

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DALILA DECONTO

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIFERENTES
CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA – UM ESTUDO DE CASO NA UFPR

CURITIBA

2018

DALILA DECONTO

ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DIFERENTES
CONCEPÇÕES DE JUSTIÇA – UM ESTUDO DE CASO NA UFPR

Monografia apresentada à disciplina
Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito para a conclusão do curso de
Pedagogia, Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

Prof.^a Dr.^a Orientadora: Ana Lorena Briel

CURITIBA

2018

Agradecimentos

À professora Cristiane Ribeiro por aceitar fazer parte da banca.

Às e aos técnicos e professores que contribuíram com esta pesquisa, e com a ampliação da minha visão sobre a atuação humana significativa no acompanhamento estudantil dentro da UFPR, em especial à Stael.

Ao meu companheiro, a quem minha gratidão não cabe em palavras.

Aos amigos Claudia e Douglas, veteranos que me acompanham, incentivam, e sempre tinham uma dica sobre o curso, disciplinas, estágios, militância, profissão e de vida.

Aos meus pais. Nada prospera sem raízes.

À minha orientadora, Ana Lorena, que em mais de um momento de desânimo conseguiu me fazer enxergar esperanças para a profissão e para esta pesquisa, cuja ausência física foi essencialmente suprida por sua presença de espírito, que transcende limites continentais. Carregarei sempre comigo seus conselhos e ensinamentos. Obrigada por marcar tão positivamente minha formação.

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as diferentes concepções de justiça que prevalecem nas leituras construídas por servidores que atuam em espaços das estruturas internas da UFPR ligadas a ações e políticas que envolvem o acesso e permanência de estudantes nas graduações da Universidade Federal do Paraná em relação a um conjunto de hipóteses teóricas relacionadas a tais políticas. Essa análise ocorreu a partir das teorias da justiça equitativa de Jhon Rawls e Michael Walzer, contrapostas à meritocracia definida por Michael Young. Para tanto, após a fundamentação teórica, foram realizadas entrevistas com técnicos administrativos, operadores das políticas externas e internas de acesso e permanência, da PRAE (Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis), e da COPAP (Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência). Utilizou-se a Entrevista Realista e a triangulação método qualitativo de pesquisa. A construção dos resultados aconteceu a partir da análise das respostas articulada ao levantamento documental da instituição e das políticas de governo, e à fundamentação teórica. Foi possível perceber com esta análise a importância do recente fomento à equidade nas IFES, assim como apontar uma necessidade de aumento dessas políticas de democratização da educação superior.

Palavras-chave: Equidade na Educação Superior; Acesso e Permanência; Meritocracia na Educação;

Abstract

This research had the objective of analyzing the different conceptions of justice of the UFPR in relation to the actions constructed by servers that work in the internal structures of UFPR in relation to the strategies of access and permanence of students in the graduations of the Federal University of Paraná. a set of theoretical hypotheses related to such policies. This analysis was based on John Rawls and Michael Walzer's theories of Justice, as contrasted with the meritocracy defined by Michael Young. Thus, after the theoretical foundation, interviews were conducted with administrative technicians, external and internal policy agents of access and permanence, PRAE (Pro-Reitoria de Assuntos Estudantis), and COPAP (Coordenação de Acesso e Permanência). We used the Realistic Interview and the triangulation qualitative method of research. The construction of the results happened from the analysis of the answers articulated to the documentary survey of the institution and the policies of government, and to the theoretical foundation. It was possible to perceive with this analysis the importance of the recent promotion to equity in the federal higher education institutions, as well as to point out a need to increase these policies of democratization of higher education.

Palavras-chave: Equity in Higher Education; Access and Permanence; Meritocracy in Education;

Lista de Siglas e Abreviaturas

| | |
|-----------|--|
| ANDES | - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior |
| CEPIGRAD | - Coordenação de Estudos e Pesquisas Inovadoras na Graduação (UFPR) |
| CF | - Constituição Federal |
| COPAP | - Coordenação de políticas de acesso e permanência (UFPR) |
| COPLAD | - Conselho de planejamento e administração (UFPR) |
| ENADE | - Exame nacional de Desempenho de Estudantes |
| Fies | - Financiamento estudantil |
| IES | - Instituição de Ensino Superior |
| IFE | - Instituição Federal de Ensino |
| IPEA | - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| LDB | - Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | - Ministério da Educação e Cultura |
| NC | - Núcleo de Concursos (UFPR) |
| ODS | - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
| ONU | - Organização das Nações Unidas |
| PEC-G | - Programas de Estudantes – Convênio de Graduação |
| Pnaes | - Programa Nacional de Assistência Estudantil |
| PRAE | - Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (UFPR) |
| PROBEM | - Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção às/aos estudantes de graduação e ensino profissionalizante da UFPR com fragilidade econômica |
| PROGRAD | - Pró-reitoria de Graduação (UFPR) |
| PROMISAES | - Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior |

- Prouni - Programa Universidade Para Todos
- Reuni - Restauração e Expansão das Universidades Federais
- UFPR - Universidade Federal do Paraná
- UNE - União Nacional dos Estudantes

Sumário

| | |
|--|----|
| Introdução | 9 |
| Capítulo 1 – Justiça, mérito e equidade no acesso à educação | 11 |
| 1.1 Meritocracia na educação brasileira | 12 |
| 1.2 A Justiça Equitativa, uma alternativa à meritocracia | 15 |
| Capítulo 2 - O Ensino Superior no Brasil | 18 |
| 2.1 A Democratização do acesso na UFPR | 25 |
| Capítulo 3 - Questões metodológicas: uma abordagem qualitativa | 33 |
| Capítulo 4 - Entre a Meritocracia e Equidade: diferentes concepções de justiça na UFPR | 40 |
| Considerações Finais | 56 |
| Referências | 59 |

Introdução

O acesso à educação é uma preocupação estatal que atravessa os tempos. Em 2015, a Organização das Nações Unidas lançou uma nova agenda envolvendo o desenvolvimento sustentável com 17 metas a serem cumpridas até o ano de 2030. Dentre estas, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável da ONU de número 4 diz: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (NAÇÕES UNIDAS, 2018). Ou seja, o acesso à educação é direito universal e pautado por organizações mundiais, atualmente sob os princípios da equidade.

Sobre o ensino superior, o texto do ODS 4 da ONU também estabelece como meta, no subitem 4.3, que até 2030 deve-se “(...) assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade “. (NAÇÕES UNIDAS, 2018)

Hoje no Brasil a idade escolar obrigatória é de 4 a 17 anos, e a oferta de vagas é dever do Estado durante a educação básica. O ensino superior ainda não é obrigatório, como também não é obrigação do estado a sua oferta, sendo previsto em constituição que seu acesso deve acontecer apenas àqueles que demonstrarem aptidão para tanto.

Porém, diante das transformações no mundo do trabalho devido às novas tecnologias, a demanda por mão-de-obra especializada aumentou. Além disso, cresceram e se intensificaram os movimentos mundiais e sociais pela democratização do acesso ao ensino superior, à luz da justiça equitativa.

Assim, com a ampliação de vagas no mercado de trabalho para graduados e com as pressões de diversas esferas sociais, hoje percebe-se uma mobilização política para que se garanta o acesso e permanência na educação superior.

Doravante essa necessidade, esse trabalho tem o objetivo de compreender quais as diferentes concepções de justiça que influenciam as

políticas públicas da educação superior ao longo do tempo no Brasil, e de que forma estas estão presentes nas estruturas internas da Universidade Federal do Paraná.

No Capítulo 1 “*Justiça, mérito e equidade no acesso à educação*”, pretende-se apresentar em que contexto surgem os conceitos de meritocracia e equidade, e de que forma eles influenciam a educação brasileira. O Capítulo 2, “A Educação Superior no Brasil”, apresenta o desenvolvimento da educação superior brasileira ao longo do tempo, assim como as políticas criadas para sua expansão e democratização, através da apresentação de dados e pesquisas.

A metodologia de pesquisa, apresentada no Capítulo 3, foi definida a partir da escolha da pesquisa qualitativa. No capítulo descreve-se como a triangulação e a entrevista realista foram usadas para o desenvolvimento do trabalho. O objetivo geral do trabalho é construir uma análise sobre as diferentes concepções de justiça que prevalecem nas leituras expressadas por servidores que atuam em espaços das estruturas internas da UFPR, ligadas a ações e políticas que envolvem o acesso e permanência de estudantes nas graduações dessa Universidade, em relação a um conjunto de hipóteses teóricas relacionadas a tais políticas.

O Capítulo 4, “*Entre a Meritocracia e Equidade: diferentes políticas para e na UFPR*” apresenta e discute os resultados da análise documental e entrevistas, à luz da bibliografia visitada anteriormente, para nas Considerações Finais apontar-se quais são as hipóteses que se confirmaram ou não, e a partir disso fomentar possíveis resoluções e meios de continuidade da pesquisa.

Capítulo 1 - Justiça, mérito e equidade no acesso à educação

Compreendendo a atual demanda por equidade, reconhece-se que anterior a ela, a meritocracia regeu por muito tempo os processos educativos, e ainda hoje é muito presente nas instituições, o que faz com que ambas se contraponham e coexistam nas estruturas educacionais.

O termo meritocracia, cunhado pelo sociólogo inglês Michael Young em 1958, originalmente representa a classe equivalente em sentido à aristocracia, que por capacidade se destaca em meio aos demais capitalistas (PIZA, 1983, p. 214). Young descreveu em sua obra uma sociedade onde se ignora o contexto sócio histórico dos indivíduos, e se classifica os mesmos a partir de testes de aptidão. Na obra, Young destaca o quanto os que possuem mais capital se sobressaem, devido às vantagens produzidas por sua classe social. Ao final, a seleção e a segregação que seguem desses testes apenas acentuam as diferenças sociais (YOUNG, 1961).

Young faz uma crítica à sociedade inglesa onde a lógica do mérito havia reformado o sistema sócio educacional, com fins de dar maior fluxo ao capitalismo. Antes da meritocracia, a aristocracia representava a elite social, advinda de séculos de tradição nepotista. A meritocracia aparece como uma saída para a redistribuição de diferentes bens sociais, e é uma das teorias construídas pelo liberalismo para justificar essa necessidade.

Walzer, em seu livro *Esferas da Justiça*, cita a meritocracia como o “grupo dos talentosos”, que seriam as pessoas com maiores aptidões que rogavam por oportunidades iguais e se contrapunham aos aristocratas e ao clero, pois estes monopolizavam os bens sociais.

Segundo Piza (1983), no século XIX o nepotismo governava a sociedade eurocêntrica, até então agrícola. A lógica de vocação seguia a lógica de sucessão familiar. O autor comenta que:

Havia uma hierarquia de status dentro da família. Assim como a família, era a vida. Assim como a vida, o reino. Assim como o reino, o Reino do Céu. Logicamente essa rígida estrutura da sociedade não encorajava a ambição da juventude. (PIZA, 1983, p. 213)

Porém, com a crescente industrialização, e posteriormente com as guerras do século XX, o mérito começou a fazer sentido e tomar espaço na sociedade ocidental. Os conflitos mundiais estimularam a otimização dos recursos humanos. Ao recrutar pelo mérito, a guerra influenciou indiretamente o complexo processo de mudança no sistema educacional. A educação então selecionaria e formaria conforme as aptidões. Essa concepção está presente até hoje em nossa última Constituição Federal.

A educação foi a grande chave para assegurar o enfraquecimento do nepotismo sob os alicerces do mérito. Até metade do século, Piza aponta que havia uma identificação da igualdade com avanço pelo mérito, porém, na década de 1950, Young e outros cientistas sociais de esquerda passaram a ignorar as diferenças na capacidade humana e a desejar que todos recebessem a mesma educação, pois uma segregação por nível de inteligência aprofundava as diferenças de classe (*Ibidem*).

Fica claro que de certa forma a origem familiar continuou sendo fator de distinção no desempenho escolar. Para Dubet (2004), na meritocracia “a questão não era tanto criar um reino de igualdade de oportunidades, e sim permitir uma certa mobilidade social graças à escola para as classes médias e uma minoria do povo.” (Dubet, 2004, p. 541)

1.1 Meritocracia na educação brasileira

Aqui o conceito de meritocracia também passa a ser compreendido como o sistema educacional que avalia e seleciona pelo mérito individual.

No Brasil, em 1961, concebia-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024). A democracia estava fortemente representada, a educação foi descrita como direito de todos e competia ao estado ofertar recursos “para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se obriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos” (Lei nº 4.024/1961, art. 3º. item II).

Nessa LDB, importantes avanços no que diz respeito ao acesso à educação foram alcançados. Segundo Valle e Ruschel (2009):

(...) esse dispositivo prevê mecanismos concretos, visando consolidar a obrigatoriedade e favorecer a gratuidade, a saber: levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, incentivo e fiscalização da frequência às aulas, chamada anual da população de 7 anos de idade, penalidades para os pais que não matriculassem seus filhos em idade escolar, comprometimento de empresários e proprietários rurais com a escolarização dos filhos de seus empregados, escolarização de crianças "excepcionais", recursos da União, dos estados e dos municípios para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assistência social escolar, programas de bolsas de estudos. (VALLE & RUSCHEL, 2009, p. 189).

Junto ao processo de industrialização do país e à crescente da democracia, os princípios do mérito são agregados ao sistema educacional. A escola passa a selecionar e classificar, assim como avaliar e premiar, por meio inclusive de orientações vocacionais. Os que demonstram maior aptidão são direcionados para a continuidade dos estudos, e o ingresso em cursos superiores são facilitados pela equivalência de seus cursos secundários (*ibidem*).

A igualdade nesse contexto é questionável, assim como afirmou Young, pois existiam cursos mais ou menos acessíveis, gratuitos ou pagos, bons ou não tão bons, e o acesso se dava em diferentes escalas, conforme a classe.

