

Universidade de São Paulo – USP
Escola de Artes, Ciências e Humanidades – EACH
Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais

TALINE DE LIMA E COSTA

**Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior:
um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp**

São Paulo – SP
2015

TALINE DE LIMA E COSTA

**Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior:
um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp**

Versão Corrigida da Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para a banca de defesa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração: Estudos Culturais

Orientação: Prof^a Dra. Graziela Serroni Perosa.

São Paulo – SP
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Costa, Taline de Lima e

Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior : um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp / Taline de Lima e Costa ; orientadora, Graziela Serroni Perosa. – São Paulo, 2015

173 f. : il

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão corrigida

1. Ensino superior - Brasil. 2. Universidade pública - Brasil.
3. Democratização do ensino. 4. Políticas públicas - Educação. I. Perosa, Graziela Serroni, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 378.81

Nome da Autora: COSTA, T. L.

Título: Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp.

Versão Corrigida da Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para a banca de defesa de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração: Estudos Culturais

Orientação: Professora Doutora Graziela Serroni Perosa.

Aprovada em: _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Ildo, que co-construiu este trabalho;
À mãe e maninha, pelo estímulo ao crescimento;
Aos estudantes pertencentes aos segmentos historicamente
excluídos do ensino superior: este é por vocês e para vocês.

AGRADECIMENTOS

À professora Graziela Serroni Perosa, querida Grazi, primeiramente e acima de tudo pela postura rara nos dias de hoje em apostar em uma orientanda “desconhecida”, em aceitar orientar alguém que se conheceu de fato na entrevista do processo seletivo, em oportunizar para pessoas extra-USP; também por nortear sem ditar, orientar sem restringir, puxar à realidade sem derrubar, enfim, por todos estes motivos que fazem de você uma verdadeira formadora e mestre, a qual admiro muitíssimo. E, especialmente, por vislumbrar meu universo de possíveis.

Ao Ildo, a quem amo e admiro, por suas colaborações em todas as fases deste processo, mas especialmente por me acompanhar inteiramente e verdadeiramente neste processo, não somente com compreensão e apoio emocional, mas de forma ativa e concreta, seja em leituras e correções de textos, seja me substituindo, muitas vezes, em tarefas familiares, proporcionando minha dedicação à pesquisa.

Aos familiares que, cada um a sua maneira, me estimularam, me instigaram e amenizaram minhas angústias.

Aos cúmplices de instituição, pesquisa e disciplinas Andressa Leme, Muara Kizzy Figueiredo, Diego Miguel, que participaram ativamente do processo de construção desta pesquisa e desta pesquisadora nos últimos dois anos. À Patrícia Claudia da Costa, nova companheira, com quem além de partilhei tanto as angústias e alegrias do processo de construção desta pesquisa como o campo de nosso estudo e a quem tenho a gratidão profunda por ter lido e realizado apontamentos compatíveis com os de uma co-orientadora nesta versão final do trabalho.

Às parceiras de sempre: Camila Pinto, Janaina Pulcheria P. Morais, Jessica Machado, Karen Krawiec, pelos questionamentos de vida, pelos afagos e por me fazerem pensar em um mundo mais humano. Especialmente à: Vanessa Furtado, a quem devo desde alguns tostões à minha sanidade mental e também a quem recorro com frequência por motivos diversos - pelo respeito e compreensão aos meus momentos, pelas acolhidas e pela forte e sincera amizade; à Larissa Tessuto, pela cumplicidade de sempre e por compartilhar comigo os momentos mais difíceis e cruciais nessa trajetória com tanta paciência, sensibilidade e amizade. À Mônica Colella, tanto pelas amistosas parcerias como por me mostrar um tanto a mais dessa

“tal” periferia.

Às amigas de trabalho, Crys Raviani, Elaine Hipólito, Emilia Tiemi, Juliana Mateusa e aos queridos Cláudia Tessari, Pedro Chadarevian, Regiane Bressan, Fábio Santos, Lucíola Demery, por suas colaborações objetivas e pela força que sempre renovaram em mim frente às situações mais difíceis. Um agradecimento muito carinhoso à Juliana Varela e sua pequerrucha Anita, pelos momentos de diversão e de pequenas travessuras que me fizeram recobrar o equilíbrio e também pelos papos e trocas de ideias. À Alessandra Ramada, Andreza Fialho, Prof^a Ismara Izepe de Souza e (novamente) à Emilia Tiemi, por “segurarem as pontas” no NAE quando me ausentei em licença para concluir esta pesquisa.

À professora Artionka Capiberibe, sem a qual não seria possível alcançar os docentes do *campus* Guarulhos quando foi necessário. Às professoras Andrea Rabinovici, Marian D’Avila e à PROGRAD-Unifesp, especialmente nas pessoas dos professores João Aléssio, Maria Angélica Minhoto e dos Técnicos Ederson Luiz e Cristiane Silva - por toda a paciência e pelo apoio com os dados. À Lívia Lima da Silva, colega de grupo de pesquisa com quem pouco convivi, mas que realizou indicações preciosas de referências para minhas leituras.

A todos(as) aqueles(as) que se dispuseram a participar por meio de pequenos relatos, questionários, indicações ou entrevistas. Isto só é possível graças a vocês!

Meu mais sincero: muito obrigada!

*“...O povo foge da ignorância apesar de viver tão perto dela.
E sonham com melhores tempos idos, contemplam essa vida numa cela.
Esperam nova possibilidade de verem esse mundo se acabar.
A arca de Noé, o dirigível, não voam nem se pode flutuar...”*

(Zé Ramalho)

RESUMO

COSTA, T. L. **Desigualdades educativas no acesso ao ensino superior: um estudo de caso sobre a democratização entre os *campi* da Unifesp**. 2015. Dissertação (Mestrado). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a democratização do ensino superior federal decorrente de programas governamentais que visaram à ampliação da oferta de vagas (expansão) e, por conseguinte, a diversificação do perfil do estudante de graduação (redução das desigualdades educativas). Para tanto, tomou-se como base o caso da Universidade Federal de São Paulo, por meio de: a) informações institucionais (história, infraestrutura); b) dados sociodemográficos dos estudantes coletados por meio de questionário aplicado com os ingressantes; c) bem como de entrevistas realizadas com discentes de dois dos cinco *campi* de expansão desta universidade. Como principais resultados obtidos constatou-se que uma democratização uniforme ou segregativa (identificada por meio dos dados de 2011) – que mantém as desigualdades entre os grupos sociais – está dando lugar a uma democratização equalizadora (identificada pelos dados de 2014) – que reduz as desigualdades – somente após a implantação da lei de cotas, mesmo que ainda parcialmente instalada, na Unifesp. Apesar de promissor, os dados das entrevistas e observações desvelam um panorama de conflitos entre os estudantes de grupos que historicamente foram segregados do ensino superior e a instituição universitária – que fora erigida tendo em vista outro público estudantil.

Palavras-Chave: Democratização e expansão do ensino superior;
Desigualdades educativas;
Programa de Cotas;
Sociologia da educação;
Acesso à universidade pública.

ABSTRACT

COSTA, T. L. **Educational inequalities in access to higher education: a case study on democratization between the *campuses* of Unifesp.** 2015. Relatório de qualificação para Dissertação (Mestrado). Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.

This work has as study object the democratization of higher education due to federal government programs that aimed to expand the number of places (expansion) and, therefore, diversification of undergraduate student profile (reducing educational inequalities). For this, it was taken as the base case of the Federal University of São Paulo, through: a) institutional information (history, infrastructure); b) demographic data of students collected through a questionnaire applied to the entrants; c) as well as interviews with students of two of the five *campuses* of this university expansion. The main results obtained it was found that a uniform or segregative democratization (identified through the 2011 data) - which maintains inequalities between social groups - is giving way to an equalizing democratization (identified by the 2014 data) - which reduces inequalities - only after the implementation of the quota law, even if still partially installed in Unifesp. Although promising, the data from interviews and observations unveil an overview of conflicts between student groups who have been historically segregated higher education and the university - which had been erected with a view another student audience.

Keywords: Democratization and expansion of higher education;
Educational inequalities;
Quota program;
Sociology of education;
Access to public university.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Unifesp na região metropolitana de São Paulo	55
Figura 2 - Foto institucional do pátio do <i>campus</i> Guarulhos	61
Figura 3 - Prédio alugado onde funciona provisoriamente o <i>campus</i> Guarulhos	61
Figura 4 - <i>campus</i> Osasco da Unifesp, prédio provisório	62
Figura 5 - Novo prédio (unidade) <i>campus</i> São José, inaugurado recentemente.	62
Figura 6 - Prédio da Escola Paulista de Medicina, Unifesp <i>campus</i> São Paulo	63
Figura 7 - Unidade II do <i>campus</i> Baixada Santista	63
Figura 8 – <i>Campus</i> Diadema, Unidade Manuel da Nóbrega	63
Figura 9 - Distância física entre as Unid. do <i>campus</i> Baixada Santista da Unifesp. ..	64
Figura 10 - Mapa da distância entre as unidades do <i>campus</i> de Diadema	65
Figura 11 - Distância unidades <i>campus</i> São José da Unifesp.	65
Figura 12 - Obra no <i>campus</i> definitivo de Guarulhos (Pimentas)	66
Figura 13 - Terreno destinado ao <i>campus</i> definitivo de Osasco em obras.	66
Figura 14 - O microcosmo Unifesp: anos 2011 e 2014	71
Figura 15 - Correlações das variáveis ativas e suplementares (2011 e 2014)	71
Figura 16 - Reunião do comando de greve em 23/03/2012.	85
Figuras 17 – Imagens Interunifesp: encontro anual das Atléticas da Unifesp.	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - variação número de matrículas no EM e ES no Brasil	36
Gráfico 2- IES - Brasil por Regiões	37
Gráfico 3 - Expectativa de se dedicar à docência na educação básica	101

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil.	34
Tabela 2- Percentual de cor da pele no estado de São Paulo.	40
Tabela 3 - Porte dos Sistemas de ensino superior na AL e Caribe por país.	42
Tabela 4 - Porcentagem do PIB gasto em educação superior na AL e no mundo.	43
Tabela 5 - Alcance do setor privado no ES - comparação Internacional	43
Tabela 6 - Cursos de graduação e percentual da população estudantil por <i>campus</i>	57
Tabela 7 - Variáveis ativas (2011 e 2014)	72
Tabela 8 - Resultado eleições em porcentagem de votos	81
Tabela 9 - Fases e métodos de cooptação de entrevistados.	93

LISTA DE SIGLAS

ACP – Análise de Componentes Principais

Aux. - Auxiliar

Consu – Conselho Universitário da Unifesp

CR – Coeficiente de Rendimento

EFLCH – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

EM – Ensino Médio

EMTU – Empresa Municipal de Transportes Urbanos de São Paulo

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

EPE – Escola Paulista de Enfermagem (da Unifesp)

EPPEN – Escola Paulista de Política, Economia e Negócios (da Unifesp)

EPM – Escola Paulista de Medicina

ES – Ensino Superior

Fies – Fundo de Financiamento Estudantil

GRU - Guarulhos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICT – Instituto de Ciência e Tecnologia (Unifesp de São José dos Campos)

IES – Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante

Orca - Operador Regional Coletivo Autônomo

OS - Osasco

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE.

PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil

Prouni – Programa Universidade para Todos

Reuni – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SIC – Segundo Informações Colhidas (no campo).

TAE – Técnico-administrativo em educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unifesp – Universidade Federal de São Paulo.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – A EXPANSÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO BRASILEIRO.....	30
1.1. Expansão do ensino superior: conceito e características	33
1.1.1. Os programas de fomento e incentivos.....	38
1.1.2. A expansão brasileira situada internacionalmente	41
1.2. A democratização: para além da expansão	45
CAPÍTULO 2 – A “NOVA” E A “VELHA” Unifesp	54
2.1. Análise do microcosmo Unifesp	68
2.2. Lutas políticas no microcosmo Unifesp: um ensaio interpretativo.....	79
2.3. As organizações estudantis de Guarulhos e Osasco.....	83
2.4. Diferenças em atenuação e a democratização em questão	89
CAPÍTULO 3 – A CONCRETIZAÇÃO DE <i>UMA LENDA</i> E A <i>LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA</i> NO <i>OLIMPO</i> : RELATOS DA DEMOCRATIZAÇÃO	92
3.1. Núcleos de Análise das Entrevistas	96
3.1.1. Da Escola Pública à Universidade Pública	96
3.1.2. Relação com o futuro após a graduação	99
3.1.3. A visão sobre o corpo docente: parceiros e algozes.	103
3.1.4. Os sujeitos periféricos da Unifesp	107
3.2. Conhecendo alguns(mas) entrevistados(as).....	109
3.2.1. Lúcia, < 20 anos, <i>campus</i> Osasco.....	109
3.2.2. José, 30-40 anos, <i>campus</i> Guarulhos	112
3.3. A expansão pelos/dos estudantes da Unifesp: apontamentos conclusivos	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS.....	126
DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES TÉCNICAS CONSULTADOS	135
APÊNDICE	137
Apêndice 01: Termo de Consentimento para entrevistas	137
Apêndice 02: Roteiro Entrevistas com Estudantes	138
Apêndice 03: Questionário aplicado com docentes	139
Apêndice 04: Tabulação de dados questionário docentes.....	149
Apêndice 05: Imagem da planilha utilizada para sistematização das	

entrevistas	154
Apêndice 06: Tabela da distribuição dos recursos da Unifesp por <i>campi</i> .	155
Apêndice 07: Análises de outras entrevistas	156
Apêndice 08: Exemplo da tabela usada na ACP	167
Apêndice 09: Análise dos artigos levantados no Scielo	168
Apêndice 10: Estudos de caso sobre democratização.....	173

INTRODUÇÃO

Trago no sonho
e no sangue
Motivos para lutar,
Ladeiras do divino
e becos da fome.
Quem cruzou
aquela ponte
não vai se esquecer.
O que eu sou,
eu sou em par.
Não cheguei sozinho.

(Lenine e Carlos Posada)

Anunciação

O objeto de estudo desta dissertação se constituiu na democratização do acesso, com a recente expansão, ao ensino superior federal. A escolha por uma universidade *federal* e o aspecto que suscitou uma nova discussão sobre o estado atual da relação entre desigualdades sociais e oportunidades de acesso ao ensino superior é um conjunto de políticas públicas recentes que visaram ampliar o acesso ao ensino superior brasileiro, especialmente aquelas desenvolvidas a partir de 2004. Trata-se dos programas federais de expansão e democratização ao acesso no ensino superior federal, que tem como principais frentes, o “Reuni” (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, de 2007); a “Lei de Cotas” (de 2012 - *Lei* nº 12.711/2012). O Reuni propiciou a abertura de novas universidades federais e, em outros casos, de diversos novos *campi* em universidades federais já existentes - este é o caso da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Estes programas federais (que serão mais especificamente abordados no Capítulo 1) constituem incentivos à formação no ensino superior e representam passos importantes para uma política educacional de combate às desigualdades educacionais no Brasil. Enquanto o Reuni e a Lei de Cotas dizem respeito a incentivos incidentes nas universidades públicas federais, programas como o Prouni e Fies são relativos às universidades privadas e também foram fortemente incrementados no mesmo período, em uma política ampla que visou aumentar o nível

educacional da população. Devido ao recorte deste estudo abarcar uma instituição de ensino superior (IES) pública federal, serão melhor explicitados os programas destinados a esta parcela das IES.

O presente estudo toma como base o caso específico da Universidade Federal de São Paulo. A escolha pela Unifesp se deveu não somente à facilidade de acesso da pesquisadora - que atua como psicóloga em um dos *campi* estudados - para a realização do estudo - mas especialmente devido às características desta instituição que é composta por seis *campi* dispostos na maior região metropolitana brasileira e suas adjacências (Diadema, Guarulhos, Osasco, São José dos Campos, Santos, São Paulo), tendo sido sua expansão iniciada recentemente, há dez anos, o que possibilita observar esta ampliação em seu processo, ou seja, ainda em curso. Além disso, a Unifesp foi uma das universidades paulistas que mais ampliou o número de matrículas: enquanto Ufscar, Unicamp e USP não chegaram a dobrar a quantidade de matrículas oferecidas, a Unifesp octuplicou este número - assim como a UFABC¹.

Duas questões de implicações teórico-metodológicas exigem nossa observação: primeiramente, não é imprescindível que o pesquisador guarde distanciamento para uma análise imparcial de seu objeto de estudo, uma vez que a neutralidade absoluta pode ser inatingível nas ciências humanas e sociais e, desta forma, os instrumentos teóricos e metodológicos de objetivação e de controle de suas representações sobre o objeto são fortemente recomendáveis. Isto se refere ao uso de instrumentos de pesquisa capazes de auxiliar a produção do conhecimento científico sobre a realidade social, tais como o uso das estatísticas e da pesquisa empírica como um todo, incluindo a consulta a documentos e arquivos, as observações e à realização de entrevistas.

Em segundo lugar, se o objetivo de uma investigação de cunho sociológico é encontrar as nuances, os aspectos implícitos (no sentido de não-explícitos) das

¹ A UFABC teve sua primeira turma no ano de 2007 e não foi expandida, na medida em que é uma unidade recém criada. Fontes: sites institucionais, por meio dos seguintes links: <http://propladi.ufabc.edu.br/informacoes/ufabc-em-numeros>; <http://www.cpa.ufscar.br/>; <http://www.cpa.ufscar.br/relatorio-de-autoavaliacao-institucional-cpa-ufscar-2011>; http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&Itemid=260&gid=638&orderby=dmdatecounter&ascdesc=DESC; <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/pesquisa/Anuario2012.pdf>; <https://uspdigital.usp.br/anuario/AnuarioControle>

relações sociais e se o pesquisador está socialmente imerso em contextos sociopolíticos, seria eticamente necessário demonstrar de onde o investigador observa, reflete e fala. A maneira escolhida nesta dissertação, seguindo as proposições preciosas da base teórica que nos norteia, é a explicitação e a reflexão sobre quem fala e sobre o quê se fala (Bourdieu, 2004²).

