que vem pra cá pra atrapalhar o funcionamento tem que fazer esforço, porque a equipe é muito boa, a equipe da pró reitoria é muito engajada, é muito dedicada aos alunos, muito dedicada à comunidade universitária e isso facilita muito. Assim, azeita todo o sistema. Particularmente, os pró reitores, apesar de nós pensarmos diferente, como é normal, nós também nos damos bem. Quantas vezes, outros pró reitores abriram mão de recursos pra poder vir pra cá? Nem sei te dizer quantas vezes. Professor F. do Ensino, professor P. da Pós Graduação, Professor C., nossa senhora, da Extensão e Cultura, o C., eu chamo ele de C. Bank, porque toda vez que eu preciso de dinheiro eu peço ajuda a ele. Então, essa rede funciona, mas ela não está formal, ela funciona porque nós entendemos que deve ser assim e eu não gosto quando as coisas dependem de pessoas, por mais que isso seja bacana, eu gosto quando as coisas funcionam porque institucionalmente elas tem que funcionar, porque se não é um risco pro estudante. Eu não posso sair daqui e o estudante ficar na dependência se o outro pró reitor gosta ou não gosta da bolsa que ele recebe. Ele não pode depender disso não, entendeu? Essa insegurança não pode acontecer. Inclusive, por isso, uma das minhas primeiras providências, a gente não tinha regimentos. A primeira coisa que eu fiz foi regimentar tudo, eu sou muito quadrada, então eu regimentei tudo, justamente na perspectiva de que quem vier depois pode aprimorar ou trocar, mas vai ter que conversar, porque tá tudo aprovado nos conselhos. A universidade se rege de maneira colegiada, ela não se rege de maneira individual. Então, assim, eu te dei três casos, acho que esse rapaz lá do [nome do bairro] lá de Ponte Nova, foi o caso financeiro, tem dezenas, tá? Nem sei te dizer quantos, perdi as contas já. Já teve estudante que ficou morando lá em casa

6 meses e daí vai... Não tem pra onde ir, vai fazer o que com ele? Não tem pra onde ir fica lá, daí a um pouco se abrir uma vaga ele vem pra cá e fica, aí vira amigo de família, eu viro madrinha de casamento, e por aí vai. Mas isso precisa ser exceção, isso não pode ser a regra. E hoje o problema da saúde mental tá muito grave, muito, muito grave. Eu consegui, aliás, eu consegui não, eu pedi, N. conseguiu vagas adicionais de dois psicólogos, conseguiram mais um psiquiatra, mas o que adianta. A gente tem uma equipe de 6 pessoas, 7 pessoas, agora. São 20 mil [estudantes]. Não tem, não adianta, você pode botar um hospital ali que vai continuar tendo problema, e a cidade não tem um CAPS eficiente, e é gravíssimo, a situação tá grave. Hoje de manhã, quer ver, foram 2, 2 estudantes que me ligaram, um foi a professora P. me ligou hoje 6 horas da manhã pra dizer que tem um caso grave de tentativa de suicídio e isso não é raro também, os professores entrarem em contato. O bacana disso é que os professores já sabem onde procurar. Eu noto que tá mais fácil o professor dizer assim 'olha, identifiquei um estudante que tá falando em suicídio, que tá com um comportamento estranho', semana passada foram 2 e assim por diante. E isso é uma coisa boa. Mas eu vou deixar você seguir porque eu falo muito.

5. COMO SÃO APLICADAS AS MICRO POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFV?

Elas são aplicadas pelas equipes, né? Então, por exemplo, a mais recente que nós temos é a de acompanhamento acadêmico. Nós temos uma bolsista que é mestranda em educação, é pedagoga e nós temos o I., que você vai conhecer, nosso servidor aqui, ele é coordenador, ele é nosso servidor e ele é o presidente do Conselho Municipal de Pessoas com Deficiência. Eles tem muita ideia-ação, muita assim, muita proposta boa e a gente percebeu que muitos dos nossos moradores, eles incorria no quarto CR [coeficiente de rendimento] negativo e eram desligados com muita facilidade. O estudante aqui, não é o morador não, qualquer estudante, ele tem um coeficiente de rendimento que é pontuado, se ele incorrer no quarto negativo, ele é desligado. Então, nós tivemos a ideia de entrar em contato com os nossos moradores e propor um acompanhamento acadêmico especial. Porque a gente acredita que a educação é uma porta de melhoria de condição de vida pra eles, para que eles não percam a oportunidade. E aí nós fizemos várias chamadas e nada funcionava, a gente achou que eles estavam com vergonha, o I. foi de quarto em quarto procurar essas pessoas e hoje graças a Deus todas estão no programa de acompanhamento. Então, essa é a mais recente. Tem o PESME, que é de saúde, tem as visitas domiciliares, que são feitas regularmente, sob

demanda, tem os encaminhamentos que são também muito regulares, que as pessoas vem até aqui e eu tenho que colocar na rede. Nós fazemos parte, a Pró Reitoria, da Comissão de Cidadania do Município, junto com os outros conselhos, então existe uma série de ações que são feitas em parceria com o município, todos os conselhos e a gente, que também tem que as ações que a gente faz são casadas. O mesmo logo, mesma estrutura que nós fizemos aqui na campanha do enfrentamento ao suicídio foi utilizada pelo município, o motivo foi esse, que todos nós participamos do mesmo Conselho. Fora as grandes ações, espero que ainda esse ano seja aprovada a política de assistência estudantil. A PCD não tem uma política aprovada formalmente pelo Conselho Universitário. Ela tem políticas, ações, regimentos, mas ela não tem uma espinha dorsal aprovada do Conselho Universitário. A nossa já tá na Pró Reitoria de Planejamento e Orçamento, acredito que passe. O primeiro esforço feito, que eu consegui identificar, acredito que tenha outros, mas quando eu cheguei aqui, eu comecei a me inteirar, eu sou meio regimentada, sabe, eu gosto de organização formal. Aí eu procurei esses documentos, percebi que eles eram mais normas de funcionamento do que documentos aprovados formalmente nos Conselhos. Aí o primeiro que a gente aprovou foi o ajuste do regimento das moradias estudantis porque estava muito antigo, precisava de regimentar, isso foi em 2015. Depois nós ficamos trabalhando um ano e meio sobre uma ação que começou com uma servidora da [departamento] Y, a V., em 2009, eu encontrei. O primeiro documento que eu encontrei foi em 2009, não sei se inclusive tem antes, mas eu encontrei 2009, 2010, 2011, vários processos, sabe aqueles processos, que você vê que o esforço começou e eles não foram... não vingou. Dos dois pró reitores que me antecederam eu vi processos, eu vi documentos, acompanhei documentos deles tentando fazer isso. Juntei todas as divisões, todas as chefias e esse ano foi. Entre a metade de 2016 pra 2017 foram feitas todas as regimentações, políticas e etc. E agora nós estamos na fase de fazer a política de esporte. A espinha dorsal já foi pra avaliação. Porque aqui é assim, você faz, tudo que você regimenta, precisa ser discutido com todos os pares, depois que volta, isso precisa ter um bate pronto. Então, por exemplo, eu tenho uma proposta. Eu não posso pegar essa proposta e levar pro Conselho, isso é um desrespeito, ainda mais na área estudantil. Então isso está sob a análise dos diretores de campi, vai voltar pra mim até no final do mês, e da PPO, que Pró Reitoria de Planejamento e Orçamento, e vai ser discutido no âmbito do Conselho Comunitário e aí o texto final do Conselho Comunitário vai ser compartilhado pra quem quiser dar sugestão e ver se a gente consegue fazer essa última formalização. E a política de esporte tá nascendo

ainda. Tá com a F. que é chefe da divisão de esporte e lazer, que tá trabalhando com as atléticas, com a LUVÉ, com o pessoal da educação física, então eu acho bacana ter isso, ter nortes, tipo assim: qual é a lógica de entendimento sobre esporte e lazer universitário da UFV. Isso é importante. A nossa de assistência estudantil eu fiz primeiro porque achei que era mais importante, então regimentar todas as bolsas, que bolsas existem, como que elas são feitas, como elas são selecionadas, quais são os critérios. Deu muito trabalho, mas era importante que estivesse tudo organizado e eu acho que a DSS que é da Pró Reitora de Gestão de Pessoas já começou a trabalhar na política de saúde. Isso é muito bom, porque a política de saúde envolve muito o servidor e é mais apropriado que fique com a Pró Reitora de Gestão de Pessoas, com a parceria da gente e não ao contrário. Então, esses regramentos, acho que vai ser uma coisa bem bacana de acontecer.

6. TEM ALGO QUE QUEIRA COMPLEMENTAR?

Eu acho bacana, sempre peço que os trabalhos que sejam feitos sobre a assistência estudantil sejam encaminhados à PCD, esse é um pedido que eu faço, todos eles são lidos. Nós já implementamos modificação de cota, nós já implementamos ação a partir de dissertação de mestrado, então assim, eu acho que o conhecimento científico é pra isso: ele precisa subsidiar uma tomada de decisão. Então, a primeira coisa que eu faço é pedir pra quando estiver pronto, é provável que eu não esteja mais aqui, meu mandato vence em maio, mas vocês encaminhem pra cá uma cópia pra que os gestores, os chefes, possam saber dos resultados da sua pesquisa. Em linhas gerais, eu fico assim, um pouco envergonhada de me queixar, porque toda vez que eu vou ao FONAPRACE, que é o Fórum Nacional de Pró Reitores de Assuntos Estudantis e Comunitários, eu percebo que apesar de faltar muita coisa em Viçosa, nós temos muito mais do que a média das universidades, em termos de assistência estudantil. Não sei se pelo histórico, se pela cultura de assistência que sempre existiu, mesmo antes do PNAES, a gente sempre teve PNAES, a gente sempre teve moradia estudantil, sempre teve RU. Mas independente disso, permanece o incômodo inicial. Se você tá tratando de política afirmativa, a política afirmativa ela não pode ser uma política de governo, ela tem que ser uma política de Estado. E uma política de Estado não pode ser fake, ela não pode ter um pedaço, ela não pode falar: você pode vir, mas infelizmente você não pode ficar, ela não pode fazer isso com as pessoas. E também não pode mentir, dizendo depois que a

universidade não dá conta, isso não é verdade. E criar essa guerrilha interna que as vezes eu vejo, entre ministérios, universidades e público atendido, isso é uma perda de tempo, parece pão e circo da época de Roma, pra ver se a gente não presta atenção no que é mais importante, que é atender esses jovens. Eu dou aula de microeconomia do desenvolvimento. Eu não acho não, eu sei, que eles terem um curso superior vai impactar a vida deles de muitas formas. Financeiramente, mas é mais do que isso. Abre as portas pra um novo entendimento dos seus direitos, das relações que eles estabelecem. Muitos deles estão aqui, é o primeiro da família. Então se eles concluem, eles sinalizam pra quem vem depois que é possível, isso tem um efeito espiral positivo nas suas comunidades. Não é só na família não, na vizinhança, que é muito, muito positivo. Tem um monte de estudos, se você tiver curiosidade, mas eu acho que não é sua área, que mostram o impacto percentual do aumento de renda a cada ano estudado, a cada etapa concluída. E a gente precisa incentivar a educação. A ausência de cultura acadêmica, ela faz muita falta. Muita falta. Até pra que a gente possa discordar do que está posto, porque a maioria das pessoas nem sabem, a informação que a maioria desses jovens tem sobre as próprias coisas deles, não passam de três linhas de Facebook, porque alguém disse, eles acreditam. A gente tem uma juventude muito crédula, muito, muito manipulada, eles são. Eu não sei se eles tem ideia do quão manipuláveis eles são, por falta de aprofundamento. E eu me preocupo muito com isso, porque eles vão se formar, eles vão sair daqui. Enquanto eles estão aqui eles estão protegidos, mesmo que eles não percebam, mas eles vão sair daqui. E o processo de estar na universidade, que é a permanência deve prepará-los para isso, sobretudo os mais vulneráveis para o que eles vão encontrar. E esse espaço, a gente tem muita dificuldade de atender. E precisava ser mais valorizado, apesar de eu reconhecer, depois você tem a liberdade de confirmar o que eu estou te falando. Eu reconheço que nós temos condições muito acima da média, o que não quer dizer que a média seja suficiente pra gente fazer o que a gente acha que é certo. É isso.

Obrigada!

[Pede pra ligar novamente o gravador]

Permanência estudantil não deve protegê-los da vida. Isso não pode, a permanência estudantil não pode ser uma escora, uma espécie de tampão, não deve. Eu acho que a permanência estudantil, os recursos de assistência estudantil, estão aqui para que eles

estudem, para que eles se dediquem, para que eles se formem em igualdade de condições e não para que eles se aproveitem das suas condições, entende? O outro lado também acontece, eu tenho jovens que estão aqui há 10 anos e não querem ir embora, é o abuso. Mas o abuso não é a regra, é exceção. A vigília é importante por conta disso, porque você precisa cercear o abuso também e fazer uma harmonização um pouco melhor, sobretudo porque o país tá muito dividido, então jovens que antes não se sentiam tão à vontade pra serem violentos e desrespeitosos com seus colegas mais pobres, estão se sentindo á vontade. Sem nenhum pudor. Alguns que eu tenho ciência, a gente processa, um veio aqui, o pai veio aqui e disse ‘a senhora processou meu filho, a senhora não pode fazer isso’ ‘porque não?’ ‘não, mas ele falou sem pensar’ ‘mas pra isso serve processo, da próxima vez ele vai lembrar – oh, eu tenho que pensar’. E essa interferência, sabe, essa interferência ela é, interferência que eu falo é esse caldo dentro da universidade, que é o caldo social, ela é esperada, mas ela é um risco. Então, assim, as agressões contra os grupos mais vulneráveis tem aumentado. Ou pelo menos tem se visibilizado e aí os grupos mais vulneráveis se armam. No discurso, na luta, porque estão sendo ameaçados. E aí você coloca jovens em conflito dentro da instituição. No lugar que deveria ser o palco das discussões e da vitória do pensamento sobre a força e do diálogo sobre a agressão. Mas isso é o reflexo da sociedade, não acho que as coisas estão dissociadas.

A.

1. CONTE UM POUCO DA SUA TRAJETÓRIA ESCOLAR ANTERIOR AO ENSINO SUPERIOR

Antes de entrar no ensino superior eu estudei a vida toda em escola pública, estudei no ensino fundamental em uma escola básica e depois troquei para Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade em Pará de Minas, que era uma escola referência lá, era uma escola estadual e apesar de ser pública, ela, creio que ela rompia com as diretrizes estaduais, que é não poder separar os alunos por notas. Lá era separado por notas, apesar de não poder, então havia uma junção dos melhores alunos da escola e eram filhos de professores, eram alunos muito bons, então nós estávamos na sala A, juntos. Só que acabei mudando no segundo ano do ensino médio pra outra cidade e essa não tinha essa mesma divisão, então eu caí numa sala aleatória, que era horrível, escola péssima, eu fiquei 8 meses lá, não tinha deveres, não tinha tarefas, não tinha exercícios, não tinha nada, foi horrível, eu me senti muito mal, de ficar a toa, de não estudar. Aí depois eu retornei a essa escola no terceiro ano, fiz pré vestibular no Anglo da minha cidade, porque não tinha condições sem fazer Enem sem

saber escrever uma redação, sem saber como funcionava as regras do jogo, então meu pai me deu de presente o pré vestibular e aí eu fui aprovada aqui e quase todas as pessoas da minha sala do ensino médio estudam em instituições federais ou bolsas pelo PROUNI porque lá era muito bom mesmo.

2. **POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O CURSO DE DIREITO?**

No dia 6 de junho de 2013 houve uma mostra de profissões aqui na UFV e eu fazia pré vestibular no Anglo da minha cidade e eles iam levar as turmas de primeiro, segundo e terceiro ano, só que sobraram algumas vagas e convidaram quem quisesse do cursinho poderia ir para o pré vestibular. Aí eu, juntamente com alguns colegas da minha sala, nós resolvemos vir aqui, nós pegamos o ônibus e nós chegamos aqui. Quando eu cheguei aqui em Viçosa, me deparei com o campus americano que eu sempre sonhava, de filme, a grama verde, as pessoas com uniformes coloridos de cada curso, prédios lindos, era tudo que eu queria. E então eu fui nas palestras dos cursos, eu tava na dúvida entre fazer Engenharia ou Direito, sempre fui muito boa em Matemática, campeã das olimpíadas de escola pública. Meus pais queriam que eu fizesse Direito porque dá dinheiro e concurso dá dinheiro, aí eu fui palestra de Direito, foi no Fernando Sabino, com o professor F., do departamento de Direito e ele fez um discurso muito bom, falando que haveria possibilidade de intercâmbio, que aqui era um campus muito bom, que o curso de Direito era muito bom pra quem quisesse ler, perguntou quem já tinha lido Harry Potter e eu como uma grande fã levantei a mão bem alto, e ele falou: vocês tem perfil de fazer Direito. E eu saí daquela palestra às dez horas da manhã e mandei uma mensagem pro meu pai e falei: eu vou fazer Direito na UFV. Naquele momento, cheguei na minha cidade e falei pra todos que eu ia fazer Direito e as pessoas falavam mas você deveria fazer Engenharia, que desperdício, não acredito. E eu de fato passei aqui, fui aprovada e estou me formando.

3. **QUAIS SÃO SEUS OBJETIVOS PROFISSIONAIS A MÉDIO/LONGO PRAZO?**

O meu objetivo final é seguir carreira diplomática, então eu preciso ser aprovada no concurso do Instituto Rio Branco, que existe anualmente, então até se alcançar o objetivo que pode levar dois, três anos, eu vou fazer qualquer coisa pra me sustentar, qualquer coisa mesmo, nem que seja dar aula de espanhol, de inglês, distribuir panfleto, enfim, mas eu gostaria muito de ser professora também de Direito. Então o que eu vou tentar ano que vem, vou tentar Mestrado da Geografia, na UFV, que vai abrir vaga, vou tentar trabalhar em

escritório e vou tentar dar aulas de línguas em instituições, qualquer coisa que me possibilite dedicar ao concurso.

4. QUAL FOI A SITUAÇÃO MAIS COMPLEXA QUE VOCÊ JÁ ENFRENTOU NA UNIVERSIDADE? COMO VOCÊ SUPEROU?

O que eu acho mais marcante foi que quando nós chegamos aqui éramos 60 alunos, 25% era cotista, então nós éramos 16 cotistas. Então fomos todos colocados numa sala em que havia pessoas que vieram dos melhores colégios do Brasil, pessoas que vieram dos melhores colégios do Espírito Santo, que fizeram cursinho do Bernoli, em estruturas que com certeza, eram melhores que as minhas. Apesar da minha escola ser boa, eu passei por greve de 60 dias, falta de estrutura, falta de livro didático, foram muitos problemas. E como eram muitos alunos, a gente não tinha muito incentivo a escrever, eram todas provas fechadas. Então chegar aqui, me deparar com provas completamente abertas com folhas de papel almaço pra escrever, foi uma experiência muito complicada, então no início, eu tive muita dificuldade em acompanhar essas pessoas pela escrita, porque essas pessoas eram muito melhores que eu, então isso era um pouco difícil, um pouco frustrante, ter que passar por aquilo, então no primeiro período, não tive uma nota muito boa. Eu tinha que me dedicar mais, então eu comecei a me estudar fortemente até pegar, até pegar o ritmo daquelas pessoas e poder chegar no mesmo nível que elas e equipará-las, porque a ideia das cotas é bem bacana, mas é difícil colocar todo mundo na mesma caixa e falar: agora vocês são todos iguais porque na verdade nós não somos. Tive que estudar muito pra treinar e me dedicar pra tentar chegar no nível de escrita daquelas pessoas.