Com o golpe de 1964 houve uma reinterpretação da LDB de 1961. Esse novo modo de operar as diretrizes ficou mais claro em 1967, com a nova Constituição Federal.

Definiu-se a idade escolar obrigatória dos 7 aos 14 anos. A partir disso houve um crescimento do número de matrículas, e frente à insuficiência de recursos estatais para receber todos os estudantes em idade escolar, deu-se preferência para subsídios de matrículas nas redes privadas, em detrimento do investimento na rede pública de ensino, o que permitiu a expansão do sistema privado.

Assim foi até a Nova República. O processo de exclusão escolar foi um problema que perdurou, apesar de medidas administrativas que intentavam combatê-lo. Valle e Ruschel citam Kock e afirmam que as trajetórias escolares

foram marcadas pela evasão e repetência ou pela exclusão na escola: dos 1.000 alunos matriculados na 1ª série em 1974, um terço concluiu a 8ª série em 1981; apenas 12,9% terminaram o ensino médio em 1985; metade destes ingressou no ensino superior em 1986 (KOCK *apud* VALLE E RUSCHEL, 2009, p. 194).

Ou seja, na discussão já apresentada por Dubet, a seleção pelo mérito culmina em um grande processo de exclusão. Desta forma, considera-se que o sistema educacional reinterpreta a ideia de mérito, utilizando-a para encobrir desigualdades de origem que se perpetuam, se reproduzem e produzem novas formas de desigualdades no interior do sistema escolar.

Apesar da meritocracia ter surgido como bandeira da educação na LDB de 1961, é apenas na constituição de 1988, com a nova república, que ela é definitivamente contemplada. Nesse contexto,

À escola competia promover a integração social, desenvolver as potencialidades biopsíquicas dos indivíduos, reconhecer e valorizar seus méritos, formá-los moralmente e para o exercício da cidadania, prepará-los para o mercado de trabalho, mas também para a mobilização social, a organização e a participação política. (VALLE e RUSCHEL, 2009, p. 195).

Com a redemocratização, o espírito de cidadania assume grande peso no currículo. Junto a isso, cresce esperança da ascensão social através do esforço e dos estudos. Essa esperança se assenta também na experiência de crescimento econômico da década anterior que possibilitou certa mobilidade social de parte da população que deixou o campo em direção aos centros urbanos.

O acesso ao ensino superior foi também estabelecido a partir do ideal da meritocracia nesta constituição. Ela prevê até hoje "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, Constituição Federal de 1988, art. 208, item V).

O fato dessa capacidade individual depender dos fatores sociais, econômicos, familiares, etc., faz com que as classes de maior vulnerabilidade social sejam as menos capazes, o que significa que o desprivilegio em uma categoria social agrava a situação, uma vez que significa impedimento de acesso a outros bens sócio culturais.

Sobre isso, Valle e Ruschel (2009) concordam que:

Apesar da distância entre as intenções inscritas nas políticas educacionais e a realidade dos sistemas de ensino, espera-se — em todos os lugares e em todos os momentos — que a escola assegure o triunfo dos mais capazes, dos mais esforçados. No entanto, sabe-se, desde os trabalhos de Bourdieu e Passeron, que a meritocracia escolar frequentemente leva à reprodução das desigualdades de nascimento por meios institucionais considerados justos. (Valle e Ruschel, 2009, p.198)

Novamente a meritocracia se apresenta como uma releitura do nepotismo, reiterando diferenças sociais.

1.2 A Justiça Equitativa, uma alternativa à meritocracia

Diante dessas questões, novas teorias de justiça social surgiram. John Rawls (1921 – 2002) apresenta uma ideia de justiça equitativa. Em sua teoria, Rawls propõe que princípios de justiça sejam estabelecidos antes de estabelecerem-se as relações sociais. Firmar-se-ia um contrato onde as partes desconhecem seu papel na sociedade, sua classe social, pois estão cobertos por um véu da ignorância. Este é fundamental para que nenhuma das partes tente se favorecer no acordo.

A partir disso, princípios de justiça seriam escolhidos por “pessoas livres e racionais, interessadas em promover seus próprios interesses” (RAWLS, 2008, p. 14). Pessoas essas na situação original de igualdade hipotética gerada pelo véu da ignorância. Os princípios então escolhidos seriam a base para o desenvolvimento das estruturas e reestruturas inclusive das instituições sociais. Rawls coloca que “(...) aqueles que entram em cooperação social escolhem juntos, em um único ato conjunto, os princípios que devem atribuir os direitos e os deveres fundamentais e determinar a divisão dos benefícios sociais.” (Ibidem).

Para Rawls, a justiça equitativa se dá a partir do momento em que, com base nos princípios estabelecidos no contrato, o acesso aos bens sociais aconteça de modo diferente quando há diferenças, ou seja, que se compense quem tem menos. A teoria dele permite que haja diferença social, desde que quem ganhe mais o faça contribuindo com a compensação dos menos favorecidos.

Segundo Walzer (2003), a teoria de John Rawls sugere uma restrição ao poder de monopólio dos *talentosos*, a meritocracia, classe social nominada por Young. Walzer exemplifica essa restrição com o seguinte:

Imaginemos um cirurgião que reivindica mais do que sua parcela igualitária de riquezas com base no que aprendeu e nos diplomas que recebeu nas duras lutas competitivas da faculdade de medicina. Só atenderemos à sua reivindicação se, e somente se, atende-la proporcionar benefícios das maneiras estipuladas. (WALZER, 2003, p. 17).

Para o autor, essa restrição é dever do estado, e implicaria em intervenção contínua do mesmo, o que resultaria em disputa pelo poder estatal.

Para Walzer, a teoria de Rawls é incompleta. Segundo ele, Rawls defende uma igualdade simples, onde o problema tenderia para o monopólio do poder estatal, a quem caberia gerir as interações sociais. O autor então sugere uma teoria da igualdade complexa como mais plausível, uma vez que

Define um conjunto de relações de modo que torne impossível o predomínio. Em termos formais, a igualdade complexa significa que a situação de nenhum cidadão em uma esfera ou com relação a um bem social pode definir sua situação em qualquer outra esfera, com relação a qualquer outro bem. (WALZER, 2003, p. 23).

Ou seja, para ele é preciso que se considere diversas esferas sociais para a promoção da igualdade, se não a conversão de um bem social em outro pode significar tirania. Como por exemplo, a conversão de poder político em outros benefícios. Por tanto, para ele a justiça está além da igualdade simples proposta por Rawls.

Tanto Rawls quanto Walzer buscaram um meio de diminuir as desigualdades sociais tão acentuadas pelos séculos de nepotismo, e posteriormente pela meritocracia, entendendo como justiça o igualitarismo, e não mais o utilitarismo.

Dubet reflete que as práticas que visam a equidade na educação não elucidam completamente o problema. Para ele, “a experiência nos ensina que esses dispositivos têm uma influência limitada e não conseguem alterar sensivelmente o jogo da produção das desigualdades escolares.” (DUBET, 2004, p.546).

Ele fala sobre a justiça distributiva e uma “garantia de competências mínimas”, que seriam para ele “limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar” (DUBET, 2004, p. 546). Esses limites são o que Rawls chamou de

princípios de justiça, e, para Dubet, são mais facilmente aceitos em outras áreas do que na educação sob o pretexto do rebaixamento da qualidade. Para o autor, um sistema menos injusto seria o que não necessariamente reduzisse as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas que garantisse aquisições de competências consideradas elementares por todos (DUBET, 2004, p. 547).

As teorias de Justiça Equitativa e da Igualdade Complexa culminam em uma tendência atual das ciências humanas, e colocado o foco sobre a educação superior brasileira, a ação mais evidente advinda dessa influência é a política de cotas.

A seguir, um apanhado histórico sobre a educação superior no Brasil será apresentado, afim de que se identifique a influência das diversas concepções de justiça em diferentes tempos e contextos.

Capítulo 2 - O Ensino Superior no Brasil

Muitos historiadores consideram que a educação superior no Brasil só foi instituída com a chegada da família portuguesa, em 1808. Santos e Cerqueira, por exemplo, apontam que:

Apenas em 1808, quando toda a Corte se transferiu para a Colônia, após a ameaça da invasão napoleônica, começou a história do ensino superior no Brasil. Dois anos depois, em 1810, fundou-se a Academia Real Militar, que mais tarde se transformaria na Escola Central e depois em Escola Politécnica, que passaria a Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (SANTOS E CERQUEIRA, 2009, p. 3.)

Porém, algumas escolas jesuítas já ofertavam cursos de nível superior antes da Família Real chegar ao Brasil. Para corroborar este relato, utilizar-se-á dados da pesquisa da autora Sharon Rigazzo Flores sobre a democratização do ensino superior no Brasil. A autora fala que o Colégio da Bahia teve negado o pedido de equiparação à Universidade de Évora, em 1675. A Coroa Portuguesa não investia na educação de suas colônias pois não pretendia facilitar-lhes a autonomia. Alguns dos cursos oferecidos dependiam de provas realizadas nas universidades europeias para sua validação. (FLORES, 2017, p. 403).

Assim, a elite era a única que alcançava esta formação, até que os mulatos começaram a requerer seu espaço no ensino superior, frente à possibilidade da ascensão social. Então, em 1689, houve um incidente denominado “questão dos moços pardos”, quando foi proibida a matrícula de mestiços nos colégios jesuítas, sob a afirmação de que estes eram muitos e provocavam arruaça (ARANHA *apud* FLORES, 2017, p. 403). Somente depois dessa proibição é que foi reconhecido o grau do curso de Filosofia do Colégio da Bahia. Antes disso, o ministro que negava o reconhecimento afirmava que a população branca não gostaria que seus filhos estudassem com os pardos.

Aqui, a autora reflete como um pequeno passo na direção da popularização já foi brevemente anulado por um projeto elitista e autoritário de sociedade. A entrada de pardos no ensino superior ameaçava a hegemonia da classe dominante (FLORES, 2017).

Seguimos assim. Com a chegada da Família Real, em 1808, escolas superiores isoladas foram criadas para a formação de médicos, militares e juristas, estes últimos destinados a compor a máquina burocrática do Estado. (FLORES, 2017).

Em 1827, com a Lei Geral, ficou decretado que os municípios estavam responsáveis pela oferta do ensino primário, porém, o ensino superior ainda era centralizado. Flores (2017) cita Cunha ao apontar que

(...) o Estado detinha o monopólio da formação da força de trabalho habilitada para o desempenho de certas profissões, e garantia os interesses de poder, remuneração e prestígio de certos grupos corporativos. Essa era a razão por que o Estado não liberava o ensino superior (capaz de distribuir privilégios) aos particulares. (CUNHA, *apud* FLORES, 2017, P. 406)

Ou seja, o interesse em disputa pelo Estado era também o de controlar quem pode acessar o nível de ensino que garante a ascensão social. É uma questão que envolve as disputas por poder e manutenção social.

A autora pondera também sobre um tensionamento nessa época, entre liberais e positivistas, onde os primeiros defendem a criação de universidades e os segundos preferem que se invista o recurso na educação primária do que em um ensino para poucos privilegiados. (FLORES, 2017, p. 407). Os positivistas, como se sabe, souberam sobrepor seus interesses. Segundo Martins:

Até a proclamação da república em 1889, o ensino superior desenvolveu-se muito lentamente, seguia o modelo de formação dos profissionais liberais em faculdades isoladas, e visava assegurar um diploma profissional com direito a ocupar postos privilegiados em um mercado de trabalho restrito além de garantir prestígio social. (MARTINS, 2002. p. 04)

As universidades não aparecem naquele século, porém, há uma expansão do ensino superior no país. Multiplicam-se as faculdades, divididas entre públicas e laicas, particulares e laicas e particulares e religiosas, apesar dos opositores temerem que a expansão do ensino superior resultasse em má qualidade, ou em falta de preparação dos estudantes secundários – estes chegariam ao ensino superior inaptos.

Mesmo assim, em 1911, finalmente, com a Lei Orgânica do Ensino Superior, as primeiras universidades puderam ser criadas. Essa lei instituía também as regras de participação, bem como o modelo do processo seletivo de ingresso ao ensino superior. (FLORES, 2017)

Nos demais países da América Latina, as universidades existiam há muitos anos. Segundo Schwartzman:

Em outros países da região, as universidades datam do século XVI ou, no máximo, do século XIX, ao passo que as tardias universidades brasileiras só surgiram nos anos 1930 e 1940. Com isso, o ensino superior brasileiro permaneceu por muito tempo imune ao movimento de "reforma universitária" que, começando em Córdoba, Argentina, em 1918, espalhou-se por muitos países da região – Argentina, Peru, Uruguai, Venezuela, México – e engendrou não só uma mescla peculiar de autonomia e politização da universidade, mas também padrões acadêmicos que deixaram bastante a desejar. (SCHWARTZMAN, 2006. p. 163)

A universidade estava criada, com um processo seletivo muito parecido com o realizado atualmente, e uma preocupação que sua popularização significasse uma perda de qualidade.

Na década de 1930, o governo provisório de Getúlio Vargas através do ministério de Francisco Campos, criou, entre outros, o regime universitário e a organização das universidades. Campos defendia que o ensino superior, além de capacitar tecnicamente as elites profissionais, deveria dedicar-se à investigação da ciência pura (Campos, 1931). O governo militar, por outro lado, preferia faculdades de cursos isolados à organização de universidades, pois dessa forma desarticulava o surgimento de movimentos estudantis, uma vez que a universidade era vista como fomentadora de subversão.