Por este motivo, para descrever esta pesquisa, tem-se a difícil missão de também apresentar a pesquisadora. Falo do lugar de quem nasceu em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, periferia brasileira. Com a graduação em psicologia aos 23 anos na universidade pública federal desta mesma cidade e atuação, desde o início da graduação, no movimento estudantil, militando por uma universidade pública de qualidade, expansão planejada, valorização do ensino, pesquisa e extensão, professores efetivos e não substitutos, laboratórios, clínicas e infraestrutura, democratização e paridade na composição de grupos e comissões e nas votações.

Neste percurso, a psicologia foi exercida em sua vertente social, tendo por base o materialismo histórico-dialético³. As metas profissionais perpassaram a carreira acadêmica desde o terceiro ano de graduação e, visando à realização de pós-graduação de qualidade e em uma universidade bem reputada no Brasil, duas semanas após a conclusão da graduação mudei-me para o dito “pólo cultural brasileiro”, São Paulo, em julho de 2008.

O desemprego, que perdurou quase quinze meses, não permitiu a continuidade do primeiro mestrado iniciado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Neste ínterim, a oportunidade de prestar concurso para ingressar no quadro de servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de São Paulo era como um sonho: exercer a psicologia em uma universidade, continuar fomentando o ensino superior público de qualidade e continuar imersa no mundo acadêmico. Ocorreu então a convocação para que eu assumisse esta vaga no último dia de validade do concurso público que havia prestado. Falo de meu ingresso na

² “... é possível construir instrumentos para sair, ao menos em parte, do relativo. O mais importante desses instrumentos é a auto-análise, entendida como conhecimento não apenas do ponto de vista do cientista, mas também de seus instrumentos de conhecimento no que estes têm de historicamente determinado.” (p. 47)

³Que teve como teóricos fundadores a tríade russa: Vigotsky (1893-1934), Luria (1902-1977), Leontiev (1903-1979) e como nome expoente na escola paulistana a professora e pesquisadora Silvia Lane (1933-2006).

Unifesp como servidora.

Quase um ano depois, fui selecionada para desenvolver o projeto de mestrado na Universidade de São Paulo (USP). E não era qualquer USP, mas a USP- Leste, ou seja, em região periférica da cidade e onde resido. Falo da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH). Assim, ligada a estas duas universidades públicas, como servidora e estudante de mestrado, psicóloga interessada em focalizar a gênese social dos sofrimentos e das manifestações psíquicas.

Não há como afirmar que o ‘acaso’ aproximou esta pesquisadora e o objeto desta pesquisa. A formação acadêmica desta pesquisadora, processual e histórica, teve o feliz encontro com o grupo de pesquisa no qual se inseriu e identificaram-se mutuamente. Inicialmente, meu interesse era interrogar o olhar “clínico” do psicólogo em instituições sociais. A partir do contato com a sociologia francesa, em especial, com a leitura de *Os Herdeiros* de Pierre Bourdieu, dei início à construção de um novo objeto de pesquisa: a expansão e a democratização da universidade pública federal na qual trabalho.

Durante o mestrado na USP, pude realizar disciplinas como “História e teoria dos Estudos Culturais”, “A Construção Social do Conceito de Normalidade em Saúde”, “Lazer, Cultura e Identidade”, “A Queixa Escolar e a Avaliação Psicológica: Visões Tradicionais e Pesquisa Recente”, que contribuíram para definir o objeto deste estudo e que propiciaram explorar conceitos adjacentes, cujas reflexões resultaram em artigos que foram aprovados para apresentações em eventos: “XVII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO” e, também, no “9no Congreso Internacional de Educación Superior”. Nesta ocasião procurei interrogar os processos de estigmatização do estudante de ensino superior, relacionando-os aos mecanismos que contribuem para o estigma da “criança problema”. À época, buscou-se a reflexão sobre as manifestações estudantis e turbulências políticas no *campus* da Unifesp de Guarulhos.

Após as contribuições do Exame de qualificação (2014), pude desenvolver, juntamente com minha orientadora, o artigo “Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp”, publicado na Revista Educação e Sociedade (Perosa & Costa, 2015), bem como uma proposta de comunicação aprovada para compor o Grupo de Trabalho de Educação e Sociedade, do 39º

Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).

Até aqui foi demonstrada a formação desta pesquisadora e como a Unifesp e a USP contribuíram para a elaboração do objeto desta pesquisa. Espera-se, com isso, que o leitor possa identificar os traços sobre quem escreve e desvelar algumas das nuances que perpassaram a investigação e a escrita desta pesquisa.

Esta dissertação foi dividida em três (03) capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo reúne alguns dados e estudos sobre a expansão do Ensino Superior brasileiro, os processos históricos de desenvolvimento deste nível de ensino no país, os atuais programas que visaram a ampliar o acesso e alguns dados estatísticos que permitam observar as linhas gerais do ensino superior brasileiro. Por fim, discute-se porque a expansão não é sinônimo de democratização do acesso.

O capítulo dois acentua um pouco mais o recorte desta investigação apresentando a instituição que é o campo deste estudo, a história de sua criação e parte da história recente da Unifesp. Por ser uma instituição de ensino superior “*multicampi*”, também foram reunidos neste capítulo informações comparáveis de todos os *campi* por meio de dados estatísticos e documentos institucionais, o que possibilitou obter um panorama geral da instituição sem perder as especificidades dos *campi*. Este capítulo expõe uma análise de componentes principais (ACP), técnica clássica de análise estatística realizada com dados dos anos 2011 e 2014. As estatísticas utilizadas nesta análise foram produzidas pela própria instituição com estudantes ingressantes a partir de questionário de caracterização socioeconômica desenvolvido pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Assistência Estudantil da Unifesp.

No capítulo três procurou-se dar voz aos estudantes dessa instituição de ensino superior, destinatários finais da política de ampliação do acesso. Visou-se, com isso, articular a descrição sociodemográfica apresentada no capítulo 2 e a percepção, as contradições e as construções simbólicas dos estudantes a respeito da universidade em que ingressaram.

Com os resultados obtidos por meio desta pesquisa, pretende-se contribuir para a construção de uma compreensão mais complexa e multideterminada sobre a

democratização do acesso ao ensino superior e sobre os desafios que estão postos para os estudantes que chegaram à universidade e para a prática pedagógica dos docentes. Relacionando estas questões com as dificuldades enfrentadas e as perspectivas que as universidades federais propiciam atualmente, pretende-se também fornecer subsídios para o entendimento do papel sócio-político de alguns *campi*, papel este que se apresenta engendrado em diversos conflitos. Antes, contudo, de avançar aos capítulos, serão melhor desenvolvidos nesta introdução a contextualização do objeto e campo, bem como o dispositivo da pesquisa com seus procedimentos metodológicos.

O ensino superior brasileiro e a Unifesp

A Unifesp iniciou suas atividades com a Escola Paulista de Medicina (Fundada em 1933) e suas atividades foram voltadas ao ensino da medicina, da enfermagem e áreas de saúde/hospitalar até meados do ano 2000. Entre 2004 e 2014, a Unifesp passou de 1.353 estudantes para 11.164. Trata-se de um crescimento expressivo que significou aumentar em mais de oito vezes a quantidade de alunos presenciais matriculados em um período de dez anos. Atualmente, a Unifesp possui seis *campi* na região metropolitana de São Paulo e adjacências⁴, com a perspectiva de abertura de dois novos *campi* (em Itaquera, zona leste de São Paulo, e na cidade de Embu das Artes): está presente na capital, São Paulo (1), em outras três cidades da região metropolitana de São Paulo, a saber: Diadema (2), Guarulhos (3) e Osasco (4), além de Baixada Santista (5) e em São José dos Campos (6).

Neste contexto de intensa expansão das vagas em que medida a ampliação teria significado de fato uma democratização do acesso, entendida aqui como a ampliação das chances de acesso dos estudantes de grupos sociais com menores recursos econômicos e sociais à universidade? A expansão teria sido suficiente para alterar as chances de acesso dos estudantes dos grupos sociais desprivilegiados? Qual teria sido o efeito desta expansão sobre a composição da população estudantil nos diferentes *campi* e carreiras?

⁴ Os *campi* que não foram instalados na região metropolitana de São Paulo (os *campi* Baixada Santista e São José dos Campos) distam a menos de 100km da capital.

A hipótese inicial desenvolvida para esta pesquisa era de que a expansão implicou na ampliação das oportunidades de maneira desigual entre os *campi* e as carreiras. No decorrer do desenvolvimento deste estudo outras hipóteses foram aventadas: *i)* a introdução das cotas teria modificado de maneira mais expressiva o perfil sociodemográfico dos estudantes da Unifesp de forma que representasse uma experiência de democratização do acesso à Unifesp nos seus diversos *campi*.

Para as entrevistas e observações, realizadas nos *campi* Osasco e Guarulhos, por sua vez, trabalhou-se com a hipótese de que: *ii)* a diversificação do perfil do estudante da graduação desta universidade traria consigo novos conflitos na interação entre eles e a instituição universitária, erigida para atender aos segmentos privilegiados da população e pensada por estes segmentos. Esta nova realidade poderia exigir diversos níveis de adaptação da instituição, bem como a formulação de uma prática pedagógica no ensino superior que tenha como ponto de partida o reconhecimento das particularidades deste público estudantil.

Para Bourdieu & Passeron (2012, 2014), o reconhecimento escolar na universidade é possível, na maior parte das vezes, àqueles que já possuem uma situação social, econômica e cultural privilegiada, dimensão que é omitida pelo viés meritocrático. A ideologia meritocrática sustenta que o fator determinante para o sucesso escolar é o mérito do indivíduo, ou seja, sua dedicação aos estudos e sua força de vontade, o que determinará seu sucesso profissional e, portanto, justifica as diferenças sociais entre as classes privilegiadas e desprivilegiadas, como uma questão de mérito pessoal, de dons e talentos individuais (Bisseret, 1979). Nesta perspectiva, a passagem pelo sistema de ensino permitiria a cada um o acúmulo de conhecimentos escolares que seriam avaliados nas etapas subsequentes pelas provas e exames de ingressos em etapas posteriores. O desempenho e o acesso às diferentes fileiras do sistema de ensino seriam, assim, o resultado desta aquisição e dos talentos individuais.

A sociologia da educação, sobretudo a partir dos estudos de Bourdieu & Passeron, se desenvolveu como área do conhecimento que procura esclarecer como os fatores ligados à origem social, regional, de gênero e de etnia pesam sobre os percursos escolares. Atualmente, muitos estudos convergem ao reconhecer que as desigualdades sociais pesam sobre os destinos escolares dos estudantes (Merle, 2012; Mont'Alvão, 2011 e 2014; Riani & Rios-Neto, 2008; Tomás, Oliveira & Rios-

Neto, 2008; Almeida, 2007; Ribeiro, 2011; Marteleto *et al*, 2012; Garcia & Poupeau, 2003; Duru-Bellat, 2008).

É sabida a existência de concepções sobre o desempenho acadêmico que desconsideram as influências de variáveis sociais, culturais, econômicas, históricas nas “oportunidades” de que esse indivíduo dispõe. Entretanto, quando se compara a trajetória de um indivíduo “A”, que é parte de grupos privilegiados, que teve acesso a professores mais bem remunerados e capacitados, cursos de idiomas e de reforço quando necessário, prática de esportes, a rotina de lazer composta por teatro, parques, museus e outras vivências valorizadas pela educação formal com outro indivíduo, “B”, que não teve nenhuma dessas conveniências, e ainda, presenciava professores que afirmavam que ele(a) não teria chances no futuro, dividia um quarto e o espaço de estudo com diversos irmãos, convivia com jovens que, por necessidade, deixavam a rotina de estudos para ingressar no mercado de trabalho e, muitas vezes, cuja preocupação primordial é a sobrevivência, tinha no lazer um jogo de várzea, enfim, é inevitável reconhecer que o indivíduo “A” teve mais oportunidades de formação e aperfeiçoamento que são consideradas componentes do “sucesso escolar” do que o “B”.

Com o exemplo sugerido acima é possível deduzir que o sucesso pelo mérito puro pode ser considerado ilusório e que, além de existirem acessos desiguais aos capitais cultural⁵ e econômico, essa desigualdade social tende a determinar as chances de sucesso escolar que, por sua vez, favorece as condições de êxito profissional e financeiro. Isso ocorre, em certa medida também, porque a instituição escolar valoriza conteúdos e atitudes que podem ser rotineiros para as classes privilegiadas e que valoriza o que o estudante já sabe, ou, como se diz no senso comum, “a bagagem” que ele(a) traz em detrimento dos aprendizados que mobilizou no processo de formação. Bourdieu e Passeron argumentam em *Os Herdeiros* que a cultura escolar ou a cultura erudita nada mais é do que uma cultura das classes dominantes. Longe de se restringir a constatar a expansão das vagas, os autores convidam a ir além, a interrogar os percursos dos estudantes no interior do sistema

⁵Em linhas gerais e, segundo Bourdieu, o capital cultural é um “ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e se tornou parte integrante da ‘pessoa’”, ou seja, é o acesso e incorporação de um patrimônio hereditário cultural. O capital cultural “está mais predisposto a funcionar como capital simbólico”, ou seja, implícito, permeando as “escolhas” e relações, do que o capital econômico (BOURDIEU, 2014).

de ensino (as chances de êxito e a escolha da carreira) e a relação mantida por eles com os professores, detentores das categorias de apreciação e de julgamento produzidas pela familiarização precoce e intensiva com a cultura escolar e a cultura erudita.

Ao aliar, nesta pesquisa, o estudo das características sociais dos estudantes da Unifesp às observações e entrevistas⁶, o objetivo geral foi investigar o acesso dos estudantes a uma universidade pública federal brasileira e às diferentes carreiras e à relação que estes estudantes mantêm com a universidade, suas lutas e conquistas. Mais especificamente (como objetivos específicos), visou-se: a) a descrição de dados e da história da Unifesp enquanto universidade multicampi; b) o levantamento de características sociodemográficas do perfil de estudantes por campus; c) a compreensão de como se caracterizam os estudantes pós-expansão, por meio da realização de entrevistas.

Em síntese, os procedimentos de pesquisa incluíram: *i)* estudo sobre as características sociodemográficas dos estudantes ingressantes dos seis *campi* da Unifesp, em 2011 e em 2014; *ii)* observações e entrevistas em dois *campi*, tendo como hipótese que o perfil social dos estudantes se diferenciava fortemente entre os *campi*.

O trabalho de pesquisa foi iniciado considerando as informações disponíveis sobre a história da instituição, sua configuração recente em fontes da Unifesp – sites, atas de reuniões, Blogs e mesmo sites de imobiliárias para avaliar o impacto da chegada dos novos *campi* em diferentes regiões de São Paulo. Se as fontes e os materiais disponíveis sobre a história da Escola Paulista de Medicina (EPM) são fartas, o mesmo não acontece com a história de implementação dos *campi* de expansão, ainda que se considere que esta seja uma história bem mais recente. Em geral, tais estudos históricos sobre a Unifesp em especial, sobre a Escola Paulista de Medicina apresentam como característica uma história oficial, que visa consagrar e exaltar as origens desta instituição de ensino, focalizando a biografia dos pioneiros e “heróis” da história da instituição.

Aliaram-se a estas informações os dados estatísticos sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes ingressantes em 2011 nos diferentes

⁶ Com estudantes de dois campi.

campi. Desta forma, uma parte deste trabalho consistiu em traçar um perfil sociodemográfico dos estudantes dos diferentes *campi* da Unifesp utilizando para tanto as estatísticas produzidas pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Assistência Estudantil da Unifesp a partir de questionários aplicados aos ingressantes. Este instrumento investigava questões centrais para o estudo das desigualdades educacionais no Brasil: nível socioeconômico e educacional das famílias, cor da pele, dependência administrativa da escola, idade, responsável pela renda familiar, entre outros aspectos pertinentes para conhecer a população estudantil da universidade em questão. Para os propósitos deste estudo foram enfocadas as estatísticas relativas aos estudantes ingressantes em 2011⁷ e aqueles que entraram em 2014. Estes dois anos nos permitem captar informações relativas ao período pós-expansão e abertura dos novos *campi* (2011), mas também as possíveis modificações no perfil da população estudantil pós implementação da Lei de Cotas, com os dados de 2014. Também trouxeram contribuições as entrevistas realizadas com estudantes dos *campi* Guarulhos e Osasco, nos quais foram realizadas também observações, consulta a diversos documentos formais e informais da vida acadêmica, tais como panfletos, jornais, blogs e grupos de relacionamento compostos por estudantes⁸.

Do ponto de vista metodológico, a decisão de articular diferentes fontes e níveis de análise teve como objetivo enriquecer o estudo, visando a não tornar a questão epistêmica-metodológica a parte fundamental de um ritual dogmático⁹. Neste sentido, Combessie (2004) elucida como princípios de organização e de método algumas etapas da pesquisa: a explicitação da hipótese, a comparação sistemática, a pluralidade dos métodos que levam a pesquisa de fase inicial, exploratória, a uma

⁷ As análises dos dados de 2011 foram publicadas no livro *O Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes da Universidade Federal de São Paulo* (CRUZ & CESPEDES, 2013).

⁸ Os blogs e páginas de relacionamento se revelaram uma eficiente fonte de dados sobre a percepção dos estudantes sobre a vida acadêmica e universitária e se impuseram como fonte de pesquisa na medida em que trazem informações e comentários sobre eventos, sobre a “conjuntura política” na universidade, sobre questões específicas de cada *campi*, fotografias e relatos de episódios do cotidiano, seguidos de comentários de vários estudantes.