E ISSO FOI SÓ NO COMEÇO OU CONTINUOU SENTINDO ESSA DIFICULDADE DEPOIS?

Acho que a partir do terceiro período, a gente já conseguiu superar, porque no início havia matérias muito filosóficas, que necessitavam de uma base de sociologia, filosofia e história que eu não tinha, eu praticamente não tive o conteúdo de sociologia ou filosofia ministrado de uma maneira boa no ensino médio, as matérias eram sempre dadas por professores substitutos que não eram, não tinham formação naquela área, ou apenas davam matérias em que eram leitura de textos, elaboração de resenhas, então as matérias de História do Direito, Teoria Geral do Direito, eram extremamente complexas, então no decorrer do curso essas

matérias desapareceram, mas agora que voltam com Filosofia do Direito e Ética, que são duas matérias que necessitam dessa base, fica mais uma vez aparente a lacuna que eu tenho, então são as duas matérias que me preocupam, porque tem que correr atrás dessas matérias.

5. COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, ESPECIFICAMENTE A LEI DE COTAS – LEI 12.711/2012?

Eu vejo como muito benéfica, muito favorável. As três, tanto a de escola pública, quanto racial, quanto a econômica, porque um ponto que as pessoas não enxergam é que colocar essas pessoas no ensino superior é muito importante porque elas vão ser produtoras de conhecimento. Sempre uma pessoa ou outra vem bater boca comigo falando que cota racial não quer dizer nada, mas é importante colocar essas pessoas pra que elas pesquisem algo que é da sua própria cultura, então, por exemplo, nós estamos tendo monografias que visam aspectos feministas, porque nós temos muitas mulheres na sala, aspectos afrodescendentes, que são coisas que não se viam antes, porque não existia pessoas que se interessavam em buscar aquele tipo de conhecimento. Então, apesar de ser extremamente benéfica, eu vejo em todas as áreas do conhecimento que essas pessoas chegam com déficits. Meu irmão faz ciência da computação, ele estudava em escola pública e no primeiro e no segundo período dele, ele passou por muitas dificuldades em cálculo, em física, porque não tinha a mesma base, não sabia estudar e isso era decepcionante pra ele, ter que ver que ele estava indo tão mal nessas matérias da universidade, ele quase pensou em desistir. Ele estuda todos os dias, sábado, domingo, pra poder acompanhar a turma dele, pra poder ter aquele resultado que eu vejo que quem é de escola particular alcança mais facilmente. Então, hoje ele também superou esse objetivo, mas é porque nós estudamos muito mesmo. Ele tá no sexto período, hoje ele tá muito bem no curso, mas depois de um início muito turbulento.

6. COMO VOCÊ ANALISA AS POLÍTICAS PÚBLICAS COM VISTAS A PERMANÊNCIA DO ESTUDANTE, ESPECIFICAMENTE O DECRETO 7.234/2010, PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL- PNAES?

Interessante. Então nós temos três categorias de cotistas: escola pública, os de renda e racial.

E AGORA TAMBÉM OS DEFICIENTES.

Ótimo, perfeito. Então, primeiro que estão vindo pessoas pra cá que tem vulnerabilidade econômica. A UFV é uma universidade boa nesse aspecto. Eu sei que existem alojamentos, existem bolsas, mas isso é um pouco arriscado... um pouco volátil, porque os alunos estão sempre dependendo de políticas que a qualquer momento podem desaparecer e eu vejo muito a eleição de reitor, eu sei que existem problemas no alojamento que são muito tristes, como mofo, ausência de água quente e algumas coisas que eu vejo um pouco de negligência da reitoria e de quem tá acima. Então, pelo aspecto econômico, eu visualizo que a UFV abraça muitos estudantes, mas é que ela poderia fazer um trabalho um pouco melhor, até mesmo aqueles estudantes que não tem vaga no alojamento, eles podem sair e recebem auxílio financeiro da universidade pra morar fora, então eu visualizo isso muito positivo. Eu conheço muitas pessoas que não conseguiram se manter em Viçosa por causa desse problema, eu acho que isso é um aspecto a ser trabalhado pelas universidades, talvez uma bolsa de 400,00 aqui em Viçosa ainda seja muito pouco pra um aluno se manter aqui de uma maneira minimamente digna, mas eu sei que a UFV tenta, ainda assim é preciso que o aluno trabalhe ou tenha um auxílio de casa. Acho que é uma política a ser melhorada. Nos aspectos dos alunos que são de escola pública, eu vejo que as pessoas estão chegando com déficits, principalmente na área das exatas. As pessoas que vem das escolas públicas tem muita dificuldade, não é a toa que as reprovações em cálculo e física são tão grandes, as pessoas não tem base e as pessoas não sabem estudar. É diferente quando a gente pega esses colégios que tem geralmente provas semanais pra testar conhecimentos e simulados a todo instante, então a universidade estabeleceu a obrigatoriedade de pré cálculo por exemplo nas ciências exatas, mas é só uma pequena matéria pra dar uma pequena base, eu ainda acho que a universidade está negligenciando que essas pessoas estão chegando com dificuldade. Existem matérias no Direito também que existem os pré textos pra quem não tem essa base, mas eu ainda acho que os professores não acreditam no potencial. Eu já ouvi professor dizer que a qualidade do Direito caiu desde que os cotistas começaram a entrar, eu me senti extremamente ofendida. Eu sei que a gente tem dificuldade, mas é a nossa oportunidade, é o nosso momento. Em se tratando das cotas raciais, eu vejo que a universidade tem um envolvimento muito grande contra o racismo, aqui é uma cidade boa de se morar, é uma cidade diversa, é claro que existem casos de violência, mas tem muitos grupos que abraçam as pessoas de classes raciais, nós temos grupos feministas, LGBT negro, enfim, tem vários conjuntos e isso é muito, muito legal. Em se tratando do quarto que é de deficiente, é algo

novo, que esse ano agora passou a obrigatoriedade e eu estudava no ensino médio com um colega que era surdo e coincidentemente ele estuda aqui na UFV atualmente. Ele estudava na UFV Rio Paranaíba e foi transferido pra cá porque lá não havia intérprete pra ele. Ele faz Engenharia Civil. É um curso extremamente delicado de um intérprete ajuda-lo numa aula de física, numa aula de cálculo. E conversar com ele é muito triste de ver tudo que ele tem que passar pra conseguir estudar, ele não consegue olhar pro quadro, pro caderno e pro intérprete ao mesmo tempo. Então é muito complicado quando o professor está escrevendo no quadro e tá de costas pra ele, acho que a universidade não tá preparada pra ter esses deficientes aqui. É claro que a gente precisa começar e dar oportunidade pra ele, mas nem todos os prédios são acessíveis pra cadeirante por exemplo, não há intérprete pra todo mundo, e braile ainda é algo muito difícil de ter acessibilidade. Então, as cotas são lindas na teoria, mas ainda falta tanta coisa pra gente concretizar a permanência das pessoas aqui.

7. COMO VOCÊ PERCEBE AS MICROPOLÍTICAS DE PERMANÊNCIA DA UFV?
Vou citar mais também: apoio psicológico, grupos de terapia e budismo pros alunos ter distração, esporte, alojamento, refeitório, acho que a universidade aqui também conspira pra gente ter um bom aprendizado, primeiro porque ela é toda feita pra gente se sentir bem. A universidade podia ser 10 caixas brancas de 14 andares colocadas ali, mas é um lugar que nos obriga a caminhar e andar, pra gente poder respirar e é um lugar muito arborizado e eu acho isso muito importante, em comparação a UERJ, por exemplo que tem uma taxa de suicídio altíssima, porque ela é uma universidade triste. Então eu vejo que a universidade ela tem departamentos, mas eu tenho muitas críticas porque por exemplo, a divisão de saúde está sendo inundada por pessoas da cidade. Eu não sei até que ponto essas pessoas devem usar a divisão de saúde, que é algo dentro do campus, que deveria nos atender. Se as pessoas tem que marcar consulta a partir de 6 da manhã, se você liga 6:10 já não tem mais horários disponíveis, e há sempre déficits de médicos, de enfermeiros, e greve de profissionais, eu acho que a divisão de saúde há muito que melhorar. A parte psicológica também, são pouquíssimos horários de acompanhamento, você acaba tendo que esperar um semestre pra poder ter um acompanhamento psicológico e isso é muito triste. A parte de alimentação a UFV é muito boa a nos oferecer um almoço e janta por 1,90 que é um preço extremamente acessível e que nos permite estar aqui e eu tava pensando sobre isso, que o RU é até um incentivo pra gente vir à universidade. Já que aqui está o meu almoço, eu vou vir pra cá e

vou acabar trabalhando, estudando, fazendo alguma coisa pra poder usufruir disso. As pessoas vem às aulas por causa do almoço também e eu vejo isso como algo extremamente positivo. E a questão do esporte também a universidade cresceu muito com o desenvolvimento do envolvimento das Atléticas, que até 2014 praticamente era muito pequeno. Nós temos grandes equipes esportivas com equipes de team leaders, de música, de atletas, de bandeiras e isso é tudo muito bonito e isso faz muito bem ao estudante. Acho que isso nos distrai e nos deixa pessoas mais focadas, mais responsáveis porque o esporte é sempre aliado ao foco e à disciplina. Eu vejo a UFV com essas micropolíticas estudantis muito interessantes, apesar de poder melhorar um pouco em alguns aspectos, principalmente essa questão de saúde, mas nessa questão de entretenimento, a universidade é muito boa.

VOCÊ É BENEFICIÁRIO DE ALGUM PROGRAMA?

Não. Eu tentei fazer parte dos bolsistas do RU, mas meu pai tinha acabado de comprar um carro, aí quando a gente foi entregar a papelada, tinha um carro novo. Também não são muitas bolsas no RU, na verdade. Se você tem um irmão, um primo que já foi beneficiário, você automaticamente vira beneficiário, então como eu sou a mais velha, a primeira da minha família a ingressar, foi difícil pra eu conseguir. Eu queria ter conseguido a bolsa do RU, mas por exemplo, quem joga pela LUVE, que é a equipe atlética elitizada, que são os melhores atletas, tem bolsa, quem canta no coral, também. A universidade acaba beneficiando os alunos de outras maneiras também e também é interessante, mas não é um peso pagar 1,90 pra almoçar, eu fico feliz de não precisar de fato desse auxílio, era só que facilitaria, mas tudo bem.

8. QUAIS ELEMENTOS VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTES PARA O ACESSO E SUA CONCLUSÃO NO CURSO DE DIREITO NA UFV?

Estudar numa escola pública muito boa, que fazia toda diferença, enquanto eu estava na escola na minha cidade natal Pará de Minas, éramos todos alunos muito bons, que sempre competiam pra tirar notas boas, porque todos nós queríamos ingressar no ensino superior. Minha família também, é uma família que meu pai e minha mãe são formados em Veterinária na UFMG, então é uma família que sempre incentivou desde quando eu tinha meus 5 anos a ingressar no ensino superior. Eles sempre me disseram que se eu não ingressasse na faculdade, eu não teria um bom trabalho, porque as pessoas todas não são qualificadas,

então como diria minha mãe, ela já gravou o chip desde criança que eu deveria traçar esse caminho, já foi automático que eu tive que perseguir, porque já era aquilo que eu estava me preparando sempre. Outro fator foi ter feito o cursinho pré vestibular, sem ele eu não teria aprendido a escrever uma redação, e sem a nota da redação não tem como ingressar na universidade, porque é a nota que mais vale ponto. Nos aspectos de permanência, é o auxílio financeiro dos meus pais porque se eles não me ajudassem seria praticamente impossível eu levar o curso da maneira como eu levo, porque nós trabalhamos aqui um curso de três turnos, integral, teve semestres que nós tivemos aula nos três turnos, e eu queria me dedicar ao máximo possível, queria usufruir tudo que a universidade me dá, então sem o auxílio deles seria muito difícil. Outro ponto que a universidade me favoreceu bem foi as bolsas de iniciação científica, por duas vezes eu fui favorecida com uma bolsa de iniciação em que eu pude receber 400,00 por mês que foi esse inicial pra que eu pudesse usufruir mais coisas aqui na universidade. E é claro, a estrutura que a universidade, é uma cidade pequena, agradável, que você pode ir e vir com muita tranquilidade, não tenho medo de sair daqui do campus de noite, apesar de casos exceções, é um departamento muito bom, com professores muito abertos, com uma grade muito boa. Todos esses fatores contribuíram pra que eu ficasse aqui em Viçosa e terminasse meu curso de Direito.

9. ALGO QUE QUEIRA COMPLEMENTAR?

As cotas são muito importantes, apesar de que muita gente as critique, principalmente quem não precisa delas, critica muito, porque de fato nós precisamos concorrer com quem está no mesmo patamar, porque eu sei que as pessoas que estudaram em escolas melhores, elas tem desempenho melhor e elas precisam concorrer com aquelas mesmas pessoas. Mas a universidade, ela tá facilitando a entrada, mas eu acredito que não são muitas as pessoas que estão se formando nesse aspecto, em especial nas outras ciências, porque acaba que no Direito, nós temos uma nota de corte muito alta. Apesar de a cota existir, a nota de corte nunca caiu muito abaixo de 680. A pessoa que entrou com a menor nota, passou com algo mais ou menos assim. Se eu for olhar nos outros departamentos, existem pessoas que ingressaram com notas na casa dos 400, que são cotistas, e essas pessoas não vão terminar o curso muito provavelmente. No nosso departamento, tudo bem, a gente tem cotistas com dificuldades, mas que ainda assim são alunos que vieram de CEFETs, COLUNIs, colégios estaduais que passaram por suas greves, passaram por seus momentos, mas eles acabaram

aprendendo a estudar, mas a universidade tem muito o que fazer em relação aos outros departamentos e que a gente possa de fato dar diploma pra essas pessoas, que a gente possa colocar essas pessoas com ensino superior e trabalhando pra gente poder trocar a realidade. Eu elogio muito política afirmativa de cotas e eu quero que as pessoas continuem na universidade e que elas possam concluir os seus cursos superiores.

A.

- 1. Praticamente eu estudei todo o período em escola pública, eu venho de uma família da zona rural, então a gente pegava ônibus e ia normal, ônibus de prefeitura e estudei primeiro numa escola municipal até a 4ª série e depois numa escola estadual. A escola era na cidade e eu morava na zona rural, moro até hoje.*
- 2. Eu vi na televisão um juiz falando aí eu gostei e disse 'ah, eu vou fazer Direito'!*
- 3. Advocacia e magistério. Advocacia tributária e empresarial e magistério tributário e empresarial.*
- 4. Mais difícil assim, bem mais difícil, não tive muito problema sabe, tive problema com matéria, problema com disciplina, mas era porque o professor era difícil mesmo, aí foi só estudar bastante pra passar. Agora, questões assim de família, eu sempre tive uma família muito junta, sabe? Questões de dinheiro pra ficar aqui, questões mais sociais, eu procurei sempre fazer estágio porque minha família não tem dinheiro pra me manter aqui, eu procurei desde o terceiro período fazer estágio e na universidade, eu, como sou morador do alojamento, a universidade dá o resto, dá alimentação, dá moradia, então eu não me preocupava com isso. Essas coisas eu não me preocupei, nem pra ir pra minha casa porque a Prefeitura pega aqui e pra me manter aqui em Viçosa aí eu fiz estágio desde cedo, não tive muito problema com isso não, graças a Deus, só problema com disciplina mesmo, que é natural.*
- 5. Eu tenho algumas restrições pessoais, não vou entrar em detalhes, entre a lei de racial e a cota de baixa renda e a cota de escola pública.*

POR QUE?

Porque quem estuda em escola pública eu acho que está aquém de quem tem o ensino bom de uma escola particular, notadamente. Tirando o COLUNI e tirando outros colégios públicos, quem é de escola pública, geralmente não tem professor, né, o professor de Educação Física dá Biologia, isso é muito comum. E de baixa renda, a pessoa de baixa renda é difícil pra ela conseguir as coisas. As vezes o pai dele ganha um salário mínimo, a mãe tá desempregada e não tem por exemplo a oportunidade de fazer um inglês na vida dele. Então assim, eu vejo a lei de cotas pra tentar igualar, aquela medida da Constituição, dar aos iguais a medida da sua igualdade e aos desiguais a medida da sua desigualdade. Agora racial, eu tenho um pouco... eu ainda preciso estudar um pouco esse assunto, mas eu tenho restrição porque

única e exclusivamente fundamentada no tom de pele, não seria justificativa. Aí você tá falando que a pessoa indiretamente tá falando que a pessoa negra ela é, ela não consegue chegar na nota de um branco, entende? Eu por exemplo, eu entrei de pardo, mas assim, eu tô me criticando, tô fazendo uma crítica a mim, tô falando assim que eu não consigo chegar na nota de um branco ou na nota de um negro, entende? Ou na nota de um indígena, entendeu? Aí eu tenho algumas restrições pessoais nesse sentido, mas a cota do ensino público e de baixa renda, pra mim tem que haver. Se for a opção do governo ser a médio prazo tudo bem, se daqui a 20 anos extingue, extingue então, mas melhora o ensino público fundamental e médio, deixa os dois pau a pau, tanto o particular quanto o público.

6. *Tem que ter uai, tem que ter. Porque se a pessoa já custa a passar na universidade e aí ela passa e não consegue ficar. Por exemplo, eu quando eu passei eu passei aqui e na UFJF. Um dos motivos que levou eu vir pra UFV foi o alojamento, alojamento e custo de vida, porque na UFJF eu não ia conseguir estudar lá, entende? Como que eu ia ficar lá? Não consigo pagar um aluguel de 500 reais e comida, mais, sei lá quantos reais, não dá. Então tem que ter, se não a gente estudou, estudou, estudou, passou e não consegue ficar.*
7. *Olha, o alojamento é muito bom, o alojamento masculino, não sei falar do feminino, a gente nem pode frequentar lá. O alojamento é muito bom, cabe, aloja a gente bem e a comida boa, tá ali dentro dos padrões, a gente tem nutricionista no RU, temos porteiros no alojamento, lógico que os porteiros deixam a desejar em alguma coisa, não faz a vigilância que deveria ser feita, então por causa de não fazer a vigilância no alojamento, muitos furtos no alojamento e aí é complicado né, furtar um pobre! Eles não fazem o trabalho deles, mas aí é ética deles né, mas o que a universidade dá, se propõe é bom, você não tem problema com nada não, pelo menos eu nunca tive, não sei lá nos outros apartamentos, eu nunca tive não. Água, luz, internet, tudo certinho.*
8. *Família. Minha família. A base, que me incentivou e ficou do meu lado, nos momentos de sucesso e nos momentos de recaída e obviamente também as políticas públicas porque se eu tivesse que pagar o Enem, eu não ia fazer. O Enem é 300 reais eu não tinha dinheiro, obviamente isso aí tem que dialogar com a gente.*

W.

1. *Essa é minha segunda faculdade. A primeira foi em Administração, não teve cota nem nada, pela Federal de Santa Catarina, agora entrei pra UFV por cotas. Se for considerar o Ensino Superior ingressei em 2008 no curso de Administração da Universidade Federal de Santa Catarina e em 2014 no curso de Direito da Universidade de Viçosa. Eu sou oriundo da zona rural de Caratinga, como tal eu fiz o ensino até 8ª série na zona rural lá. Posteriormente fiz o ensino médio na cidade de Caratinga, sendo que todo ele foi cursado no período noturno, em*

virtude de ter que trabalhar durante o dia. A qualidade do colégio era satisfatória, com dificuldades concernentes por ser público, alguns déficits, principalmente por ser noturno, muitos alunos tinham dificuldades de aprendizado porque vinham de uma jornada de trabalho diurna, o que dificultava de certa forma o aprendizado.