Nessa crescente disputa, a exclusividade do ensino superior veio a ser novamente contestada na segunda metade do século XX. Com alguns altos e baixos no processo de expansão da Educação Superior pública, na década de 1950, a União Nacional dos Estudantes, que representava importante órgão de pressão social, pretendia entre outras coisas, que a universidade tivesse maior caráter popular:

(...) o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior. (SANTOS E CERQUEIRA, 2009, p. 5)

Apesar disso, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 privilegiou os setores privatistas e conservadores, e aplacou o movimento pela democratização do ensino superior. Com a ditadura, de 1964 a 1980 houve significativa expansão das universidades, tanto públicas quanto privadas, devido às novas demandas do mercado, às reformas políticas e educacionais, à necessidade de modernização do ensino superior, entre outros fatores (SANTOS e CERQUEIRA, 2009, p. 6).

Em 1968 aconteceu “A reforma Universitária”, que, segundo Martins (2009), “visou fundamentalmente a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente as universidades federais (MARTINS, 2009, p. 16).

Aconteceu, então, um movimento de modernização das instituições federais, e conseqüentemente das estaduais e confessionais, que aos poucos aderiram às mudanças propostas pela reforma. E essas mudanças incluíram extinção da cátedra vitalícia, divisão das IFES por departamentos, maior articulação entre a pesquisa e o ensino, institucionalizou-se a progressão da carreira acadêmica, e foi instituída uma política para a pós-graduação, que mais tarde serviu de base para a implementação das pesquisas de iniciação científica. (MARTINS, 2009).

Em contrapartida, a reforma deu condições para o surgimento de um ensino superior privado, que o autor definiu como originando

instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época (FERNANDES *apud* MARTINS, 2009, p. 17).

Nesse período, a ditadura militar foi um modo encontrado para barrar os direitos civis e instaurar o modelo capitalista no Brasil, fortemente influenciado pelos Estados Unidos, garantindo assim a não adesão ao modelo comunista. Tanto que seu declínio aconteceu em meio à uma crise do capital e o

crescimento do estado “Bem Estar Social”, alternativa capitalista à crise, além das pressões sociais pelos direitos civis, devido à era da tecnologia, conforme afirmam Lara e Silva (2015). Segundo eles:

Os direitos trabalhistas e sociais sofreram retrocessos com a implantação da ditadura civil-militar no Brasil em 1964. O golpe de 1º de abril, apoiado pelo imperialismo norte-americano, pelos setores conservadores da alta hierarquia da Igreja Católica, pela burguesia internacional e nacional (industrial e financeira, os grandes proprietários de terras),¹ conteve o avanço das forças populares que vinham num crescente nível de organização e mobilização em torno das lutas pelas reformas de base. (LARA; SILVA, 2015, p. 277).

Lara e Silva (2015), que fazem uma discussão sobre os efeitos da ditadura militar sobre os direitos trabalhistas, afirmam que durante a ditadura muitos avanços com relação a esses direitos foram contidos, e que, em diferentes momentos, até hoje os movimentos sociais lutam para manter estes direitos apenas, sem grandes conquistas inéditas (LARA; SILVA, 2015, p. 291)

No período de “abertura democrática”, com a aprovação da Constituição Federal de 1988, fica estabelecida a necessidade de discussão e aprovação de uma nova LDB. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9394/96, aprovada após oito anos de tramitação, repete o texto da CF, quando prescreve que a Educação Superior apenas será garantida aos que demonstrarem capacidade, conforme seu texto:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 1996)

Assim, a Educação Superior não é direito público subjetivo, como a educação básica obrigatória. Nesse sentido, o direito ao acesso e permanência nesse nível de ensino está longe de ser um direito universal.

O discurso presente no texto de lei, quando traz o acesso garantido “segundo a capacidade de cada um”, já carrega consigo um pressuposto que dá brecha mais às ideias de meritocracia do que às da equidade.

Entre 1980 e 1990 a ANDES (Associação Nacional do Docentes Universitários), entra na luta pela autonomia e democratização do ensino superior. Porém, apenas em 2003, com a ascensão de um governo de base popular, o país galga políticas mais efetivas que viabilizaram um caminho a essa democratização.

Nos anos de governo Lula e Dilma, medidas como o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Universidade Para Todos (Proni), entre outros, fomentaram uma nova política nacional que reconfigurou o público das universidades, tanto públicas quanto privadas.

Mas essas políticas não foram implantadas sem que houvesse forte contraposição de grupos sociais contrários à expansão e democratização da educação superior. Um dos argumentos defendidos por quem colocava-se contra a política de cotas era o de que poderia haver uma queda na qualidade dos cursos, conforme vemos em Castro (2001), a seguir:

Diante dos privilégios concedidos às elites, há muitos que pregam um sistema de cotas. Não acreditamos que isso seja uma boa ideia. É trocar iniquidade por mediocridade. Significa levar a instituições caríssimas alunos cujo desempenho é pior do que o de outros [...]. É nivelar por baixo, uma péssima maneira de se obter equidade. (CASTRO, 2001, p. 112).

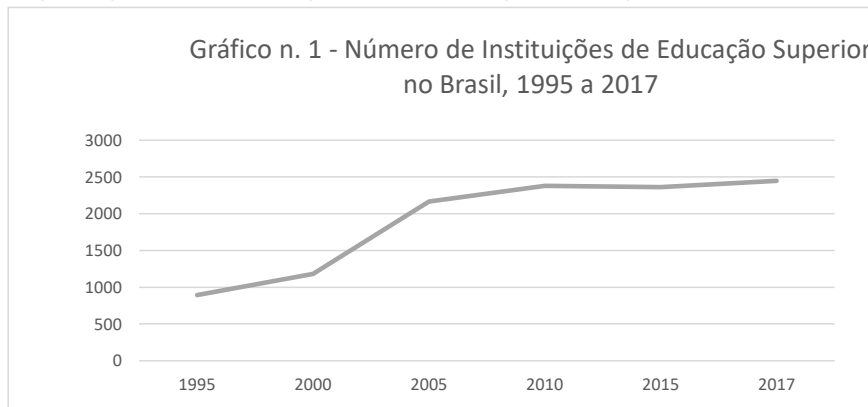
Estudos recentes como o de Santos, Almeida e Castro (2017), apontam que o resultado de cotistas e não cotistas em avaliações como o ENAD, por exemplo, é estatisticamente igual, o que contrapõe o argumento apresentado acima. (SANTOS; ALMEIDA; CASTRO, 2017, p. 124)

Segundo Maciel, Lima e Gimenez (2016), alguns fatores configuram os últimos anos como os de maior expansão do acesso às vagas à Educação Superior. Elas enunciam:

a abertura de novas vagas nas IES públicas e privadas, as novas formas de ingresso, a abertura de vagas para cursos noturnos, os novos cursos e modalidades, os programas de intercâmbio e a abertura de novos campi na esfera federal demarcam o presente século XXI com a predominância de políticas de expansão do sistema público federal e, concomitantemente, do setor privado. (MACIEL, LIMA e GIMENEZ, 2016, p. 765)

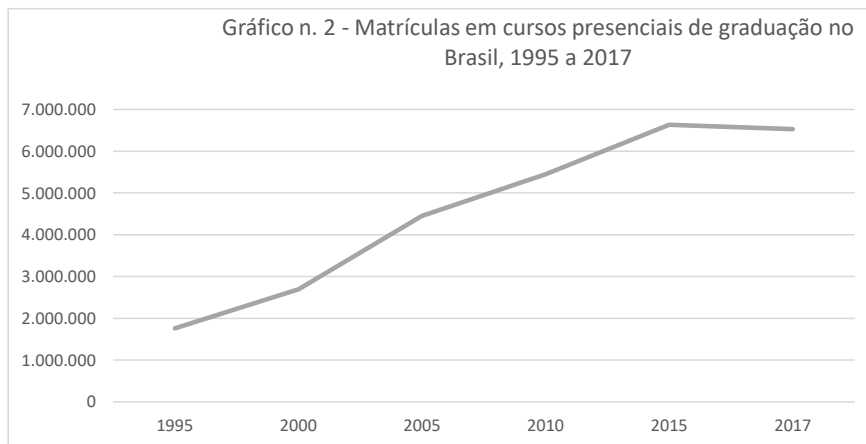
Embora, como apontam as autoras citadas acima, o papel do Estado tenha mudado, ao assumir políticas de mercantilização da Educação Superior, o foco deste trabalho estará na esfera pública.

Segundo dados do IPEA, de 1995 até 2017, as instituições de Educação Superior passaram de 894 para 2.448, entre privadas e públicas. As matrículas



Fonte: Dados IPEA (2018)

que eram 1.759.703, passaram para 6.529.681, conforme observa-se nos gráficos abaixo:



Fonte: Dados IPEA (2018)

Apesar do crescimento, em 2015 a taxa de escolarização no nível superior dos brasileiros entre 18 e 24 anos ainda era de 14,4%, e o setor público

respondia por apenas 26% das matrículas, segundo Aparecida Xavier Barros (2015).

Para além da expansão, a democratização do acesso é necessária. Sobre o assunto, Vargas e Paula (2013) apontam que

(...) 2,1 milhões de potenciais estudantes que, para serem incluídos no sistema de educação superior dependerão - mais do que da gratuidade - de bolsas de estudo, de trabalho, de monitoria, de extensão, de pesquisa, de restaurantes universitários subsidiados, de moradia estudantil, ou de outras formas que, combinadas a essas, tornem viável a sua permanência no campus. Além disso, sabe-se que o índice de desemprego é alto entre os jovens, dificultando a obtenção de renda para fazer frente às despesas com educação. E quando os jovens estão no mercado, a maioria ganha menos de 2 salários mínimos e trabalha mais de 40 horas por semana, uma combinação que em nada favorece a busca por maior escolaridade (Hoper EDUCACIONAL apud VARGAS; PAULA, 2013, p. 462).

Ou seja, a gratuidade e a garantia do acesso não bastam, pois os fatores sócio econômicos são determinantes para a permanência e conclusão dos cursos. Outro obstáculo para a continuidade nos estudos é a necessidade de trabalhar. “ Por vezes o trabalho dificulta a escolarização, por vezes a ausência de trabalho impede a escolarização.” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 465).

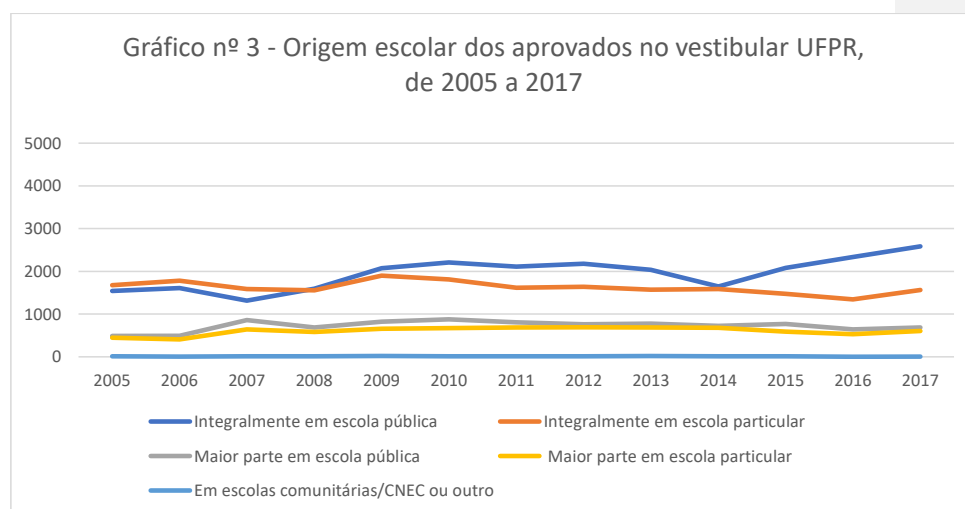
Segundo os dados socioeconômicos do Núcleo de Concursos da UFPR, no vestibular para 2017, 36% dos aprovados teriam que trabalhar desde o começo do curso, sendo 22% em período parcial e 14% em período integral. A oferta de cursos noturnos está, por tanto, diretamente relacionada à possibilidade de ingresso dos 14% que precisam trabalhar em período integral. Porém, muitos cursos ainda não possuem oferta noturna, ou são cursos integrais, nos quais a dedicação exclusiva dificulta o acesso aos estudantes trabalhadores.

Embora as pesquisas de Vergas e Paula (2013) apontem o trabalho como um obstáculo para a conclusão da graduação, que portanto merece ser analisado para ser melhor compreendido e enfrentado. Em geral, os programas ou políticas públicas não respaldam essa categoria de estudante.

2.1 A Democratização do acesso na UFPR

Apesar da ausência de políticas para os estudantes trabalhadores, as classes C, D e E estão cada vez mais presentes na UFPR. Com base nos dados do questionário socioeconômico citado acima, gráficos foram criados para compreender como as políticas equitativas de acesso à educação superior impactaram nos números de aprovações.

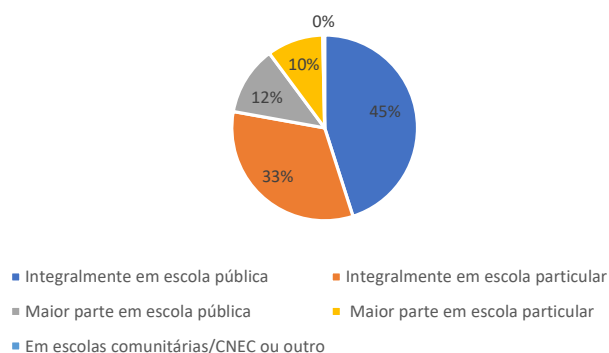
O primeiro gráfico apresenta o número de aprovados do ano de 2005, até 2017. Percebe-se um expressivo crescimento no número de estudantes provenientes de escolas públicas.