⁹ De acordo com Bourdieu; Chamboredon; Passeron (2010; pp. 90-91): “O gosto pela façanha metodológica, encorajado pela relação ansiosa ao modelo das ciências exatas, deve, sem dúvida, suas características mais patológicas à dualidade das formações literárias e científicas e à falta de uma formação sociológica específica e completa. (...) As oposições epistemológicas só ganharão todo o seu sentido quando forem relacionadas ao sistema de posições e oposições que se estabelecem entre instituições, grupos ou bandos situados em diferentes espaços do campo intelectual. (...) Vê-se que pode ser útil tratar, por decisão de método, as profissões de fé epistemológicas como se fossem ideologias profissionais que visam, em última análise, justificar não tanto a ciência, mas o pesquisador; não tanto a prática real, mas os limites impostos à prática pela posição e passado do pesquisador.”

fase posterior de verificação das hipóteses.

De acordo com as informações do estudo sociodemográfico, foram selecionados os dois *campi* de expansão da Unifesp que recebiam estudantes com origens sociais diferentes para aprofundamento da pesquisa de forma comparativa: Guarulhos e Osasco. Por meio desta escolha, pretendeu-se promover uma comparação sistemática, ou seja, uma subdivisão do objeto de pesquisa em “subobjetos” plurais que permitissem abarcar especificidades destes grupos e do perfil que eles representam (Combessie, 2004). De acordo com Combessie (2004), este princípio do método sociológico possibilita “prolongar a exigência de explicitação das hipóteses ao especificar sob que relações diferem ou se assemelham os grupos destacados para a comparação” e, da mesma forma, permite “reforçar o efeito de demonstração, a validação da prova...” (p. 17) Combessie argumenta que, ao contrário das ciências experimentais, a sociologia não consegue construir um grupo controle e um grupo experimental e que a possibilidade de comparação auxilia na validade dos resultados.

A pesquisa bibliográfica foi realizada principalmente na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando o termo “expansão do ensino superior” e refinando os resultados para artigos publicados de 2002 (um ano antes do início da Fase 1 do Programa Expansão¹⁰) até 2013 (quando do início das pesquisas). Foram encontrados 83 (oitenta e três) resultados, sendo 62 (sessenta e dois) destes (ou seja, 74,7%), publicações realizadas entre 2009 e 2013. Dos 83 artigos encontrados, foram selecionados 41 (quarenta e um) diferentes artigos, por meio de seus títulos, que se correlacionavam diretamente¹¹ com a temática de nosso interesse.

Destes, após a leitura dos resumos, dez (10) estudos foram selecionados por estarem, de fato, relacionados com a temática ao enfocarem aspectos que permeavam as universidades, em suas relações e características dos estudantes no processo de expansão. Os demais artigos enfocavam: ensino superior privado –

¹⁰ Programa que precedeu o Reuni.

¹¹ Muitos artigos tratam, por exemplo, de cursos específicos (p. ex. “Panorama dos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil na década das Diretrizes Curriculares Nacionais” ou “Fauna flebotomínica em assentamentos rurais no Município de Cáceres”). Foram selecionados aqueles que tratassem do ensino superior como categoria de análise (mesmo que tomando como base estudo de caso ou relacionado a outros países).

histórico, processo de privatização, o Prouni (10 artigos); políticas públicas e aparatos burocráticos (4 artigos); modalidades de ensino – EAD (4 artigos); financiamento das instituições públicas (3 artigos); Aspectos específicos de características excludentes - gênero, cor da pele e deficiência (3 artigos); avaliação – de docentes e da instituição federal de ensino (3 artigos); globalização e ensino superior (2 artigos); outros temas (2 artigos).

Ou seja, somente 25% dos artigos encontrados traziam contribuições no que se refere às consequências da expansão do acesso ao ensino superior sobre o público atendido pelas universidades. Destes ainda, apenas três (03) realizam estudos de caso de universidades, dois¹² visando a avaliar a implementação de processos de democratização do Ensino Superior e um¹³ observando a dinâmica do financiamento de uma universidade específica.

Com este levantamento, pode-se notar a importância da temática na comunidade científica brasileira, especialmente após o ano de 2009, bem como conhecer os principais enfoques dados pelas pesquisas realizadas. Consta-se assim que, apesar de a expansão do ensino superior ser um tema que tem provocado muitas pesquisas, não foram encontrados artigos que investigassem as características sociodemográficas da população estudantil, bem como sobre a nova configuração das instituições de ensino superior pós-expansão.

Especificidades dos Procedimentos Metodológicos

Os dados estatísticos institucionais e de perfil socioeconômico dos estudantes ingressantes em 2011 (Cruz e Cespedes, 2013) foram organizados em planilhas, separados por *campus*. Após contato com a instituição, foram cedidos os dados institucionais do ano de 2014, dados brutos e que ainda não haviam sido

¹² MOHR, N. E. R. *et al.* A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** Vol.93, n.235, pp. 791-817, 2012. e PRESTES, E. M. T.; JEZINE, E. e SCOCUGLIA, A. C. Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. **Rev. Lusófona de Educação.** N.21, pp. 199-218, 2012.

¹³ BORGES, D. P. A expansão do ensino superior público no Brasil e a questão do financiamento no período 1995-2002: o caso da Universidade de Brasília. **Soc. estado.** Vol.20, n.3, pp. 743-744, 2005.

publicados pela Unifesp, referentes ao mesmo instrumento de investigação¹⁴. Estes dados também foram organizados em uma planilha Excel e posteriormente realizou-se um tratamento destes dados estatísticos a partir de Análise de Componentes Principais (ACP), que oferece a oportunidade de identificar a estrutura de correlações estatísticas identificadas e uma visualização espacial das distâncias e proximidades entre os *campi*. Infelizmente ainda não estavam disponíveis os dados relativos ao sexo dos estudantes, o que certamente seria uma dimensão extremamente pertinente para investigar as modalidades de democratização do acesso entre os *campi*.

No início desta pesquisa, antes das contribuições da banca de qualificação e ainda em fase exploratória, observou-se que não havia dados disponíveis para a caracterização dos docentes e tentou-se produzir informações lançando mão de um questionário que foi divulgado aos professores dos *campi* Guarulhos e Osasco (uma tabulação preliminar dos dados obtidos está disponível no Apêndice 4). O questionário foi elaborado de acordo com instrumentos utilizados em outras pesquisas (Perosa, 2005) e visando a obter informações sobre as características sociais, econômicas, culturais, trajetória escolar, história de vida familiar. Alguns resultados preliminares, com base nas respostas obtidas (n=68, sendo 30 de Osasco e 38 de Guarulhos¹⁵), apontaram para um perfil docente¹⁶ composto por uma maioria que realizou seu doutoramento na USP (60,53% em Guarulhos e 70% em Osasco), com a média de idades dos respondentes muito próximas (em Guarulhos 43,5 e Osasco 42,8). Uma diferença marcante se deu na profissão dos pais entre os *campi*: enquanto em Osasco foram preponderantes pais de docentes profissionais liberais (43,33%), em Guarulhos predominaram, entre as respostas, os operários (23,68% contra 15,79% de pais profissionais liberais neste *campus*), também quanto à escolaridade, os pais dos docentes de Osasco tinham, em sua maioria (56,67%) ensino superior, já em Guarulhos a maioria não tinha ensino superior (57,89%). Considerando os docentes respondentes de ambos os *campi*, muitos se graduaram

¹⁴O questionário aplicado anualmente e online com os estudantes ingressantes na graduação, que é feito atrelado ao processo de matrícula.

¹⁵ O universo dos docentes destes *campi* é controverso, visto que é baseado nos últimos dados institucionais divulgados que são de 2011-2012, sendo que o questionário foi aplicado no início de 2013. Conforme esses dados disponíveis, contava-se (em 2011-2012) com apenas 27 docentes em Osasco e 202 em Guarulhos.

¹⁶ Ressalta-se que o perfil aqui apresentado é preliminar, com base em dados exploratórios e, embora não permita generalizações, possibilita um conhecimento inicial que pode fomentar novos estudos.

no sudeste (81%) e em universidade pública (79%) e quando houve o seguinte questionamento, em pergunta aberta, “Qual a sua opinião a respeito da política de cotas nas universidades federais?” foi possível observar que 63,23% dos respondentes reproduzem argumentos contrários à referida política.

Devido ao recorte realizado neste estudo após as considerações da banca de qualificação, definindo como objeto a democratização do acesso de estudantes desprivilegiados (conforme apresentado anteriormente), optou-se por deixar esses dados em suspenso para projetos futuros. A possibilidade de caracterizar o corpo docente via currículo lattes, aventada no exame de qualificação, infelizmente, mostrou-se inviável nos prazos definidos para a realização desta pesquisa.

As entrevistas com estudantes foram realizadas em dois períodos¹⁷ e visaram a obter uma compreensão maior sobre a realidade institucional, as histórias de vida e o percurso escolar até a Unifesp dos estudantes dos *campi* Osasco e Guarulhos. O convite realizado aos estudantes para participar da entrevista foi promovido de duas formas: a) Na primeira fase (ano de 2013, total de 9 entrevistados) o convite ocorreu de maneira aleatória nos espaços de convivência da universidade (quadra, lanchonete), ou seja, os estudantes eram abordados diretamente e solicitava-se a concessão de uma entrevista. Entretanto, estes primeiros entrevistados participaram sem manter um envolvimento necessário com a entrevista, com respostas curtas e lacônicas, ou seja, não aderiam à pesquisa de forma satisfatória; b) Na segunda fase (2014-15, total de 12 entrevistados) optou-se por pedir indicações de possíveis entrevistados a estudantes de diferentes grupos que já conheciam previamente a pesquisadora e também a servidores do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) de ambos os *campi*. Esta modificação para a captação de entrevistados se deu porque foi encontrada certa resistência na participação de muitos dos estudantes com o procedimento inicial (a), o que resultou em muitas conversas que se aproximaram mais de uma entrevista estruturada, pois as respostas eram curtas e evasivas, especialmente no *campus* Guarulhos. Em relação à posição que o entrevistador e o entrevistado ocupam no campo social, Bourdieu (2010) cita como texto de apoio *A entrevista e as formas de organização da experiência* (Schatzman & Strauss). Este

¹⁷De agosto a novembro de 2013, quando foram realizadas oito (08) entrevistas e de setembro de 2014 a março de 2015, quando foram realizadas doze (12) entrevistas.

excerto problematiza a pouca receptividade da classe trabalhadora aos entrevistadores associando este comportamento a uma espécie de “orgulho ferido” e à ideia de que um visitante não conseguirá ter clareza a respeito de suas dificuldades, o que leva a posturas e respostas evasivas, ao invés de elucidativas.

Desta forma, a segunda etapa das entrevistas se efetivou com base na indicação de possíveis entrevistados por algumas pessoas, o que se mostrou mais eficiente neste contexto, gerando entrevistas mais completas e propiciou maior confiança, bem como uma relação mais próxima dos entrevistados com a entrevistadora. Este melindre, esta desconfiança é muitas vezes expressa em relação à ciência e aos aportes teóricos que “usam” os grupos desprivilegiados (negros, mulheres, moradores das periferias, pobres) em seus estudos, mas existe a concepção de que tais estudos pouco contribuem para a transformação de sua realidade oprimida.

A abordagem denominada “bola de neve” para captação de entrevistados poderia não ser a mais indicada, por angariar sujeitos que possuem características em comum, porque se relacionam e se identificam entre si e possivelmente tenham posições similares no campo social. Visando à superação desta limitação, buscou-se mais de uma “entrada” de indicações (4 pessoas promoveram indicações de possíveis entrevistados em Osasco e 5 em Guarulhos, sendo 1 servidor do Núcleo de Apoio ao Estudante - NAE e os demais estudantes), além das indicações feitas pelos próprios entrevistados. Este procedimento mostrou-se mais eficiente para a adesão dos estudantes, pois permitiu reduzir a violência simbólica e hierárquica que permeia a relação entrevistador-entrevistado, produzindo um vínculo de maior confiança, certo grau de familiaridade por meio da indicação e apresentação de pessoas do convívio do pesquisado (Bourdieu *et al*, 2008).

As pessoas que fizeram as indicações iniciais realizaram um contato prévio com os possíveis pesquisados no qual explicavam o tema da pesquisa, apresentavam a pesquisadora e sondavam sobre a possibilidade de participação. Em seguida, a pesquisadora contatava aqueles que davam sua anuência, que aceitavam participar da pesquisa, para o agendamento da entrevista. O contato se deu pelo meio sugerido pelo sujeito “indicador”: por e-mail, mensagem privada de *Facebook* ou por telefone.

Foi disponibilizado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante (conforme Apêndice 01), termo este que continha informações sobre a pesquisa e contatos desta pesquisadora, tornando aberta a possibilidade de desistência de participação na pesquisa a qualquer momento. A configuração das entrevistas foi semi-estruturada, ou seja, lançava-se um questionamento inicial que consistia em: “Fale-me sobre sua história escolar, ou seja, sobre sua trajetória até o momento atual, a Unifesp”. A partir desse convite, a intenção (e o que ocorreu com alguns dos estudantes) era de que estes sujeitos pudessem contar, por meio de sua própria linha de raciocínio, sua trajetória e esta pesquisadora, com pequenas intervenções, poderia questionar elementos específicos dessa história de vida, aspectos previamente organizados em um roteiro (Apêndice 02) sobre a origem social, a experiência escolar e a decisão de se inscrever para o ingresso na Unifesp.

Para o tratamento desses dados, quatro das entrevistas (duas de cada *campus*) foram transcritas integralmente; o restante teve o conteúdo analisado a partir de uma planilha (exemplificada no Apêndice 05) cujas colunas consistiam nas informações principais que se investigava, tais como história escolar, a história familiar, a relação com os estudos e a universidade, o perfil do estudante (de acordo com o roteiro de temas a serem investigados nas entrevistas).

Ao todo, foram realizadas 20 entrevistas ($n=20$), sendo 12 de estudantes do *campus* Guarulhos e 08 de Osasco. Embora o número de entrevistas desautorize a generalização dos resultados, possibilita refletir a respeito de dimensões simbólicas do acesso à universidade, o que se constitui em um limite dos dados estatísticos.

CAPÍTULO 1 – A EXPANSÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO BRASILEIRO

Durante toda a primeira metade do século XX o acesso ao ensino superior no Brasil era extremamente limitado e reduzido a um pequeno grupo social, em geral, homens, brancos e pertencentes a diferentes frações das camadas superiores. O diploma funcionava, sobretudo, como um sinal de distinção social, destinado às elites (Miceli, 1979).

Por volta do ano 1950, mais da metade da população brasileira possuía baixa ou nenhuma escolaridade¹⁸. Se o acesso à escola primária era extremamente precário e insatisfatório nas regiões rurais, nas cidades grandes uma rede de “grupos escolares” foi instalada desde o início do século XX, mas a dinâmica demográfica da cidade representava um enorme desafio e a escassez de vagas era bastante comum, sobretudo, nas regiões mais distantes do centro. A esta época, milhares de crianças e jovens deixavam precocemente o sistema de ensino para trabalhar e garantir a sobrevivência material de suas famílias, em especial, aquelas residentes nas regiões rurais do país¹⁹. As elevadas taxas de reprovação escolar que caracterizaram o sistema de ensino brasileiro até meados da década de 1980 contribuíam ainda para uma forte evasão escolar desde o ensino primário até os ciclos posteriores (Ribeiro, 1991). Nos anos iniciais da escolarização, a origem social era um mecanismo poderoso de eliminação precoce das crianças das camadas populares (Patto, 1999).

Se o acesso ao nível primário apresentava problemas de escassez de vagas e de fluxo, o nível secundário era extremamente seletivo. Por volta de 1950, quando São Paulo possuía pouco mais de 2 milhões de habitantes, a cidade contava com apenas três ginásios públicos seletivos e reputados como espaços de formação de elite (Sposito, 2002; Perosa, 2004). À época, a conclusão do secundário nos ginásios públicos dava acesso direto ao ensino superior e às tradicionais faculdades de direito,

¹⁸ Segundo o IBGE, até 1950 50,6% da população brasileira não podia ser considerada alfabetizada. Consultar: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf

¹⁹ Entre os muitos estudos que descrevem esta realidade, destaca-se Linhares (2008).

medicina e engenharia.

Como demonstraram Carmem Barroso e Guiomar Namó de Mello (1979), por razões políticas e econômicas, entre 1960 e 1970 a população estudantil no ensino superior saltou de 78 mil (1960) para 560 mil estudantes (1971). Foi o período em que as mulheres, tradicionalmente ausentes deste nível de ensino, ingressaram de maneira mais expressiva. O Brasil vivia um período de crescimento econômico e as exigências de mão de obra especializada aumentavam. Até 1960, o ensino superior brasileiro recebia um público fundamentalmente masculino e oriundo das camadas superiores. As mulheres e os jovens das camadas populares representavam exceções que confirmavam a regra. Trajetórias como a de Florestan Fernandes, filho de empregada doméstica, que começou a trabalhar aos 6 anos de idade e mais tarde, depois de cursar o Madureza²⁰, ingressou na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP em 1941, eram raras e estatisticamente improváveis, ainda que pudessem servir de argumento à ideologia meritocrática em que, para os que realmente têm vontade e talento, prolongar a escolarização era possível.

Nos últimos anos, o Brasil viveu um período de crescimento exponencial das matrículas em todos os níveis de ensino (Valle, Schvaab & Schneider, 2006). No ensino superior e a evolução dos dados aponta que entre 1980 e 2011 o país passou de pouco mais de 1 milhão para cerca de 7 milhões de estudantes de graduação, como revela o Censo da educação superior (INEP, 2013)²¹. Dentre os fatores catalisadores para a expansão da oferta de vagas do ensino superior no âmbito brasileiro, de acordo com Catani e Hey (2007) e Oliveira *et al* (2008), pode-se citar a quase universalização do ensino fundamental na década de 1990, o que propiciou o aumento de estudantes no ensino médio (tomando-se como base os dados em nível brasileiro, ou seja, desconsiderando-se as desigualdades regionais existentes no âmbito do território nacional). A ampliação do acesso e a redução das taxas de reprovação no ensino fundamental teriam iniciado uma espécie “reação em cascata”, ampliando o número de matrículas e de concluintes no ensino médio e favorecendo um maior número de candidatos ao ensino superior (Catani e Hey, 2007).