2. *O curso de Direito como minha segunda graduação foi escolhido em virtude do meu trabalho, eu sou técnico judiciário da Justiça Federal desde 2011, então o Direito veio como uma necessidade do meu trabalho. E o curso de Administração que eu iniciei em 2008 e concluí em 2013 foi também uma necessidade de trabalho também, uma vez que na época eu tinha uma loja e era militar do Exército envolvido em atividades administrativas.*

3. *A curto prazo é Analista Judiciário, área oficial de justiça avaliador e a longo prazo auditor fiscal do Trabalho ou ainda Tribunal de Contas dos Estados*

4. *Eu creio que a maior dificuldade, pelo menos minha, enfrentada no curso de Direito, é a questão política. Muitas vezes professores engajados com questões políticas esquecem de fato de ensinar conteúdo, essa pra mim foi a principal dificuldade enfrentada na Universidade, visto que eu acho que isso não é o correto e por vezes eu enfrentei essa questão e muitas vezes sendo perseguido por isso. Ou pelo menos me sentindo perseguido por isso.*

TEVE ALGUMA SITUAÇÃO ESPECÍFICA? FOI DENTRO DE SALA DE AULA?

É, foi dentro de sala de aula sim. As situações mais específicas são o Direito dividido em áreas dogmáticas e zetéticas. As zetéticas são ciências Filosofia, Sociologia, a parte dessa área. Dentro dessas ciências, o mais comum, os embates eram com um professor da matéria X., o qual tem tendências a políticas de esquerda e que não aceita opiniões contrárias a dele. Basicamente foi isso.

COMO VOCÊ SUPEROU ESSA SITUAÇÃO?

Superei que eu repeti a matéria e tô fazendo ela de novo com outro professor, caso contrário eu já estaria formado.

SÉRIO? ESSA FOI UMA OPÇÃO SUA?

É sim. Formaria em 9 semestres. Não foi uma opção minha não, na verdade eu fui reprovado na matéria. Esse semestre agora tô cursando somente essa matéria que é a única que falta pra eu colar grau. Na verdade não foi opção, eu simplesmente fui reprovado na matéria. Tentando não ser injusto, pensando naquela questão que se realmente não faltou eu me esforçar para matéria e tudo mais, eu creio que não faltou porque pessoas se esforçaram bem menos do que eu e que não tinham a bagagem e o conhecimento que eu tinha, passaram. Eu percebo que basicamente os alunos que reprovaram nessa disciplina foram os alunos que enfrentaram o professor. Ou seja, eu creio que o Direito vale pra fora das portas da UFV. O Direito não é respeitado dentro do próprio Departamento de Direito.

5. *Essa questão aí, eu até tava conversando com a A. que foi entrevistada sua também e de certa forma eu discordo da política de cotas. Eu sou mais a favor das cotas econômicas, tendo em vista que apesar de ser oriundo de escola pública, vindo de zona rural e tudo mais, na época que eu ingressei na UFV eu já era servidor público da Justiça Federal, ou seja eu já tinha um poder aquisitivo considerável e talvez não precisasse ingressar por cota. Agora, se o objetivo das cotas é justamente ter segmentos de toda sociedade dentro da Universidade, ou seja negros, pardos, brancos, indígenas, aí seria interessante a política de cotas. Contudo, se é forma de inclusão, a partir do momento que a lei trata somente da questão racial, embora também tenha de forma tangencial a questão econômica, eu acho que não é tão correto.*

NÃO ENTENDI, DESCULPA. VOCÊ ANALISA DE FORMA DESFAVORÁVEL NO QUE DIZ RESPEITO AO CRITÉRIO RACIAL E NÃO TÃO DESFAVORÁVEL AOS CRITÉRIOS ECONÔMICOS? VOCÊ PODE REFAZER SUA RESPOSTA? NÃO COMPREENDI MUITO BEM.

Depende do parâmetro que você abordar. Se você considerar que a política tem o objetivo de inserir diferentes segmentos étnicos dentro da faculdade, ok, acho a proposta positiva e deve continuar. Se contudo o objetivo é inclusão social, eu creio que o critério étnico racial não é o mais adequado e sim o econômico.

POR QUE?

Porque se a lei tem por objetivo de inserir diferentes segmentos da sociedade, aí logicamente a questão de cotas e etnia deve contar. Agora se o objetivo é inclusão social, de trazer pra dentro da Universidade as pessoas que não tiveram acesso, creio que não é o método correto de se aferir isso, através da etnia racial e tudo mais, seria por critério econômico, ou seja, quem tem menos possibilidade financeiras de entrar na faculdade deveria ser beneficiado pelas cotas e não necessariamente em virtude de cor de pele ou qualquer outro meio que não o econômico. Mas eu parto do pressuposto que o objetivo das cotas, embora seja democratizar o acesso ao ensino superior, é uma questão de democratizar isso em virtude de uma precariedade econômica e social das pessoas. Então a precariedade, embora seja demonstrada mais entre negros e pardos, não é regra, então teríamos pessoas brancas que não teriam esse poderio econômico ao passo que teríamos pessoas negras que também teriam poder econômico maior.

MAS NO SEU CASO, VOCÊ DISSE QUE JÁ TINHA UM PODER AQUISITIVO MELHOR QUANDO ENTROU.

Se o objetivo é ter acesso ao ensino superior eu tinha outros meios, como o particular.

E POR QUE MESMO ASSIM VOCÊ DECIDIU ACESSAR POR COTAS? OU ESSA COMPREENSÃO SÓ VEIO DEPOIS?

Veio depois. E ainda devido ao fato de que é difícil ao ser humano embora com a crise de consciência não tentar se beneficiar com a situação. É mais ou menos igual o episódio do Chaves né: ‘você não tem vergonha? Tenho, mas eu aguento’. Eu creio que se não tiver meios coercitivos de impedir esse tipo de coisa, as pessoas vão fazer, inclusive o que eu fiz.

6. *Eu não conheço o decreto, mas pelo contexto que você tá me dizendo seria os meios de se manter o estudante, ou seja, questão de alojamento e outras necessidades que o estudante tiver durante o curso, seria isso?*

ISSO.

Como eu disse anteriormente, se o objetivo da política de cotas é inserir pessoas que não tem poderio econômico pra ingressar na faculdade, nada mais justo e mais lógico do que manter, dar pra ela os meios necessários pra permanecer na faculdade, de tal forma que a política do decreto estaria correta sob o meu ponto de vista, ainda mais que as faculdades fazem uma triagem pra verificar quem tem necessidade de ser atendido por esses recursos né?

7. *Olha, de forma geral, acho positivas, assim...Creio que ainda existam muitas falhas, não tenho acesso aos atendimentos, o que é feito em relação a isso, eu vejo determinadas reclamações a respeito do serviço de saúde, demora e algumas coisas nesse sentido, questão do alojamento, não vejo reclamações então eu creio que seja bom, alimentação eu não sei se tem um preço diferenciado ou se o pessoal que é detentor desses benefícios não paga, não sei. Como tudo há necessidades de ajustes, porém é muito positivo.*
8. *Elemento importante pro meu acesso foi a própria política né, sem ela eu não entraria na universidade. Agora os elementos importantes pra minha conclusão, minha manutenção na faculdade, eu não creio que tem nenhum elemento da faculdade pra citar, o que me manteve na faculdade foi simplesmente a universidade ser renomada, o curso de Direito ser renomado pra conseguir concluir o curso lá. Embora em termos de gasto, como eu moro em Ponte Nova, o que eu gasto com locomoção pra Viçosa é o que eu gastaria de mensalidade aqui em Ponte Nova. Determinante pra minha conclusão seria os professores de Direito Civil da Universidade que são excelentes, muito bons mesmo, que puxam o curso, me ensinaram muito e me mantiveram no curso. E Processo Civil também, especificamente o G.*

Em 2014, não sei, se foi o candidato a Reitor ou Reitora esteve na turma e falou a respeito dos candidatos cotistas, dos alunos cotistas que não tinham desempenho acadêmico regular. Não sei se realmente se isso se manteve, se esses alunos cotistas não tinham rendimento satisfatório e se isso foi corrigido. Essa seria a minha colocação, que em virtude da

universidade ter recebido esse pessoal que talvez não tivessem conhecimento suficiente para acompanhar a turma, que a universidade promovesse uma política específica pro pessoal. De nada adianta permitir o acesso sem garantir a manutenção em virtude de desempenho acadêmico ineficiente. É o caso dos estrangeiros que estudam na UFV, muitos tem dificuldade no próprio idioma, então com os cotistas não é muito diferente. Os serviços além de saúde, alimentação e alojamento deveriam incluir acompanhamento especial do rendimento acadêmico de forma a nivelar o conhecimento.

K.

1. *Eu estudei numa escola estadual que chamava EE José Teixeira Franco, num distrito que chama Expedicionário Alício, lá na minha cidade, que é Aimorés, fica na divisa com o Espírito Santo, mais ou menos a 250 km de Valadares. Escola pequena e tal, com poucos alunos, mas era tranquilo.*

2. *Bom, então, eu cheguei em Viçosa em 2012, eu me matriculei no curso de Cooperativismo, porque eu não sabia o que eu queria fazer. Aí com algum tempo aqui na UFV, eu fiquei sabendo do prestígio que o curso de Direito tinha e eu já tinha mais uma pegada pra área de humanas, então foi unir o útil ao agradável e em 2014 eu mudei pro Direito. Na verdade, no cooperativismo eu nem lembro se eu entrei por cota ou por ampla concorrência, realmente eu não me lembro porque tem muito tempo. Mas aí foi no Direito que eu entrei pela cota e depois de estudar aí uns dois anos, na verdade, um ano estudando pra poder mudar de curso, aí fiz prova do Enem novamente.*

3. *Então, eu não sou uma pessoa que pensa muito a longo prazo não. Eu gosto de pensar mais no presente, mas a curto prazo eu pretendo começar a advogar e depois futuramente se eu não me der bem com a advocacia posso tentar algum concurso público e tal, mas a princípio eu vou tentar advogar.*

4. *Eu não passei por uma grande dificuldade acadêmica durante esses cinco anos não. Passei aperto em algumas disciplinas, por questão de falta de afinidade mesmo e talvez por pouco tempo pra estudar pras disciplinas, sobrecarregado com estágio, OAB, monografia e mais as provas durante esse período, mas nada muito significativo não. Que fossem mais relevantes do ponto de vista acadêmico não. Acho que foram dificuldades normais de qualquer estudante de graduação da UFV.*

5. *Sou a favor totalmente da política de cotas, e acho essa questão da democratização do ensino muito importante, que veio, que começou com o governo Lula e continuou com o governo Dilma até a parte do impeachment, acho super válido, acho que tem que ser fiscalizado, mesmo. E é uma política de integração importante ainda mais num país muito desigual igual ao Brasil, eu acho que o acesso ao ensino público deve ser o mais democrático possível e que as pessoas tenham chance de ingressar na faculdade, na universidade pública*

e tenham a chance de estudar. Então eu acho que o sistema de cotas é muito importante e ele tem que ser estudado, viabilizado e levado a sério.

6. *Também sou a favor de todas essas políticas, principalmente porque não só garantir o acesso, mas garantir a permanência também é muito importante pros estudantes que vem de uma realidade de baixa renda e de um ensino público mais fragilizado, e acho muito importante a questão. Sei que a UFV já é referência nessas políticas há muito tempo. Eu sou beneficiário do auxílio alimentação e também do auxílio moradia e ajuda bastante na minha manutenção aqui em Viçosa desde 2012 e nos últimos cinco anos da graduação em Direito e seria muito difícil me manter aqui sem esses auxílios. Então, acho muito importante, desde que sejam bem fiscalizados e que receba esses auxílios quem realmente precisa, sou muito a favor.*

7. *Em relação ao RU, não tenho o que reclamar. A gente tem visto problemas ao longo do tempo, mas nunca deixou de atender a demanda dos estudantes. Os alojamentos também, apesar de alguns problemas estruturais também fornecem o mínimo né, para a habitação dos estudantes que dependem da moradia. Divisão de saúde acho que tá um pouco sucateada, pra te falar a verdade. Quando eu cheguei era bem melhor a questão dos atendimentos, mas acho que isso é problema de convênio da UFV, alguma coisa de corte de verbas, imagino. Em relação ao esporte, eu vejo um ambiente bem democrático assim, apesar de faltar eventos culturais de integração, alguma coisa do tipo, mas tem os campos, tem as quadras, tem a reta pras pessoas poderem dar uma corrida, uma caminhada. No meu ponto de vista isso é muito positivo, muito relevante.*

8. *Bom, no meu caso, acho que foram dois elementos principais. Primeiro a questão que eu já comentei sobre as políticas de acesso mais democráticas, a questão do SISU e do Enem como panorama pra se adentrar no ensino superior. E também muita influência familiar, porque minha irmã estudou e se formou aqui e me incentivou a vir estudar aqui. Mas acho que o principal elemento foi essas políticas de inclusão mesmo. Enem, SISU. Esse fator aí.*

9. *Eu só queria mesmo enaltecer a relevância desse tipo de trabalho que você tá fazendo, em questão da análise dos cotistas, do ingresso e permanência, ainda mais num curso prestigiado e concorrido como o Direito na UFV, isso é muito importante observar o panorama de ingresso dos alunos desses cotistas, se eles estão entrando e se eles estão conseguindo se manter, acho isso bem importante, então só enaltecer mesmo e agradecer.*

D.

1. *Eu sou daqui de Viçosa, meus pais são daqui, eu sempre morei aqui, entrei numa escola particular quando, na época era segundo período, como se fosse um jardim de infância, entrei no segundo período e estudei nessa escola até o primeiro ano do meu ensino médio. Eu sempre tinha notas boas, era uma boa aluna, tinha um relacionamento bom na escola e assim, quando eu tava no final da 8ª série eu tentei COLUNI, que é o colégio federal aqui da UFV e no final da 8ª série eu não passei. Só que eu tinha muita, muita, muita vontade de estudar lá. E é muito comum as vezes a pessoa fazer o primeiro ano, continuar estudando na*

escola que estudava, chega no final do primeiro ano, tenta o COLUNI de novo e faz o primeiro ano de novo no COLUNI e foi o que aconteceu comigo. Eu queria muito estudar lá porque é uma escola referência né, já faz alguns anos que é considerada a melhor escola pública do Brasil e por gerar muitas experiências boas também, amadurecimento, eu sentia muita vontade de estudar lá, meu irmão mais velho estudou, então no meu primeiro ano eu fiz a prova de novo, consegui passar. Aí eu fiz o primeiro ano de novo no COLUNI. Aí eu estudei no COLUNI meu primeiro, segundo e terceiro ano e... que foi assim, os três melhores anos da minha vida, eu gostava muito, muito mesmo, a gente tinha uma vida já quase que de universitário, vinha muita gente de fora, eu fiz muitos amigos novos e ah... a gente tinha uma independência maior, a gente almoçava no RU, estudava na biblioteca, então já era meio um clima assim, universitário. E aí chegou no final do meu terceiro ano, eu fiz o Enem, na época a maioria das universidades já tava aceitando só Enem e aí eu fui muito mal no Enem, então eu não consegui passar em nada, assim que eu acabei meu terceiro ano. Só que eu comecei a fazer cursinho e aí quando foi em... eu tava no terceiro ano em 2012, em 2013, eu comecei a fazer cursinho no meio do ano e aí apareceu o vestibular, era prova de vestibular, não era Enem, na federal de Uberlândia. E aí eu fiz a prova, passei até bem assim, porque eu acho muito diferente o esquema da prova de vestibular pro Enem, eu tinha dificuldade real com o esquema da prova do Enem e aí passei, na federal de Uberlândia. Aí fui pra lá, lá tava pagando greve, então as aulas lá começaram em outubro. Como se fosse o segundo semestre. E aí já tinha duas semanas que eu tava lá, eu já tinha feito inscrição pra fazer o Enem aqui em Viçosa, vim, pra fazer o Enem, um fim de semana, fiz o Enem e voltei pra lá. E aí quando saiu o resultado em janeiro, eu fiquei bem perto na lista de espera e aí eu fui chamada se não me engano na terceira chamada eu fui chamada aqui na UFV. E aí eu já tava apaixonada com Uberlândia, não queria... foi uma decisão muito difícil, porque assim, eu queria muito ficar lá, eu gostei muito da cidade, tava gostando do curso, das pessoas, que eu me relacionei, meus amigos lá, era uma vida nova né, mas, eu passei aqui, e por questões também, várias questões, porque eu também não tava conseguindo vir em casa direito, era muito longe, questão de dinheiro mesmo gasto, de morar fora, aqui tem meus pais, tem o conforto da minha casa, tem uma universidade, eu moro super perto aqui da UFV, e aí depois de muito pensar, acabei voltando, em março as aulas começaram e eu comecei a estudar aqui normal, em março de 2014.

2. Eu falo que se eu não tivesse feito COLUNI eu acho que eu teria feito Engenharia de Produção, ou Engenharia Florestal, alguma coisa assim. Mas no COLUNI, lá é muito puxado pra exatas, eu passei muito apertado com matemática, física, era assim... todas as matérias... lá é uma escola que exige muito, mas principalmente nessas matérias de exatas, eu comecei a ter muito apertado e eu via que eu sofria e não tinha tanta facilidade com aquilo, diferente as vezes de história, filosofia, sociologia, matérias que eu gostava, e aí quando foi no final do meu primeiro ano no COLUNI que eu percebi assim que eu gostava mais dessas áreas e que talvez eu tentar uma engenharia seria um sofrimento muito grande pra mim. Aí eu resolvi, pensando também em oportunidade de emprego, nos concursos que o Direito pode proporcionar pra gente, nas várias áreas sem saber exatamente, ah eu quero fazer direito mas eu não pensava já numa carreira específica, então só de saber que tinha esse leque de

oportunidades e por ter mais afinidade com as matérias eu escolhi o Direito, no final do meu primeiro ano eu pensei até que poderia mudar, mas não mudou, continuei, até fazer o Enem, aí depois mesmo eu não passando no Enem, no vestibular depois eu continuei querendo fazer Direito.

- 3. Pra ser bem sincera, eu não gostei do curso. Era uma coisa que eu pensava, mas, ah eu acho que eu me decepcionei um pouco. As vezes não foi o que eu esperava, não sei se o modo como é o curso de Direito aqui na UFV, se isso interferiu um pouco, as vezes os professores que eu tive, não sei... porque muitos professores eu gostei muito, mas tive alguns problemas de, não sei, talvez o problema também fosse eu, não culpo mais também assim não, mas hoje eu vejo no geral, mas assim apesar de achar muito interessante, não foi uma coisa que eu gostei muito, e agora nesse último ano, eu acho que eu tô até meio que me arrastando mesmo pra chegar a formatura. Eu fiz alguns estágios, eu tô no meu quarto estágio e o estágio que eu mais gostei foi o quando eu fiz no gabinete da juíza e eu fazia na vara criminal de Ponte Nova. O que eu mais gosto é direito criminal, mas não é o que eu quero trabalhar, por todas as questões eu não acho que é o meu perfil. É o que eu gosto de estudar, mas eu não penso em advogar em direito criminal, principalmente porque agora eu tô fazendo estágio num escritório de advocacia na área penal e eu tô vendo que não é pra mim, por realmente uma questão de perfil, de afinidade com a profissão e pelo menos agora a curto prazo eu não penso em concurso. Eu quero por exemplo, ano que vem, uma coisa que eu gosto, que eu acho que eu faria no Direito é ser professora. Eu tenho vontade, eu até cheguei a tentar um trainee, o que eu tô querendo agora pra depois de formar é fazer trainee, tanto em empresa tanto alguns pra trabalhar com gestão pública e esse que eu tentei foi um de pra ser professor de escola mesmo ou de ensino fundamental ou ensino médio de matérias mesmo, no caso eu até coloquei que se pudesse escolher eu queria dar aula de história, mas acabou que eu já fiz a penúltima etapa do processo e não me deram a resposta então eu não sei se eu passei se eu vou passar, mas é o que eu tava pensando mais de agora. Eu tentei só esse porque foi o que mais me interessou e também eu não tenho muita certeza, mas eu também tô com vontade de fazer um intercâmbio, ficar 8 meses fora, por umas olhadas que eu já dei.*

MAS EM RELAÇÃO AO CURSO, QUAL EXPECTATIVA SUA QUE NÃO FOI ATENDIDA?