Fonte: Dados NC UFPR (2018)

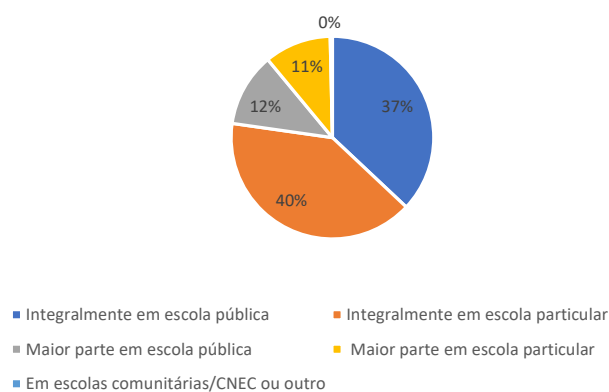
Já nos gráficos abaixo, observa-se que há uma desproporção dos inscritos que cursaram integralmente a escola particular, com relação aos aprovados, quando comparamos inscritos e aprovados que cursaram apenas a escola pública. Considerando os dados relativos ao ano de 2005, apenas 33% dos inscritos estudaram integralmente em escolas particulares, porém estes são 40% dos aprovados. Enquanto isso, 45% dos inscritos estudaram por toda a vida em escolas públicas, e estes são apenas 37% dos aprovados. Ou seja, verifica-se uma falta de proporcionalidade entre demanda e acesso de estudantes de escolas privadas e escolas públicas. Nesse cenário, a maioria das vagas ficava com os que tinham condições de manter-se em escolas privadas.

Gráfico n. 4 - Inscritos no vestibular da UFPR por escola de origem, 2005



Fonte: Dados NC UFPR (2018)

Gráfico n. 5 - Aprovados no vestibular da UFPR por escola de origem, 2005

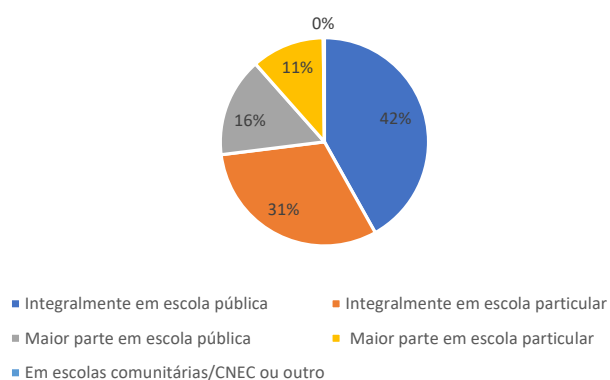


Fonte: Dados NC UFPR (2018)

Já no gráfico dos aprovados em 2017, percebe-se uma significativa mudança: 47% deles estudaram integralmente em escolas públicas, enquanto 29% provem de escolas privadas. Quando se compara o número de inscritos ao número de aprovados, tem-se um pouco mais de equilíbrio nos dados do que se tinha em 2005. 42% dos inscritos provem de escolas públicas, e estes aprovados

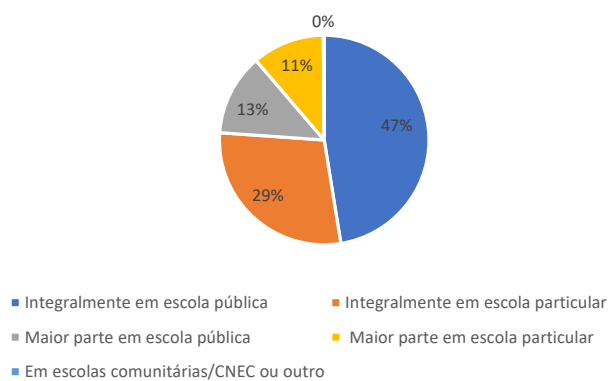
são 47%, enquanto 31% dos inscritos estudaram exclusivamente em escolas particulares, e 29% deste foram aprovados.

Gráfico n. 6 Inscritos no vestibular de 2017



Fonte: Dados NC UFPR (2018)

Gráfico n. 7 Aprovados no vestibular de 2017



Fonte: Dados NC UFPR (2018)

Percebe-se então que não só o número de IES e cursos superiores cresceu ao longo do tempo, mas que, a partir da política de cotas, o público aprovado no vestibular da UFPR mudou.

Essa mudança se deve em grande parte aos programas criados para facilitar o acesso ao ensino superior público. Esses programas, e os que de igual forma visam garantir também a permanência de estudantes são os seguintes:

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes) apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior (Ifes). O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. O Pnaes oferece assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. (MEC, BRASIL, 2009)

O PNAES, segundo o MEC, seleciona estudantes com base em seu perfil socioeconômico, dentro da possibilidade de oferta de cada instituição (MEC, 2018). Na UFPR, esse recurso é convertido nas bolsas de PROBEM, das quais falaremos mais tarde.

Além deste, o mais conhecido Programa de Bolsa permanência visa a garantia da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade, além de buscar a redução de custos na manutenção de vagas ociosas. No Portal do MEC encontramos que esta

É uma política pública voltada a concessão de auxílio financeiro aos estudantes, sobretudo, aos estudantes quilombolas, indígenas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica matriculados em instituições federais de ensino superior e assim contribuir para a permanência e a diplomação dos beneficiados.

O recurso é pago diretamente aos estudantes de graduação por meio de um cartão de benefício. Atualmente o valor é de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais. (*Ibidem*).

Nessa publicação, o texto institucional diz que a política de assistência estudantil crescerá no ano de 2013, pois o investimento financeiro será maior. A partir de uma articulação com reitores, esse dinheiro será para fins de acolhimento dos estudantes cotistas, com incentivos a ações de nivelamento e tutoria.

Aqui vemos a necessidade de equidade na oportunidade de acesso e permanência ao ensino superior. É possível observar certa consonância entre as propostas de equidade de Rawls e Walzer, de tratar com desigualdade os desiguais, pois se eles partem de condições diferentes, e tratá-los de mesma forma constitui uma forma de injustiça. Sobre a teoria de Rawls, Schneider (2014) nos fala sobre a função do estado no princípio da diferença. Para ela

(...) o papel do Estado é essencial ao não permitir que sujeitos de classe social mais elevada, com muitos talentos naturais, dentre outras características, sejam ainda mais beneficiados por essas em outros campos da vida social. (SCHNEIDER, 2014. p. 38)

Por tanto, compreenderemos que o Estado brasileiro assume este papel quando busca garantir o acesso e a permanência das classes menos privilegiadas, na Educação Superior.

Parece justo ponderar que, mesmo com as políticas de democratização do acesso ao ensino superior, a estratificação social se mantém através dos status dos diferentes cursos. Randal Collins (2008) teoriza sobre as credenciais educacionais. Para ele, anos de escolarização pode ter diferentes pesos, dependendo do contexto micro-situacional.

A interpretação comum de anos de estudo como a chave para a hierarquia de estratificação, seja como indicador principal ou como componente principal de um índice complexo, oferece um quadro distorcido da estratificação micro-situacional. A mera correlação entre anos de escolaridade e renda é um agregado de resultados que mascara mais do que revela como a estratificação educacional funciona. Anos de estudo não são uma moeda homogênea; anos em diferentes tipos de escola não são equivalentes em termos do tipo de canais educacionais e ocupacionais subsequentes que se pode acessar. (COLLINS, 2008, p. 4-5.)

O que o autor nos diz é que o lugar ou curso que se estuda em geral implica em diferentes possibilidades posteriores, sejam elas profissionais ou acadêmicas. Collins também fala sobre os diferentes *status* que as diferentes formações conferem. Para ele, o mesmo tempo de estudo em diferentes graduações não significa o mesmo valor em credenciais educacionais. Isso fica claro quando comparamos a graduação em pedagogia da UFPR, cujo currículo é de cinco anos e de oferta diurna e noturna, com a graduação nas engenharias de mesmo tempo de curso, cuja maioria dos currículos acontece em período

integral. Uma professora de ensino fundamental não possui o mesmo *status* profissional de um engenheiro.

Assim como o ensino superior significava *status* social, agora com o seu acesso mais democratizado determinados cursos com maior *status* social garantem essa diferenciação quando suas aulas, por exemplo, acontecem em período integral, impedindo estudantes trabalhadores de acessá-los, ou quando suas exigências curriculares demandam maior poder aquisitivo dos estudantes, como no caso das engenharias e medicina. Novamente, o acesso a determinado *status* social está restrito às classes privilegiadas.

O tensionamento para a manutenção da diferenciação das classes sociais continua em diversos âmbitos. Com a mudança recente de governo no Brasil, depois do impeachment da presidente Dilma Rousseff, as políticas que se mostravam como um caminho à democratização retrocederam.

Recentemente, o corte severo de gastos com a educação do atual governo Temer¹ impactou diretamente no Programa Nacional de Assistência Estudantil. Em junho, as bolsas de quilombolas e indígenas que não eram repassadas desde março, foram cortadas. O MEC ofereceu apenas 800 bolsas, quando 2500 alunos dependiam dela, além dos recém-ingressos. Depois de alguma negociação, o MEC liberou as 2500 bolsas, o que significa que quem já era beneficiário do programa continuará recebendo, porém, os que desejavam ingressar este ano não serão contemplados². Isso demonstra a intenção de reduzir até a supressão do benefício, deixando fora da universidade povos historicamente marcados pela exclusão, lembrando “a questão dos moços pardos”, de 1689, anteriormente referida.

Agora com as eleições presidenciais no Brasil, o quadro pode se agravar mais. O novo presidente eleito anunciou que transferirá a responsabilidade das universidades ao Ministério da Ciência e Tecnologia³. Não é mensurável o

¹ A Emenda Constitucional 95/2016 instituiu novo regime fiscal que congela o investimento nas despesas primárias, ou seja, saúde e educação, por duas décadas. O valor destinado a essas áreas passa a acontecer conforme o do ano anterior, a partir de 2016, corrido somente em doze meses de inflação.

² Informações no portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/65201-ministro-autoriza-abertura-devagas-para-bolsa-permanencia>

³ Notícia do Jornal O Globo, de 31 de outubro de 2018: <https://oglobo.globo.com/brasil/bolsonaro-define-15-ministerios-ensino-superior-vai-para-ciencia-tecnologia-23201727>

impacto que isso causará, mas diante de um governo superliberal e com tendências autoritárias, não se acredita que a democratização de acesso aos níveis superiores de ensino será continuada. Ao contrário, o presidente eleito declarou compactuar com a ideia da não gratuidade para o ensino superior⁴.

⁴ Notícia do Jornal Estadão, publicada em 22 de outubro de 2018.
<https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,equipe-de-bolsonaro-quer-cobranca-de-mensalidade-em-universidades-federais,70002557697>

Capítulo 3 – Questões metodológicas: uma abordagem qualitativa

Para que seja possível identificar quais diferentes concepções de justiça prevalecem nas leituras construídas por servidores que atuam nas estruturas internas da UFPR, em esferas diferentes, em relação a um conjunto de hipóteses teóricas relacionadas a ações e políticas que envolvem o acesso e permanência de estudantes, optou-se pela pesquisa qualitativa, que aconteceu de forma triangulada por meio da utilização da fundamentação teórica, da entrevista realista e da análise documental.

Poupart (2008) aponta que os argumentos que defendem a pesquisa qualitativa como fonte de dados são os de que esta

(...) constituiria um meio muito eficaz para, apesar de toda ambiguidade da expressão, "coletar informações" sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada. (POUPART, 2008. p. 222)

Fica clara a compatibilidade deste método com a finalidade do presente trabalho, pois buscou-se compreender as estruturas e o funcionamento das políticas no âmbito da IES UFPR.

O levantamento bibliográfico em relação aos estudos já realizados na área ajudou a fundamentar o contexto histórico da educação superior no Brasil, bem como as diferentes concepções de justiça que influenciam as políticas públicas de educação.

A análise documental foi feita com base em textos de leis e editais e resoluções internos da UFPR. Esses documentos ajudam a garantir a confiabilidade dos dados conseguidos através da entrevista, e ambos são analisados à luz das teorias pesquisadas, conforme nos fala Alzás e García (2017):

La obtención de resultados convergentes utilizando métodos diferenciados, para la metodología cualitativa ha sido un medio que aporta mayor validez y fiabilidad tanto a los procesos como a los resultados. Dado que la profundidad en el análisis del fenómeno, ya de por sí es inherente al paradigma cualitativo, la posibilidad que ofrece la utilización de diferentes métodos mediante la triangulación, de obtener información cuantitativa y cualitativa para el análisis de los datos, ha incrementado la validez y la fiabilidad tanto del proceso como del

análisis, pero además ofrece una mayor comprensión y una interpretación más precisa de los resultados cualitativos.

A entrevista realista pôde ser elaborada, então, uma vez que esta é precedida por vasta fundamentação teórica para a criação de hipóteses que originam as perguntas. Para Lana Gomes de Lima, a entrevista realista serve para refinar uma teoria.

A ideia é que o pesquisador realize as perguntas de acordo com a teoria que construiu, verificando a forma como o entrevistado avalia a sua teoria. Portanto, o importante na coleta de dados, através da entrevista realista, não é o que o entrevistado descreve, mas o que fala em relação à teoria apresentada pelo entrevistador, como os 8 entrevistados pensam sobre aquilo que eles próprios fazem em sua prática – a teoria que desenvolvem sobre seus próprios atos. Assim, cabe ao pesquisador elaborar perguntas que façam com que os sujeitos entrevistados tragam à tona as teorias que envolvem o seu fazer. (LIMA, 2016, p. 7-8)

Onze hipóteses foram elaboradas com base na fundamentação teórica escolhida, e estas originaram onze perguntas feitas na entrevista com indivíduos que ocupam postos como técnicos administrativos em instâncias superiores da UFPR. O roteiro inicial de entrevista passou por uma aplicação piloto, após a qual foram feitas alterações que deram origem à versão final, conforme o quadro abaixo.