²⁰ Similar ao atual Supletivo.

²¹ Consultar, por exemplo, http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf

Assim como aumentou o nível de escolaridade na população brasileira, também cresceu a procura destes jovens por vagas que oferecessem melhores condições de salário e trabalho, da mesma forma aumentava a escolaridade/qualificação exigida pelos empregos com maiores remunerações. Outra consequência do aumento da escolaridade, de acordo com Catani e Hey (2007) é o adiamento do ingresso no mercado de trabalho de jovens cujas famílias têm condições para arcar com tal despesa. Neste sentido, pode-se considerar que o aumento das possibilidades de ingresso em um nível de formação é compatível com um proporcional aumento na exigência profissional para o mercado de trabalho. No caso do ensino superior, isso também é um fator que provoca o adiamento da inserção dos jovens no mercado de trabalho – devido à necessidade do mercado de trabalho de que eles se qualifiquem em nível de graduação.

De acordo com as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, 30% dos jovens com idades entre 18 e 24 anos *deveriam* estar inseridos no ensino superior no Brasil até o ano de 2010. Entretanto, os dados de 2004 apontavam que apenas 10% desta parcela da população estavam no ES e existia uma perspectiva de cerca de 40% de vagas ociosas em instituições privadas de ensino superior (Catani e Hey, 2007). As taxas de matrícula no ensino superior brasileiro, para a população desta mesma faixa etária, evoluíram de 0,5%, em 2001, para 4,2% em 2011, no segmento que representa os 20% mais pobres do recorte populacional. Já entre o 20% mais ricos, evoluiu de 22,9% para 47,1% - dados também de 2001 e 2011 respectivamente (Costa, 2012), caracterizando taxas muito desiguais entre os grupos sociais.

Esta última onda de crescimento do ensino superior brasileiro é derivada tanto de fatores econômicos como políticos, podendo ter contribuído tanto políticas públicas de educação nos níveis anteriores de ensino como políticas públicas para o ensino superior que incluem ações como o REUNI, a ampliação da rede dos Institutos Tecnológicos, o crescimento da educação via EAD (educação à distância) e programas como o FIES e o PROUNI. Trata-se, portanto, de uma realidade extremamente complexa e internamente desigual, socialmente segmentada, com os programas de financiamento (em universidades privadas) e de expansão e democratização do acesso (em universidades e institutos federais).

1.1. Expansão do ensino superior: conceito e características

Para compreender as circunstâncias em que se dá a expansão, é preciso ter em mente algumas das características marcantes da organização do ensino superior brasileiro, apontadas por Eunice Durham (2005): 1) *o início tardio* e 2) *a priorização do ensino superior privado*, acrescentada de um terceiro aspecto relativo à *heterogeneidade* (Sousa, 2005). Essas características contextualizarão especificidades do ensino superior brasileiro possibilitando, então, trazer à tona subsídios para se pensar o aumento do número de matrículas nos ensinos superior e médio dos últimos anos.

As primeiras instituições de ensino superior brasileiras datam de 1808²² e se proliferaram lentamente (Cunha, 2000), enquanto os demais países da América Latina, colônias da Espanha, tiveram universidades instaladas em seu território já no século XVI²³. Atualmente as IES se subdividem de acordo com sua organização acadêmica em: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, instituições superiores ou escolas superiores, centros de educação tecnológica e institutos superiores de educação (estes dois últimos destinados à formação de docentes). Já os tipos de cursos ofertados são: sequenciais, tecnológicos, graduação, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), extensão, emergenciais (para formação de docentes), cursos à distância e semi-presenciais. (Oliveira *et al*, 2008).

Na tabela abaixo se pode observar como evoluiu o número de estabelecimentos públicos e privados desde a década de 1970. Nota-se o forte incremento a partir de 1990 das faculdades privadas e o baixo crescimento de universidades e institutos de ensino superior públicos:

²² “Muitos intelectuais brasileiros se opunham à concepção de universidade, tardando ainda mais sua implementação no Brasil (até a República), embora o ensino superior tenha se difundido já no período imperial (1822 – 1889) com as Cátedras que se juntaram em cursos e, por sua vez, se transformaram em academias” (CUNHA, 2000).

²³ “As primeiras universidades fora da Europa se fizeram na América espanhola. Criada em 1538, a Universidade de São Domingos [*Atual Rep. Dominicana*] é historicamente a primeira universidade das Américas. Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755” (GOMES, 2002).

Tabela 1 - Número de instituições públicas e privadas de ensino superior no Brasil.

Ano	Universidade		Faculdades Integradas		Estabelecimentos Isolados		Centros Universitários		Total
	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	Público	Privado	
1970	32	15	-	-	139	463	-	-	639
1975	37	20	-	-	178	625	-	-	860
1980	45	20	1	10	154	643	-	-	882
1985	48	20	1	58	184	548	-	-	859
1990	55	49	-	74	167	582	-	-	918
1995	68	59	3	84	147	490	-	-	851
2000	71	85	2	88	132	782	1	49	901

Fonte: DURHAM, 2005.

Nota-se ainda, que predominam os “estabelecimentos isolados privados” em relação às universidades públicas e às faculdades privadas. Tais estabelecimentos de ensino não são credenciados como universidades ou faculdades e são privados. Luis Antônio Cunha (2004) explica que desde o período militar as instituições de ensino superior privadas estiveram em expansão por meio de “incentivos diretos e inéditos” (p. 801). O autor ressalta que “durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (...) a privatização do ensino superior foi acelerada” (p. 807). Para Cunha, a explicação está no tipo de relação existente entre o mercado e o governo, que determinou o processo de desenvolvimento e expansão no ensino superior brasileiro com estas características. As alianças com empresários da educação – estes que vieram a compor o Conselho Federal de Educação²⁴ - e a ideia de fomentar a graduação na classe média, principal apoio do golpe militar, propiciou o pano de fundo para a expansão do ensino superior (privado) àquela época, iniciativa que teria tido continuidade a partir de 1990.

Em concordância com este diagnóstico, estudos como os de Oliveira (*et al*, 2008; p. 11) e Carvalho (2006; p. 996) apontam que a real dificuldade para a massificação no ingresso ao ensino superior não é a falta de vagas (que são abundantes nas instituições privadas de ensino), mas a pouca disponibilidade de vagas públicas e, especialmente, adequadas aos estudantes trabalhadores, ou seja, no período noturno.

Esta segmentação do ensino superior em estabelecimentos públicos e

²⁴ Que, por sua vez, foi dissolvido após denúncias de corrupção, durante o governo Itamar Franco (1992-1994), dando espaço à criação do Conselho Nacional de Educação.

privados ocorre também nos ciclos anteriores do sistema de ensino e é materializada pela existência de percursos paralelos que se diferenciam pela origem social dos estudantes, pelos tipos de currículo e pelo destino dos estudantes (Barreyro, 2008), tal como descreveu Fritz Ringer (2003) sobre as subdivisões dos sistemas educacionais da Alemanha e da França. Segundo Ringer: “a forma mais corrente de segmentação é a segmentação ‘vertical’, quer dizer, uma das vias do sistema de ensino se endereça a um público socialmente mais ‘elevado’ do que o outro” (Ringer, 2003, p.9).

É isso que ocorre no sistema de ensino brasileiro nos níveis anteriores ao ensino superior, em que as escolas privadas tendem a se distinguir das escolas públicas pela origem social dos alunos, pelos programas de ensino e pelo destino de seus ex-alunos (Almeida, 2009; Perosa, 2010; Perosa *et. all.*, 2015). No acesso ao ensino superior, a situação se inverte, os estudantes que vieram de escolas públicas tendem a entrar nas faculdades privadas e os estudantes de escolas privadas, embora representem apenas 20% das matrículas no total da população estudantil, estão sobre representados no ensino superior, ocupando cerca de 60% das vagas, em universidades públicas. O Gráfico 1 permite ver de maneira integrada a distribuição da matrícula no ensino médio e no ensino superior, entre estabelecimentos públicos e privados:

Em 2013, dos pouco mais de 7 milhões de estudantes de graduação 74% das matrículas estão na rede privada e 26% nos institutos federais e universidades públicas (INEP, 2013). Vê-se, ainda, pelo gráfico que se o crescimento da matrícula no setor privado de educação superior cresce a partir da década de 1990, nos anos 2000 este crescimento é acompanhado por um aumento nas matrículas em IES públicas que, embora menos expressivo, é mais significativo do que em períodos anteriores.

Ainda por meio do Gráfico 1, é possível observar que o número de matrículas no ensino médio decresce desde o ano de 2005. Já foi demonstrado também (por meio da Tabela 1) que a maior parte das instituições de ensino superior são privadas. Daí decorre a constatação de Carvalho (2006) de que a expansão ocorrida em duas décadas, a de 1970 e a de 1990, ambas com ênfase no setor privado, acarretou a criação de um número de vagas que excede o número de formandos do ensino

médio. Embora exista um contingente que busque tardiamente a graduação, o autor aponta este dado como indício de que existam vagas ociosas no setor privado.

Sendo assim, os candidatos ao ingresso no ensino superior são, em parte, aqueles recém-egressos do ensino médio – em parte porque muitos priorizam a entrada no mercado de trabalho em detrimento da graduação -, mas este contingente também é composto por aqueles que outrora tiveram a necessidade de priorizar outras tarefas após o ensino médio, e ingressam, portanto, fora da idade modal – ou seja, não cursam a graduação sequencialmente ao ensino médio. Considerando este panorama, procurou-se demonstrar que a instalação do ES no Brasil foi tardia e realizada primordialmente por meio de instituições privadas, o que contribuiu para que a evolução do acesso fosse lenta ao longo de todo o século XX e, devido à primazia de vagas em universidades pagas, também pouco democratizado.

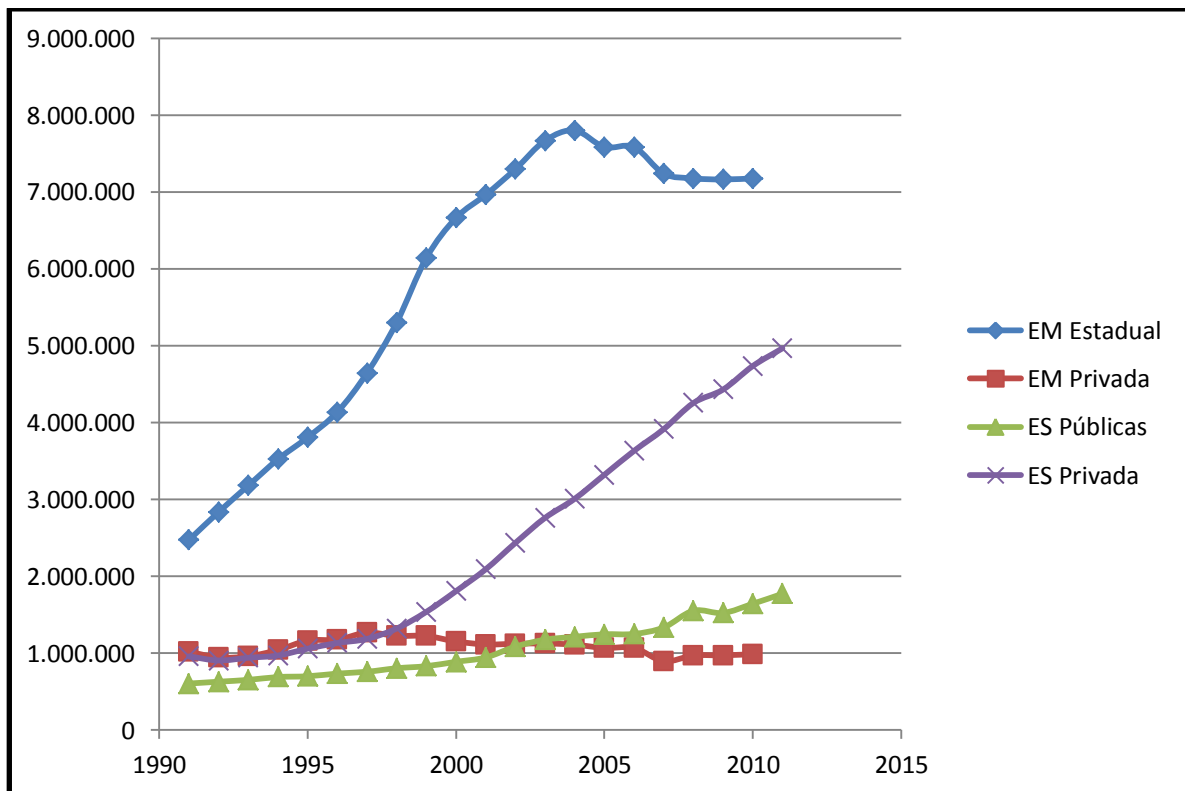


Gráfico 1 - variação número de matrículas no EM e ES no Brasil

Fontes: INEP- Resumo Técnico das Estatísticas Básicas e Indicadores da Educação Superior.
RISTOFF, D. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização.

Outra característica do ensino superior brasileiro é a irregular distribuição das instituições de ensino superior, sendo a maioria de cunho privado. Trata-se da irregular distribuição das instituições de ensino superior pelo território brasileiro

(Sousa, 2005). Isso porque 49% das IES concentram-se na região sudeste, 18% na região do nordeste, 17% na região sul e 6% na região norte do país. Trata-se, portanto, de uma outra importante dimensão das desigualdades educativas que não serão aprofundadas neste estudo.

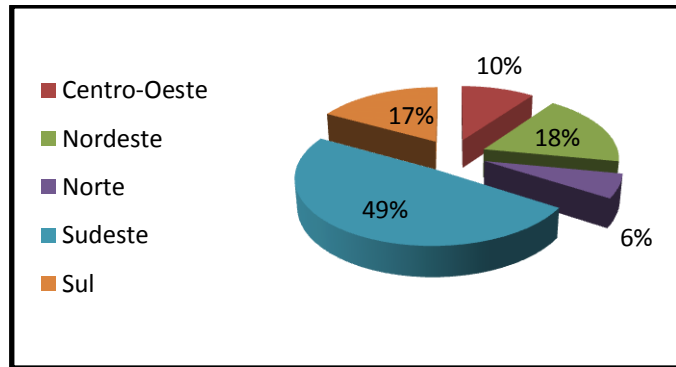


Gráfico 2- IES - Brasil por Regiões
Fonte: ALVAREZ, 2013.

O Gráfico 2 ressalta a maior concentração de instituições de ensino superior da região sudeste que, isolada, contém quase a metade das IES do país. A região mais desfavorecida neste sentido é a norte, contendo apenas 6% das IES (Sousa, 2005; 2013). Entretanto, é necessário vislumbrar que esta desigualdade também se manifesta no interior dessas regiões, nas quais os municípios mais afastados, alguns com dificuldade de acesso por terra, não terão a mesma oferta de vagas no ensino superior que os conglomerados urbanos e regiões metropolitanas. Este panorama explicita as desigualdades no desenvolvimento do capitalismo no âmbito brasileiro (Silva Júnior & Catani, 2013). Desta forma, Sousa (2005) atribui como característica do ensino superior brasileiro a *heterogeneidade*. Esta característica guarda relevância para a compreensão da complexidade imbricada no que se costuma designar unicamente por “universidade brasileira”.

O campo em que foi desenvolvida a parte empírica desta pesquisa possibilita a análise de um segmento específico das IES brasileiras e situado em um contexto peculiar cosmopolita, mas é passível de ser pensado como um caso particular de um universo de possíveis. Ele será devidamente situado e caracterizado oportunamente, no Capítulo 2.

1.1.1. Os programas de fomento e incentivos

Acompanhando a ampliação do número de vagas para matrículas no ensino superior, outros programas visaram ampliar o acesso e fortalecer a permanência dos estudantes no ensino superior privado e público. Serão citados, a seguir, os principais, separados entre os que são destinados às universidades privadas e os que são destinados às universidades públicas.

O Prouni– Programa Universidade para Todos²⁵ – consiste na concessão de bolsas (descontos nas mensalidades, que podem ser parciais ou mesmo integrais), para o estudo em instituições privadas de ensino superior (Fonte: MEC. <http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>. Acesso em fev. 2013). As instituições que oferecem as bolsas obtêm abatimentos nos impostos e contribuições estatais e, muitas vezes, utilizam suas vagas ociosas (não preenchidas por meio de processo seletivo) para tal demanda (Catani e Hey, 2007).

Já o FIES – Fundo de Financiamento Estudantil²⁶ – consiste em uma variação do Crédito Educativo²⁷ para o financiamento da graduação em instituição privada que deverá ser pago, pelo estudante, após a conclusão da graduação. Em linhas gerais, o estado financia o curso do estudante que ressarcirá o estado após a conclusão do curso (Fonte: MEC - FIES). O FIES abrangia, em 2011, cerca de 10,5% dos ingressantes nas instituições de ensino superior privadas (MEC – Relatório de Gestão de 2012. <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=14253&Itemid=>. Acesso em: Fev. 2014).

Por meio destes programas, Prouni e FIES, existe o financiamento público para execução do curso em instituições privadas de ensino. Se, por um lado, isso favorece aos estudantes poderem escolher dentre estas instituições (que são em maior número) aquela que é de mais fácil acesso, ou que tem o curso desejado em horário mais conveniente, por exemplo, por outro lado promove, além da injeção do dinheiro público na iniciativa privada, a diminuição dos recursos que deveriam ser

²⁵ Instituído pela *Lei* nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

²⁶ Instituído pela *Lei* nº 10.260, de 12 de julho de 2001.