Não sei bem se era uma expectativa que eu tinha, eu acho que a questão de um modo geral foi que eu não gostei, mas foram pequenas decepções, eu acho sabe? Algumas coisas eu realmente achava chato de estudar. Teve uma matéria que eu fiz no quinto período que eu acho que foi assim meio que o divisor de águas, que foi uma época que eu passei muito aperto, eu cheguei até a ser reprovada e o professor da época também, ele não é que não ajudava, mas parecia que ele até gostava de fazer um pouco de terrorismo e tal. Então eu acho que a partir daí eu comecei a enxergar com outros olhos, sabe? Eu acho que eu fui meio desanimando, eu não tinha mais animação pra estudar sabe e tudo mais. O que me animava

um pouquinho eram os estágios que eu sempre gostei de fazer todos os que eu passei. Eu acho que foi comigo, não é mesmo o meu perfil. Hoje eu vejo que se eu tivesse, talvez eu nem ia conseguir formar, mas se eu tivesse feito Produção, pela área de trabalho que eu tenho visto hoje, essa questão de gestão, de logística, empreendedorismo, são coisas que me atraem mais hoje em dia, então eu acho que vai do meu amadurecimento também sabe, de entender o que eu quero hoje, acho que isso tudo foi influenciando. Igual eu falei, não culpo o curso aqui ou determinado professor, acho que foi muito da minha transformação.

E COMO VOCÊ SUPEROU?

Eu por enquanto ainda não superei, mas foi relacionado a essa matéria. Eu reprovei no quinto período, no sétimo período eu tava com muita matéria ainda e eu não quis fazer, começava o estágio obrigatório. Eu já fazia o estágio mas era voluntário, então as vezes não ia todos os dias. Começava o estágio obrigatório e eu falei assim 'não vou fazer essa matéria agora no sétimo período, vou fazer no nono'. E foi engraçado porque no quinto período, eu fazia psicóloga na época e eu falava muito com minha psicóloga sobre essa matéria porque foi uma coisa que ficou marcada mesmo. Foi, eu não sei, tá vendo, me dá até vontade de chorar. É uma coisa que... acho que pelo que aconteceu esse ano. Eu não fiz no sétimo período e agora no nono eu fiz de novo e não passei. Mas era coisa de pegar a matéria dias e dias antes pra estudar, começava a ler e eu não conseguia. Parece que foi um trauma. E aí eu não passei então teoricamente eu não estou formando porque é uma matéria anual, eu só poderia fazer ela no primeiro semestre do ano que vem. Isso foi agora em julho, eu já tava pagando minha formatura, minha família, a gente todo envolvido, nunca ia imaginava que isso poderia acontecer, eu fiz OAB período passado, passei e tava caminhando bem, mas eu tinha esse medo, eu sabia que isso poderia acontecer porque eu tinha muito medo dessa matéria e eu tinha essa dificuldade pra estudar eu fui mal nas provas, fiz a final e na final eu não consegui. Foi um choque porque eu tinha medo mas eu sempre achei que fosse dar certo. E aí de ter essa questão ah não vou formar mais... mas eu conversei muito com o coordenador do curso, com meu orientador, o Fernando me ajudou muito também e com o responsável pelo Registro, aqui da Universidade, porque tem acontecido muito de fazer um exame complementar que é quando só falta uma matéria pra você formar. Só que esse exame é feito em março, é uma prova. Então é assim, você acaba as matérias em dezembro e ficou faltando uma matéria, você poderia colar grau em janeiro mas você só vai fazer essa prova

em março. E se você não passar na prova, você faz a matéria durante o período e pra mim isso não fazia sentido nenhum porque já passou a colação, que é onde a gente quer participar e tal. Porque no caso, se você passar na prova em março, você cola grau especial, eles marcam uma data, não tem aquela cerimônia que tem na semana de formatura que é com baile, churrasco, culto e tudo mais. E eles falaram que o que tem acontecido é pedir a antecipação desse exame. Lá no registro o moço garantiu pra mim que isso acontece, normalmente é deferido, meu coordenador que tem que deferir, ele já sabe da situação, então acabando esse período, eu ainda vou entrar com o pedido pra esse exame, depois que eu tiver todas as minhas notas desse período, quando a gente ver que realmente faltou só uma, eu vou entrar com esse pedido do exame e aí eles, deferindo, eu faço essa prova, em dezembro ainda. Aí eu passando eu colo grau em janeiro e se eu não passar aí eu nem sei nem procurei saber, se eu consigo fazer de novo em março, mas enfim... você perguntou, eu acho que eu não superei, até pelo meu estado. Na semana eu fiquei muito mal, era uma semana antes da gente tirar foto pro convite de formatura, e aí eu falei que eu não ia tirar mais foto, eu fiquei muito emocionalmente abalada, mas conversando com meus pais, vendo essa questão, conversei no Registro, ele me deu essa opção da antecipação, eu fiquei mais calma. Passei esse período todo tentando estudar, tava escrevendo monografia, ao mesmo tempo tentando já estudar pra essa prova, procurei o professor, o professor da matéria, ele já falou que está ciente, me deu o livro que ele gosta de usar pra eu ir estudando, então assim, tentei me acalmar mas eu acho que quando chegar nos dias da prova eu vou virar uma pilha de nervos. Mas foi assim, tentando né, aceitei, vi que tinha essa opção e tô na esperança de dar certo, sabe? Não sofro com isso igual eu sofri, pode ser que eu sofra daqui uns dias que vai chegar mais perto, mas tô calma e tentando fazer minha parte.

4. Hoje eu vejo como necessária, principalmente aqui no Brasil, que a gente tem essa questão aqui que a educação passa por vários déficits, não foi o meu caso né, por exemplo, eu entrei por cota mas eu tive um ensino público muito bom. Mas a gente sabe né, pelo Direito eu fiz parte do Projeto Têmis, a gente dava aula em algumas aulas em escolas públicas daqui de Viçosa, sobre Direito, cidadania e a gente vê que a situação é completamente diferente, por mais que o aluno queria, se esforce, as vezes é toda uma estrutura né, que eu tive muito, tanto na minha escola particular quanto aqui no Coluni, até em questão de material, de livros, de professores, bons professores, de não ter problema de faltar professor, eu vejo que hoje pra mim é essencial, a gente não consegue mudar a educação de base por enquanto, é uma coisa mais a longo prazo, eu acho a cota, pela realidade também do Brasil, pela nossa história, tanto questão dos negros, dos índios e questões financeiras, a gente sabe a desigualdade que tem aqui, eu, pra mim, é um ponto muito importante e muito favorável de se ter.

5. *Eu não vi, assim especificamente... eu não sei, porque o curso de Direito aqui pelo menos a maioria das pessoas formam com 5 anos, por mais que a pessoa tenha uma dificuldade ou outra, as vezes a pessoa não atrasa tanto. Na minha sala não sei dizer quem entrou por cota, a gente nem sabe direito quem foi por cota quem não foi. Se essa pessoa teve uma dificuldade maior ou não. Eu imagino que nos cursos de engenharia pelo que a gente ouviu falar até por questões de... porque igual eu falei, a minha base do ensino médio de exatas foi muito puxada, tanto que o meu primeiro ano que eu repeti lá eu ainda passei apertado de coisas que eu tinha acabado de ver no primeiro ano de uma escola particular muito boa. Então eu sei que muitas escolas não tem tanto essa, esse ensino tão bom que te dá uma base boa pra você entrar na universidade. Então, eu acho que na Engenharia pelo que eu percebi as vezes o pessoal acaba reprovando muito, pessoas desistiam do curso e eu não sei exatamente como a universidade age nessa permanência, eu sei que tem monitoria e tudo mais, mas de um modo geral eu não sei. No Direito a gente percebe que no início do curso até a gente tinha umas monitorias assim também e tal, mas eu vi que era uma dificuldade da turma em geral, igual TGD, que era uma matéria de primeiro e segundo período que a gente achava muito difícil era a turma como um todo que o pessoal passava apertado, então não sei dizer. Eu como entrei por cota, mas nunca foi uma coisa que alguém me procurou assim, nunca recebi tipo um email da Universidade assim, pra nada, por ser cotista.*
6. *Eu sei que tem bolsas, não sei se é nesse sentido, igual bolsa alimentação, eu sei até de uma amiga minha aqui da sala, a gente é bem amiga, ela é de Visconde do Rio Branco, eu sei que ela recebe uma bolsa da cidade dela, eles dão pros alunos que estudam aqui na UFV e que tem que comprovar uma renda e eles mandam um dinheiro, eu sei que ela tem bolsa no RU também pra almoçar de graça, são as coisas que eu sei, e fora isso do alojamento, parece que não é muito fácil de conseguir vaga no alojamento, por exemplo, mas eu acho que como um todo, eu ouço falar que a UFV ainda é bem preocupada com essa questão de assistência, por mais que a gente esteja passando por crise ultimamente, eu sei que eu fico sabendo também de pagamento atrasado do pessoal que tem esses auxílios, mas eu sei que tem pelo menos uma tentativa de na maioria das vezes tenta ser eficaz pelo menos pra esse pessoal conseguir manter essa questão de principalmente essa questão financeira.*
7. *Vou falar de coisas pra mim, que sou uma pessoa daqui, que é diferente né? Eu estar na minha casa, no conforto com meus pais, comida pronta, roupa lavada, meu pai me empresta o carro a hora que eu quiser. Nem pra vir pra UFV eu venho a pé por exemplo em dia de chuva, não tenho essa preocupação, eu acho que isso é um fator que influencia. A qualidade de vida que se tem, eu acho que é uma coisa que pode influenciar, e de um modo geral, também, assim, a biblioteca daqui eu considero muito boa, tipo eu gostava de estudar lá. Agora não mais, mas no início do curso, que eu era mais, assim... aquela preocupação né, aquela coisa de caloura, pegava muito livro lá, o contato com os professores também ao longo dos anos, essa questão de tirar dúvida, pegar livro emprestado, várias coisas, até questão de amizade na turma, o pessoal fazia grupo pra trabalho, foi um conjunto de coisas que me favoreceu, por isso que as vezes eu falo que eu sempre tive uma estrutura boa para que eu estudasse, mas eu acho que essa decepção do curso foi um pouco até comigo mesma, da minha evolução e tudo mais, mas nunca me faltou nada pra estudar.*

8. *Eu sou muito grata por essa oportunidade que eu tive eu sei que tantas outras pessoas não tem de estudar aqui numa federal conhecida e tudo mais e acho que é isso.*

S.

1. *Eu comecei a estudar aos 4 anos numa escolinha e aí depois eu fiz meu ensino fundamental também em escola pública, mas da 5ª a 8ª série eu estudava numa escola que era integral, então eu estudava o dia inteiro da 5ª a 8ª série. No ensino médio também eu estudei no ensino integral, era público mas era integral numa escola que tem lá na minha cidade em Conselheiro Lafaiete, aí você faz um curso técnico ao mesmo tempo. Eu fiz técnico em eletrônica. Aí eu fiz no meu terceiro ano eu fiz um cursinho também junto com o terceiro ano normal e o curso e além da escola meus pais sempre pagaram pra mim aula pra complementar, de reforço, pra complementar mesmo os estudos, acho que é isso.*

2. *Então, assim, a minha escolha quando eu tava no segundo ano seria o curso de engenharia química porque eu sempre tive mais afinidade com Matemática e matérias ligadas as ciências exatas, desde sempre, desde quando eu era criança. Mas aí eu escolhi o curso de Direito quando eu vim aqui na mostra de profissões quando eu tava no terceiro ano. Eu fui na palestra de engenharia química e desisti de fazer engenharia e eu também fui na palestra de Direito e eu gostei muito, daí foi quando eu decidi que eu ia fazer o curso. Não necessariamente aqui mas eu já tinha decidido que eu ia fazer o curso de Direito ou aqui ou na UFMG, aí quando eu recebi a nota do Enem eu acabei colocando aqui como primeira opção e aí eu vim pra cá.*

3. *Eu quero fazer concurso pra carreira diplomática e aí eu já faço aula de línguas de inglês e francês, e aí ano que vem eu vou começar a estudar especificamente pelo edital, pra ver, não tem previsão de quando vai ter né, porque teve esse ano. Mas eu vou estudar mesmo pra concurso. Vou estudar pra concurso da carreira diplomática que não tem previsão e pro concurso da Receita Federal pra auditor fiscal que tem previsão pra sair ano que vem, então no primeiro semestre eu pretendo me preparar pra ele.*

4. *Acho que a maior dificuldade que eu tive foi bem no primeiro período mesmo, que eu achei a linguagem que alguns professores usavam bem diferente do que eu estava acostumada e os textos eram bem diferentes das coisas que eu estava acostumada a ler, achei uma linguagem bem diferente nesse primeiro período. Eu não tive dificuldade com nota não, mas eu demorei um pouco, uns dois meses pra me adaptar com isso. Aí eu acho que acabou sendo... não foi nada específico não, eu acho que foi tipo esse costume mesmo, eu fui pegando as coisas pra ler e tal e fazendo as coisas que precisava fazer e com o tempo foi só uma questão mesmo de costume, eu não fiz nada específico pra superar a dificuldade. Muitas vezes eu lia um texto, se eu não entendia, duas ou três vezes até eu conseguir entender.*

5. *Eu acho que a política de cotas pras pessoas que vem, que fazem o ensino médio em escola pública, ela é essencial, porque eu que já tive a experiência de estudar em escola pública sei que é diferente, da diferença que tem, do ensino público, do que é cobrado no Enem por exemplo. Eu vejo que das pessoas que estudaram comigo, que fizeram ensino*

médio em escola pública, das pessoas que passaram pras universidades federais foram aquelas pessoas que tiveram oportunidade de fazer um cursinho pro Enem. Apesar da escola que eu estudei, das escolas públicas ser uma das melhores escolas públicas que tinha na minha cidade, já existiam falhas, eu imagino nas outras escolas, das pessoas que estudam à noite, a gente via que era bem jogado mesmo. No ensino médio em escola pública você não aprende direito a escrever uma redação, o conteúdo é bem fraco mesmo, então eu não vejo como um estudante de escola pública competir em grau de paridade com um aluno de escola particular que tem o ensino já focado pra universidade desde o ensino fundamental, às vezes. Eu vejo que hoje existe um problema muito grande com relação a fraude dessas cotas, acho que tinha que se criar mecanismo disso ser melhor controlado, porque eu faço estágio no MPF, então todas as demandas da universidade passa por lá, então eu vejo quantos mandados de segurança tem nesse sentido, de como as pessoas fraudam tanto as cotas que tem a ver com renda quanto as que não tem a ver com renda, e as cotas raciais principalmente. Pelo menos na minha turma por exemplo, que era pra ter entrado se não me engano 8 alunos pretos, pardos ou indígenas, na minha turma, quando começou, tinha eu e mais umas 3 pessoas que se encaixavam de verdade nesse grupo. As outras pessoas muitas vezes fraudam, fraudavam né, hoje tem até uma regulamentação melhor pela UFRJ, mas mesmo assim é muito problemático.

VOCÊ TEM ALGUMA OUTRA RESTRIÇÃO QUE VOCÊ QUEIRA COLOCAR?

Eu falei com relação a escola pública, porque eu acho que, se não me engano, não sei se estou errada, mas a escola pública é a regra geral, então mesmo que tenha aí dentro dos alunos de escola pública, as cotas em relação as pessoas negras, pardas e indígenas, ou às pessoas deficientes, essas eu acho que elas tem que ser vindas de escola pública. Eu falei dessa forma porque eu acho que dessa forma abrangeria todo mundo. Eu sou favorável, e dentro dessa separação de alunos de escola pública, eu também sou favorável a essa separação que tem relacionada a renda e a etnia e a questão dos deficientes. Eu não conheço muito bem essa questão dos deficientes, na época que eu entrei nem tinha, eu não sei bem como funciona, o que é tido como deficiência, eu realmente não sei. Mas em relação a cota racial, é um problema que a gente tem muito grande, de falta de pessoas negras dentro das universidades, principalmente em cursos que são mais concorridos, porque pelo que eu pude observar, eu vejo mais pessoas negras fazendo cursos que a nota pra entrar é menor do que em engenharias que são muito concorridas, no próprio Direito, no curso de Medicina também, existe um número muito baixo de pessoas que entram e que formam porque muitas vezes, elas ficam aí no meio do caminho também, então eu sou completamente a favor em relação a econômica também, eu acho que tem que ter essa diferenciação, porque querendo ou não, apesar de uma pessoa que estudou em escola pública, quando ela tem uma renda

maior ela tem mais chances de conseguir justamente porque ela pode fazer um curso de inglês, faz um cursinho ou paga alguma outra coisa pra complementar. Até mesmo porque muitas das vezes o que acontece são pessoas que teriam condições de pagar uma escola privada mas não pagam pra se beneficiar dessa política e acabam depois ou fazendo cursinhos muito caros ou fazendo o ensino médio tanto na escola pública só pra tirar o diploma ou fazendo só presencial na escola privada. Eu sou a favor dos critérios, mas eu só acho que... eu mesma não sei dar nenhuma sugestão, mas eu acho que o controle das pessoas que entram na política de cotas tem que ser maior porque tem muita fraude mesmo e as pessoas que deveriam se beneficiar disso muitas vezes não conseguem

6. *Eu dei uma olhadinha nesse decreto que você falou aí porque eu não sei muito bem como funciona isso aqui na UFV não. Eu nunca utilizei essa assistência não e eu também não conheço que usa essa assistência. Só eu tenho uma amiga que usa o auxílio de alimentação que a UFV libera a carteirinha pra pessoa fazer todas as refeições de forma gratuita. Eu sei que tem os alojamentos, não sei como funciona a questão de vaga, eu acho que tem como se você quiser morar fora eles te dão o auxílio de duzentos e não sei quanto... não sei quanto exatamente. Essa parte aí eu não tenho conhecimento não, de como que é, se é fácil conseguir aqui na UFV, ou qualquer coisa do tipo.*

7. *Eu acho que essas questões aqui na UFV funcionam bem, ao meu ver né, porque igual a divisão de saúde, todas as vezes que eu precisei da divisão de saúde ou amigos meus precisaram, todo mundo sempre foi muito bem atendido, não é difícil marcar consulta, dá pra agendar por telefone, lá tem ginecologista, tem dentista, os exames são bem mais baratos lá, você paga um valor bem baixo pra fazer exame, todo tipo de exame, é bem rápido, pra mim sempre funcionou muito bem. RU também tem um preço muito acessível, 1,90 a refeição eu acho bem barato e a questão da divisão de esportes também eu acho que funciona muito bem aqui. Eu já fiz um projeto que chamava 'segundo tempo', eu fiz aula de tênis, mas tem aula de natação, de vários esportes pra quem quiser fazer mesmo, desde quem tá iniciando a pessoas que já praticam, tem o movimento que a UFV apoia das atléticas, que a questão do esporte é muito importante, acho que funciona bem.*

8. *Eu acho que o elemento fundamental tanto pra eu ingressar quanto pra eu continuar e agora ir pra essa parte final, foi o apoio dos meus pais mesmo, principalmente da minha mãe, que sempre me deu muito apoio, sempre trabalhou muito pra que eu e meu irmão sempre tivesse as melhores oportunidades, dentro das possibilidades que ela teve né, pra dar pra gente, de estudar, de ter uma boa educação, ela sempre foi fundamental pra mim, tanto no apoio financeiro quanto emocional, de todas as formas possíveis. Eu acho que eu tenho que agradecer aos meus pais, eu acho que eles foram os elementos fundamentais pra mim.*

9. *Eu não tenho muito o que acrescentar não. Foi isso mesmo que eu te respondi. Eu só queria ressaltar essa questão, da importância que eu vejo na política de cotas, o tanto que ela é importante pra democratização do ensino no Brasil, eu enxergo hoje no momento atual como uma das únicas formas de se conseguir essa maior democratização das vagas das*

universidades. Eu sei que muitas pessoas que entram na universidade por política de cotas tem diversas dificuldades de permanência na universidade, tanto acadêmicas, porque acaba que o nível numa universidade federal ela é muito superior ao que a gente tem escolas públicas, esse é um dos problemas né que a gente tem. Essas pessoas tem muitas dificuldades de permanecer e dificuldades econômicas. Nesse sentido eu me sinto muito privilegiada por fazer parte de uma classe baixa economicamente falando, ser uma mulher negra e ter conseguido me desenvolver bem de 2014 até aqui. Eu me sinto muito honrada de ser uma aluna cotista e ter conseguido chegar até aqui dessa forma e eu espero que muitas outras pessoas também consigam obter sucesso, utilizando dessa política de cotas. Eu acho que é isso.