Quadro I – Hipóteses teóricas que sustentam o roteiro de entrevista

| Hipótese | Teoria que embasa a hipótese | Pergunta a ser realizada |
|---|---|---|
| Historicamente a educação superior no Brasil se consolidou como um nível de ensino elitista e excludente. Algumas políticas recentes, do séc. XXI, procuraram estabelecer estratégias de democratização. Verifica-se que não há consenso em torno dessas políticas. | A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. Sharon Rigazzo Flores. Em seu texto, Flores destaca através de um estudo histórico, quanto é tardio o interesse do governo brasileiro na educação superior, e quanto esta é elitista e considerada privilégio às classes menos abastadas; Cláudio de Moura Catros, que em 2001 escreveu: “Diante dos | Como a comunidade da UFPR recebeu as políticas de democratização do acesso à educação superior (ex.: cotas e PNAES)? Qual é o seu posicionamento em relação a essas políticas? |

| | | |
|--|---|--|
| | <p>privilégios concedidos às elites, há muitos que pregam um sistema de cotas. Não acreditamos que isso seja uma boa ideia. É trocar iniquidade por mediocridade. Significa levar a instituições caríssimas alunos cujo desempenho é pior do que o de outros [...]. É nivelar por baixo, uma péssima maneira de se obter equidade. (CASTRO, 2001, p. 112).</p> | |
| <p>Há muitos cursos em que a meritocracia ainda é norteadora das práticas, tanto metodológicas, quanto administrativas.</p> | <p>À luz de ações postas em prática no Brasil e em outros países da Ibero-América, nos últimos anos, o texto de Dilvo Ristof (2013) discute o chamamento à ação feito pela Conferência Mundial da Educação Superior de 2009, organizadas pela UNESCO e aponta para avanços e entraves (1) nas políticas públicas de garantia de qualidade e seus respectivos processos de desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e regulação da educação superior; (2) nas políticas de inclusão, pertinência social e pleno aproveitamento das potencialidades humanas das comunidades..."</p> | <p>É possível, através dos dados fornecidos pelo Núcleo de Concursos, compreender a mudança no perfil social do público que ingressa nas graduações da UFPR. Você acredita que é necessário que as metodologias utilizadas pelas e pelos professores, assim como as políticas internas de cada curso, acompanhem essa mudança? Acredita que isso aconteça?</p> |
| <p>A equidade, assim como a meritocracia, surge a partir de um problema social, que é a privação de algumas camadas da população à certos bens sociais. Embora as políticas criadas a partir do conceito de equidade tenham promovido importantes mudanças, estamos longe de resolver o problema de acesso e permanência no ensino superior.</p> | <p>Teoria da Justiça de John Rawls, meritocracia de Young.</p> | <p>Como você compreende a demanda atual por equidade na educação? Você acredita que a equidade seja uma alternativa à meritocracia, no que se refere ao acesso e permanência no ensino superior?</p> |
| <p>Para Rawls, a justiça equitativa se dá a partir do momento em que o</p> | <p>Uma teoria da Justiça de John Rawls</p> | <p>As cotas para ingresso e as políticas internas instituídas a partir do PNAES são</p> |

| | | |
|--|---|---|
| acesso aos bens sociais aconteça de modo diferente quando há diferenças, ou seja, que se compense quem tem menos. | | apresentadas como um exemplo de uma busca por ações equitativas. Você acredita que estas ações atingem este objetivo? De que forma? |
| Com o recente processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, e agora com as eleições, mudanças significativas aconteceram, e tendem a acontecer, mudando nossa realidade. O PNAES já sofreu cortes pelo presidente Temer, e caso o partido de direita assuma, provavelmente muito da assistência estudantil será cortado ou reduzido, podendo haver reflexos inclusive na lei de cotas. | Em junho, as bolsas de quilombolas e indígenas que não eram repassadas desde março, foram cortadas. O MEC ofereceu apenas 800 bolsas, quando 2500 alunos dependiam dela, além dos recém-ingressos. Depois de alguma negociação, o MEC liberou as 2500 bolsas, o que significa que quem já era beneficiário do programa continuará recebendo, porém, os que desejavam ingressar este ano não serão contemplados (Portal do MEC, 2018). | Você acredita que a atual mudança na conjuntura política afetará ainda mais a política de cotas ou o PNAES? De que forma? |
| A permanência na universidade é ameaçada pelos ideais meritocráticos, apesar do ensino superior estar mais acessível através das políticas de equidade (cotas e PNAES) | Teoria da Justiça de John Rawls, meritocracia de Young. | A seleção interna que ocorre nos cursos de graduação, seja para estágios, bolsas, ou outros tipos de acessos às vantagens, às vezes ocorre a partir de critérios meritocráticos (melhor IRA, melhor nota, etc.). Como e onde você percebe a utilização do critério de mérito no interior da UFPR? |
| o sistema educacional reinterpreta a ideia de mérito, utilizando-a para encobrir desigualdades de origem que se perpetuam, se reproduzem e produzem novas formas de desigualdades no interior do sistema. | Dubet em seu texto <i>O Que é Uma Escola Justa?</i> Fala que: "...uma meritocracia escolar justa não garante a diminuição das desigualdades; a preocupação com a integração social dos alunos tem grande probabilidade de confirmar seu destino social..."(DUBET, 2004) | Você acredita que há situações na UFPR que podem produzir desigualdades entre os estudantes e/ou podem produzir consequências desiguais para a continuidade dos estudos ou em seu futuro profissional? |
| Martins e Rocha em sua pesquisa concluíram que "...a inadequação de decisões administrativas, desde os coordenadores de cursos até as reitorias, | EVASÃO E TEMPO DE PERMANÊNCIA NO CURSO DE ESTATÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ: UM ESTUDO SOBRE OS ALUNOS | Você avalia que diante do conhecimento do perfil dos alunos, a equidade seria adotada de modo mais amplo, em detrimento à meritocracia, nas decisões administrativas |

| | | |
|---|---|---|
| <p>tem muitas vezes origem no desconhecimento do perfil dos alunos dos respectivos cursos de graduação ou das respectivas instituições de ensino superior. Esse desconhecimento pode estar relacionado com os sistemas de informatização de dados das IESP, uma vez que em geral eles não servem como fontes táticas de informações gerenciais, por estarem limitados aos registros acadêmicos e não abrangerem as informações sócio econômico culturais fornecidas pelos ingressos.”</p> | <p>QUE INGRESSARAM NO PERÍODO DE 1991 A 2011 (vide hipótese)</p> | <p>citadas por Martins e Rocha? Ou as universidades conhecem o perfil dos seus estudantes e essa não é uma questão que impacta sobre as decisões tomadas?</p> |
| <p>A necessidade de trabalhar é um fator determinante na evasão dos cursos de graduação e um fator ignorado pelas políticas de permanência.</p> | <p>A inclusão do estudante trabalhador no ensino superior (Vargas e de Paula)</p> | <p>Pesquisas apontam que a necessidade do trabalho é um fator fortemente relacionado com a evasão das populações vulneráveis, principalmente nos cursos de graduação. Você percebe isso como uma necessidade de intervenção das políticas, externas ou internas à universidade?</p> |

Fonte: Elaboração própria.

As entrevistas aconteceram com quatro servidores técnicos da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis e um professor da Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência da Pró Reitoria de Graduação. Apenas a entrevista com o professor foi realizada presencialmente, com autorização para gravação. Essa entrevista teve duração de 50 minutos, foi transcrita integralmente e depois analisada. Já as entrevistas com os técnicos da PRAE não puderam ser realizadas presencialmente com gravação de áudio. Os respondentes preferiram apresentar respostas por escrito, construídas de maneira conjunta. Além dessas respostas, houve momentos de conversa com os mesmos técnicos, mas que não foram gravados.

Após o exame das respostas dos diferentes técnicos administrativos e do professor, foi construída uma análise de cotejamento entre as concepções apresentadas pelos mesmos, os documentos analisados e o referencial teórico sobre concepções de justiça. As reflexões construídas estão organizadas e apresentadas no próximo capítulo deste trabalho.

3.1 Contexto de realização da pesquisa de campo: A UFPR

O recorte local de análise desta pesquisa se deu nos limites da IES UFPR. Logo, será apresentado um breve histórico da instituição a fim de contextualizar o campo de estudo.

A Universidade Federal do Paraná possui uma controversa história de fundação. Esta reclama para si o *status* de mais antiga universidade brasileira, uma vez que seu *gérmen* data de 1912, e sua criação coincide com a data da emancipação política do estado do Paraná. Segundo o Portal *online* da própria universidade⁵, em 19 de dezembro de 1919, Victor Ferreira do Amaral e Santos declarou que “O dia 19 de dezembro representou a emancipação política do Estado e deve também representar sua emancipação intelectual”.

Em 1913, como instituição particular a Universidade do Paraná começou a funcionar, ofertando curso nas áreas de ciências sociais e jurídicas, exatas e saúde. O *campus* atualmente conhecido como “prédio histórico” começou a ser construído no terreno então doado pela prefeitura. Porém, em 1914 com a 1ª Guerra Mundial e a recessão econômica, o Governo Federal ordenou o fechamento das universidades particulares com o intento de centralizar a administração das IES.

Para que a Universidade do Paraná não fechasse, ela foi desmembrada em faculdades autônomas. Só na década de 1940 foi possível reunir as faculdades novamente em uma universidade, e em 1946 iniciou-se o movimento para sua federalização.

Ainda segundo as informações do Portal *online*, foi em 1950 que a Universidade Federal do Paraná conquistou este título oficialmente, e a partir daí

⁵ FONTE: Portal do MEC. Link: <http://portal.mec.gov.br/promisaeas>

expandiu-se para os demais *campi*. Hoje, a UFPR tem unidades não só na capital, como no interior e litoral, com mais de 6 mil funcionários ao todo, e aproximadamente 27 mil estudantes matriculados.

Capítulo 4 - Entre a Meritocracia e Equidade: diferentes concepções de justiça na UFPR

Uma vez que se delimitou os conceitos de meritocracia e equidade e sua influência na educação, o contexto sócio histórico de qual faz parte a Educação Superior no Brasil, e quais as metodologias utilizadas para resolver o problema desta pesquisa, apresentar-se-ão os resultados obtidos.

Para isso, faz-se necessário a explicação de alguns programas e políticas da UFPR e seus órgãos executores.

O PROBEM, é o Programa de Benefícios Econômicos para Manutenção aos Estudantes de Graduação e Ensino Profissionalizante da Universidade Federal do Paraná. Como dito anteriormente, cada IES tem autonomia na gestão dos fundos do PNAES. Na UFPR, estes recursos são repassados a partir do PROBEM. Este, regulamentado pela resolução 31/09 da COPLAD. Segundo seu último edital, este programa

(...) tem como objetivo garantir a permanência e a qualidade da formação do estudante com perfil de renda e/ou vulnerabilidade socioeconômica, estando em conformidade com o Decreto nº 7.416, de 30 de dezembro de 2010 (dispõe sobre Bolsa Permanência) e Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010 (dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES). (Resolução 31/09 COPLAD)

O PROBEM oferta de maneira composta ou isolada os benefícios de:

- auxílio-permanência, que seria a oferta de bolsa mensal no valor de 400,00 R\$;
- auxílio-refeição, que se dá através da isenção das taxas cobradas em todas as refeições ofertadas nos Restaurantes Universitários;
- auxílio-moradia que é a oferta de bolsa mensal de 275,00 R\$ destinada aos estudantes residentes em cidades diferentes de onde o seu curso é ofertado; e
- auxílio-creche, que é a bolsa mensal de 200,00R\$ para estudantes que possuem filho de 0 a 6 anos incompletos matriculados em Centros de Educação Infantil particulares ou conveniados.

O principal critério para a adesão a qualquer auxílio do PROBEM é o sócio econômico, uma vez que o item 2.1 do Edital prescreve que este se destina ao “(...) estudante cuja renda familiar bruta por pessoa seja igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo nacional” (*ibidem*).

Além do PROBEM, é através da PRAE que acontece a oferta dos outros programas de bolsa do Governo Federal, como o Programa de Bolsa Permanência, já citado neste trabalho, destinado à quilombolas e indígenas, e o PROMISAES, que é o Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior, cujo objetivo é o de “fomentar a cooperação técnico-científica e cultural entre o Brasil e os países com os quais mantém acordos – em especial os africanos – nas áreas de educação e cultura.” Este, segundo as pedagogas entrevistadas da PRAE, é o único programa em que o critério de bom desempenho acadêmico se matem, pois, o MEC prescreve que

para concorrer ao Promisaes, o estudante, além de estar matriculado em instituição federal de educação superior, deve ter bom desempenho acadêmico, de acordo com as exigências da universidade em que estuda. A universidade, para aderir ao programa, precisa estar vinculada ao PEC-G e receber, regularmente, estudantes estrangeiros por meio desse programa.⁶

Segundo os servidores técnicos entrevistados da PRAE, houve um esforço para que a equidade fosse um dos nortes nos programas de assistência estudantil ofertados na UFPR.

A COPAP tem suas competências descritas no *site* da PROGRAD da seguinte forma:

Coordena as atividades do Núcleo de Assuntos Acadêmicos e da Unidade de Ocupação de Vagas Remanescentes. Centraliza as informações acadêmicas dos alunos de graduação da universidade. É responsável pela emissão de documentos de interesse dos estudantes como: histórico escolar, declaração e comprovante de matrícula, atestado de vaga e guia de transferência para outra instituição. Elabora minuta de resoluções e editais de chamadas complementares dos Processos Seletivos (Vestibulares) e de Ocupação de Vagas Remanescentes (PROVAR). Organiza os procedimentos acadêmicos de Registro Acadêmico e supervisiona as matrículas. Registra os diplomas da UFPR e de outras IES. (PROGRAD, UFPR)

⁶ FONTE: Portal do MEC. Link: <http://portal.mec.gov.br/promisaes>

A COPAP, diferente do que o nome pode dar a entender, foi definida pelo nosso entrevistado como um braço administrativo, que é responsável pelo registro acadêmico das graduações, gerenciamento de informações, fazendo parte apenas de uma das bancas de avaliação para as diferentes modalidades de ingresso, que seria a de avaliação de renda. Ou seja, o entrevistado avalia que ela não está diretamente envolvida com as discussões das políticas de acesso e permanência. Contudo, ao longo da entrevista, foi possível verificar que o servidor atua em várias frentes e apresentou diversas reflexões relevantes à realização das políticas.