²⁷ Programa aprovado pela presidência da República em Agosto de 1975, passando a vigorar em 1976 (Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/mcrededuc.pdf>>. Acesso em: março de 2015).

destinados à ampliação e à melhoria do ensino público, bem como a possibilidade de ingresso em instituições de ensino superior de baixa procura e, muitas vezes, aquelas que têm corpo docente com menor qualificação e menor investimento em pesquisas (Catani e Hey, 2007). Outro debate que vem sendo explorado, que diz respeito especialmente ao Prouni, é que o acesso às universidades privadas de maior prestígio continua sendo àqueles estudantes com melhores condições socioeconômicas²⁸. Além destes programas que fomentam o acesso e permanência em instituições de ensino superior privadas, foram criados os programas voltados às instituições públicas de ensino superior, tais como o Reuni (2007), o PNAES (2010) e o Programa de Cotas (2012).

O aumento nas vagas do ensino superior federal é divulgado tendo como carro-chefe uma política de governo implantada a partir do ano 2003, o Programa de Expansão Fase 1, que foi posteriormente denominado REUNI²⁹, é uma das ações integrantes do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e consiste na expansão física, acadêmica e pedagógica das universidades federais. Segundo o site do MEC, suas frentes de ação contemplam aumento de vagas no ES, com atenção aos cursos noturnos, inovações pedagógicas e combate à evasão, visando à diminuição das desigualdades sociais³⁰.

Além do Reuni, que fomenta o acesso ao ampliar a disponibilidade de vagas, uma ação afirmativa que está sendo implementada é a política de cotas nas universidades federais (2012³¹), que consiste na reserva de 50% das vagas das universidades federais para cotistas. Esse percentual será alcançado paulatinamente, no decorrer de quatro anos a partir de 2013 (quando ocorreu a reserva de 12,5% das vagas na Unifesp).

As cotas são assim destinadas ou divididas: 1) metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio; 2) metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior ao anteriormente estipulado. Em ambos os casos, considera-se o percentual estadual de

²⁸ Debate *Desafios da Conjuntura: 10 anos de ProUni - balanços e perspectivas do acesso ao ensino superior no Brasil*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2Q_IKwRpm-8>

²⁹ Instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

³⁰ Fonte: <<http://reuni.mec.gov.br/component/content/article?id=25>>. Acesso em: Fev. 2013.

³¹ Lei nº 12.711/2012.

pretos, pardos e indígenas (em conformidade com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE³²), o que em São Paulo equivale ao que se segue:

Tabela 2- Percentual de cor da pele no estado de São Paulo.

	Branco(a)	Preto(a)	Pardo(a)	Amarelo(a) ou Indígena
São Paulo	64,4	5,8	28,3	1,4
Sudeste	56,7	7,7	34,6	0,9
Brasil	48,2	6,9	44,2	0,7

Fonte: Censo demográfico IBGE 2010.

O PNAES³³ visa à permanência de estudantes de baixa renda que fazem cursos de graduação presenciais em universidades federais, por meio de assistência à moradia, alimentação, saúde e ao transporte. Isto porque, apesar do financiamento às instituições privadas e da expansão nas instituições públicas, que facilitam o acesso ao ensino superior, para as famílias com renda baixa, os gastos para a manutenção na graduação (livros, cópias, transporte, alimentação, moradia) são obstáculos à permanência do estudante até a conclusão do curso.

Além dos programas citados, o incentivo à abertura de cursos em período noturno representa, para a universidade pública, uma possibilidade de ampliação de vagas a baixos custos, pois implicam no uso das estruturas já disponíveis (físicas – salas de aula, bibliotecas, laboratórios etc – e humanas – servidores em geral: docentes e técnicos) em outro período do dia. Afora o aproveitamento da estrutura universitária, também propicia o acesso de estudantes que trabalham no período diurno. Entretanto, isto resulta na conseqüente competição deste nicho mercadológico das universidades privadas, confrontando o interesse destas em manter, como um dos diferenciais em relação às universidades públicas, a oferta de diversos cursos privados no período noturno (Oliveira *et al*, 2008; p. 5).

Outra mudança significativa visando ao acesso às IES públicas federais se deu na metodologia de avaliação para o ingresso nas universidades federais. No ano de 1998, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) que, segundo o site do Ministério da Educação, visava avaliar os conhecimentos adquiridos no final da educação básica.

³²Importante observar que estes dados são oriundos de autodeclaração, ou seja, da impressão ou da percepção declarada pela própria pessoa.

³³ Instituído pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010.

Algumas universidades públicas passaram a utilizá-lo como parte da avaliação para ingresso em cursos de graduação. Em 2009, o ENEM foi instituído como “mecanismo de seleção para o ensino superior” nas universidades federais, resguardada a autonomia de cada instituição, seja em fase única ou combinado com outras metodologias de avaliação³⁴. A Unifesp, por sua vez, possui cursos cujo ingresso se dá exclusivamente pelo Sistema de Seleção Unificado (SiSU) enquanto em outros isso ocorre por meio de sistema denominado “Misto”, que contempla a pontuação obtida no Enem, mas também conta com a aplicação de uma prova suplementar – vestibular.

O Sistema de Seleção Unificado (SiSU), é o “sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)³⁵”. Ao se cadastrar neste sistema, o candidato escolhe duas opções de cursos e universidades disponíveis e também seleciona se concorre a vagas de “ampla concorrência” (não cotistas) ou por meio de “cotas”. São classificados os candidatos que tiverem maior pontuação nas notas do Enem até que se complete o número de vagas disponibilizado pela instituição àquele curso, nas duas modalidades, cotistas e não cotistas. Os candidatos podem se inscrever para ingressar em instituições de diversas partes do país sem que, para isso, precisem sair de sua região para realizar a prova de avaliação, pois o Enem é aplicado em território nacional e o SiSU disponibiliza vagas de instituições de todo o país. Isto amplia a possibilidade de acesso a instituições menos concorridas e, também, permite intercâmbios regionais (estas possibilidades, de acesso, não contemplam as possíveis dificuldades geradas para a permanência, nestes casos).

1.1.2. A expansão brasileira situada internacionalmente

Em relação aos demais países latino-americanos, o sistema de ensino superior brasileiro tem seu porte (relevância regional e estabilidade) considerado como significativo em proporções regionais, além de ser institucionalmente estável (Sousa, 2005), panorama comparável a países como Colômbia, México e Venezuela,

³⁴ <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>

³⁵ Fonte: http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#sisu_e_prouni

conforme aponta a tabela a seguir.

Tabela 3 - Porte dos Sistemas de ensino superior na América Latina e Caribe por país.

Países	Porte dos sistemas de ensino superior
Brasil, Colômbia, México, Venezuela	De proporções significativas em nível regional e estáveis institucionalmente.
Costa Rica, Cuba e Porto Rico, Peru e Uruguai	Pequeno ou Médio em âmbito regional, mas com estabilidade institucional considerável.
Argentina, Chile, Equador	Significativos, mas com instituições acadêmicas que sofrem diferentes tipos de instabilidade.
Bolívia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Rep. Dominicana	Pequeno e com pouca estabilidade institucional.

Fonte: SOUSA, 2005.

O reconhecimento regional da solidez do sistema de ensino superior brasileiro que, por exemplo, está entre os países com maior número de publicações e número de doutorandos na América Latina (Guadilla, 2012), não é acompanhado de notoriedade pelo acesso, já que não é referência em termos investimentos para o ensino superior.

O baixo índice da taxa bruta de matrícula no Brasil é explicitado em dados da Unesco de 2008 apontando que, na América Latina, as mais elevadas taxas de matrícula no ensino superior são em Cuba e na Argentina com 87,9% e 63,8% respectivamente. O Brasil possui 25,5% da população no ensino superior, segundo dados da Unesco (2010), muito aquém de países como o Chile (46,6%), o Panamá (45,5%), o Peru (35,1%), estando mais próximo do México e Paraguai (26,1% e 25,5%, respectivamente). Na América Latina, apenas países como Belize e Haiti, possuem taxas de matrículas inferiores às do Brasil³⁶ (Fapesp, 2010). Em 2009, em média, 62,7 % da população europeia com idade entre os 20 e os 24 anos estava matriculada no ensino superior (Eurostat, s/d).

Já em relação à porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) destinado à educação superior, o panorama que é o que consta na Tabela 4:

³⁶ Entretanto as taxas desses dois países não foram explicitadas no relatório no qual foram citados.

Tabela 4 - Porcentagem do PIB gasto em educação superior na América Latina e no mundo.

Porcentagem por região	América Latina	Outros Países
Entre 3 e 2%	Venezuela, Cuba	Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia
Entre 2 e 1%	Bolívia, Nicarágua, Panamá, Paraguai	Canadá, EUA, Suíça, Bélgica, Países Baixos, Austrália, Alemanha, Reino Unido, Espanha
Entre 1 e 0,5%	Brasil, Chile, Costa Rica, México, Perú, Rep. Dominicana, Uruguai	França, Itália
Menos do que 0,5%	Argentina, Colômbia, El Salvador, Guatemala, Honduras	--

Fonte: Guadilla, 2008.

No contexto de investimento de dinheiro público no ensino superior, o Brasil está entre os países que investem menos do que 1% do PIB neste nível de educação, equivalente à Costa Rica, Chile, Peru, México, República Dominicana e Uruguai. Os dados apontam que os países que mais investem nesta modalidade de educação na América Latina são Venezuela e Cuba.

Já no que se refere ao alcance do setor privado, já foi explicitado que a maior parte das instituições de ensino superior brasileiras pertencem à iniciativa privada e esta foi, inclusive, apontada como uma das principais características históricas que determinam até os dias atuais a configuração desta modalidade de ensino no Brasil. Na Tabela 5, pode-se observar o alcance do setor privado no Brasil em relação a outros países, tanto na América Latina como no mundo:

Tabela 5 - Alcance do setor privado no ES - comparação Internacional (2002-2004).

Porcentagem de matrícula privada por região	Mundial	América-Latina
Países com matrícula privada maior que 70%	Japão	Brasil e Chile
Países com matrícula privada entre 50% e 70%	Filipinas, Coreia do Sul, Bangladesh	Colômbia, República Dominicana, El Salvador
Países com matrícula privada entre 25-50%	EUA, Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Índia e alguns países africanos de língua inglesa	Paraguai, Peru, Nicarágua, Venezuela, Guatemala, México
Países com matrícula privada entre 10 - 25%	A maioria dos países da Europa Ocidental	Costa Rica, Equador, Argentina, Honduras
Países com ausência ou matrícula privada menor do que 10%	China e a maioria dos países do Leste Europeu	Bolívia, Panamá, Uruguai, Cuba

Fonte: Guadilla, 2008

A Tabela 5 aponta que o Brasil está em posição equiparável ao Chile e Japão, portador de mais de 70% das matrículas de que dispõe originadas em instituições de ensino superior pertencentes à iniciativa privada. Os países com menor índice de matrícula em IES privadas (menores ou inexistentes) são Bolívia, Panamá, Uruguai e Cuba.

Dessa forma, apesar do panorama apresentado no início deste capítulo que aponta para um aumento da oferta de vagas no ensino superior (expansão) e que, portanto, favoreceria ou, ao menos, facilitaria o ingresso de grupos populacionais desprivilegiados no Ensino Superior, essas medidas ainda se mostram insuficientes frente ao quadro de segregação que se formou ao longo do tempo e resultou na dificuldade de acesso dos grupos desprivilegiados ao terceiro grau. Isto porque o diploma superior permanece, ainda hoje, um recurso raro para a realidade brasileira, apesar de altamente valorizado no mundo do trabalho, tendendo a conduzir às posições de melhor remuneração no mercado de trabalho. As taxas de matrícula no ensino superior brasileiro são ainda bastante inferiores à maior parte dos países europeus e da América Latina.

A produção de estatísticas comparáveis sobre a América Latina, mas também sobre outros países, coloca o Brasil em uma posição de desvantagem, o que se explicita em estudos como o de Merle (2012), no qual o ensino brasileiro é incluído no grupo dos países em que as segregações acadêmica e social são mais fortes, juntamente com México, Turquia e Tailândia. Um grupo com características opostas, ou seja, com segregação acadêmica e social fracas, é composto por países como Nova Zelândia, Finlândia, Suíça, Dinamarca, Canadá. Já países como Japão e França podem ser classificados em um grupo intermediário.

Portanto, a visibilidade internacional pode ser uma das razões que ajudam a explicar os fortes investimentos realizados no setor público e privado de educação superior. O desenvolvimento de estatísticas públicas que não se restringem ao PIB e ao desenvolvimento econômico dos países, como o IDH entre outros índices, expõem a situação do país e pode ter gerado uma preocupação em elevar a taxa de matrículas para a população entre 18 e 24 anos. Trata-se na verdade de um processo mais complexo e que foge dos objetivos deste estudo abordar. De toda maneira, à semelhança do que ocorreu com os níveis anteriores do sistema de ensino

em que políticas públicas de educação foram desenvolvidas visando a alterar os baixos níveis de escolaridade da população (como introdução do sistema de ciclos para avaliação e reprovação) em função dos constrangimentos e pressões impostas pelos organismos internacionais que subsidiam as políticas públicas, pode-se pensar que as baixas taxas de população com ensino superior no Brasil colocassem o país em uma situação internacional incompatível com o *status* pretendido. Esta seria uma das justificativas plausíveis para o aumento do fomento ao ensino superior, inclusive para o incremento do subsídio ao setor privado que os programas FIES e Prouni representaram.

1.2. A democratização: para além da expansão

Conforme demonstrado no subcapítulo 1.1, houve uma expansão no Brasil, um aumento – expressivo para a realidade interna, do próprio país – na oferta de vagas para o ensino superior. Apesar disso, o ensino superior brasileiro, quando comparado ao de outros países, ainda pode ser caracterizado pelos poucos investimentos e pelas poucas vagas disponíveis à população, ou seja, as desigualdades no acesso persistem (Barreyro & Costa, 2015). Não se pode concluir automaticamente que, da expansão, resultem avanços na democratização. Conforme explicitaram Bourdieu e Passeron (1982), deve-se levar em consideração que a simples ampliação do acesso à graduação pode não contribuir para o ingresso dos grupos desprivilegiados ou até mesmo acarretar a diminuição de sua incidência neste nível de ensino.

De acordo com Azanha (2004): “...o prestígio da posição democrática é tão grande que o termo ‘democracia’ e seus derivados se transformaram em elemento indispensável a qualquer esforço ideológico de persuasão político-social.” (p. 336) Ou seja, o termo democracia (do grego, *Demokratía*: força, poder do povo, governo popular³⁷) é evocado com frequência quando o sentido que se deseja transmitir é de abertura, acessibilidade aos diversos grupos, ao “povo” de maneira geral. A democratização do ensino pode ter seu entendimento enquadrado em dois enfoques, de acordo com este autor: 1) “como política de ampliação radical das oportunidades

³⁷ NASCENTES, A. Dicionário etimológico da língua portuguesa. Disponível em: <<https://archive.org/stream/AntenorNascentesDicionarioEtimologicoDaLinguaPortuguesaTomol/DicionarioEtimolgicoDaLinguaPortuguesa#page/n189/mode/2up>> Acesso em: Maio de 2015. 1ª Ed. Rio de Janeiro, 1955.

educativas” e 2) “como prática pedagógica”. Estes enfoques, embora sejam complementares, seriam distintos, um tendo base em aspectos qualitativos e outro em aspectos quantitativos, mas ambos dizendo respeito a um único processo (Azanha, 2004; pp. 337, 341).

Trata-se de conceber um projeto de equiparação das oportunidades escolares a crianças de diferentes categorias sociais – considerando que este processo de equidade não é o mesmo que o crescimento generalizado das oportunidades, a todas as categorias sociais (Bourdieu & Passeron, 1982). Desta forma, o conceito de democratização escolar está fortemente ligado à concepção de redução das desigualdades, sejam elas referentes à origem social, geográfica ou de gênero, e trata-se de questão de debate e pesquisa extremamente relevante, pois fornecem subsídios para políticas públicas, conforme demonstram Garcia & Poupeau (2003).

Compreende-se disto que a democratização implica na ampliação do acesso aos segmentos populacionais historicamente excluídos ou desprivilegiados em relação a este acesso, mas não somente isto: é o comprometimento com as dificuldades que estes segmentos terão para acessarem e também após esse ingresso. Portanto, pode-se definir a acepção utilizada da noção de democratização do ensino como a redução das desigualdades de acesso e de aproveitamento escolar ligadas à origem social, geográfica, de gênero dos estudantes (Bourdieu & Passeron, 1964; Merle, 2000; Garcia & Poupeau, 2003; Duru-Bellat, 2008). Alguns autores vêm trabalhando com este tema visando ampliar a compreensão e abarcar as diversas experiências – e seus resultados – que anunciam esta proposta como norteadora. Nas contribuições para o campo conceitual, destacam-se como referências que contemplam o enfoque teórico adotado neste estudo: Duru-Bellat (2005; 2008; 2012), Merle (2000), Prost (2001). Na produção brasileira, em geral com a avaliação e o monitoramento do panorama nacional por meio da mobilização de dados, pode-se citar Mont’Alvão Neto (2014); Prates (2007; 2010); Oliveira (*et al*, 2008); Catani, Hey e Gilioli (2006), entre outros.

A noção de democratização, conforme foi apresentada, tende a repercutir um modelo ideal, no sentido de inspiração ou pretensão a ser constantemente

perseguida, próxima ao sentido weberiano³⁸. Desta forma, não se pode concretizá-la senão processualmente, ou seja, é impossível de ser realizada em sua plenitude repentinamente, como por um decreto. Como este é um tema bastante associado ao ensino francês, alguns estudiosos desta nacionalidade propõem uma tipologia que visa identificar as modalidades de democratização atingida em alguma instância ou localidade.

Prost (2001) diferencia duas formas de democratização: a) a democratização quantitativa e b) a democratização qualitativa. A democratização qualitativa implica na igualdade de acesso para as diferentes categorias sociais, enquanto a quantitativa equivale ao crescimento do acesso a um nível de ensino. De maneira geral, pode-se traçar um paralelo entre o que se denominou neste estudo por expansão com o que Prost denomina por democratização quantitativa, enquanto a qualitativa se aproxima do que vem sendo aqui tratado como democratização.