E.

1. *Estudei em Escola Pública Estadual, na cidade de Abre Campo-MG, até a antiga 4ª série. Depois, fui estudar no Colégio Equipe de Rio Casca, onde permaneci da 5ª série até a 8ª. Depois fui aprovado no exame de seleção do Coluni/UFV, onde conclui o ensino médio em 2013. Em seguida fiz a prova do Enem, e ingressei em 2014 no curso de Direito da UFV, por meio do sistema de cotas, no meu caso a de ter concluído o ensino médio em escola pública.*
2. *Escolhi pela grande variedade de profissões em que o bacharel em Direito poderia atuar.*
3. *Meu objetivo é o de advogar por um tempo, o necessário para adquirir a experiência jurídica, e depois prestar algum concurso público. Acredito que a maioria dos estudantes de Direito hoje pensem assim.*
4. *Confesso que não havia enfrentado muitas dificuldades durante o curso, mas uma situação difícil foi a elaboração de um artigo científico exigido para a aprovação em determinada disciplina, sem que nunca tivéssemos elaborado um, não sabíamos como fazer, salvo aqueles que já haviam feito iniciação científica. Isso acabou se refletindo um pouco no TCC, mas acredito que todos sofrem com este último.*
5. *São boas iniciativas, e foram eficientes no que tange ao maior acesso ao ensino superior, mas talvez iniciadas de maneira arbitrária, sem uma coordenação das políticas econômicas e sociais, muito impulsionado por um bom momento vivido pela economia brasileira naquela época, mas sem avaliar se aquelas condições eram realmente estáveis e sólidas, ou seja, como na maioria das políticas implementadas no país, são imediatistas e eleitoreiras, olharam para o presente, mas não avaliaram as condições futuras. Muitos falam que os alunos ingressam nas universidades sem ter uma base educacional boa, que faz com que tenham dificuldades nas matérias, e por consequência reprovem, e a manutenção deste aluno na universidade gera um gasto para o poder público. Assim, pode ter trazido mais prejuízos do que benefícios, tendo em vista que muitos não conseguem concluir o curso, ou seja, foi um investimento perdido, mas isso são meras especulações. Agora, o que vejo é um número cada vez maior de pessoas com curso superior (engenharias, direito, etc.) trabalhando em áreas totalmente diferentes das que formaram, com uma remuneração muito inferior à da sua formação, e o pior, não por opção, mas porque o mercado não conseguiu absorver essa mão de obra. Assim, não acredito que o acesso ampliado a universidade esteja funcionando como mecanismo de melhoria social. O que se criou foi mão de obra teoricamente qualificada e barata, assim, acredito que o investimento em educação básica e*

em cursos técnicos seja muito mais eficiente do que a ampliação do número de estudantes no ensino superior, uma vez que hoje possuir um diploma não significa garantia de emprego, com melhores salários, e que proporcione uma ascensão social. Mas posso estar enganado, pois quem sabe no futuro a economia cresça o suficiente para absorver todos estes profissionais, e que estes ainda estejam qualificados para o exercício da profissão, se consolidando sim como uma política social eficiente. A política de cotas e a falta de investimento na educação básica pode ter gerado um sucateamento da educação superior? Não acredito que isso tenha acontecido, uma vez que as universidades não modificaram o método de ensino e avaliação, ou seja, não facilitaram as aprovações, o que pode ter gerado um maior número de reprovações por parte daqueles que não tiveram uma base boa (que ingressaram por meio das cotas, mas não estou generalizando, dizendo que todos que ingressaram por meio das cotas não possuíram uma boa educação básica, apenas estou partindo do senso comum acerca da baixa qualidade do ensino na maior parte das escolas do país). Mas é importante lembrar que a educação superior na maioria das vezes acaba por manter as desigualdades, uma vez que as pessoas que tem acesso a uma educação básica de qualidade irão conseguir ingressar nas universidades públicas, levando muitos que não possuem condições financeiras a ingressarem nas faculdades particulares, ou seja, aqueles que poderiam pagar não pagam e aqueles que não poderiam pagar, isso sem levar em consideração que o ensino nas universidades públicas, em geral, superam em qualidade o ensino oferecido na rede privada, o que irá perpetuar a desigualdade quando estes profissionais forem concorrer a uma vaga de emprego. Importante ainda lembrar dos casos de fraude presentes no sistema de cotas. Muitas pessoas se autodeclararam pardos/negros somente para se enquadrar nestas vagas. Além de muitos, que possuem uma condição financeira boa, se declararem pobres, se enquadrando também neste perfil, cujo meio de prova é frágil, uma vez que muitos deles são profissionais liberais e ao realizarem a declaração do imposto de renda não declaram a renda real, dando margem para que se enquadrem neste perfil.

6. *Acredito que se relaciona muito com o que falei anteriormente. Talvez deveriam ser implementadas com foco na educação básica (ensino fundamental, médio e técnico), e não apenas com vistas a permanência e conclusão da educação superior. Não estou dizendo que não seja necessária e interessante no nível da educação superior, mas não deveria ser o foco.*

7. *São muito eficientes, mas limitadas financeiramente, não conseguem atender a todos que precisam. Acredito que a partir do momento que o estudante em vulnerabilidade econômica ingressa no ensino superior ele deve ser estimulado a permanecer e concluir o curso, ainda mais em uma universidade pública. Elas deveriam ser aperfeiçoadas, por exemplo, muitos não conseguem o auxílio moradia e acabam, quando conseguem pagar, indo morar em repúblicas. Outros acreditam que o ambiente dos alojamentos não é o mais adequado, o que os leva a buscar outras alternativas como a já exposta, isso quando não abandonam a universidade.*

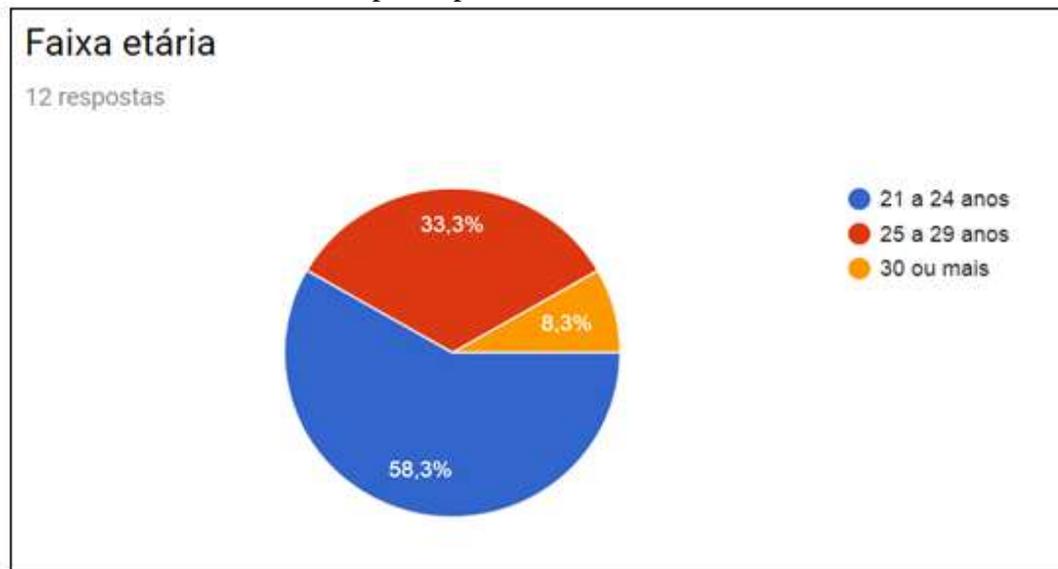
8. *Quanto ao acesso aos cursos oferecidos pelas universidades públicas acredito que o Enem tenha proporcionado uma democratização e facilitação do acesso. Isso por ser um exame de caráter nacional que abrange diversas instituições de ensino no país, ou seja, a partir da realização de uma única prova pode o aluno ingressar em qualquer uma das universidades a ele vinculado distribuídas por todo território nacional, contribuindo para uma maior igualdade de acesso. Agora, o que acho que falta é uma maior facilidade de mobilidade dos estudantes já inseridos dentro do ensino superior no país de modo que um estudante, caso queira, possa fazer um período do curso em uma universidade e outro em uma totalmente diferente da que estava originalmente matriculado, contribuindo para uma*

maior mobilidade acadêmica. Embora o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ser uma proposta interessante e que proporcione a igualdade de acesso ao ensino superior, essa igualdade não deveria ser por baixo, pois como já relatei em perguntas anteriores, isso só irá garantir o acesso àqueles que tiveram uma boa formação, o que não é uma realidade uniforme nas escolas brasileiras, perpetuando as desigualdades já existentes. Assim, o que se verifica, a partir do senso comum, é que a prova tem se tornado cada vez mais fácil, não abrangendo temas e problemas muito complexos, o que pode gerar problemas ao aluno quando acessar a universidade. Por isso volto a frisar o investimento na educação básica, para que as provas não sejam usadas para povoar as universidades, mas para o fim de selecionar os melhores candidatos, como eram feitos nos antigos vestibulares. Quanto ao curso de Direito em si, acredito que a nova matriz curricular seja uma proposta interessante, na medida em que busca estimular o estudante a realizar matérias com as quais tenha mais familiaridade e facilidade, ou seja, o aluno escolhe as matérias que irá ou não fazer, mas isso ainda não é para todas as matérias, ainda existem as obrigatórias. Acredito que isto deveria ser aperfeiçoado para não correr o risco de o aluno prezar por matérias que tenha facilidade, mas que não irão lhe conferir uma base teórica boa e suficiente para atuar no mercado. Assim, acredito que seja uma boa iniciativa, mas não podemos esquecer de que o ensino não está isolado do mercado, e que devem se comunicar, um atender às necessidades do outro, muito embora o mercado na maioria das vezes conduza o ensino, em virtude da adoção de uma política de liberalização do mercado e de pouca participação do Estado na economia, o que acaba por comprometer a soberania e o desenvolvimento nacional, o que explica em parte, o baixo investimento em pesquisa e inovação, uma vez que os países desenvolvidos, controladores do mercado não possuem interesse no desenvolvimento de países como o Brasil, para que perpetuem sua relação de dependência tecnológica e econômica. Acredito que não exista esse elemento pessoal, esse fator determinante na minha vida acadêmica, pelo menos não consigo enxergar. Mas dizem que sou muito determinado, assim, posso ter colocado isso como um objetivo a ser alcançado, uma meta. Assim, talvez poderia colocar como esse fator determinante a possibilidade de garantir um futuro melhor através do estudo, mas acredito que este seja o objetivo de todos ao cursar uma faculdade.

ANEXO E

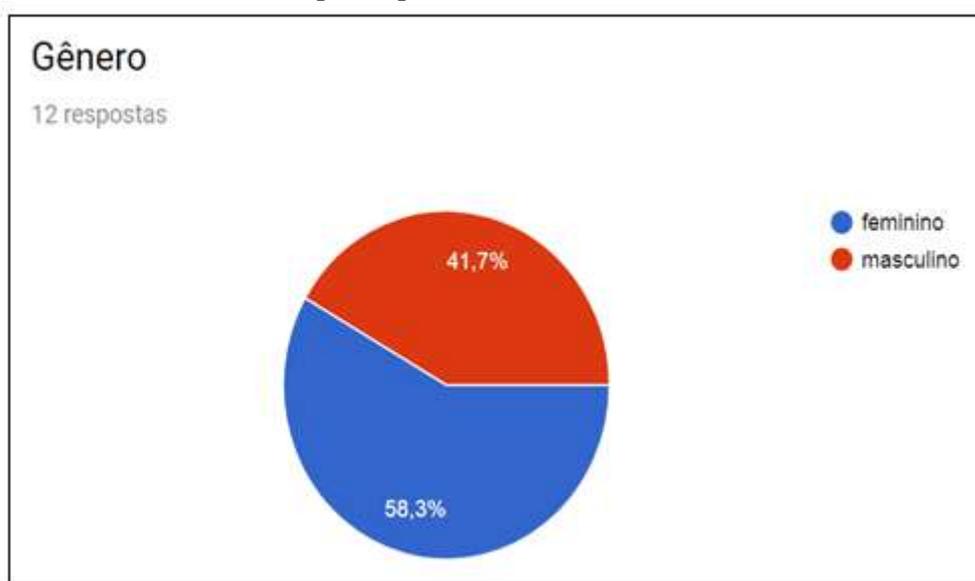
GRÁFICO DE RESPOSTAS DO FORMULÁRIO Google

Gráfico 1 – Faixa etária dos participantes



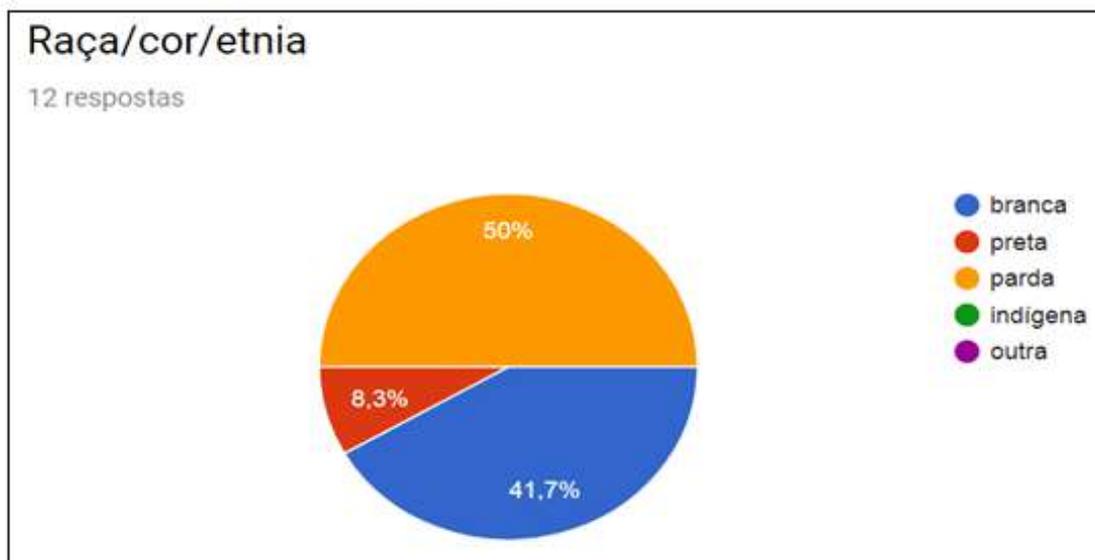
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 2 – Gênero dos participantes



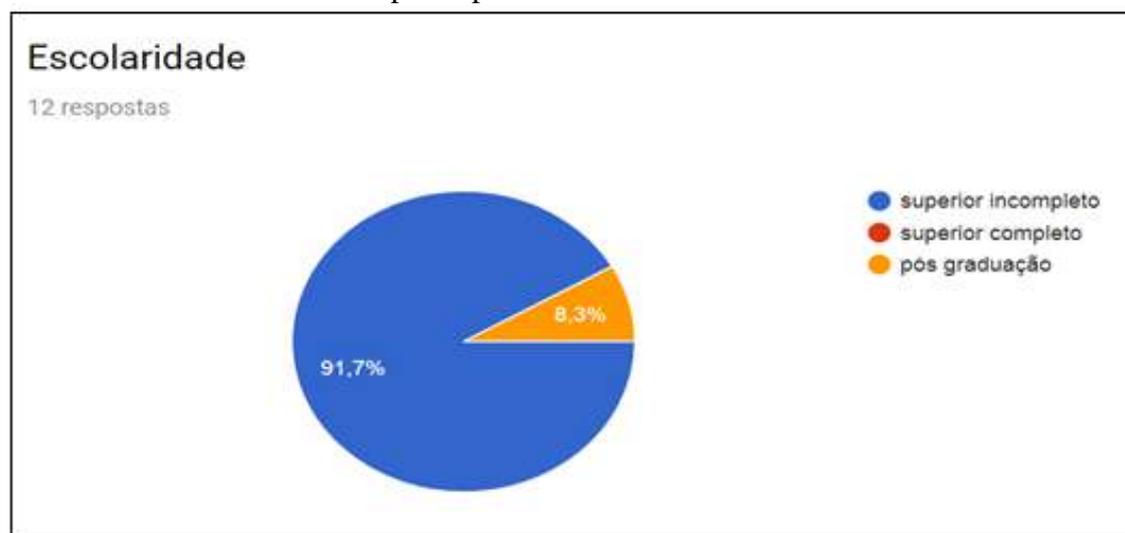
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 3 – Raça/cor/etnia dos participantes