Considera-se que toda ação pedagógica e administrativa possui um caráter político na medida em que as decisões tomadas nessas instâncias afetam os rumos da própria política institucional, compreendida, neste caso específico, como as ações orientadas para o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior.

Já a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis surge apenas em 2008 na UFPR, a partir do desdobramento da assessoria de assuntos estudantis. Foi criada frente às demandas do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis, do movimento estudantil e de programas como o PNAES, que tornaram necessário ampliação e criação de novos programas de assistência, assim como uma instância mais complexa para sua administração.⁷ Para prestar este serviço de atendimento às e aos estudantes, a PRAE possui servidores com diferentes formações, como pedagogas, psicólogas e assistentes sociais.

A PRAE, segundo o seu *site*, tem como objetivo o

desenvolvimento e acompanhamento de programas de apoio e ações que contemplem uma abordagem integral, onde a assistência não fique restrita à manutenção e sobrevivência da aluna e do aluno na instituição, mas que contribua efetivamente para a sua formação individual e global, considerando os aspectos de humanização(...) integração (...) e assistência. (PRAE, UFPR)

Ou seja, os dois órgãos selecionados para a realização de entrevistas com servidores, a COPAP/PROGRAD e a PRAE estão ligados à administração, implementação e criação das políticas de acesso e permanência, ainda que de

⁷ FONTE: Site da PRAE. Link: <http://www.prae.ufpr.br/prae/a-prae/>

formas diferentes. A seguir, buscar-se-á apresentar as principais questões levantadas ao longo das entrevistas, considerando as categorias elencadas a partir da sua análise. O texto foi organizado a partir das hipóteses construídas e já apresentadas no capítulo anterior.

A primeira questão foi elaborada a partir da seguinte hipótese: *Historicamente a educação superior no Brasil se consolidou como um nível de ensino elitista e excludente. Algumas políticas recentes, do séc. XXI, procuraram estabelecer estratégias de democratização. Verifica-se que não há consenso em torno dessas políticas.* Os estudos presentes na contextualização histórica da Educação Superior no Brasil, de Flores (2017) e Castro (2001) foram a base teórica para a construção desta hipótese.

Da COPAP, o servidor que nos concedeu a entrevista disse que também atuou como docente, e que inicialmente tendia a avaliar a questão sob a ótica da meritocracia, mas que diante dos problemas sociais do país, e com a experiência que teve em coordenação de curso, docência, e posteriormente na COPAP, mudou sua opinião. Por motivos éticos, a fim de preservar sua identidade, e para facilitar a escrita, ele será chamado de Pedro. Pedro reflete, na entrevista, o seguinte:

Se alguém está preocupado com essa questão das desigualdades sociais, sob um aspecto de equidade, é a universidade pública, porque a universidade privada não vai fazer isso. Então a universidade pública que tem que se preocupar com esse aspecto. E eu acho que a universidade pública tem um papel importante em desfazer certos mitos, do tipo o aluno que entra, por exemplo, com uma determinada modalidade de ingresso – eu nem mais chamo de cota, eu chamo de modalidade de ingresso - ele vai evadir mais, e isso a gente tem verificado que não acontece. (...) Eu fiz uma avaliação das entradas do SISU há algum tempo atrás, até para o[...], e a evasão na concorrência geral é superior que na maioria das modalidades de ingresso... (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Verifica-se que Pedro atribui um importante papel à universidade pública em relação ao enfrentamento das desigualdades sociais em geral e em relação ao acesso à educação superior em específico, inclusive demonstra preocupação em desconstruir o discurso de evasão atrelado ao ingresso por meio das cotas, como ficará mais evidente à frente.

Já os técnicos entrevistados da PRAE, que entregaram suas respostas por escrito, como já explicado no capítulo anterior, citaram o REUNI como importante programa de democratização. Estes afirmaram que:

(...) o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. (...) Para alcançar o objetivo, todas as universidades federais aderiram ao programa e apresentaram ao ministério planos de reestruturação, de acordo com as orientações do Reuni. As ações previam, além do aumento de vagas, medidas como a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, a flexibilização de currículos e o combate à evasão. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Na resposta dos técnicos, é possível perceber algumas vozes do discurso oficial sobre o programa Reuni, procurando não manifestar posicionamento em relação ao mesmo quando citam ações como “aumento de vagas, (...) de cursos noturnos (...) e combate à evasão” no mesmo patamar de ações como “aumento do número de alunos por professor, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos”. Mesmo sendo ações com potenciais consequências muito distintas, são citadas pelos entrevistados como se fossem equivalentes, sem apresentação de apreciação crítica ou concordância. Sobre a questão de como a comunidade da UFPR recebeu os programas, estes trazem que:

Como a comunidade universitária é formada por docentes, técnicos e discentes com diferentes concepções sobre acesso e permanência, o recebimento destas políticas teve um olhar diverso, sobretudo se considerarmos que grande parte da comunidade acadêmica, neste período, ainda apresentava de maneira expressiva uma visão meritocrática sobre o Ensino Superior. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Pode-se observar nas duas respostas que a meritocracia, ao menos no momento em que as políticas começaram a ser discutidas e implementadas, estava fortemente presente nas concepções de boa parte da comunidade acadêmica, o que respalda positivamente a hipótese de que ainda não há consenso sobre as políticas de equidade no que tange ao acesso e permanência na educação superior.

A segunda hipótese criada para a entrevista, foi a de que : *Há muitos cursos em que a meritocracia ainda é norteadora das práticas, tanto metodológicas, quanto administrativas*” A pergunta realizada para testar essa hipótese foi “É possível, através dos dados fornecidos pelo Núcleo de

Concursos, compreender a mudança no perfil social do público que ingressa nas graduações da UFPR. Você acredita que é necessário que as metodologias utilizadas pelas e pelos professores, assim como as políticas internas de cada curso, acompanhem essa mudança? Acredita que isso aconteça?”. A fundamentação teórica para esta pergunta está nos dados fornecidos pelo Núcleo de Concursos da UFPR, e a pesquisa de Dilvo Ristof (2014), que contrapõe os 50% das vagas nas IFES para cotas sociais com os 87% de jovens que concluem o ensino médio em escolas públicas, contra os 13% que o fazem em escolas particulares. Além disso, Ristof, após analisar o questionário sócio econômico presente nas provas do Enade, pondera que

Mais distantes dos 50% exigidos pela Lei (cota social) estão os cursos de Medicina e de Odontologia. Direito se aproxima dos 50% exigidos pela Lei, mas percebe-se que ainda está muito distante da representação efetiva do Ensino Médio público. Mesmo que o curso de Direito dobrasse o número de estudantes oriundos das escolas públicas ainda assim não atingiria a paridade de representação. Também cursos como História, Biblioteconomia, Pedagogia e as licenciaturas em geral, que já superam o exigido pela Lei, estão ainda a considerável distância da representação percentual do Ensino Médio público. Efetivamente, nenhum único curso de graduação atinge a paridade e somente 6 dos 47 cursos sob análise têm, no segundo ciclo do Enade, mais de 70% de estudantes oriundos da escola pública. (RISTOF, 2014, p. 745).

Sobre essa questão, em ambas as respostas se constata que há a convicção que a IES deve se responsabilizar pela implementação de políticas que atendam às dificuldades acadêmicas e/ou sócio econômicas dos estudantes.

Mais especificamente, Pedro aponta para a necessidade de assistência financeira, usando o exemplo do curso de odontologia. Diz ele: “Determinado aluno não teria condições financeiras para arcar com determinado equipamento ou insumo, para encaminhar as aulas, aí eu acho que deva existir uma política interna que vise a equidade”. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018). Sobre a necessidade de metodologias diferenciadas, Pedro acrescenta que a política chega, seja do Governo Federal ou da própria universidade, para a aplicação sem que haja um preparo dos docentes para tal:

Às vezes eu raciocino pelo lado do professor, né?! Que é aquele que recebe o aluno em sala de aula. Então você tem determinadas políticas que vem do Governo Federal, a universidade assume essas políticas também, mas eu não sei se a gente consegue fazer as ferramentas

chegarem até lá na ponta, que é o professor. (...) Como a universidade tem me instrumentalizado, enquanto professor, para atender à essas demandas? Nisso eu acho que a gente falha um pouco, ou muito, não sei. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

As reflexões do servidor contribuem para considerar que o professor também é um agente da política na medida em que a realização das proposições depende de um conjunto de fatores, entre os quais a forma de sua realização na relação entre docente e discente. A distância entre formuladores e realizadores da política é reiteradas vezes indicada um dos problemas para a sua efetivação. Apenas as políticas de acesso e permanência não bastam, como ponderou Dubet (2004). Estas são limitadas e não conseguem resolver completamente o problema da geração de desigualdade escolar.

Outro aspecto indicado pelo entrevistado foi a necessidade de relativizar o prazo para integralização do currículo para estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem para acompanhar as disciplinas. Ele propõe a organização de itinerários distintos em relação ao tempo para concluir as disciplinas dos cursos tanto no caso do período noturno quanto para estudantes que demonstrem dificuldades.

(...) eu não tenho discutido isso, mas eu acho, por exemplo, que os cursos deveriam ter itinerários formativos distintos. Em que você pudesse avaliar o aluno, em comum acordo com ele, e dizer para ele olha, o seu melhor percurso é esse aqui. Então, engenharia civil, por exemplo, um curso de cinco anos, você não vai fazer em cinco anos, você vai fazer em seis. (...) de tal forma que o aluno tivesse (...) uma carga horária progressivamente maior, e uma dificuldade das disciplinas progressivamente maior. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

A terceira hipótese levantada foi: *A equidade, assim como a meritocracia, surge a partir de um problema social, que é a privação de algumas camadas da população a certos bens sociais. Embora as políticas criadas a partir do conceito de equidade tenham promovido importantes mudanças, estamos longe de resolver o problema de acesso e permanência no ensino superior.* A teoria que originou essa hipótese foi a da meritocracia de Young (1961) e a da Justiça de Rawls(2008) e Walzer(2003). As respostas se deram mediante a pergunta “Como você compreende a demanda atual por equidade na educação? Você acredita que a equidade seja uma alternativa à meritocracia, no que se refere ao acesso e permanência no ensino superior?”.

Os técnicos da PRAE compreendem a equidade como uma resposta dos governos às demandas sociais apresentadas. E demonstram ainda perceber que há uma relação de causalidade circular entre as desigualdades sociais e as desigualdades educacionais, o que torna a ação política na área educacional importante e necessária para reduzir as desigualdades, mas insuficiente frente às desigualdades em outras dimensões da vida.

A gente compreende as políticas públicas como respostas às demandas que emergem da sociedade, ou seja, seria um conjunto de ações do governo que visem produzir efeitos específicos, sendo os programas e projetos, instrumentos para atender essas necessidades, ainda que de caráter paliativo. (...) Compreendemos a escola, a universidade, instituições que fazem parte da sociedade como um todo, ainda que em processo dialético. Ou seja, ao mesmo tempo que produzimos e constituímos a sociedade, somos produto e constituição dela. Se a sociedade capitalista é marcada pela predominância da propriedade privada e pela divisão social de classes, é difícil para a escola/universidade amenizar os efeitos dessa desigualdade social. (...) Ainda que as políticas públicas que visem à equidade sejam importantes e necessárias a esse sistema, elas não desconstruem a desigualdade estrutural e intrínseca ao modo de produção vigente. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018)

Já Pedro aponta para o fato de que, proporcionalmente falando, há muito o que se fazer para que o percentual de jovens de escolas públicas e privadas reflitam o cenário educativo do país. Ou seja, para ele, mesmo as ações já implementadas que buscam a equidade demonstram avanços nesse sentido, mas ainda não se aproximam de uma diminuição real das desigualdades a que se propõem: “Se a gente fosse respeitar essa relação de egressos do ensino médio, então você teria que ter, nas nossas vagas ofertadas, 6 vagas para escola pública para cada vaga de escola particular. E a gente trabalha com um para um.” (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018)

Neste aspecto, o entrevistado afirma que “há gente que advoga [... que] a reserva de vagas é para a escola particular” (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018). Pois, frente à desproporcionalidade entre concluintes de ensino médio nas escolas públicas e privadas e o ingresso na universidade de estudantes desses dois tipos de escola, há um percentual maior de vagas destinadas à concorrência geral, onde se concentram estudantes de ensino médio de escolas privadas (1/2 das vagas), do que o percentual de concluintes do ensino médio nesse tipo de escola (1/7 dos estudantes).

Para ele, ainda, o maior processo de seleção acontece antes mesmo do vestibular, quando os estudantes das escolas públicas não enxergam a educação superior como uma possibilidade de continuar seus estudos e formação. Em sua perspectiva, a função da universidade deveria ser também de mostrar aos estudantes de ensino médio que a educação superior pode ser acessível.

Então nossa atuação deveria ser no sentido de dar publicidade a essa lei, entrar em contato com escolas públicas e explicar como funciona a lei, e dizer para essas pessoas que são de escola pública que a universidade proporciona à elas um futuro. Essas pessoas não enxergam a educação superior como um futuro, e se não enxergam, não procuram. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018)

Ou seja, na visão deles, a demanda por equidade é uma resposta da sociedade às injustiças e desigualdades geradas pelo atual sistema econômico, mas não sanam o problema, o que ajuda a observar que a hipótese de que a forma como a equidade se realiza por meio da política de cotas para ingresso na educação superior não se mostra como uma alternativa à meritocracia é compartilhada pelos atores entrevistados.