Já Merle (2000) avança na descrição desta tipologia da democratização em três categorias: uniforme, equalizadora e segregativa. A *democratização segregativa* é aquela que, com o aumento generalizado das taxas de acesso produz um reforço das desigualdades nas oportunidades deste acesso. O autor argumenta que, neste contexto, os grupos populares podem até melhorar seu nível educacional, mas este aumento se dá predominantemente nas carreiras tradicionalmente já destinadas aos grupos populares. A *democratização uniforme* é aquela que a ampliação do acesso se dá uniformemente, mantendo as desigualdades, pois não modifica a representação de cada grupo social no interior do sistema de ensino após a expansão. Já a *democratização equalizadora* é aquela que se manifesta na redução ou diminuição do hiato existente entre o acesso dos diferentes grupos sociais, ou seja, pode-se afirmar que é o tipo que mais se aproxima da forma ideal de democratização, conforme fora aqui apresentada. Nestes casos, haveria um rápido crescimento da participação dos estudantes de origem popular em espaços tradicionalmente reservados à formação dos grupos dominantes.

³⁸ “Os tipos teoricamente construídos de ‘ordens de vida’ (...) Permitem-nos ver se, em traços particulares ou em seu caráter total, os fenômenos se aproximam de uma de nossas construções: determinar o grau de aproximação do fenômeno histórico e o tipo construído teoricamente. Sob esse aspecto, a construção é simplesmente um recurso técnico que facilita uma disposição e terminologia mais lúcidas”. (Weber, 1997; pp. 157-158)

É importante ressaltar que essa tipologia não é considerada, nem mesmo pelo autor, como compartimentos estanques, ou seja, como se não pudessem coexistir num mesmo sistema de ensino. Nas palavras do próprio autor (Merle, 2000; p. 24), em tradução livre: “Estas três modalidades de democratização não são necessariamente excludentes, uma vez que as análises fazem sentido se relacionadas a determinados níveis de ensino”.

No caso das especificidades do ensino superior brasileiro, especialmente no que concerne à heterogeneidade, conforme apresentado no Subcapítulo 1.1, poder-se-ia supor, por exemplo, que as diferenciações concernentes a esta tipologia poderiam ser distintamente atribuídas aos diferentes tipos de instituições de ensino superior (faculdades, universidades, centros), às IES conforme suas diferenças de financiamento (privadas ou públicas) e ainda conforme as disparidades das regiões brasileiras.

As contribuições de Duru-Bellat não são expressas em tipologias, mas são expoentes ao demonstrar a necessidade de se analisar a democratização para além dos dados puramente escolares de matrícula, perfil dos estudantes e formação. A autora trata da relação entre economia, sociedade e democratização. Duru-Bellat, Dubet e Véréout (2012) afirmam e apresentam dados que respaldam esta afirmativa, que a reprodução intergeracional na escola, ou seja, a tendência que determina que os filhos ocupem posições sociais e tenham avanços escolares semelhantes ao de seus pais, guarda relação muito mais profunda com a influência que os diplomas têm naquela sociedade e com a desigualdade escolar e muito menos com a herança social. A reprodução intergeracional não poderia ser analisada com enfoque individual, já que é um processo que se manifesta em termos socioeconômicos e culturais. São aspectos determinantes neste processo – e que tendem a ser negligenciados pela sociologia – tanto a influência que os diplomas exercem para se conseguir um emprego, como as configurações dos sistemas educacionais (Duru-Bellat, Dubet e Véréout, 2012).

Neste sentido, cita-se as palavras de Bourdieu a respeito da Pedagogia Racional. Para Bourdieu e Passeron (2014), a finalidade do ensino democrático é favorecer o aprendizado das aptidões da cultura escolar ao maior número de indivíduos, no menor tempo e o mais perfeitamente possível. Mas eles vão além, ao

explicitar a necessidade de uma Pedagogia Racional - com base na sociologia das desigualdades culturais - para alcançar esses objetivos. Um enfoque pedagógico desta natureza teria como premissa “neutralizar metodicamente e continuamente a ação dos fatores sociais de desigualdade cultural” (p. 101). Em verdade, a Pedagogia Racional foi uma noção pouco desenvolvida por estes autores, mas se trata de esperançosa alternativa por meio da qual vislumbravam uma possibilidade de ruptura com a reprodução das classes sociais ou a reprodução intergeracional. A proposta de uma nova pedagogia, não mais fundada nos princípios individualizantes, que ignoram as diferenças sociais derivadas da psicologia, e deixar-se penetrar pelas influências sociológicas. (Bourdieu e Passeron, 2014)

A abordagem racional da pedagogia deveria primar pela explicitação dos componentes do currículo escolar que são cobrados de todos os estudantes, embora façam parte do contexto familiar e social dos “herdeiros” e, também, por oferecer ensinamentos e práticas que são típicos da cultura erudita (como a habilidade de falar, de escrever), sem que se delimite “o que deveria ter sido ensinado pela família” – já que as famílias dos segmentos historicamente excluídos do ensino não poderão promover os ensinamentos socialmente valorizados, que a classe alta transmitirá aos seus herdeiros. Além disso, a pedagogia racional deveria ter como premissa que a desigualdade escolar está vinculada à desigualdade cultural e ter como objetivo reduzir esta desigualdade. A “pedagogia racional” é fundada no conhecimento sobre as desigualdades de estudantes dos diferentes grupos sociais frente à escola e à cultura. Tal pedagogia exigiria dos mestres irem muito além da demonstração de suas proezas intelectuais que tendem a transformar o que deveria ser a transmissão de técnicas de aquisição das habilidades de falar ou de escrever, esperadas na universidade, “em ritual de glória ao carisma professoral”.

Bourdieu e Passeron (2014) advertiram que a diminuição das desigualdades no acesso ao ensino, por si só, não é suficiente para democratizá-lo e complementaram afirmando que mesmo toda a vontade política não seria suficiente para promover chances iguais, independente dos fatores sociais, se a dinâmica do ensino não conseguir vencer as desigualdades reais da escola e da cultura.

Neste sentido, desenvolveram propostas complementares de que, além da abertura das instituições e vagas de ensino (expansão) e políticas públicas

favorecendo a inserção dos antes excluídos deste processo, também seria necessário o fomento a uma pedagogia racional – nos termos explicitados – para que seja possível a concretização de uma verdadeira democratização do ensino.

A ênfase na importância da pedagogia racional visa a evitar a eliminação promovida pela escola conservadora (Bourdieu e Passeron, 2014). Bourdieu (2014) também contingencia a oferta de mercado de trabalho à democratização do ensino, pois o acesso à formação e qualificação profissional não produz outra coisa, senão uma desilusão coletiva e uma geração enganada, caso não proporcione também a conquista das aspirações fomentadas e possíveis de serem conquistadas por gerações precedentes - de favorecidos e herdeiros - que atingiram o mesmo patamar de formação³⁹. Assim sendo, as contribuições das pesquisas de Duru-Bellat que foram aqui apresentadas trazem dados que corroboram com este posicionamento de Bourdieu.

No que se refere às contribuições dos pesquisadores brasileiros à categoria democratização do ensino, é preciso levar em consideração, primeiramente, que esta é uma temática bastante recente, haja vista a concretização da expansão de diversos níveis de ensino ter sido retomada após a década de 1990, ou seja, há cerca de vinte anos, e é um processo ainda em florescimento. A categoria *democratização* é adotada como sinônimo de equidade (Baeta Neves, Raizer, Fachineto, 2007) ou em análise a um antagonismo, a desigualdade (Prates, 2007; Mont’alvão Neto, 2014). Estas pesquisas, assim como Oliveira (*et al*, 2008) mobilizam dados do Censo da Educação Básica, Censo da Educação Superior, do INEP, do PNAD e IBGE, UNESCO e denunciam a desigualdade ou a não democratização do ensino superior por meio da proporção dos diversos segmentos populacionais no acesso a este nível de ensino.

O caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentado por Portes (2006) tomou como objeto os cursos altamente seletivos desta universidade (Ciência da Computação, Comunicação Social, Direito, Engenharia Elétrica, Fisioterapia e Medicina), assim considerados por meio das notas de aprovação do vestibular. A pesquisa englobou os arquivos da Fundação Mendes Pimentel⁴⁰ (Fump),

³⁹ Para maiores informações sobre a “geração enganada”, consultar BOURDIEU, P. “Classificação, desclassificação, reclassificação”. In *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2014.

⁴⁰ Setor responsável pela assistência estudantil nesta universidade.

o histórico escolar, bem como entrevistas e relatos de seis estudantes, um de cada curso citado. O problema da pesquisa, anunciado pelo autor, era: “entender e explicar a trajetória excepcional de um conjunto de estudantes provenientes dos meios populares e que tiveram acesso à UFMG, através do vestibular, principalmente naqueles cursos altamente seletivos...” (Portes, 2006; p. 231)

Como resultados obtidos por Portes (2006; pp. 231-232), foram destacados que UFMG foi pioneira em assistência estudantil, desde sua fundação ainda com enfoque filantrópico; na ocasião da pesquisa, ainda eram poucos os estudantes pobres ingressantes pelo vestibular em cursos seletivos; os estudantes que acessaram esses cursos foram “superselecionados”, tendo se mostrado como aspectos diferenciais, que “justificam” (em palavras do autor) o ingresso desses estudantes: o trabalho escolar das famílias - às vezes até intergeracionalmente - e a autodeterminação desenvolvida no decorrer da trajetória escolar. O autor ressalta que nem sempre acessar a universidade é garantia de permanência e saída do estudante diplomado e atribui como fatores importantes para isso tanto a ajuda institucional da UFMG como o trabalho da família; conclui afirmando que os constrangimentos econômicos para os estudantes pobres nesses espaços altamente privilegiados de formação profissional e cultural permanecem.

Em outra pesquisa, esta sobre a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com dados coletados entre 1998 e 2007 e publicada em 2012, Martins, Klitzke e Valle (2012) analisaram o acesso à UFSC entre no referido intervalo temporal tendo como referência a relação entre candidatos inscritos x candidatos aprovados nas provas de vestibular quanto ao: número de egressos de escolas públicas, escolaridade dos pais e renda familiar.

Como resultados, os autores constataram que a maioria dos estudantes classificados na UFSC são egressos de escolas privadas (66%), cujos pais tem ensino superior completo e famílias com renda que soma entre 10 e 20 salários mínimos⁴¹. Portanto, eles concluem que o acesso a esta IES continuava sendo “um privilégio (...) que favorece os jovens de famílias detentoras de maior capital econômico e cultural” (Martins, Klitzke, Valle, 2012).

⁴¹ As porcentagens dos pais com ES e das famílias com a faixa de renda citada não foram informadas no artigo, somente demonstradas por meio de gráfico.

A última publicação que será citada também tem como campo a Unifesp (Universidade Federal de São Paulo), que também será abarcada nesta pesquisa – embora com outro enfoque e foi realizada com bases em estudo realizado por Rosario Silvana Genta Lugli (2014). Enfoca “o choque entre a ideologia meritocrática da universidade e o acesso ampliado de estudantes de camadas populares que se verifica em razão das políticas de Estado” (Lugli, 2014; p. 299). A autora parte da premissa de que houve ampliação no número de estudantes de camadas populares no *campus* de Guarulhos da Unifesp, *campus* no qual ela encerra seu campo de pesquisa, para avançar em relação ao choque produzido por este acesso das classes populares. Ela mobiliza dados do projeto acadêmico pedagógico, a respeito da formação dos docentes do referido *campus*, bem como informações obtidas por questionário institucional aplicado com os estudantes ingressantes (publicados por Cruz e Cespedes, 2013).

Como conclusão, a autora expõe que o choque ou conflito constituído entre o modelo tradicional de universidade e o público estudantil que tem acessado o *campus* Guarulhos da Unifesp, pertencente às camadas populares e “desprovidos de capital cultural” (p. 314), tende a promover contextos de violência simbólica aos quais os estudantes reagem. Para a autora, este é um processo de formação de um novo modelo de ensino superior que exigiria romper com o tradicional (Lugli, 2014).

Das três pesquisas apresentadas, observou-se que duas, as realizadas na UFMG e na UFSC, concluem pela prevalência de estudantes de classes favorecidas, os denominados herdeiros, nos cursos de ensino superior abarcados em cada caso. Estas pesquisas se diferenciam entre si porque a primeira investigou apenas os cursos considerados mais seletivos, ou concorridos, de acordo com as notas obtidas no vestibular, enquanto a segunda tomou para análise dados de todos os cursos, relacionando candidatos inscritos a candidatos aprovados, mas tomando como base três grandezas: escola de que o estudante era egresso, escolaridade dos pais e renda familiar. Entretanto, ambas trabalham com dados que remontam os primórdios da efetivação de programas como o Reuni e o PNAES e são anteriores à implantação do programa de Cotas.

Já a terceira pesquisa apresentada, realizada no *campus* de Guarulhos da Unifesp, toma como premissa que houve a ampliação no número de estudantes de

camadas populares neste contexto, para a formulação do questionamento que baliza a pesquisa, entretanto, no decorrer do artigo, ao comparar as características do perfil dos estudantes ingressantes entre os seis *campi* da Unifesp, a autora demonstra que este aumento é sensível e distintivo entre os *campi*. Assim, Lugli (2014) conclui pelo movimento processual de transformação da universidade tradicional que, como movimento transformador, carrega em si conflitos.

Conclui-se que a democratização do ensino pode ser entendida, em seu modelo ideal, como o processo de equiparação das oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino pelos diferentes grupos, camadas ou classes que compõem a sociedade. Em sua concretização existem formas intermediárias e outras que ainda servem a legitimar ideologia oposta à da democratização, ou seja, contribuem para maior segregação (é o caso da democratização segregativa). É possível considerar ainda a possibilidade de que existam, em processo, democratizações quantitativas - que se expressam no crescimento generalizado de vagas para o acesso - e qualitativas - que se refletem na igualdade nas oportunidades de acesso.

As pesquisas que vem sendo desenvolvidas no Brasil, tanto as genéricas como as que tomam alguma universidade como campo de estudo, se localizam temporalmente no início dos anos 2000, ou seja, no início da implantação de Programas como o Reuni, o PNAES, o Enem (utilizado como ferramenta de avaliação para o ingresso) e antes da implantação da Política de Cotas. Talvez por essas características, elas concluam pela não democratização do perfil do estudante de ensino superior.

Entretanto, os dados trazidos por Lugli (2014) - que analisa combinando com outros elementos as estatísticas apresentadas por Cruz e Cespedes (2013) - trazem novos olhares para o perfil estudantil, especificamente do *campus* Guarulhos da Unifesp, esta que foi a universidade tomada como o campo de desenvolvimento desta pesquisa e que será melhor apresentada no capítulo de número 2.

CAPÍTULO 2 – A “NOVA” E A “VELHA” Unifesp⁴²

Este capítulo está dividido em três momentos. O primeiro que apresenta a Unifesp pelas propriedades similares e peculiares dos seus *campi*. Procurou-se explorar, em princípio, o material reunido durante a pesquisa que permite compreender melhor a situação de cada *campus* no que diz respeito à localização geográfica, aos recursos orçamentários que dispõem, ao número de estudantes, à relação professor-aluno e de técnicos nos *campi*. Esta primeira parte fornece subsídios para a compreensão da segunda, que apresenta uma análise das informações sociodemográficas sobre os estudantes ingressantes nos cursos de graduação dos anos 2011 e 2014 na Unifesp, realizada por meio de uma técnica difundida na sociologia da educação francesa, a Análise de Componentes Principais (ACP). De posse dessas informações, na última parte, acrescentou-se a esta análise outros elementos encontrados e que eram pertinentes para compreender globalmente a universidade e, ao mesmo tempo, a especificidade dos *campi*. Foram selecionados para a análise os conflitos e as divisões ocorridas por ocasião da eleição da última reitora e as características da organização dos estudantes no *campus* de Osasco e de Guarulhos.

Uma das singularidades desta universidade federal foi a sua acelerada expansão nos últimos dez anos, período no qual o número total de matrículas saltou de 1.353 para 11.164, entre 2004 e 2014. O número de *campi* e de carreiras disponíveis também se ampliou, tornando-a uma universidade maior, mais complexa e diversificada. Como se procurou demonstrar, a multiplicação do número de estudantes e de carreiras disponíveis trouxe consigo discentes (e professores) com características sociais distintas daquelas que compunham a Unifesp antes de sua expansão. Este processo propiciou uma nova configuração para a universidade como um todo e acarretou novos conflitos políticos, em especial, relativos ao lugar atribuído e ocupado pela “velha” Unifesp e o lugar pretendido e reivindicado pelos novos *campi*. É este processo complexo e multidimensional que a pesquisa procurou focalizar, a partir dos dados empíricos reunidos, e analisar no período desta

⁴²Algumas partes deste capítulo foram apresentadas no artigo “Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp.” (Perosa & Costa, 2015).

dissertação de mestrado.

A Figura 1 representa a localização dos quatro *campi* já existentes da Unifesp na região metropolitana de São Paulo e os dois que estão em fase de planejamento (Zona Leste e Embu). Além desses, existem ainda os localizados em São José dos Campos e o da Baixada Santista. A posição central, nuclear, do *campus* São Paulo não é apenas geográfica – como é possível observar na figura – mas também política, já que a universidade surgiu a partir da Escola Paulista de Medicina (EPM). Dessa forma, os cursos existentes no *Campus* São Paulo representam o que se denomina aqui de a “velha” Unifesp, em função de sua antiguidade e da exclusividade e prestígio mantidos durante décadas.