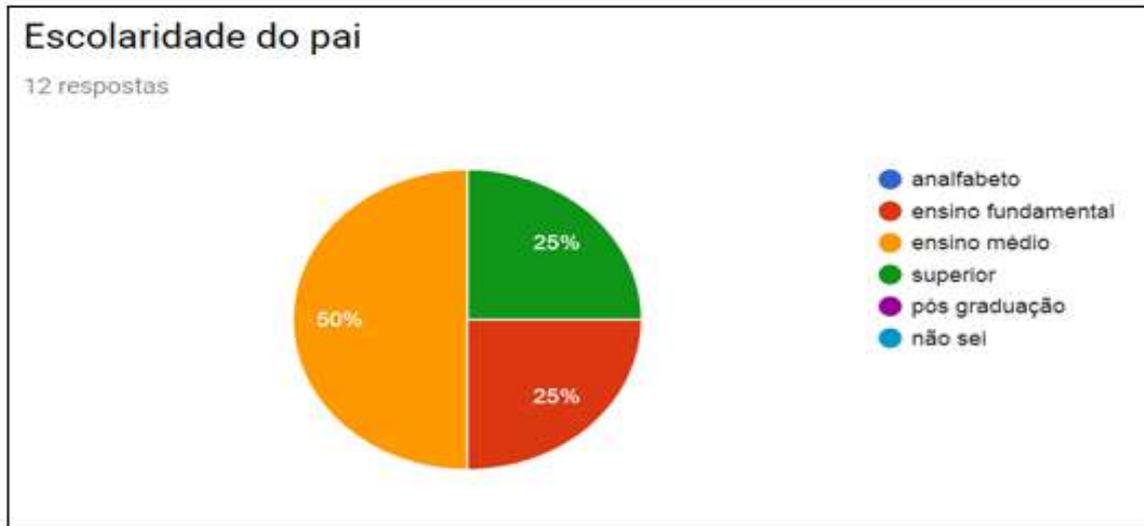
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 4 – Escolaridade dos participantes



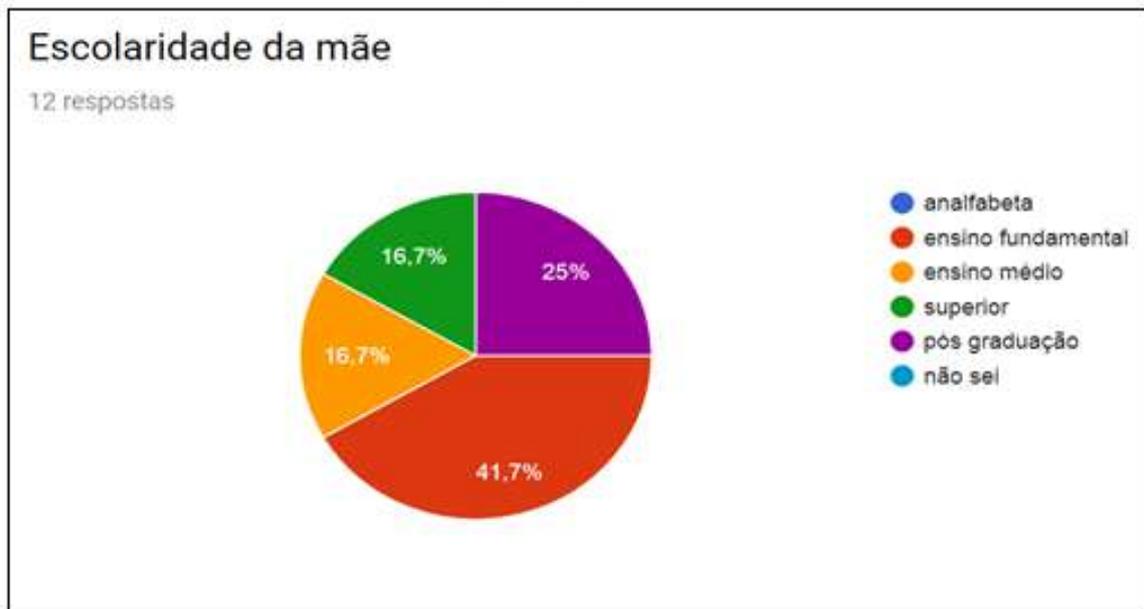
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 5 – Escolaridade do pai dos participantes



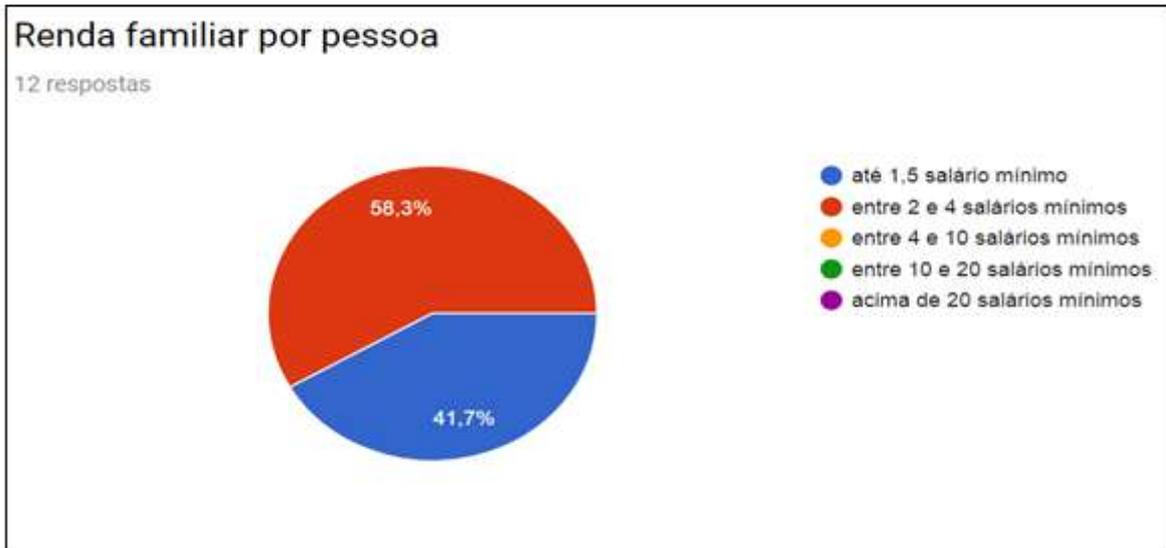
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 6 – Escolaridade da mãe dos participantes



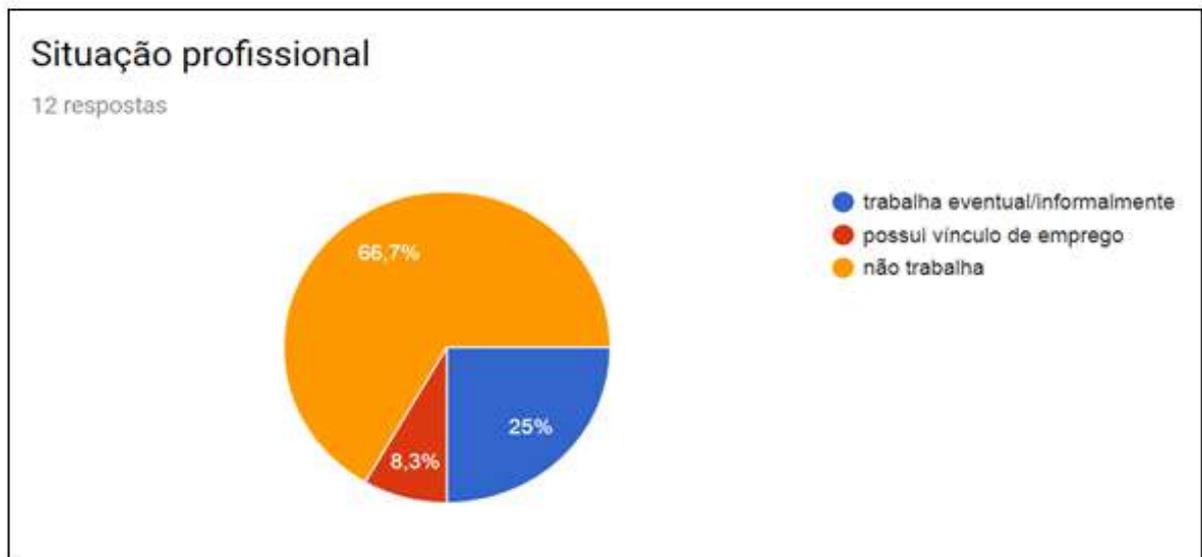
Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 7– Renda familiar dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Gráfico 8– Situação profissional dos participantes



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

ANEXO F

ATA Nº 248.91-CEPE

Aos dois dias do mês de outubro do ano de mil novecentos e noventa e um, deu-se início à ducentésima quadragésima oitava reunião da Coordenação de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Viçosa, realizada na Sala de Reuniões da reitoria da Universidade Federal de Viçosa, em Viçosa, Minas Gerais, que se estendeu por sessões. As decisões tomadas são as que ficam registradas, como se seguem, por sessão e por ordem de apreciação pelo colegiado. Primeira sessão - Início às quatorze horas e vinte e cinco minutos e término às vinte e uma horas. Conselheiros presentes: Renato Mauro Brandi, Rubens Leite Vianello, Oderli de Aguiar, Daison Olzany Silva, Luiz Carlos Lopes, Tuneo Seydijama, substituto do conselheiro Maurílio Alves Moreira, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Marco Túlio David das Neves, Ranah Manezenco Rodrigues, Antônio do Carmo Neves, Ronaldo Luiz Neves Pinheiro, Benedito Rocha Vital, André Rodrigues Netto, seu suplente Plínio Barbarino Júnior, com direito a voz e Ivana Cristina Lovo, presidida pelo professor Antônio Fagundes de Sousa, Reitor, e secretariada pelo prof. Euter Paniago, Secretário de Órgãos Colegiados. Antes de passar à apreciação dos processos da pauta, foram submetidas à apreciação do plenário as Atas 245, 246 e 247, as quais foram aprovadas, por unanimidade. Em seguida, deu-se início aos trabalhos do dia. Item 1 — REFORMULAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR DE 1991 (91-08671) — Após ampla discussão das propostas encaminhadas pela PAC, páginas 1 e 2 do processo, as decisões tomadas são as que ficam registradas: 1. Homologada, por unanimidade, a Portaria nº 1317/91, de 20 de setembro de 1991, retificando a data de 25 de setembro para 26 de setembro; 2. Aprovada, por unanimidade, a reformulação do Calendário Escolar de 1991, conforme proposta anexada ao processo, página 1; 3. Aprovada, por unanimidade, para vigência exclusiva no primeiro período letivo de 1991, a substituição da nota-conceito R (Reprovado) pela nota-conceito N (Não satisfatório) e a não-adoção da nota-conceito L (Abandono); 4. Determinada, por unanimidade, a não-contabilização das reprovações do primeiro período letivo de 1991 no cálculo do coeficiente de priorização para fins de matrícula, a menos que seja considerada inviável, em consenso, pela Central de Processamento de Dados, pela Diretoria de Registro Escolar e pelo Diretório Central dos Estudantes; 5. Permitido, por unanimidade, que, no ato de modificação de matrícula, o aluno possa matricular-se em até 26 créditos, caso haja vaga na disciplina desejada; e, 6. Determinado, por unanimidade, que, respeitadas as normas vigentes, os professores procedam às negociações com os estudantes, visando à rediscussão do sistema de avaliação previsto, preservando-se as especificidades das disciplinas, a fim de se atenuarem os prejuízos de aprendizado decorrentes da longa paralisação ocorrida no primeiro período letivo de 1991. Essas decisões ficaram consubstanciadas na Resolução nº 13/91. Durante a discussão das propostas, apresentadas no processo, relativas ao sistema de avaliação - "Proporcionalidade", contidas na página 2 do processo, os representantes do corpo discente, Ivana Cristina Lovo e André Rodrigues Netto solicitaram fosse consignada em ata a seguinte declaração de voto: "Votamos a favor da 'proporcionalidade' por ter sido esta uma proposta discutida e aprovada por ampla maioria (sete votos a favor e uma abstenção) na comissão, onde estava representada a comunidade universitária através da ASPUV, AEPG e DCE, além da participação da área acadêmica da administração. Consideramos que a atitude da CEPE de rejeição da 'proporcionalidade', independentemente do mérito da proposta, foi uma atitude de desrespeito à decisão tomada pela comunidade universitária." Após rotação do processo, anteriormente registrado, o conselheiro Rubens Leite Vianello solicitou fosse endossado pelo colegiado as seguintes considerações: "1) que se recomendasse aos departamentos que, na medida do possível, mantivessem a apresentação de seminários e defesas de tese de pós-graduandos, sem interrupção, até o final do segundo período letivo de 1992; 2) que se solicitasse aos fomentadores de bolsas (CAPES, CNPq), esforços no sentido de ampliar o período de concessão das bolsas de estudos dos estudantes de pós-graduação, matriculados durante o longo período de paralisação; 3) que se solicitasse aos departamentos estudar a possibilidade, no próximo semestre, de oferecer turmas adicionais para disciplinas de massa no turno noturno, visando a ampliar o atendimento à crescente demanda e a melhor utilização do espaço físico da Universidade; 4) que o colegiado estabelecesse o prazo de oito dias para a realização das provas finais do primeiro período letivo de 1991 e outras providências

para fins de planejamento da digitação dos conceitos finais; _____

5) que se encaminhasse carta aos docentes, pedindo que obedecessem rigorosamente o prazo de 48 horas para entrega dos conceitos finais." Nessa altura, o conselheiro André Rodrigues Netto pediu a palavra e solicitou fosse lida uma correspondência assinada pelo acadêmico Afrânio Otávio Nogueira e por ele, na qual solicitavam ao chefe do Departamento de Fitotecnia fosse dada fluência normal ao Processo nº 91-07159, sobre o oferecimento da disciplina FIT 411 - Nutrição Mineral de Plantas. Assim, o presidente incumbiu à SOC de reiterar a cobrança ao PAC, no sentido de tomar as providências cabíveis, com relação ao assunto, e encaminhá-lo à CEPE, para apreciação, ainda nesta reunião. Item 2 - CRIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO - Antes de dar início à discussão do item 2, os professores Laede Maffia de Oliveira, diretor do CxEx, Juraci Aureliano Teixeira, diretor do CxCH, Paulo Tadeu Leite Arantes, chefe do Departamento de Engenharia Civil, e Aline Werneck Barbosa de Carvalho, docente do DEC, foram convidados para participarem da discussão deste item e prestarem quaisquer esclarecimentos sobre a proposta de criação dos cursos. O presidente fez um preâmbulo justificando o porquê da proposta de instalação dos cursos e deu a palavra aos professores Paulo Tadeu Leite Arantes e Aline Werneck Barbosa de Carvalho, que fizeram uma explanação geral sobre a proposta de criação do curso de Arquitetura e Urbanismo. Discutida amplamente a proposta e considerando o adiantado da hora, a sessão foi suspensa. Segunda sessão - Dia quatro de outubro de 1991 - Início às 9 h 25 min e termino às 13 h 45 min. Conselheiros presentes: Renato Mauro Brandi, Rubens Leite Vianello, Oderli de Aguiar, Jose Carlos Silva, substituto do conselheiro Daison Olzany Silva, Luiz Carlos Lopes, Tuneo Sedyama, substituto do conselheiro Maurílio Alves Moreira, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Marco Túlio David das Neves, Ranah Manezenco Rodrigues, Antônio do Carmo Neves, Ronaldo Luiz Neves Piniheiro, Benedito Rocha Vital, Plínio Barbarino Júnior, suplente do conselheiro André Rodrigues Netto e Ivana Cristina Lovo, presidida pelo professor Antônio Fagundes de Sousa, Reitor, e secretariada pelo professor Euter Paniago, Secretário de Órgãos Colegiados. Antes de dar continuidade à discussão do item 2 da pauta, foram dados alguns esclarecimentos pelo presidente sobre dúvidas relativas ao desvio de função de técnicos de nível superior, levantadas pelo conselheiro Maurício Paulo Ferreira Fontes; _____ aprovadas _____ datas relativas ao Calendário Escolar, aprovado na primeira sessão desta reunião, completando o anexo da Resolução nº 13/91 e, ainda, prestadas informações pelo conselheiro Rubens Leite Vianello sobre vagas de docentes existentes e necessárias para os Centros de Ciências da UFV. Isso posto, deu-se continuidade à apreciação do item 2 - CRIAÇÃO DE CURSOS - GRADUAÇÃO - Após longa e exaustiva discussão, o plenário aprovou, por unanimidade, a criação do curso de Arquitetura e Urbanismo, a ser oferecido a partir de 1992, com vinte vagas iniciais. O plenário decidiu, ainda, fosse o Processo nº 91-08349, que trata da proposta de criação do referido curso, encaminhado ao Conselho de Graduação, para avaliação do currículo proposto, visando a subsidiar a CEPE na sua aprovação. A conselheira Cristina Ivana Lovo solicitou fosse consignada em ata a seguinte declaração de voto: "As ponderações que justificam o voto dos representantes discentes, Ivana Cristina Lovo e Plínio Barbarino Júnior, sobre a criação de novos cursos na UFV, e em específico o curso de Arquitetura e Urbanismo, levam em consideração todos os problemas enfrentados pela instituição, que passam principalmente pela necessidade de revitalização dos cursos já existentes (ampliação e atualização da biblioteca, melhoria de laboratórios, etc.), ampliação da estrutura para assistência estudantil (como construção de novos alojamentos, melhoria do restaurante universitário etc) e demais problemas que impedem melhores qualidades dos serviços hoje prestados pela instituição. Apesar da iniciativa para a criação dos novos cursos ter partido da Reitoria, com o curso de Arquitetura e Urbanismo houve uma aceitação pelo Departamento de Engenharia Civil, culminando em elaboração de um projeto para o novo curso, que foi discutido e aprovado pelo colegiado do departamento. O voto a favor para a criação deste curso, dos representantes discentes, baseou-se no projeto apresentado, que possui características como a formação de profissional voltado para a área agro-industrial, um enfoque novo para cursos de graduação em Arquitetura; todas as disciplinas a serem criadas são de responsabilidade do Departamento de Engenharia Civil, sendo que o mesmo apresenta condições para isso; a estrutura da universidade oferece laboratórios e biblioteca com títulos específicos na área; o novo curso tem condições de ser mantido até o quinto pe-