A Quarta hipótese, também construída a partir da teoria de John Rawls (2008), é a seguinte: *Para Rawls, a justiça equitativa se dá a partir do momento em que o acesso aos bens sociais aconteça de modo diferente quando há diferenças, ou seja, que se compense quem tem menos.* A pergunta construída a partir dessa hipótese foi “As cotas para ingresso e as políticas internas instituídas a partir do PNAES são apresentadas como um exemplo de uma busca por ações equitativas. Você acredita que estas ações atingem este objetivo? De que forma?”

Os técnicos da PRAE se apoiam na resposta à pergunta anterior, e afirmam que sim, não só o acesso, mas as políticas de permanência cumprem este papel de compensação. Pedro fala sobre as modalidades de ingresso atuarem com relação a isso, e aponta ainda a necessidade de as coordenações de cursos buscarem estabelecer ações para contribuir na formação dos seus estudantes.

Não se deveria admitir em uma escola pública, com dinheiro público, que a gente tivesse, por exemplo, altos índices de evasão, pelo fato do aluno não conseguir acompanhar por uma dada deficiência de formação. Lembrando-se que a questão de educação, ensino/aprendizagem e

formação tem a ver também com o professor. Existe uma qualidade do aluno, mas existe uma qualidade do professor também, esse é um processo que nem sempre você consegue separar as duas coisas. Então, os cursos deveriam ter políticas para abordar essa questão, que aí, como eu falei, transcende a própria questão de qual forma o aluno entrou na universidade. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Assim, para além das ações da PRAE e do Governo Federal, Pedro acredita que as dificuldades de aprendizagem dos estudantes deveriam ser uma responsabilidade das coordenações, não só como da IES, e que esta deveria respaldar mais do que estudantes bolsistas ou cotistas. Por um lado, é possível considerar que políticas ou ações estabelecidas no âmbito das coordenações de curso podem estabelecer formas de atendimento voltadas para as especificidades dos cursos e dos estudantes; contudo, por outro lado, poderiam gerar certa fragmentação das ações institucionais, provocando assimetrias no tratamento conferido aos estudantes de diferentes cursos. O debate entre centralização e descentralização na área de educação tem constantemente retomado essa relação e colocado em pauta as vantagens e desvantagens de ações realizadas em esferas mais centrais ou mais locais.

A próxima hipótese traz a atual conjuntura política como uma problemática: *Com o recente processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e agora com as eleições, mudanças significativas aconteceram, e tendem a acontecer, mudando nossa realidade. O PNAES já sofreu cortes pelo presidente Temer, e caso o partido de direita assuma, provavelmente muito da assistência estudantil será cortado ou reduzido, podendo haver reflexos inclusive na lei de cotas.* Essa hipótese se deu a partir da análise dos acontecimentos recentes com relação à supressão de bolsas permanências para quilombolas e indígenas, anunciada pelo MEC, e anteriormente referidas neste trabalho. A pergunta para elucidar essa hipótese é: “Você acredita que a atual mudança na conjuntura política afetará ainda mais a política de cotas ou o PNAES? De que forma?”

Com relação a nova conjuntura política, os técnicos da PRAE responderam:

Ideologicamente, o plano de gestão do presidente eleito, caminha na antemão das políticas de inclusão e permanência, uma vez que critica o

ativismo, a cuidado às minorias, etc. Não podemos saber como ficará o PNAES, até por que seu plano de governo não estava claro em relação às propostas para o ensino superior. Aguardamos que sejam tomadas medidas que não prejudiquem quem mais precisa. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Verifica-se que há preocupação em relação à instabilidade da política de assistência estudantil, bem como um olhar crítico dos técnicos em relação aos discursos proferidos pelo candidato eleito. A resposta dos técnicos explicita a preocupação com os que mais precisam das políticas de assistência, indicando certo temor em relação à possível descontinuidade da perspectiva de equidade presente nas políticas atuais. Já Pedro parece mais otimista:

Eu acho que é uma política consolidada. (...) eu respondi em relação a questão das políticas de acesso, relacionadas às modalidades de ingresso em vestibular e SISU especificamente. Em relação ao acesso, eu acho que não vai mudar, eu acho que foi uma conquista e que não vai mudar. (...) Em relação ao fomento, independente de quem esteja, de quem ganhe, eu acho que essa busca por recursos, essa briga por recursos vai acontecer sempre. É claro que, dependendo de quem ganhe, esse diálogo pode ser mais ou menos fácil. (...) Qual vai ser a consequência, eu não saberia dizer. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018)

A perspectiva do entrevistado evidencia uma visão de força das instituições e das demandas sociais pressionando o governo eleito para a manutenção de certas políticas. Contudo, ao mesmo tempo, pode indicar uma visão de que há certa neutralidade, na medida em que não reconhece a diferença entre os grupos políticos que ocupam os espaços de governo na definição das políticas educacionais.

Assim, com o partido conservador de direita assumindo o poder, entende-se que o diálogo será mais difícil, e que a tendência, pode ser de retração das políticas de equidade. Não se trata, neste trabalho, de um exercício de previsão do futuro, que não cabe aos estudos acadêmicos, mas de análise da conjuntura política para compreender a realidade em que estamos inseridos. Por isso acredita-se que este trabalho ajude a enaltecer os benefícios das políticas de democratização da Educação Superior, e que, por tanto, sirva como ferramenta de resistência, para a manutenção das políticas de acesso e permanência ao ensino superior vigentes atualmente.

A hipótese sexta, ainda respaldada por Young (1961) e Rawls(2008), fala sobre a ameaça dos ideais meritocráticos à permanências de determinadas

classes na UFFPR: *A permanência na universidade é ameaçada pelos ideais meritocráticos, apesar do ensino superior estar mais acessível através das políticas de equidade (cotas e PNAES)*. A partir da pergunta “A seleção interna que ocorre nos cursos de graduação, seja para estágios, bolsas, ou outros tipos de acessos às vantagens, às vezes ocorre a partir de critérios meritocráticos (melhor IRA⁸, melhor nota, etc.). Como e onde você percebe a utilização do critério de mérito no interior da UFPR?”, buscou-se sanar a questão.

Os técnicos da PRAE afirmaram não poder responder essa questão com precisão, pois tinham acesso a informações apenas de modo unilateral. Ou seja, tinham acesso aos relatos apenas dos alunos, não de professores e/ou coordenação do curso. Já Pedro apresenta o relato a partir de sua experiência como docente:

(...) A questão de escolhas de turma o IRA acaba influenciando. Porque, de novo, o aluno seleciona as diferentes turmas em uma dada disciplina, e ele acaba tendo seu pedido atendido em função do IRA. Tem outros critérios, é claro. Tem o critério de estar periodizado na disciplina de não ser jubilandio ou ser... Mas, em uma situação em que você tenha um empate por uma vaga, o IRA acaba sendo o critério de desempate. (...) Em determinadas disciplinas eu vejo que tem algumas experiências em que os professores acabam rodando as turmas, então informalmente eles quebram isso. Mas, tem o aspecto de que você tem determinada turma “A”, por exemplo, alunos com determinado IRA, que vamos supor que seja um indicativo de desempenho mesmo, com o IRA mais alto, e tenha determinada turma com o IRA mais baixo. (...) E isso talvez tenha consequências no aprendizado. (...) Você acaba juntando alunos com melhor desempenho, com professores melhor avaliados, e alunos com desempenhos mais baixo, com professores não tão bem avaliados assim. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Aqui, de um lado, podemos ver a meritocracia perpetuando as desigualdades escolares, como apontou Young (1961). Mas é preciso ressaltar que o IRA não é resultado exclusivamente de mérito, apesar de poder ser utilizado para classificações e premiações. O índice é calculado a partir das notas finais e das faltas dos estudantes nas disciplinas, o que sofre interferências de fatores diversificados, como indica a literatura da área: questões relacionadas

⁸ Segundo o MANUAL DO ESTUDANTE UFPR 2018, a cada estudante é atribuído um IRA, que é o Índice de Rendimento Acumulado (IRA), cujo valor varia de 0 (zero) a 1 (um). O IRA é calculado da seguinte forma: o somatório do produto da carga horária pela nota obtida em cada disciplina cursada pelo estudante, dividido pelo somatório da carga horária de cada disciplina cursada pelo estudante multiplicado pela máxima nota possível em cada disciplina (isto é, 100). O IRA consta no Histórico Escolar, sendo atualizado ao final de cada período cursado. Este índice destina-se a servir como indicador de desempenho acadêmico, mas também pode ser utilizado para classificação de candidatos a bolsas, estágios, residência médica e prêmios.

ao nível socioeconômico dos estudantes, questões familiares e de saúde, questões relacionadas a trabalho, questões relacionais entre o estudante e seus colegas e professores, experiências de discriminação e segregação, entre outras.

É possível compreender também que, independente das políticas, internas ou externas à IES, a última instância de atuação, a qual cabe ao professor, é fator determinante na democratização do acesso e permanência. Isso fica claro a partir da fala do técnico, quando aponta que os professores, ao fazer rodízio de turmas, informalmente quebravam a política de formatação de turmas a partir do critério do IRA. Apesar de não diretamente sanada, a hipótese em questão não é invalidada pelas respostas.

Sobre a questão, não foi possível com as entrevistas mensurar quais são e onde acontecem as seleções de critérios meritocráticos, porém, ficou claro que estes existem, e que podem ocorrer em maior ou menor intensidade se levarmos em consideração a atuação final dos docentes em sala de aula.

A próxima hipótese foi a de que: *O sistema educacional reinterpreta a ideia de mérito, utilizando-a para encobrir desigualdades de origem que se perpetuam, se reproduzem e produzem novas formas de desigualdades no interior do sistema.* Dubet (2004) foi o autor da teoria que respalda esta hipótese, e a pergunta feita a partir dela foi "Você acredita que há situações na UFPR que podem produzir desigualdades entre os estudantes e/ou podem produzir consequências desiguais para a continuidade dos estudos ou em seu futuro profissional?"

Em resposta, os técnicos da PRAE responderam que consideram

(...) que as diferentes ações exigem diferentes instrumentos de análises e julgamento, então o uso de cada ferramenta deve ser estabelecido de acordo com o caráter da atividade ou ação a ser realizada. É importante levar em consideração que todo processo de seleção é, como o próprio nome diz, segregante. Sendo necessário, portanto, alguns critérios de ingresso. O exemplo disso, o próprio concurso vestibular: se houvessem vagas para todos, não seria necessária uma prova de conhecimentos classificatória, para ingresso. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Ou seja, na perspectiva de seu trabalho é difícil mensurar consequências na continuidade do estudo e/ou vida profissional, uma vez que a segregação

característica do próprio vestibular já implica em efeitos consideráveis com relação a esses aspectos.

Para Pedro, o impacto pode ser amenizado com uma mudança de mentalidade, pois segundo ele existem cursos em que ingressam 40 estudantes e se forma um, e isso está longe de ser, como se acredita, um atestado de qualidade do curso. Ao contrário, Pedro afirma que “isso é uma prova de desperdício de recursos humanos.” Ele diz ainda que o problema está no processo, e que assim como o aluno tem sua responsabilidade, o professor também tem sua responsabilidade, assim como a coordenação tem sua responsabilidade, e que todos devem assumi-la.

A problematização dos altos índices de evasão aparece como uma questão relevante para o entrevistado. Ainda que ele ressalte o “desperdício de recursos” como uma questão econômica, avança para além disso, indicando uma preocupação com a atuação da universidade no processo de formação profissional. O entrevistado conclui que os índices de evasão não aumentaram entre a década de 1980 e os dias atuais. Considera-se que essa questão ganhou visibilidade em virtude das preocupações com a permanência dos estudantes, que antes era vista como uma questão de responsabilidade e mérito individual de cada aluno. As discussões sobre as políticas de permanência evidenciam os aspectos sociais, desigualdades e estratégias de seleção mais abrangentes que se traduzem na evasão.

Considera-se, a partir das respostas, que há um indicativo de possam haver consequências desiguais, seja na vida acadêmica ou profissional dos estudantes, mas que as repostas foram inconclusivas.

Na próxima hipótese, a teoria de Martins e Rocha, já que em sua pesquisa, estes concluíram que *...a inadequação de decisões administrativas, desde os coordenadores de cursos até as reitorias, tem muitas vezes origem no desconhecimento do perfil dos alunos dos respectivos cursos de graduação ou das respectivas instituições de ensino superior. Esse desconhecimento pode estar relacionado com os sistemas de informatização de dados das IESP, uma vez que em geral eles não servem como fontes táticas de informações gerenciais, por estarem limitados aos registros acadêmicos e não abrangerem*

as informações sócio econômico culturais fornecidas pelos ingressos”. A pergunta originária desta teoria foi “Você avalia que diante do conhecimento do perfil dos alunos, a equidade seria adotada de modo mais amplo, em detrimento à meritocracia, nas decisões administrativas citadas por Martins e Rocha? Ou as universidades conhecem o perfil dos seus estudantes e essa não é uma questão que impacta sobre as decisões tomadas?”

Sobre o assunto, apenas Pedro ofereceu ponderações. Este afirma que, apesar de existir o acesso às informações, as coordenações e professores ainda não conhecem o perfil dos seus alunos, “O receio que eu tenho às vezes é ‘qual é a minha reação ao conhecer esse perfil? Eu vou segregar o aluno, ou eu vou incluí-lo?’ (...) Demandaria algumas discussões de como tratar os aspectos de um modo geral.” (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Ainda sobre a questão do conhecimento do perfil, Pedro aponta que pode haver intersecções de fatores que são reduzidos ao baixo desempenho. Por exemplo com relação ao aluno que entrou pela modalidade de Pretos, Pardos e Indígenas:

Será que ele tem sentido alguma questão de racismo que tenha impedido seu desempenho? Aí é um outro problema. Então eu estou reduzindo à questão pura e simples de desempenho acadêmico, mas existem outras questões a serem resolvidas nesse sentido. A mesma coisa pode-se associar à renda: ah, eu entrei em uma modalidade de renda. Será que eu tenho sentido algum tipo de preconceito que tenha prejudicado meu desempenho? Aí já é uma questão mais ampla. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Logo, pode-se deduzir que, apesar do crescente interesse pelo estabelecimento criterioso do perfil quantitativo do aluno, as informações, devido à complexidade da estrutura da universidade, não chegam como deveriam à última instância de atuação, e mesmo que chegasse, sem o devido preparo essa informação não garantiria a adequação das decisões administrativas e/ou metodológicas. Ou seja, a hipótese mostrou-se pertinente na medida em que a preocupação é compartilhada pelo entrevistado.