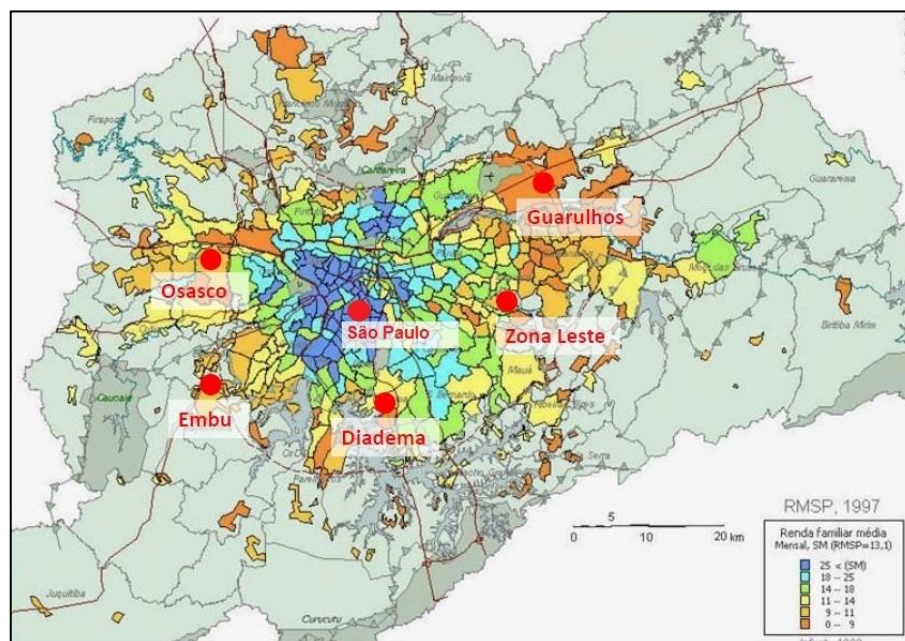


Figura 1 - A Unifesp na região metropolitana de São Paulo (Embu e Zona Leste-previstos)
 Fonte: http://planejamento.unifesp.br/audiencias-publicas/ap_zonaleste_17junho2013.pdf

A EPM foi criada como uma instituição privada por 31 médicos e 2 engenheiros no ano 1933 aproveitando o movimento de um grupo de candidatos não aprovados para o ingresso na antiga Faculdade de Medicina de São Paulo⁴³, atualmente pertencente à Universidade de São Paulo. A mobilização de um grupo de

⁴³A Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo foi criada em 1912, período em que já funcionavam outras escolas de formação médica no país no Rio de Janeiro (1808), na Bahia (1808) e no Recife (1914). Com a criação da USP em 1937, em um período de crescimento intenso da cidade de São Paulo, a faculdade passou a integrar a Universidade de São Paulo.

estudantes considerados excedentes⁴⁴ no concurso de ingresso da então escola de medicina da cidade e de médicos insatisfeitos com as poucas chances de ingresso na carreira de professor nesta mesma faculdade mobilizou recursos sociais, econômicos e políticos, para propor a criação de uma nova escola de medicina na próspera São Paulo (Silva, 2001)⁴⁵.

Articulando diversos tipos de capitais (econômicos, sociais, políticos e simbólicos) este grupo de médicos logra criar a Escola Paulista de Medicina como uma escola de ensino superior privada, modalidade de estabelecimento de ensino que se tornara possível graças à reforma Rivadávia (1911) que instituiu a liberdade de ensino e a competição livre (Cury, 2009). Em 1956, enfrentando problemas financeiros, a instituição passou a ser administrada pelo Estado. Nos anos subsequentes, começou a abrigar outros cursos de graduação voltados para atender às necessidades geradas pela divisão do trabalho na medicina, tais como o curso de Ciências Biomédicas (1966), Fonoaudiologia (1968) e Tecnologia Oftálmica (1970) (Vasconcelos, 2006).

A Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) foi criada em 1994 e expandiu-se a partir de 2004 com a abertura de cinco (5) novos *campi*, por meio da política de expansão do governo federal, o Reuni. A escola de medicina, reconhecida por ser altamente seletiva e socialmente valorizada tanto pela excelência dos formandos e do corpo docente, como pelos serviços prestados à comunidade, tornou-se uma universidade pública em processo de expansão não apenas de novos *campi*, que abarcam diferentes áreas de conhecimento, mas também do perfil dos alunos.

A vinculação da Unifesp à antiga escola de medicina - que contemporaneamente constitui uma parte do *campus* São Paulo - é um substrato importante da identidade desta universidade. Muitos dos conflitos e contradições na instituição estão ligados à operação simbólica de imposição da história e da tradição do *campus* São Paulo como o passado nobre da instituição e pela tradição da administração da Universidade. Esta imposição não acontece sem a reação dos

⁴⁴ Tinham nota que os aprovasse, mas não estavam classificados para o ingresso.

⁴⁵ Importante enunciar que a relação de competitividade da Unifesp em relação à USP e até mesmo a concepção de que esta é melhor do que aquela ou que a Unifesp é uma “segunda opção” para quem não foi aprovado na USP são conteúdos que emergem tanto de estudantes como de servidores docentes e técnicos (a respeito dos estudantes), especialmente em *campi* de expansão mais elitizados como Osasco.

demais *campi*, denominados como “*campi* de expansão⁴⁶”, que se manifestam contrariamente, seja por não se reconhecerem na tradição biomédica da EPM ou quando denunciam que as condições de instalação dos novos *campi* não lhes permite serem reconhecidos como herdeiros da proclamada tradição de “excelência” da Unifesp/EPM.

A configuração da “nova” Unifesp pode ser observada a Tabela 6. Como já anunciado, ela é composta por seis *campi* no total, sendo um na capital, três na grande São Paulo: Diadema (2007), Guarulhos (2007) e Osasco (2011), um no interior do estado (São José dos Campos, 2007) e um no litoral (Baixada Santista, 2004).

Tabela 6 - Cursos de graduação e percentual da população estudantil por *campus*.

<i>Campi</i>	Área Predominante ⁴⁷	Ano Fundação	Cursos de Graduação	Porcentagem de estudantes ⁴⁸
São Paulo	Medicina e Saúde	1933	Medicina, Enfermagem, Ciências Biomédicas, Fonoaudiologia, Tecnologias Oftálmica	14, 2%
Baixada Santista	Trabalho Social	2004	Educação Física, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional e Ciências do Mar.	16,7%
Diadema	Ciências	2007	Ciências Ambientais, Ciências Biológicas, Engenharia Química, Farmácia e Bioquímica, Licenciatura em Ciências, Química Industrial e Química.	22,7%
Guarulhos	Cultura, artes e humanidades	2007	Ciências Sociais, Filosofia, História, História da Arte, Letras e Pedagogia.	28,7%
São José dos Campos	Engenharias	2007	Engenharia de Computação, Engenharia de Materiais, Engenharia Biomédica, Biotecnologia, Ciência da Computação, Matemática Computacional	9,7%
Osasco	Economia e Comércio	2011	Administração de Empresas, Ciências Atuariais, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Relações Internacionais.	7,8%

Fonte: Dados de www.unifesp.br. Elaboração própria.

O *campus* São Paulo abriga cursos da área da saúde, tendo como curso mais

⁴⁶Esta denominação não é utilizada de forma pejorativa, sendo amplamente difundida na Unifesp, em especial nos “*campi* de expansão”, e conota a segregação e diferenciação entre esses *campi* e o *campus* São Paulo.

⁴⁷Para a classificação das áreas baseou-se nos critérios sugeridos pela bibliografia. Cf. VASCONCELLOS, 2006; DURU-BELLAT, 2008.

⁴⁸Foram utilizados os dados de 2012, últimos divulgados que incluíam os números de técnicos e docentes, viabilizando relações mais fiéis entre as porcentagens, Fonte: “Unifesp em números”.

tradicional a Medicina (747 alunos matriculados em 2014), além de cursos de “paramedicina” e saúde, ou seja, cursos que se desenvolveram como o resultado do processo de divisão do trabalho no interior da medicina e que se autonomizaram pouco a pouco em relação a atividades antes desenvolvidas pelos médicos. Situa-se na zona sul da cidade de São Paulo, em bairro privilegiado⁴⁹.

O primeiro *campus* de expansão a surgir foi na Baixada Santista (2004). A maior parte dos cursos nele oferecidos se caracteriza por dar acesso a profissões necessárias às políticas públicas e à ação social. Este *campus* - assim como o de Diadema - está dividido em várias unidades (o que será melhor explicado adiante).

Em seguida, surgiram dois *campi*: Diadema, que reúne a área de exatas e biológicas, com cursos voltados à ocupação de postos de trabalho na indústria (engenheiro químico, química industrial, bioquímico, por exemplo); e o *campus* de Guarulhos, que tem cursos na área de ciências sociais e ciências humanas. Ambos os *campi* contemplam cursos de formação de docentes.

O *campus* de São José dos Campos também é denominado de ICT – Instituto de Ciência e Tecnologia porque inclui os principais cursos em ciências exatas e tecnológicas da Unifesp, voltados para a formação de profissionais para a ocupação de postos de gerência e direção na indústria e em empresas públicas e privadas da área, e foi fundado em 2007. A cidade de São José dos Campos já abrange, por tradição, cursos de destaque nacional com este enfoque, sendo sede do ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica.

Por último, o *campus* Osasco, que tem cursos específicos da área de humanas (que é denominada, no próprio *campus*, de “Ciências Humanas aplicadas”), sendo que a maior parte dos cursos integra a área de Gestão. O *campus* foi inaugurado em 2011, estando instalado, atualmente, em prédio provisório, cedido pela prefeitura de Osasco.

Quanto aos recursos humanos e financeiros, a Unifesp teve 10.408 estudantes, somente de graduação, matriculados em 2013. Para atender a esta demanda, contou com 4.029 técnico-administrativos em educação e 1.285 docentes,

⁴⁹Aqui denominados desta forma para designar bairros que abrigam os grupos sociais privilegiados. Bairros que em geral são habitados por moradores de classes média-alta e alta, caracterizados pelo alto valor do metro quadrado em relação aos outros bairros e costumam ser arborizados, planejados, com moradias maiores, com acabamento e decorações.

o que equivale a uma relação de alunos por servidores da seguinte natureza: 2,58 alunos por técnico e 8,1 alunos por docente. Estes dados, genéricos, correspondem à média entre os *campi*, mas estas relações se alteram bastante quando se considera as especificidades de cada *campus*. A maior parte de docentes e técnicos⁵⁰ encontra-se no *campus* São Paulo (47,86% e 45,39% respectivamente), já a maior parte de estudantes está nos *campi* Guarulhos e Diadema que, juntos, instalam 51,4% dos estudantes da universidade com recursos humanos de 3,5% dos técnicos e 31,6% dos docentes da instituição. A instituição teve o orçamento de 2013 estimado⁵¹ em 59.827.978,47 reais. Deste montante, a maior parte foi destinada ao *campus* São Paulo (31.115.385,12 reais) e a segunda maior parte à reitoria (8.788.172,39 reais), conforme dados do Conselho Universitário realizado em maio de 2013. O *campus* Baixada Santista teve um pouco mais de estudantes matriculados do que o São Paulo (1.741), com 98 técnicos e 151 docentes – o que contabiliza uma relação de 17,76 estudantes por técnico e 11,02 estudantes por docente. A divisão no orçamento proposto pelo conselho universitário de maio de 2013 conferiu-lhe um valor de 5.533.461,13 reais.

Diadema teve 2.364 estudantes matriculados em 2013, contando com 98 técnicos e 158 docentes – o que contabiliza uma relação de 17,76 estudantes por técnico e 11,02 estudantes por docente. Na divisão do orçamento proposto pelo conselho universitário de maio de 2013, ficou com valor de 4.751.563,36 reais. Esta situação se aproxima à do *campus* Guarulhos que é o que tem maior número de estudantes (seguido por Diadema). Teve 2.988 estudantes matriculados na graduação em 2013, sendo que existem (segundo dados de 2012⁵²) 61 técnico-administrativos em educação e 202 docentes para atender a esta demanda de estudantes, o que propicia uma relação estudante por servidor de 48,98 estudantes por técnico e 14,79 estudantes por docente. O custeio proposto para o *campus* Guarulhos em Conselho Universitário de maio de 2013 para o ano de 2013 é no valor de 4.375.973,44 reais. Nota-se que apesar de Guarulhos ter o maior contingente de

⁵⁰Esse dado, bem como o dado referente ao orçamento, é tão desigual, em parte, devido à infraestrutura do Hospital São Paulo. Não foi encontrada referência exata do custo do Hospital São Paulo e de quanto essa despesa representa no orçamento do *campus* São Paulo.

⁵¹Diz-se “estimado” porque é o orçamento previsto no ano anterior e que, muitas vezes, necessita de complementos por parte do próprio Ministério da Educação.

⁵²Estes dados, embora defasados, são os últimos divulgados pela instituição.

estudantes de graduação, tem o terceiro *menor* orçamento previsto, sendo que somente os *campi* São José e Osasco - que são mais recentes e contavam, na época, com menos turmas – tem previsão orçamentária menor⁵³.

São José dos Campos teve 1.016 estudantes matriculados em 2013, contando com 35 técnicos e 61 docentes – o que contabiliza uma relação de 29,03 estudantes por técnico e 16,65 estudantes por docente. A divisão no orçamento que lhe coube, proposto pelo conselho universitário de maio de 2013, foi no valor de 2.124.871,99 reais. E, em Osasco, foram 816 estudantes matriculados na graduação, em 2013, e somaram-se 23 técnico-administrativos em educação e 27 docentes (dados de 2012) para suprir a demanda de formação destes estudantes. Isto propicia uma relação de alunos por servidores de 35,48 estudantes por técnico e 30,22 estudantes por docente, com orçamento aprovado no conselho universitário de maio de 2013 em 3.138.551,04 reais. Estes *campi* são os mais recentes e contavam com turmas ainda a serem completadas.

A Unifesp, como foi crescendo ao longo dos anos, não foi instalada em um grande *campus* capaz de abrigar as diversas unidades de ensino, característica de muitas das universidades públicas⁵⁴. Os *campi* foram criados com carreiras de diferentes áreas do conhecimento, em diversas cidades e um mesmo *campus* pode estar dividido em diversos imóveis, o que ocorre com os *campi* de São Paulo, Baixada Santista, São José e Diadema. O *campus* São Paulo é instalado em diversos imóveis da Vila Clementino que costumam ser denominados de “casinhas”, abrigando biblioteca, a sede da EPM, a sede da EPE, o Diretório Central dos Estudantes – DCE, entre outros. Embora segmentados, estão próximos, formando um conglomerado em um bairro que, nos dias atuais, pode ser considerado privilegiado, geograficamente localizado na região sul da capital paulista.

⁵³ Deve-se considerar também o fator de ponderação do MEC que determina o cálculo dos custos anuais de matrícula em cada curso. Nesse sentido, pode-se considerar o *campus* Diadema, que contempla cursos que demandam a manutenção de laboratórios e ainda assim tem subsídio bem aquém em relação à quantidade de estudantes que abarca.

⁵⁴ USP, Unicamp, UFSC, UFBA, UFMT, UFMS, entre outras.



Figura 2 - Foto institucional do pátio do *campus* Guarulhos definitivo (bairro Pimentas).
Fonte: <http://www.flickr.com/photos/gradunifesp/4244119447/sizes/o/in/photostream/>



Figura 3 - Prédio alugado onde funciona provisoriamente o *campus* Guarulhos desde out. de 2013.
Fonte: <http://unifespivre.org.br/2014/08/18/compra-do-torricelli-esta-novamente-na-pauta-da-congregacao/>



Figura 4 - *campus* Osasco da Unifesp, prédio provisório cedido pela prefeitura do município.
Fonte: <http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1489875>



Figura 5 - Novo prédio (unidade) *campus* São José, inaugurado recentemente.
Fonte: <http://www.pqtec.org.br/sala-de-impressao/noticias/353/unifesp+anuncia+ampliacao+do+campus+de+s+jose>



Figura 6 - Prédio da Escola Paulista de Medicina, Unifesp *campus* São Paulo.
 Fonte: <http://blogs.estadao.com.br/jt-cidades/imoveis-da-unifesp-estao-sob-suspeita/>



Figura 7 - Unidade II do *campus* Baixada Santista.
 Fonte: <http://www.pco.org.br/movimento-estudantil/estudantes-funcionarios-e-professores-aprovam-greve-na-unifesp-da-baixada-santista/eiay,p.html>



Figura 8–*Campus* Diadema, Unidade Manuel da Nóbrega.
 Fonte: http://www.unifesp.br/home_diadema/administracao/unidades.html

Alguns dos *campi* de expansão têm de contar com sua subdivisão em

unidades geograficamente distantes, o que agrava não somente o acesso aos setores, mas também o contato entre eles. É o caso dos *campi* Baixada Santista, Diadema e também São José, que são formados por prédios, denominados “unidades”, que não se localizam próximos uns aos outros (conforme demonstram as figuras 9, 10 e 11). Com espaço físico disperso, os *campi* abrigam em cada um dos imóveis alguns de seus serviços específicos e essenciais à vida na universidade. Ir à biblioteca, usar o “bandejão”, procurar o Núcleo de Apoio ao Estudante⁵⁵ ou abrir um protocolo ou processo administrativo significa, nestes *campi* (Baixada Santista, Diadema e São José), migrar entre as unidades por meio de ônibus institucionais. Tão somente a partir desta característica, pode-se questionar o planejamento da expansão da Unifesp nesses *campi* e as consequências (em termos de comunicação intersetorial e institucional, organização, configuração de serviços) de tamanha segmentação físico-espacial.