riodo sem novas contratações, sendo necessário três contratações para sua efetivação; o período médio de término do curso é de cinco anos e o número de vagas oferecidas por ano são 20, respeitando a especificidade do departamento responsável e não sendo autoritária, como a proposta do governo, que exigia um aumento de trinta por cento das vagas nas instituições de ensino superior, indiscriminadamente. Outros fatores considerados para decisão é a elevada concentração de arquitetos nos grandes centros, há 2.958 profissionais em Minas Gerais, sendo que 2.176 estão localizados em Belo Horizonte, o pequeno número de cursos de graduação em Arquitetura oferecidos pelas universidades públicas, sendo que o oferecido pela UFV, será o segundo no Estado e que a maioria destes estão localizados na Capital (há quatro cursos em Minas Gerais, destes, três estão em Belo Horizonte). Entendemos, assim, que esta proposta oferece condições a uma parcela da população que, não tendo possibilidades de frequentar escolas na Capital e se interesse pelo curso, possa ter acesso a esta área de conhecimento." Após deliberação do processo anteriormente registrado, fez-se presente no recinto o professor Juraci Aureliano Teixeira, diretor do CCH, como convidado, a fim de participar da discussão proposta relativa à criação do curso de Direito. Após leitura das peças do Processo nº 91-08260, passou-se à explanação do professor Juraci sobre a matéria e, posteriormente, foram iniciadas as discussões. Terceira sessão - Início às quinze horas e vinte minutos e término às dezenove horas e vinte minutos. Conselheiros presentes: Renato Mauro Brandi, Rubens Leite Vianello, Oderli de Aguiar, Jose Carlos Silva, substituto do Conselheiro Daison Olzany Silva, Luiz Carlos Lopes, Tuneo Sedyama, substituto do conselheiro Maurílio Alves Moreira, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Marco Túlio David das Neves, Ranah Manezenco Rodrigues, Antônio do Carmo Neves, Ronaldo Luiz Neves Pinheiro, Benedito Rocha Vital, Plínio Barbarino Júnior, suplente do conselheiro André Rodrigues Neves e Ivana Cristina Lovo, presidida pelo professor Antônio Fagundes de Sousa, reitor, secretariada pelo professor Euter Paniago, Secretário de Órgãos Colegiados. O plenário retomou a discussão sobre a proposta de criação do curso de Direito, com a participação do professor Juraci Aureliano Teixeira, que também se fez longa nessa seção sem, contudo, esgotar-se. Assim, ficou decidido que se daria continuidade à apreciação dos demais processos da pauta e, no dia dez, as quatorze horas, retornariam à proposta de criação do curso de Direito, com o processo mais bem instruído pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, com informações complementares. Quarta sessão - Dia sete de outubro de mil novecentos e noventa e um - Início às quatorze horas e vinte minutos e término às dezenove horas e quinze minutos. Conselheiros presentes: Rubens Leite Vianello, Oderli de Aguiar, Daison Olzany Silva, Luiz Carlos Lopes, Maurílio Alves Moreira, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Marco Túlio David das Neves, Ranah Manezenco Rodrigues, Paulo Rubens Soares, suplente do conselheiro Antônio do Carmo Neves, Ronaldo Luiz Neves Pinheiro, Tuneo Sedyama, substituto do conselheiro Maurílio Alves Moreira, Plínio Barbarino Júnior, suplente do conselheiro André Rodrigues Netto e Ivana Cristina Lovo, presidida pelo professor Renato Mauro Brandi, vice-reitor, e secretariada pelo professor Euter Paniago, secretário de Órgãos Colegiados. A sessão foi declarada aberta e passou-se à apreciação da pauta na ordem que fica registrada. Item 3 - TREINAMENTO - Os processos que haviam recebido parecer favorável da Pró-Reitoria Acadêmica foram apreciados em bloco, quais sejam: 3.2 - Francisco Xavier Ribeiro do Vale (91-05437) - aprovada, por unanimidade, a solicitação para cursar pos-doutorado em Manejo Integrado de Doenças de Plantas, na University of California, USA, pelo período de doze meses, de 02.01.92 a 03.01.93, desde que o docente obtenha a bolsa de estudo, a autorização do MEC para se afastar do país e, ainda, condicionada à verificação, no Departamento de Fitopatologia, da possibilidade de substituição dele, no segundo período letivo de 1991, considerando a atualização do calendário letivo do presente ano; 3.4 - Gulab Newandram Jham (90-10097) - homologado, por unanimidade, o ato "ad referendum" dado pelo vice-reitor, no exercício da reitoria, professor Renato Mauro Brandi, página 56 do processo, que autorizou a mudança de instituição, para aperfeiçoamento, da University of Wisconsin para a Cornell University, USA, prevalecendo a previsão de afastamento para 30.12.91, condicionado à verificação, no Departamento de Química, da possibilidade de substituição do professor, no segundo período letivo de 1991, considerando a atualização do calendário letivo do presente ano; 3.5 - José Ângelo de Faria (91-05284) - aprovada, por unanimidade, a solicitação para cursar mestrado em Física Aplicada/Instrumentação para o ensino de Física, na UFV, pelo período de dezoito meses, a partir do segundo período letivo de 1991, sem prejuízo de suas ativi-

dades de docência no Colégio Universitário, desde que obtenha o aceite do Conselho de Pós-Graduação; 3.7 - Luiz Antônio Maffia (91-06543) - aprovada, por unanimidade, a solicitação para cursar pós-doutorado em Fitopatologia, na University of Florida, USA, pelo período de doze meses, de 01.01.92 a 31.12.92, desde que obtenha a bolsa de estudo, a autorização do MEC para se afastar do país e, ainda, condicionada à verificação, no Departamento de Fitopatologia, da possibilidade de substituição dele, no segundo período letivo de 1991, considerando a atualização do calendário letivo do presente ano; 3.8 - Martinho de Almeida e Silva (90-07758) - aprovada, por unanimidade, a solicitação de cancelamento da licença concedida anteriormente para realizar pós-doutoramento em Melhoramento Genético, na Iowa State University, pelo período de doze meses, a partir de 19-07-91; 3.9 - Olimpio Hiroshi Miyagaki (91-03591) - aprovada, por unanimidade, a solicitação para cursar pós-doutorado em Matemática, na University of Wisconsin, USA, pelo período de doze meses, de 01.01.92 a 31.12.92, desde que o docente obtenha a bolsa de estudo, a autorização do MEC para se afastar do país e, ainda, condicionada à verificação, no Departamento de Matemática, da possibilidade de substituição dele, no segundo período letivo de 1991, considerando a atualização do calendário letivo do presente ano; 3.10 - Sônia Maria Leite Ribeiro do Vale (91-05891) - aprovada, por unanimidade, a solicitação de prorrogação de licença para treinamento, de 20.02.92 a 19.02.93, e, também, de afastamento, pelo período de doze meses, para permanecer de 01.01.92 a 31.12.92, na University of California, USA, para desenvolver tese de doutorado em Economia Rural. Após votação dos processos anteriormente registrados a conselheira Ivana Cristina Lovo solicitou a palavra, a qual lhe foi dada, para propor duas alterações de datas do calendário escolar aprovado na primeira sessão desta reunião, ou seja: "5 de dezembro - último dia para registro de chapas para as eleições de representantes do corpo discente nos Órgãos Colegiados da UFV, para 1992" e "10 de dezembro - Eleição dos representantes do corpo discente nos Órgãos Colegiados da UFV", o que foi aprovado por unanimidade. Posteriormente voltou-se à apreciação de dois processos constantes do item 1 da pauta, os quais foram encaminhados pela Pró-Reitoria Acadêmica com parecer em aberto, e outro que seria reapreciado, conforme seguem: 3.1 - Antônio Simões Silva (91-07521) - aprovada, por unanimidade, proposta do conselheiro Rubens Leite Vianello, qual seja, que se conceda a prorrogação de licença de afastamento solicitada, por apenas seis meses, ou seja, de 01.10.91 a 31.03.92, desde que o MEC também a autorize e, nesse prazo, que se lhe solicite os relatórios faltantes e que o docente esclareça a sua transferência para o Ph.D e, finalmente, confirme a possibilidade de concluir e defender a tese no prazo regimental de afastamento (até 30-09-92); 3.6 - José Ricardo Cure Hakim (90-07827) - aprovada, por unanimidade, prorrogação de licença extra-regimental, pelo período de seis meses, a partir de 01-02-92, para concluir pós-doutorado em Entomologia/Hymenoptera-Parasítica, na Universidade da Califórnia, Berkeley, USA, condicionada à renovação da bolsa e à aprovação do MEC, para sua permanência no exterior, durante o novo período. Durante a discussão desse processo, retirou-se o conselheiro Ronaldo Luiz Neves Pinheiro, justificando-se devidamente; 3.3 - Godfrey Kalagi Kibuuka (89-05318) - aprovado, por unanimidade, o relatório apresentado pela comissão instituída pelo colegiado, em 05.06.91, datado de 10.07.91, contante do processo, páginas 109 a 114, que sugeriu fosse "aprovado o relatório do professor, até a presente data, e que o mesmo continue as atividades normais no Departamento de Tecnologia de Alimentos, que ora vem exercendo, e que não o desestimule de sua vontade de conclusão do curso" de doutorado em Engenharia de Alimentos/Tecnologia de Cereais, na UNICAMP.

Item 4 - HOMOLOGAÇÃO DE CONCURSO - 4.1 - Professor Auxiliar - 4.1.1 - Departamento de Fitopatologia (90-09691) - homologado, com um voto contrário, o concurso realizado para a área de Fitopatologia Aplicada, cujo candidato classificado em primeiro lugar foi Eduardo Seiti Gomide Mizubuti; 4.2 - Professor Adjunto - 4.2.1 - Departamento de Economia Rural (91-02427) - homologado, por unanimidade, o concurso realizado para a área de Teoria Econômica, Métodos Quantitativos em Análise Econômica e Economia de Recursos, cujo único candidato classificado foi José Euclides Alhadad Cavalcanti; 4.2.2 - Departamento de Zootecnia (91-01271) - homologado, por unanimidade, o concurso realizado para a área de Nutrição Animal, cujo único candidato classificado foi Juarez Lopes Donzele. Foram apreciados, extrapauta, dois processos relativos a concursos para professor visitante

do Departamento de Economia Doméstica, os quais foram homologados por unanimidade, quais sejam, 91-05184 e 90-02736, cujas candidatas inscritas e qualificadas para o exercício da função de professor visitante foram as senhoras Flora Leonora Williams e Maria das Dores Saraiva de Loreto. Item 5 - SOLICITAÇÕES DIVERSAS - 5.1. Conselho de Pós-Graduação - 5.1.1 - Aumento do número de vagas em cursos de pós-graduação 1991 - II (91-06128) aprovado, por unanimidade, o aumento do número de vagas, conforme segue: Agroquímica-MS, três vagas; Ciência Florestal-MS, quatro vagas; Engenharia Agrícola-MS, quatro vagas; Engenharia Agrícola-DS, uma vaga; Fitotecnia-MS, duas vagas; e Zootecnia-MS, nove vagas. 5.1.2 - Número de vagas para os cursos de pós-graduação 1992 (91-05487) - aprovado, por unanimidade, o número de vagas, conforme segue:

CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS

Ciência Florestal
Economia Rural
Engenharia Agrícola
Extensão Rural
Fitopatologia
Fitotecnia
Genética e Melhoramento
Meteorologia Agrícola
Solos e Nutrição de Plantas
Zootecnia

CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Entomologia
Genética e Melhoramento
Microbiologia Agrícola
Fisiologia Vegetal

CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E TECNOLÓGICAS

Agroquímica
Ciência e Tecnologia de Alimentos
Engenharia Civil
Física Aplicada

TOTAL

Item 6 - CONVÊNIOS - CONTRATOS - ACORDOS - após apreciação e discussão, foram homologadas, com duas observações, as assinaturas de todos os constantes da pauta, quais sejam:

1. Convênio UFV/EPAMIG/UFMG/ESAL, de 05/12/90 - 20% ajuste de im-

plementação (Integração de esforços entre as partes, objetivando o desenvolvimento, em conjunto, de trabalhos de pesquisa em cana-de-açúcar); 2. Contrato de Reedição de Obra Gráfica UFV/Professor José Aníbal Comastri, de 26/11/90 (Cessão à UFV do direito de reeditar e explorar a obra gráfica de sua autoria: "Topografia - Planimetria", revisada e ampliada em um novo capítulo: "Dispersão das Medições"); 3. Termo de Convênio UFV/SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, de 10/04/91 (Participação do DES da UFV, que exercerá a função de Núcleo Regional Setorial); 4. Convênio UFV/ROTARY CLUB DE VIÇOSA, de 29/04/91 (Desenvolvimento de projetos e programas de interesse mútuo, buscando incentivar a aprendizagem e a prática de natação, por meio do DES da UFV); 5. Termo Aditivo ao convênio UFV/FINEP - 04/02/89 - 0271.00, de 02/05/91 (Apoio à Infra-Estrutura do Centro de Biotecnologia Aplicada à Agropecuária); 6. Convênio UFV/EMBRAPA, 03/05/91 (Realização de Estágios); 7. Acordo de Cooperação UFV/CENTREINAR, de 21/05/91 (Realização de Estágios); 8. Convênio UFV/FINEP - 06/04/91 - 0146.00, de 29/05/91 (Projeto: "Exigências Nutricionais e Perfil Enzimático-Digestivo de Leitões Desmamados aos 10 dias de Idade"); 9. Instrumento Particular de Aplicabilidade Educacional UFV/IBM do Brasil Indústria, Máquinas e Serviços Ltda., de 06/06/91 (Auxílio à UFV no ensino, pesquisa acadêmica e Administração dos seus assuntos internos); 10. Contrato de Programas UFV/IBM do Brasil Indústria, Máquinas e Serviços Ltda., de 06/06/91 (Aluguel de programas IBM, sob licença nº k 1050); 11. Convênio UFV/MANNESMANN FI-EL FLORESTAL LTDA., de 01/07/91 (Realização de Estágios); 12. Termo de Convênio UFV/EPAMIG/EMATER, de junho/91 (Alteração na cláusula 8ª, alínea "a", do convênio inicial); 13. Convênio UFV/IBM/CEE, de 17/07/91 e Plano de Trabalho-SACA, (Estabelecimento de regras de trabalho conjunto, consubstanciadas no Plano de Trabalho de desenvolvimento do Sistema de Acompanhamento e Controle Acadêmico - SACA); 14. Convênio UFV/UFMG, de 23.08.91 (Proporcionar o programa de doutorado ^{ao} para docentes do DEQ da UFV, a ser ministrado por docentes da UFMG); 15. Convênio UFV/UFU/EMBRAPA/EPAMIG/Município de Uberlândia, de 31/08/91 (Integração, entre as partes, visando a realização de estudos, aperfeiçoamento e estágios no campo das ciências agrárias); 16. Convênio UFV/CEE/NESTLÉ, de 02/09/91 (Projeto: "Melhoramento Genético da Qualidade e do Sabor da Soja para Alimentação Humana"). Durante a apreciação dos Convênios foi aprovada, por unanimidade, proposta do conselheiro Maurício Paulo Ferreira Fontes, relativa ^{ao convênio} ~~aquele~~ constante do item 14,

ou seja, UFV/UFMG, de 23/08/91, ^{em que} qual seja, a CEPE determina que os docentes da UFV, ^{do} pertencentes ao Departamento de Química, interessados em usufruir do citado convênio, deverão seguir as exigências constantes do Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente, no que tange à solicitação de licença para treinamento. Esgotada a discussão dos processos constantes da pauta, à exceção do processo relativo à proposta de criação do curso de Direito, que ficou para ser reexaminado no dia dez de outubro, o plenário decidiu fossem apreciados processos ^{de} ~~de~~ ^{cuja} ~~de~~ trapauta, conforme as decisões ficam registradas: 1º) 91-08612 - Edital do Concurso Vestibular 1992 - aprovada, por unanimidade, a proposta apresentada, páginas 2 a 5 do processo, condicionada à aprovação do curso de Direito. 2º) 91-08461 - Exame de Seleção do Colégio Universitário e 91-08679 - Calendário de Reposição de Aulas - aprovado, por unanimidade, por proposição do conselheiro Rubens Leite Vianello, o que segue: "por entender que a exclusão da Redação não é pedagogicamente recomendável"; a) determinar que o sistema de avaliação do Exame de Seleção de 1992 seja o mesmo aplicado na seleção anterior, com as mesmas ponderações e, igualmente, em dois dias; b) determinar que fique a critério do Colégio Universitário a adequação do calendário de aulas de 1991 e das provas do Exame de Seleção de 1992; e c) determinar que as demais alterações constantes dos Processos números 91-08461 e 91-08679 prevaleçam como foram propostos. Essa decisão ficou consubstanciada na Resolução nº 14/91. Durante a discussão dos processos, anteriormente registrados, fez-se presente, novamente, no recinto o conselheiro Ronaldo Luis Neves Pinheiro. 3º) 91-03852 - Cálculo e Preenchimento de Vagas Ociosas - Os conselheiros Oderli de Aguiar e Ronaldo Luis Neves Pinheiro fizeram uma explanação sobre o processo e ^{iniciando} ~~ficam iniciadas~~ as discussões. Entretanto, considerando a complexidade do assunto, a discussão foi suspensa para ser reiniciada na quinta sessão. Durante a discussão do processo foi aprovada ^a proposta do conselheiro Rubens Leite Vianello, do seguinte teor: "que a câmara curricular do curso de Engenharia de Agrimensura deva se reunir com a finalidade de reanalisar o número de vagas para o Vestibular/92, tendo em vista as cifras referentes àquele curso e constantes da tabela integrante ao Processo nº 03852, página 45. As conclusões finais deverão ser remetidas à CEPE, que as utilizará para deliberar a sua próxima sessão, dia dez. Quinta sessão-Dia oito de outubro de mil novecentos e noventa e um - Início às nove horas e vinte minutos e término às doze horas e quinze minutos. Con

selheiros presentes: Rubens Leite Vianello, Oderli de Aguiar, Daison Olzany Silva, Luiz Carlos Lopes, Maurício Alves Moreira, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Marco Túlio David das Neves, Ranah Manazenco Rodrigues, Paulo Rubens Soares, suplente do conselheiro Antônio do Carmo Neves, Ronaldo Luiz Neves Pinheiro, Tuneo Sediya ma, suplente do conselheiro Martinho de Almeida e Silva, Plínio Barbarino Júnior, suplente do conselheiro André Rodrigues Netto e Ivana Cristina Lovo, presidida pelo professor Renato Mauro Brandi, vice-reitor, e secretariada pelo professor Euter Paniago, secretário de Órgãos Colegiados. Declarada aberta a sessão, foi dado prosseguimento ao estudo do Processo nº 91-03852 - Cálculo e Preenchimento de Vagas Ociosas, como terceiro item ^{da} extrapauta. O conselheiro Maurício Paulo Ferreira Fontes propôs fosse apreciado cada item da proposta e procedida a votação, o ^{que} qual foi aprovado, culminando na decisão que fica registrada a seguir: I) DO CÁLCULO DAS VAGAS OCIOSAS - A redação dos itens I.1, I.2, I.3 e I.4, contidos na página 43 do processo, permanece inalterada. II) DO PREENCIMENTO DAS VAGAS OCIOSAS - A redação dos itens II.2 e II.2, contidos na página 43 do processo, permanece inalterada. Fica renovada a decisão da CEPEX constante da Ata nº 209/86. A redação do item II.3 passa a ser a seguinte: "Cada câmara curricular, respeitados os princípios gerais desta decisão, estabelecerá os critérios específicos de seleção, encaminhando-os ao Conselho de Graduação nos prazos estabelecidos, para divulgação entre os interessados". A redação do item II.4 passa a ser a seguinte: "O pedido de transferência de candidato ao primeiro e ao último períodos letivos será indeferido, salvo em caso de transferência obrigatória. Assim, não serão admitidos candidatos com menos de 18 créditos aproveitáveis na UFV ou com menos de 36 créditos a obter, na UFV para conclusão do curso". III) DO APROVEITAMENTO DE CRÉDITOS - A redação do item III.1 passa a ser a seguinte: "Só poderá ser dispensado de disciplinas o estudante cujos créditos obtidos em ou tra instituição correspondam, na UFV, a, no máximo, metade do número exigido para a conclusão do curso no qual ingressou, ressalvados os casos previstos em legislação superior e aqueles relativos à admissão para obtenção de habilitação(ões) de curso já concluído". A redação do item III.2, contido na página 44 do processo, permanece inalterada. O colegiado decidiu, ainda, fosse feita "consulta ^{do} Conselho Federal de Educação, com o objetivo de esclarecer o real sentido da expressão 'do mesmo curso' contida no parágrafo único do Art. 1º da Resolução nº 12/84". Finalmente, determinou que a Assessoria Jurídica analisasse a presente decisão.