A última hipótese refere-se ao estudante trabalhador: *A necessidade de trabalhar é um fator determinante na evasão dos cursos de graduação e um fator ignorado pelas políticas de permanência.* A teoria base é de Vargas e Paula (2013), já referidas nesta pesquisa.

Para responder à pergunta “Pesquisas apontam que a necessidade do trabalho é um fator fortemente relacionado com a evasão das populações vulneráveis, principalmente nos cursos de graduação. Você percebe isso como uma necessidade de intervenção das políticas, externas ou internas à universidade?”. Os técnicos da PRAE se posicionaram assim:

(...) percebemos que o trabalho, no sentido de emprego, é um dos fatores que contribuem para a evasão, sobretudo no Ensino Superior. Estamos sempre em contato com estudantes que evadem ou têm sua formação impactada pela necessidade de trabalhar. Mas essa necessidade de produzir a subsistência faz parte das estruturas do modo de produção no qual vivemos, sendo a Universidade parte de um contexto social/econômico excludente. A questão da necessidade de trabalhar do aluno vista como um fator forte de evasão já influenciou (sendo apenas um dos vários fatores) algumas medidas como currículos noturnos, etc. mas está longe de ser a ideal. (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Percebe-se, então, que nesse caso, a necessidade de trabalho por parte dos estudantes é vista mais como uma demanda dos cursos, com relação à oferta de grades diferenciadas para o período noturno, do que uma demanda de políticas públicas de fato. Essa ideia é reiterada por Pedro:

(...) Acho que cursos noturnos deveriam ser mais longos que cursos diurnos, ou seja, a mesma carga horária, mas distribuídos em um período maior. Eu sei de experiências (...) onde o curso noturno são seis anos, e o curso diurno são cinco anos. Então eu acho que deveria existir no mínimo essa diferenciação do tempo de integralização. (...) No mínimo isso. . (Entrevista com servidor, realizada em outubro/2018).

Assim como afirmam Vargas e Paula, o Brasil está distante da realidade de políticas públicas de Estado para o fomento da continuação dos estudos para estudantes trabalhadores, ou trabalhadores estudantes, como ocorrem em países como Portugal, que em uma lei de 2009 determina que o tempo de trabalho do estudante trabalhador respeite seu horário de estudo, ou Cuba, que também em 2009 mais de 60% da população alcançou o diploma de ensino superior depois de um programa que fomentava a continuidade dos estudos com oferta de empregos para os formados. (VARGAS; PAULA, 2013)

Percebe-se que esta questão do direito à educação, sem acumular as atividades de trabalho remunerado, não é um debate presente na atuação dos servidores da universidade entrevistados para esta pesquisa. Como a educação superior não se impõe como um direito garantido pela legislação, e como as

condições de desigualdade da população brasileira mostram-se de certa forma “naturalizadas” pela cultura social de dupla jornada de emprego e estudo para a classe trabalhadora, esse é um aspecto que não está presente na agenda das políticas.

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as diferentes concepções de justiça que se fazem presentes nas leituras construídas por servidores que atuam em espaços das estruturas internas da UFPR ligadas a ações e políticas que envolvem o acesso e permanência de estudantes nas graduações da Universidade Federal do Paraná em relação a um conjunto de hipóteses teóricas relacionadas a tais políticas.

Foi possível observar que importantes passos foram dados em direção ao acesso e permanência de estudantes em IES por todo o Brasil, tanto a partir dos programas federais de democratização do ensino superior, quanto das políticas internas, no caso da UFPR. É evidente o impacto desses avanços quando se olha para a mudança do perfil de estudantes nos *campi* das universidades federais, e na crescente transformação do acesso de populações antes marginais aos bens culturais e sociais.

Ainda assim é percebe-se que ainda há muito o que ser feito. Por exemplo, sobre o ingresso, uma vez que as cotas não correspondem ao percentual real de estudantes egressos do ensino médio público. Através delas muitos que antes não consideravam uma possibilidade o ensino superior, hoje se formam em uma instituição gratuita e de qualidade, mas o ideal é que a universidade pública atenda ao maior número possível de egressos do ensino público.

Percebeu-se também que é preciso que se olhe para as e os estudantes trabalhadores, uma vez que não se verificou a existência de política específica para a categoria, ou sobre as e os estudantes não assistidos pelo PROBEM, que não tem acesso aos serviços oferecidos pela PRAE.

Apesar de não ser conclusivo o trabalho de identificação de quais são e onde são aplicados os mecanismos e políticas ou ações em que a meritocracia resiste como ferramenta de exclusão e/ou perpetuação das desigualdades na UFPR, foi possível constatar que o movimento pela equidade é forte e está

presente cada vez mais em editais, resoluções e ações, fomentadas interna ou externamente à UFPR.

Outra importante conclusão foi a de que independente da prescrição, a atuação docente é decisiva na concepção de justiça que chega aos estudantes. A liberdade de cátedra, portanto, é a ferramenta que o professor dispõe para contribuir na diminuição ou aumento a desigualdade social, na medida em que as ações docentes podem ter consequências sobre a vida acadêmica dos estudantes. Ainda que este não tenha sido o objeto desta pesquisa, esta questão ficou evidenciada ao longo das entrevistas. O que não significa que as desigualdades educacionais ou sociais possam ser superadas por meio de ações atomizadas dos indivíduos, professores ou não.

Por certo que se esta liberdade vier associada a ações sistemáticas de coordenação, gestão, políticas etc., maior será a possibilidade de mudança. Em mais de uma vez foi assinalada a importância das coordenações de curso assumirem a responsabilidade frente às dificuldades de seus estudantes, assim como é importante que a instituição se posicione, não só com relação à criação ou recepção e aplicação de políticas, mas também prepare seu corpo técnico e docente para tal.

Além disso, contatou-se a necessidade de maior comunicação entre os departamentos, pró-reitorias e coordenações da UFPR, diante do fato de que, durante as entrevistas, foi possível perceber franco desconhecimento entre os setores pesquisados dos programas e atribuições do outro.

Considera-se que o pouco tempo para a construção do trabalho de conclusão de curso, as dificuldades para acesso aos dados internos da Universidade e a não autorização para realização de entrevistas presenciais, com gravação de áudio para posterior análise, por parte de alguns sujeitos da pesquisa, mostraram-se como limitações à produção da pesquisa, o que não impossibilitou o trabalho.

Pensando em possíveis continuidades para a pesquisa, enumera-se o acompanhamento e estudo de estudantes que evadem, para o conhecimento de seus motivos e aprimoramento das políticas de permanência; a importância da formação e ação docente na busca pela garantia de permanência; a necessidade

de políticas públicas para estudantes trabalhadores, também visando a melhora do acompanhamento e permanência; e, por fim, a indiscutível necessidade de permanência e ampliação das políticas equitativas de acesso e permanência na educação, ou seja, da democratização da educação superior.

Recentemente, Ricardi Vélez, apontado pelo presidente eleito como futuro ministro da educação, afirmou que “Nem todo mundo é chamado à universidade. É bobagem pensar que a democratização da universidade é universal (...) Nem todo mundo gosta de universidade”⁹, apresentando um discurso que evidencia uma perspectiva restritiva de acesso à educação superior. Diante da atual conjuntura política, considera-se que este trabalho, apesar de apontar problemas que possam parecer menores diante deste discurso, coloca em evidência a necessidade manter e aumentar as políticas de democratização da educação.

⁹FONTE: <https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2018/11/26/quem-define-genero-e-a-natureza-diz-futuro-ministro-da-educacao.ghtml>

REFERÊNCIAS

ALZÁS, Teresa; GARCÍA, Luis M. Casa. LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE TRIANGULACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo Sp, v. 8, n. 5, p.395-418, ago. 2017. Mensal. Disponível em: <<http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/95/88>>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 maio 2018.

BRASIL. Diretrizes e Bases da Educação (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996..** Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 maio 2018.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades.** Educ. Soc., Campinas, v. 36,n. 131, p. 361-390, June 2015 . Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf>. Acesso em: 15 outubro 2018.

CAMPOS, Francisco. Exposição dos motivos apresentados ao Exmo. Sr. Chefe do Governo Provisório, em 2 de abril de 1931. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária Brasileira. **Decretos nº19.850, 19.851 e 19.852** de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CASTRO, Claudio de Moura. **Educação superior e equidade**: inocente ou culpada? Ensaio: avaliação de políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 9, n. 30, p. 110-120, 2001.

COLLINS, Randall. **Estratificação situacional**: uma teoria micro macro de desigualdade. Boletim SOCED, n. 6, 2008. Tradução de Ralph Ings Bannell. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11972/11972.PDF>> . Acesso em: 13 set. 2018.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], v. 34, n. 123, p.539-555, dez. 2004. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742004000300002>. Acesso em 16 ago. 2018.

EDUCAÇÃO, Ministério da (Ed.). **Ensino Superior**: entenda as cotas para quem estudou todo o Ensino Médio em escolas públicas. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 13 maio 2018.

FLORES, Sharon Rigazzo. A democratização do ensino superior no Brasil, uma breve história: da Colônia a República. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s.l.], v. 3, n. 2, p.401-416, 15 jul. 2017. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7769>> Acesso em 10 ago. 2018.

LARA, Ricardo; SILVA, Mauri Antônio da. A ditadura civil-militar de 1964: os impactos de longa duração nos direitos trabalhistas e sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, [s.l.], n. 122, p.275-293, jun. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.023>.

LIMA, Iana Gomes de. Caminhos teórico-metodológicos para pesquisas sobre Estado e educação: a política pública como “janela” e o uso de entrevista realista como procedimento metodológico. **Jornal de Políticas Educacionais**, [s.l.], v. 10, n. 20, p.83-93, 8 jun. 2017. Universidade Federal do Paraná. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.48630>. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/48630>>. Acesso em: 13 set. 2018.

MACIEL, Carina Elisabeth; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos; GIMENEZ, Felipe Vieira. Políticas e permanência para estudantes na educação superior. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s.l.], v. 3, n. 32, p.759-781, set./dez. 2016. Trimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/issue/view/2990>>. Acesso em: 10 maio 2018.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, [s.l.], v. 17, n. 3, p.04-06, 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-86502002000900001>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2018.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 30, n. 106, p.15-35, abr. 2009. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000100002>.

_____. **Nações Unidas**. Organização das Nações Unidas no Brasil. Organização das Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Educação de qualidade**. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/tema/ods4/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

POUPART, Jean. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 764 p. Tradução Jussara Simões.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a Educação Básica? In Cadernos de Pesquisa v.44 n.154 p.1094-1109 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-01094.pdf>>

RIOS, Rafaela et al. ANÁLISE DO PLANO DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRAS. **XVI Colóquio Internacional de Gestão Universitária**, Arequipá - Perú, v. -, n. -, p.1-17, nov. 2016. Anual. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171298/OK-103_00443.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 maio 2018.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas), [s.l.], v. 19, n. 3, p.723-747, nov. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772014000300010>.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustaquio Amazonas de. ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, Florianópolis, v. -, n. -, p.1-17, nov. 2009. Anual. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2018.

SANTOS, Franciele Michele dos; ALMEIDA, 1 Fernanda Maria de; CASTRO, Sabrina Olímpio Caldas de. QUALIDADE DO ENSINO SUPERIOR EM UNIVERSIDADES FEDERAIS E SISTEMA DE COTAS. IV Encontro Brasileiro de Administração Pública: A construção da administração pública do século XXI, João Pessoa, p.712-727, maio 2017. Anual. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/ebap/contents/documentos/0712-727-qualidade-do-ensino-superior-em-universidades-federais-e-sistema-de-cotas.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

SCHNEIDER, Gabriela. **AS AÇÕES DO GOVERNO FEDERAL NO ÂMBITO DAS CONDIÇÕES MATERIAIS E ESTRUTURAIS DA ESCOLA: UMA PROBLEMATIZAÇÃO A PARTIR DO CONCEITO DE JUSTIÇA SOCIAL.** 2014. 246 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.pppe.ufpr.br/teses_d2014/d2014_Gabriela_Schneider.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.

SCHWARTZMAN, Simon. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 20, n. 56, p.161-189, abr. 2006. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142006000100012>.

SILVA, Ricardo Perlingeiro Mendes da John. Teoria de justiça de John Rawls. In Brasília a. 35 n. 138 abr./jun. 1998. disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/377/r138-16.pdf>HYPERLINK"

VALLE, Ione Ribeiro e RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Rev. Port. de Educação**. 2009, vol.22, n.1, pp.179-206. ISSN 0871-9187.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A INCLUSÃO DO ESTUDANTE-TRABALHADOR E DO TRABALHADOR-ESTUDANTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIO PÚBLICO A SER ENFRENTADO. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Sorocaba, v. 18, n. 2, p.459-485, jul. 2013. Mensal. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219127939012>>. Acesso em: 23 out. 2018.

YOUNG, Michael. *The rise of Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. Reino Unido: Guardian News Media Limited, 1961.

WALZER, Michael. **Esferas da Justiça**: Uma Defesa do Pluralismo e da Igualdade. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476 p. Tradução Jussara Simões.