visando a sua compatibilização com o disposto no Estatuto, no Regimento Geral e no Regime Didático da UFV. Sexta Sessão - Início às quinze horas e quarenta minutos e término às vinte e duas horas e vinte minutos. Conselheiros presentes: Rubens Leite Vianello, Oderli de Aguiar, Laison Olzany Silva, Luiz Carlos Lopes, Maurício Alves Moreira, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Ranah Manezenco Rodrigues, Antônio do Carmo Neves, Ronaldo Luiz Neves Píneiro, Tuneo Sediyama, suplente do conselheiro Martinho de Almeida e Silva, Benedito Rocha Vital, Plínio Barbarino Júnior, suplente do conselheiro André Rodrigues Netto e Ivana Cristina Lavo, pre-sidida pelo professor Renato Mauro Brandi, vice-reitor e secretariada pelos professores Euter Paniago, secretário de Órgãos Colegiados, e Luiz Carlos Lopes, substituto. Iniciada a sessão, deu-se prosseguimento ao estudo dos processos ^{do} extrapauta. 4º) 91-05073 - Manual de Orientação Acadêmica - após ampla e exaustiva discussão, foi aprovada a versão anexada ^{ao} processo, páginas 18 a 21, ficando essa decisão consubstanciada na Resolução nº 15/91. Aprovou, ainda, fosse alterado o disposto no Art. 1º da Resolução nº 02/82, de 19 de abril de 1982, que passa a vigorar com a seguinte redação: "A solicitação, contida em requerimento do interessado, deverá fundamentar as pretensões do requerente e ser instruída, obrigatoriamente, com o histórico escolar, outros documentos comprobatórios das alegações do pedido e, no caso de estudante de pós-graduação, com o parecer do orientador". Essa decisão ficou consubstanciada na Resolução nº 16/91. Nessa altura, o conselheiro Luiz Carlos Lopes assumiu a secretaria e o conselheiro Rubens Leite Vianello solicitou a palavra e disse que recebera um telefonema do Delegado de Ensino de Ponte Nova - Segundo Grau - ~~fazendo~~ ^{em razão da greve} solicitação ~~no sentido de~~ considerar a decisão da diretoria do Colégio Universitário, não aceitando o retorno dos alunos que ~~se~~ ^{em razão da greve} transferiram do COLUNI para outros colégios, ~~em razão da greve, e que~~ ^{em razão da greve} têm hoje os problemas naturais de adaptação, para os quais foram alertados quando da solicitação de transferência. Confirmou dizendo que solicitara a todos, alunos e pais, que vieram ^{pedir} solicitar a transferência, tivessem calma e não se precipitassem. Posto isto à consideração do plenário, ^{por} houve unanimidade, ^{decidiu-se pelo} de ~~opinião~~ ^{resolução} de se apoiar a ~~decisão~~ da diretoria do COLUNI. 5º) 90-10065 - Criação da disciplina ENF 685 - Análise Avaliação de Impacto Ambiental - Aprovada, por unanimidade, a proposição da disciplina, conforme programa analítico anexado ao processo, páginas 33 a 36. 6º) 90-05191 - Criação da revista Engenharia na Agricultura - aprovada, por una-

nimidade, a proposta do Departamento de Engenharia Agrícola, conforme encaminhado pela Pró-Reitoria Acadêmica, página 23 do processo. 79) 90-05719 e 91-05123 - Modificações no Regimento do Conselho de Pós-Graduação - aprovado, por ^{unanimidade} um, o parecer da Pró-Reitoria Acadêmica, favorável ao que se segue: CAPÍTULO V -DA ADMISSÃO AOS CURSOS - Art. 23: "Na seleção de candidatos, além da análise dos documentos que compõem o processo de inscrição, as Comissões Coordenadoras poderão adotar outros critérios que julgarem convenientes". PERMANECE INALTERADO. Incluir PARÁGRAFO ÚNICO, com os seguintes termos: "NÃO PODERÁ SER SELECIONADO CANDIDATO DESLIGADO DE QUALQUER CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UFV, POR INSUFICIÊNCIA DE RENDIMENTO ESCOLAR OU POR MOTIVOS DISCIPLINARES"; CAPÍTULO IV, Art. 12, Letra b - atual: b-1(um) representante dos estudantes do curso. proposto: b-1(um) representante dos estudantes do curso, eleito por seus pares. CAPÍTULO IV, Art. 14 - atual: art. 14 - Os membros da Comissão Coordenadora serão eleitos em reunião convocada e presidida pelo Chefe do Departamento, a exceção do representante estudantil, que será eleito em reunião convocada e presidida pelo Coordenador do Curso. Proposto: Art. 14 - Os membros da Comissão Coordenadora serão eleitos em reunião convocada e presidida pelo Chefe do Departamento, a exceção do representante estudantil. 89) 91-05488 - Seleção de candidatos desligados para a pós-graduação - aprovado, por unanimidade, o parecer da Pró-Reitoria Acadêmica, favorável à indicação das candidatas Ângela Cristina Oliveira Streingheta e Amália Rios Garcia para cursarem pós-graduação na UFV, considerando a decisão anterior do plenário, de alterações no regimento do Conselho de Pós-Graduação. 99) 91-05681 Mudança de conceito em disciplinas - aprovado, por unanimidade, o parecer da Pró-Reitoria Acadêmica, favorável à mudança de conceito, de S para C, na disciplina LET 232 - Folclore na Literatura Brasileira, para os acadêmicos Ivanete de Almeida Silva, matrícula número 2142086.4, e Ademar da Silva, matrícula número 2140486.8 109) 91-08525 - Alberto da Silva Jones - aprovado, por unanimidade, o encaminhamento do processo à Assessoria Jurídica, para analisar o fundamento da solicitação de promoção vertical do docente, à luz do Art. 45, inciso II, do Regimento de Admissão, Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente. 119) 91-05658 - Alfredo Lopes da Silva Neto - aprovado, com uma abstenção, o encaminhamento do processo a seu procurador, Professor Albino Sérgio Dias Casali, para apresentar a justificativa do interessado da não-obten

ção do título de doutor, até o presente momento. 129) 91-06437 - Alice Maria Correia Jham - negada, com dez votos favoráveis e dois contrários, autorização para ser avaliada com vistas à promoção vertical, considerando a justificativa apresentada pela interessada sobre a não-realização de curso de pós-graduação "stricto sensu". O conselheiro Ronaldo Luiz Neves Pinheiro solicitou ficasse consignada em ata sua declaração de voto, ou seja: "voto a favor de se permitir a avaliação da professora Alice Maria Correia Jham, por entender que sua solicitação encontra completo amparo na legislação vigente, além do fato de que sua justificativa para a não-obtenção do título de doutor convenceu-me plenamente".

139) 91-05840 - Angélica Gross - aprovado, por unanimidade, a retirada do processo de pauta para verificar se a docente é ainda servidora da UFV. 149) 91-05680 - Ingeborg Elizabeth Cooke - aprovada, por unanimidade, a autorização para ser avaliada com vistas à promoção vertical, considerando a justificativa apresentada pela não-obtenção do título de doutor, determinando à CPPD a constituição da banca para avaliação de memorial. 159) 91-05800 - Márcia Pinheiro Ludwig - aprovado, por unanimidade, fosse o processo encaminhado à docente para instruí-lo. Nessa altura, reassumiu a secretaria da sessão o professor Euter Paniago. 169) 91-01692 - Bartolo Elias Barrios Barrios - aprovado, por unanimidade, o parecer da Pró-Reitoria Acadêmica, página 14 do processo, que se pronunciou pelo indeferimento do pedido de reintegração do estudante ao curso de Engenharia de Alimentos. O conselheiro Plínio Barbarino Júnior solicitou ficasse consignada em ata a seguinte declaração de voto: "O membro discente Plínio Barbarino Júnior justifica seu voto baseado em seu posicionamento na reunião de janeiro de 91, na qual, apesar do desligamento de alguns estudantes estrangeiros vinculados ao PEC, abriu-se a possibilidade de outros estudantes vinculados ao PEC, após descumprimento do protocolo, em termos de rendimento acadêmico, terem chance, ou seja, um novo semestre, para poderem apresentar recuperação e permanecerem na instituição".

179) 91-04787 - Cristiano Egnaldo Finato - aprovado, com duas observações, o parecer da Pró-Reitoria Acadêmica, página 19 do processo, que se pronunciou contrário ao atendimento do pedido de convalidação de conceito na disciplina ENG 332 - Tratores Agrícolas.

189) 91-03960 - Rogéria de Almeida Tottini - ratificada, por unanimidade, a decisão tomada na reunião número 246, ou seja, negar provimento ao recurso interposto pela acadêmica, considerando o parecer da Assessoria Jurídica, páginas 14 e 15 do processo. 199)

91-04954 - Comissão Permanente de Pessoal Docente - após alguns comentários, decidiu-se adiar a discussão, para que fossem indicados novos representantes da CEPE para a CPPD, na sessão do dia dez.

209) 91-02583 - Normas Disciplinadoras do Aproveitamento de Pesquisador/Professor não-pertencente aos Quadros da Universidade em Atividades de Pesquisa e Pós-Graduação - foi homologada, por unanimidade, a Portaria nº 1212, de 21 de agosto de 1991, na qual o vice-reitor, professor Renato Mauro Brandi, aprovou "ad referendum" da CEPE as normas publicadas no suplemento do UFV informa nº 61/91, de 30 de agosto de 1991.

219) 91-07551 - Presidente da Comissão designada pela Portaria nº 612/91, de 29 de maio de 1991 - Regimento Interno da Biblioteca Central - homologada, por unanimidade, a Portaria nº 1254, de 10 de setembro de 1991, na qual o Reitor, professor Antônio Fagundes de Sousa, prorrogou, "ad referendum" da CEPE, por noventa dias, a partir de 12 de julho de 1991, o prazo fixado pela Portaria nº 612/91, e, ainda, autorizada nova prorrogação, por mais trinta dias, a contar de 13 de outubro de 1991.

229) 90-11138 - Concessão de Diplomas a concluintes de cursos de Pós-graduação, cujos credenciamentos estejam vencidos - aprovado, por unanimidade, fosse feita consulta ao Conselho Federal de Educação, ^{via} ~~via~~ Pró-Reitoria Acadêmica, sobre a matéria. O plenário decidiu, ainda que, enquanto o CFE não se pronuncie, a Diretoria de Registro Escolar continue mantendo o procedimento em vigência.

Sétima Sessão - Dia dez de outubro de mil novecentos e noventa e um - Início às quatorze horas e trinta minutos e término às vinte e duas horas e trinta minutos. Conselheiros presentes: Renato Mauro Brandi, Rubens Leite Vianello, Oderli de Aguiar, Daison Olzany Silva, Luiz Carlos Lopes, Maurício Alves Moreira, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Marco Túlio David das Neves, Ranah Manezenco Rodrigues, Antônio do Carmo Neves, Ronaldo Luiz Neves Pinheiro, Tuneo Sedyama, suplente do conselheiro Martinho de Almeida e Silva, Benedito Rocha Vital, André Rodrigues Netto e seu suplente, Plínio Barbarino Júnior, com direito a voz, e Ivana Cristina Lovo, presidida pelo professor, Antônio Fagundes de Sousa, Reitor, e secretariada pelo professor Euter Paniago, secretário de Órgãos Colegiados. A sessão foi declarada aberta pelo presidente, que convidou os professores Juraci Aureliano Teixeira, diretor do CCH, e José Maria Vieira, do Departamento de Administração, da área de Direito, para participarem da sessão, uma vez que o primeiro assunto a ser apreciado era a proposta de criação do curso

de Direito. Após leitura das peças do processo e manifestação dos professores convidados, abriu-se ampla discussão, que culminou na ação da proposta relativa à oportunidade de se criar o curso de Direito, com doze votos favoráveis e três contrários. Quanto ao início do curso o colegiado, por oito votos, decidiu fosse no início de 1992, contrapondo a quatro votos favoráveis ao início em 1993, além de três abstenções. O número de vagas iniciais será de 40. O processo deverá ser encaminhado ao Conselho de Gradação, para avaliação do currículo proposto, visando a subsidiar a CEPE na sua aprovação. Os conselheiros Benedito Rocha Vital, Ivana Cristina Lovo e Plínio Barbarino Júnior, solicitaram fossem consignadas em ata as suas declarações de voto, quais sejam: conselheiro Benedito Rocha Vital - "voto contrário à criação do curso de Direito na UFV porque a maioria dos coordenadores assim se manifestaram". Conselheiros Ivana Cristina Lovo e Plínio Barbarino Júnior - DECLARAÇÃO DE VOTO - "O voto contra, para a proposta de criação do curso de Direito, dos representantes discentes Ivana Cristina Lovo e Plínio Barbarino Júnior, leva em consideração todas as argumentações colocadas no início da declaração de voto para a proposta do curso de Arquitetura e Urbanismo. Também, entendendo que, para a efetivação de um curso na área de ciências humanas, faz-se necessário que a instituição seja suprida com quantidade e, principalmente, qualidade de fontes literárias, ^{em} material indispensável para os estudos e trabalhos dos profissionais desta área. Os cursos de Ciências Humanas oferecidos pela UFV, hoje, enfrentam deficiências exatamente na parte literária, e, para a criação de um curso de Direito, a situação torna-se bastante crítica, sendo que a biblioteca está totalmente desatualizada, não possuindo títulos na área de direito. O projeto apresentado com a proposta de criação do curso de Direito, mostra a necessidade de contratação de um número elevado de professores, incluindo os professores remanejados e os aproveitados de outros departamentos, como o de Administração, e não esclarece como será suprida a saída de professores desses departamentos envolvidos com o novo curso. No projeto está clara a falta de espaço físico para alocar os novos professores e, também, o novo departamento de Direito, e a proposta apresentada, de se dividir os espaços do Departamento de Administração, culminará em superlotação do mesmo, afetando assim a qualidade dos serviços prestados tanto pelos profissionais administradores como pelos advogados. Lembramos, ainda, que cursos de Direito

são oferecidos por várias instituições de ensino superior desta região e também no Estado de Minas Gerais, inclusive em instituições públicas, fazendo-se necessário estudos para demonstrar a real necessidade desse curso ser oferecido pela UFV, em detrimento de outros cursos, também na área de ciências humanas, que poderiam, a princípio, serem oferecidos pela instituição. Todos esses problemas, mostrados no projeto para o curso de Direito, o número de vagas oferecidos anualmente, também promessas feitas pelo Reitor, como atualização da biblioteca, contratação de professores, demonstram que são muitas as deficiências para o oferecimento deste curso pela UFV neste momento, deixando transparecer um caráter oportunista dos interessados nesta proposta, isso se considerarmos o momento eleitoral do ano de 1992. (A)

Ivana Cristina Lovo e

Plínio Barbarino Júnior. //

Deliberada a criação do curso de Direito, o plenário passou à apreciação de processos ^{da} extrapauta, conforme fica registrado. 1º) 91-09027 - Vagas do curso de Engenharia de Agrimensura para 1992 - Decisão da CEPE, de 07/10/91 - aprovada, por unanimidade, a manutenção, para o vestibular do ano de 1992, do número de vagas oferecido nos últimos vestibulares, qual seja, quarenta. 2º) 91-09088 - Colégio Universitário - nova sugestão para o Exame de Seleção - ratificada, por unanimidade, a decisão tomada na sessão do dia 07/10/91, consubstanciada na Resolução nº 14/91. 3º) 91-08666 - Normas Reguladoras do concurso para Professor Titular - aprovado, por unanimidade, por proposição do conselheiro Odéli de Aguiar, que o processo fosse encaminhado à Comissão Permanente de Pessoal Docente, para que desenvolvesse estudos acerca da matéria, compatibilizando, se possível, as propostas já apresentadas, ouvindo a Assessoria Jurídica e encaminhando à CEPE, até o dia 25 de outubro, estudo conclusivo. 4º) 91-04954 e 91-03670 - Comissão Permanente de Pessoal Docente - Indicação de Representantes da CEPE - foram eleitos os professores a seguir relacionados: Dário Cardoso de Lima (efetivo) e Ronaldo Luiz Neves Pinheiro (suplente), com quinze e trêze votos, respectivamente, Erly Cardoso Teixeira (efetivo) e Antônio do Carmo Neves (suplente), com quatorze votos; Tuneo Sediya (efetivo) e Roberto Ferreira da Silva (suplente), com treze votos. Receberam votos, além dos vencedores, os professores Ivo

Jucksch , dois votos para suplente; Antônio do Carmo Neves, um voto para efetivo, e Maurício Paulo Ferreira Fontes, um voto para suplente, além de dois votos em branco. 5º) 91-07159 - DCE - Centro Acadêmico de Agronomia - Oferecimento da disciplina na FIT 411 - Nutrição de Plantas - aprovado, por unanimidade, fosse o processo retirado de pauta, para que o Pró-Reitor Acadêmico, o Diretor do Centro de Ciências Agrárias e o Chefe do Departamento de Fitotecnia negociassem a solução do oferecimento da disciplina FIT 411 - Nutrição de Plantas. 6º) 90-07653 - Aridelson Mendes, Júlio Pascoal Coelho e Lino Roberto Ferreira; 91-07747 - Henrique Cruz Filho; 91-05666 - Franklin Daniel Rothman; 91-07839 - José Horta Valadares; 91-07079 - Maurício Antonio Barbosa - aprovada, por unanimidade, a instituição de uma comissão, constituída pelos professores Rubens Leite Vianello, Maurício Paulo Ferreira Fontes, Marco Túlio David das Neves e pelo acadêmico Plínio Barbarino Júnior para, sob a presidência do primeiro e até o dia 25 de outubro de 1991, analisar os processos relativos aos técnicos de nível superior envolvidos no magistério superior e emitir parecer conclusivo sobre o enquadramento dos solicitantes na carreira do magistério superior da UFV, inclusive no que se refere à classe e ao nível, em consonância com a Resolução nº 10/91 da CEPE. 7º) 90-10426 Hugo Alberto Ruiz - aprovado, por unanimidade, fosse o processo retirado da pauta e encaminhado à CPPD para aguardar a decisão sobre as normas reguladoras do concurso para professor titular. 8º) 91-05840 - Angélica Gross - autorizada, por unanimidade, a aprovação solicitada, com vistas a promoção vertical, à luz das peças constantes do processo. 9º) 89-10068 e 88-12174 - Alterações no Regimento de Administração - Promoção e Aperfeiçoamento do Pessoal Docente - aprovado, por unanimidade, fossem os processos encaminhados à CPPD - Docente, para serem apreciados de forma conjunta e formulada proposta compatibilizada da legislação interna da UFV com a Lei nº 8.112/90. O colegiado decidiu, ainda, que, enquanto não se chegar a uma decisão final, a Diretoria de Recursos Humanos deverá cumprir o disposto no parecer exarado pela Assessoria Jurídica nas folhas 13 e 13v do Processo nº 89-06996, no que diz respeito à concessão de licença especial - 10) 91-08691 Criação de Biblioteca Setorial-CCH - o colegiado tomou conhecimento do processo e decidiu fosse encaminhado à Pró-Reitoria Acadêmica, para ser analisado com mais profundidade. Esgotados os processos da extrapauta, o conselheiro Marco Túlio David das Neves soli-

citou a palavra e manifestou a sua preocupação com a abertura de editais de concursos para professor auxiliar, assistente ^{ou} adjunto ^{com} e o fato de se constituir comissão examinadora apenas com professores adjuntos. Após comentários gerais, ficou esclarecido que as bancas examinadoras ^{deveriam} ~~deveriam~~ ser designadas após o exame do título máximo ^{dos} ~~apresentado~~ pelos candidatos. Posteriormente, o conselheiro André Rodrigues Netto, com a palavra, retomou o assunto relativo ao oferecimento da disciplina FIT 411 - Nutrição Mineral de Plantas, dizendo que a intenção do posicionamento não apenas dizia respeito a isso mas também outros pontos de natureza legal. Ao final, foi decidido que se deveria aguardar o pronunciamento da representação discente na CEPE, ou melhor, do acadêmico André Rodrigues Netto, confirmando ou retirando as denúncias verbalmente feitas em plenário. Para constar, nós, EP, SOC e Luiz Carlos Lopes, Secretário substituto, mandamos lavrar a presente ata que, lida e achada conforme, será assinada.