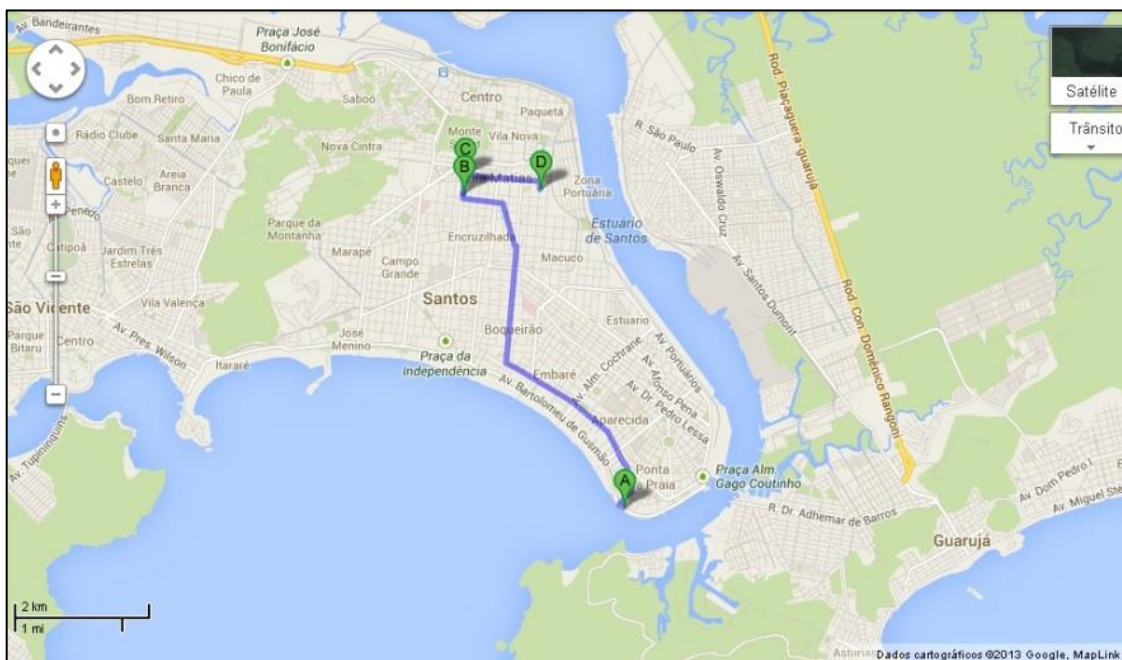


Figura 9 - Distância física entre as Unidades do *campus* Baixada Santista da Unifesp.

Fonte: Google Maps 2013.

⁵⁵ Denominados por NAE's, são Núcleos que existem em todos os *campi* compostos por profissionais como assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, enfermeiros e médicos, visando à atenção ao estudante e a execução de parte das políticas previstas pelo PNAES.

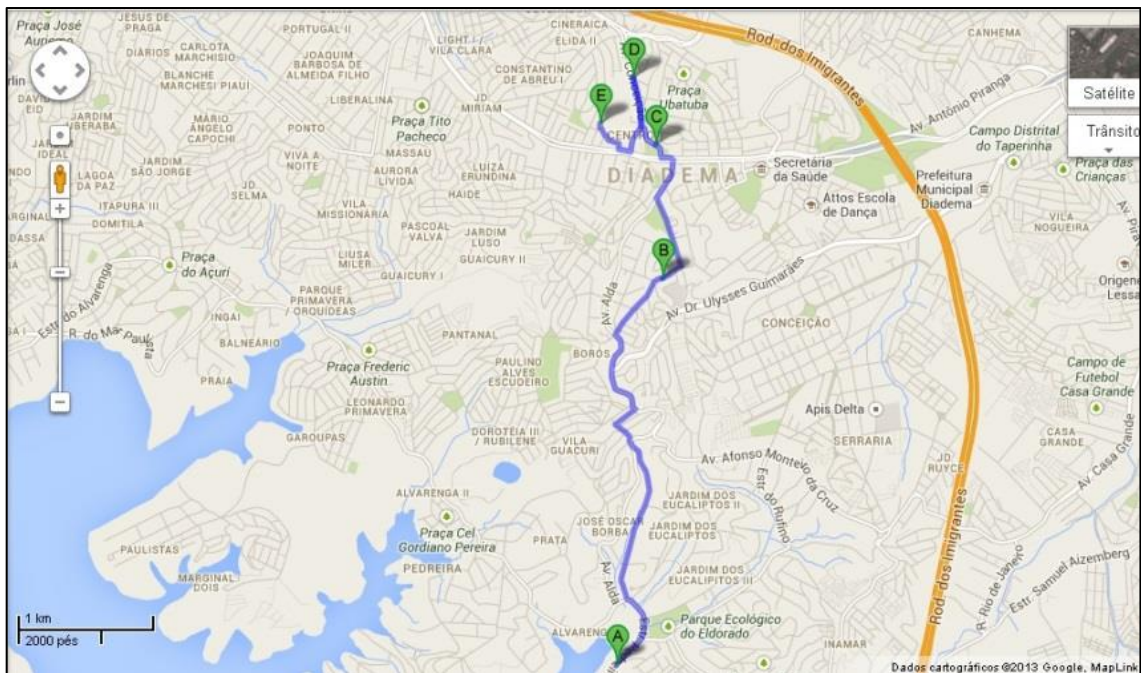


Figura 10 - Mapa da distância entre as unidades do *campus* de Diadema.

Fonte: Google Maps 2013.

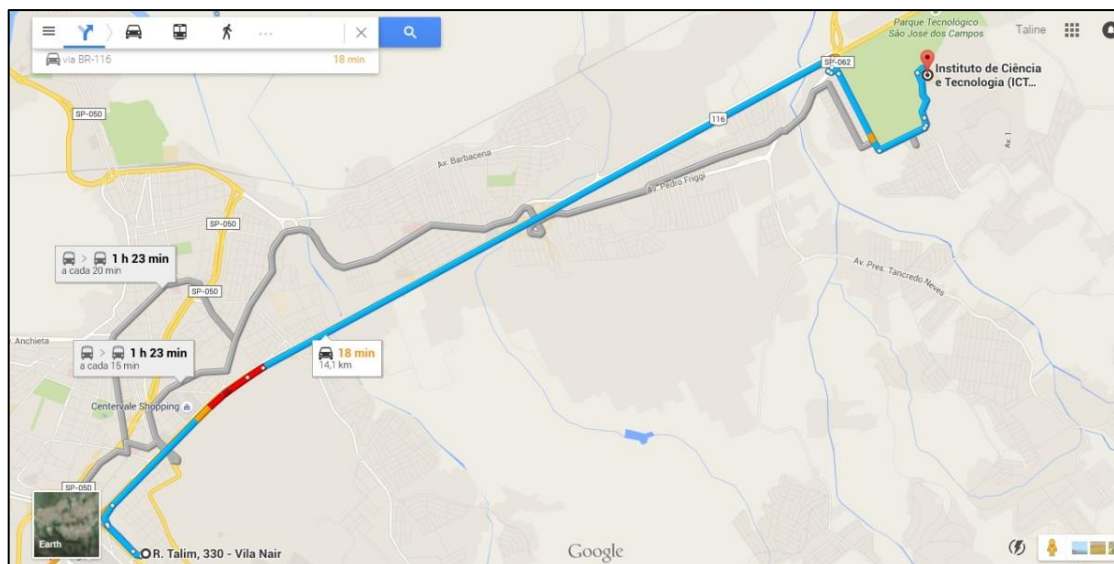


Figura 11 - Distância unidades *campus* São José da Unifesp.

Fonte: Google Maps 2015.

O *campus* São José da Unifesp, a exemplo dos *campi* Baixada Santista e Diadema, é atualmente composto por dois prédios em duas localizações diferentes. O mais antigo compreende as estruturas administrativas e os laboratórios de pesquisa e se localiza perto da Rodovia Presidente Dutra, em um bairro que conta com um Shopping nas proximidades. No prédio mais recente (Figura 5) estão localizadas as

salas de aula, biblioteca e salas dos docentes. Além desses prédios, está sendo construído o “definitivo *campus* universitário⁵⁶”, no Parque Tecnológico de São José, um espaço gerido por uma “entidade privada sem fins lucrativos⁵⁷”.



Figura 12 - Obra no *campus* definitivo de Guarulhos (Pimentas) em Junho de 2014 (Vista Lateral).
Fonte: <http://www2.unifesp.br/humanas/home/index.php/mapa-site/1341-evolucao-da-obra-do-predio-principal-pimentas>



Figura 13 - Terreno destinado ao *campus* definitivo de Osasco em obras.
Fonte: http://www.unifesp.br/reitoria/proplan/images/PROPLAN_IMAGENS/Obras_Proplan

⁵⁶Fonte: <http://www.sjc.unifesp.br/portal/instalacoes>

⁵⁷Fonte: <http://www.pqtec.org.br/conheca-o-parque/quem-somos.php>

Também chamada de EPPEN – Escola Paulista de Política, Economia e Negócios, o *campus* Osasco se situa em um bairro socialmente heterogêneo (Jardim das Flores), entretanto, consiste em trajeto para bairros periféricos, que abrigam classes populares (bairro Santo Antônio). O prédio que sediará em definitivo o *campus* está em fase de construção em terreno no bairro de Quitaúna (vila militar em Osasco, próximo à estação de trem de mesmo nome).

Já a Unifesp em Guarulhos, também chamada de EFLCH – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, tem seu prédio definitivo situado no distrito Pimentas, bairro periférico anteriormente conhecido por ser uma região de níveis altos de violência (Paula & Pimenta, 2007) e que tem passado por gentrificação. O *campus* fica a leste do município e faz divisão com São Paulo (bairro São Miguel Paulista), com Itaquaquetuba e, dentro dos limites do próprio município, com os distritos de Cumbica (a oeste) e do Bonsucesso (ao norte). As atividades deste *campus* tiveram de ser transferidas, desde outubro de 2013, para um prédio alugado, situado no centro do município de Guarulhos (Figura 3). O motivo para a mudança são as obras de construção de um novo prédio no *campus* definitivo (Figura 12).

Com isso, pode-se citar uma das características marcantes da Unifesp em sua expansão, que são as obras de adequação. Os *campi* foram criados, recursos humanos mobilizados e estudantes aprovados, houve ampliação do número de cursos ou criação de pós-graduação, enfim, atividades diversas comuns a instituições universitárias que se iniciaram sem que houvesse, para tanto, a infraestrutura necessária ou mesmo a definitiva – já que o *campus* Osasco iniciou suas atividades em um prédio provisório, cedido pela prefeitura desta cidade. O *campus* de Guarulhos, Osasco e São José estão ou estiveram em obras (São José concluiu recentemente) para ampliação ou construção de suas instalações.

Em relação às formas de ingresso dos estudantes, a Unifesp também tem características diferenciadas entre seus *campi*. O ingresso nos cursos do *campus* São Paulo como um todo e nos cursos de ciências biológicas e engenharia química do *campus* Diadema se dá mediante o “sistema Misto” que inclui o exame do Enem e um exame de vestibular suplementar. Entretanto, a única forma de ingresso aos cursos que integram os *campi* Baixada Santista, Guarulhos, São José dos Campos e Osasco – e também os demais cursos do *campus* Diadema, com exceção de

Engenharia Química – é por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ou seja, com a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Pode-se notar que as características apontadas sobre o *campus* São Paulo são bastante peculiares em relação aos denominados “*campi* de expansão”, ou como se denominou aqui, “a nova Unifesp”, desde a localização em bairro privilegiado, a forma de ingresso dos estudantes até a quantidade de docentes e técnicos e a previsão orçamentária. Essas disparidades entre a “velha” Unifesp (*campus* São Paulo) e a “nova” Unifesp são componentes concretos dos conflitos e contradições mencionados no início deste capítulo.

2.1. Análise do microcosmo Unifesp

A descrição dos *campi* não estaria completa e não teria tanto a contribuir para os objetivos desta pesquisa se prescindisse de um estudo sobre as características sociais dos estudantes que compõem o público de cada *campus*. Por meio dos dados estatísticos, derivados do questionário socioeconômico aplicado pela Pró-reitoria de Graduação por ocasião da matrícula, procurou-se identificar e comparar as características sociodemográficas dos estudantes dos *campi*.

Tradicionalmente, em sociologia, o tratamento estatístico é realizado por meio de quadros de dupla entrada, tabelas nas quais se relacionam duas variáveis. Durkheim, por exemplo, em seu clássico sobre o suicídio apresenta quadros nos quais se cruza a incidência de suicídios por países e religião. Max Weber, em “A ética protestante e o espírito do capitalismo” identificou com um quadro deste mesmo tipo a correlação entre religião e os diferentes segmentos do sistema de ensino alemão. Ao longo do século XX, as técnicas de análise estatística se desenvolveram bastante.

De maneira coerente com a base teórica que inspirou este estudo, procurou-se desenvolver uma análise estatística multivariada e para tanto se mobilizou uma técnica de análise geométrica de dados que permite reconstruir empiricamente um “espaço social” - tal como esta noção foi desenvolvida na sociologia bourdieusiana⁵⁸ - ou seja, como uma ferramenta para estabelecer as distâncias e as proximidades entre indivíduos estatísticos, no caso desta pesquisa, entre os *campi*.

⁵⁸Estas técnicas foram utilizadas por Pierre Bourdieu em *A Distinção, La Noblesse d'État, o Homo Academicus*.

A análise dos dados estatísticos apresentada aqui teve como objetivo por à prova fundamentos teóricos desta pesquisa. No caso deste estudo⁵⁹, visou-se examinar, em um primeiro momento, as características da expansão recente da Unifesp a partir dos dados sobre os ingressantes de 2011, coletados por um questionário aplicado em 2.249 estudantes naquele ano, quando a universidade contava com 8.047 estudantes de graduação⁶⁰. Com o acesso aos dados referentes ao mesmo questionário, só que o aplicado com os estudantes ingressantes em 2014, ano em que já havia a adesão à política de cotas com a disponibilização de 25% de vagas para cotistas⁶¹ na Unifesp, sendo que no referido ano foram obtidas 3.262 respostas de estudantes ingressantes em um universo de 11.164 estudantes de graduação⁶², houve a possibilidade de realizar nova ACP comparando os dados sociodemográficos dos ingressantes nesses dois anos.

Para o tratamento estatístico dos dados, optou-se por utilizar uma técnica de análise geométrica de dados, por meio de uma análise de componentes principais - ACP⁶³. Trata-se de uma técnica particularmente apropriada para o raciocínio sociológico proposto por Pierre Bourdieu na medida em que permite reconstruir sociologicamente um dado universo, um “espaço social”⁶⁴ em sua totalidade, identificando os indivíduos no seu interior em termos de distâncias e proximidades, determinadas pelas correlações estatísticas encontradas entre as variáveis escolhidas como variáveis ativas. Em relação às técnicas clássicas de tratamento de dados estatísticos em sociologia, esta técnica oferece a vantagem de permitir verificar um conjunto maior de fenômenos e a sobreposição existente entre eles.

A primeira hipótese aventada era de que o conjunto de políticas públicas desenvolvido no Brasil da última década havia produzido uma democratização, mas,

⁵⁹Este estudo com base na análise de componentes principais dos dados de 2011 foi publicado pela autora dessa dissertação e sua orientadora na revista Educação & Sociedade (Perosa e Costa, 2015).

⁶⁰Os dados foram compilados e apresentados pelas Pró-reitorias de Assuntos Estudantis e pela Pró-Reitoria de Graduação. Consultar, Cruz e Cespedes, 2013.

⁶¹Conforme dados da Ata da 35ª reunião do conselho de graduação da Unifesp: http://prograd.unifesp.br/portal/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=618&limit=20&limit_start=0&order=name&dir=ASC&Itemid=100052

⁶²Estes dados, referentes aos ingressantes do ano de 2014, ainda não foram institucionalmente divulgados e foram gentilmente cedidos pela Pró-reitoria de Graduação da Unifesp, com mediação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis, instâncias às quais reiteramos nossa imensa gratidão.

⁶³Cf. Lebaron, 2006; Ver também, Lebaron & Le Roux, 2013.

⁶⁴Para compreender melhor a noção de espaço social em Bourdieu, consultar, Bourdieu (1979; 2011).

de acordo com a tipologia de Merle (2000), seria observada uma democratização de tipo *segregativo*, no qual as carreiras mais populares teriam se aberto mais contundentemente do que as carreiras mais seletivas (Merle, 2000). A partir do panorama que os dados de 2011 permitiram construir, procurou-se interrogar se o mesmo padrão de democratização predominou em todos os *campi* ou se era possível notar diferentes padrões de democratização ao serem consideradas as especificidades dos *campi*. A ACP permite representar graficamente um espaço social baseado em eixos principais que reduzem o número de dimensões importantes a partir da correlação entre as “variáveis ativas”, oferecendo uma visualização espacial da distribuição das diferentes formas de capital das famílias e dos estudantes (Lebaron, 2006).

Para reconstruir o microcosmo da Unifesp, comparando os dados de 2011 e 2014, a seleção das variáveis para reconstruir um recorte do espaço representado pelas universidades brasileiras - ou seja, o microcosmo da Unifesp formado por seus seis *campi* – se deu com base em variáveis clássicas apontadas por estudos sobre desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil (Marteletto, Carvalhaes & Hubert, 2012; Souza, Carvalhes & Ribeiro, 2010)⁶⁵. Desta forma, as variáveis ativas foram: o nível de renda das famílias, de escolaridade de pais e mães, o tipo de ensino médio cursado, a origem geográfica das famílias, o principal responsável pela renda familiar e as idades dos estudantes. Houve também o acréscimo da variável percentual de cotistas, indisponível para o ano de 2011 e do vínculo trabalhista dos estudantes, que se mostrou uma variável importante após serem testadas diversas combinações. Este conjunto de variáveis que definiu o microcosmo Unifesp, um espaço de distâncias e proximidades entre os *campi*. Sobre este espaço foram projetadas “variáveis suplementares” que têm a função de ilustrar e oferecer elementos adicionais à análise estatística baseada nas variáveis “ativas”. Elas dizem respeito às características sociais dos estudantes⁶⁶ e foram inseridas com o objetivo de revelar outras dimensões pertinentes para compreender as características sociais

⁶⁵Embora gênero seja uma categoria altamente pertinente para a análise, não foi possível inseri-la neste estudo porque dada a ausência desta informação nas estatísticas disponibilizadas pela universidade (Cruz e Cespedes, 2013).

⁶⁶Uma parte da planilha contendo os dados para a realização da ACP está representada no Apêndice 7.

dos estudantes dos *campi*.⁶⁷ Pode-se assim obter, em um único gráfico, uma representação multidimensional desse espaço.

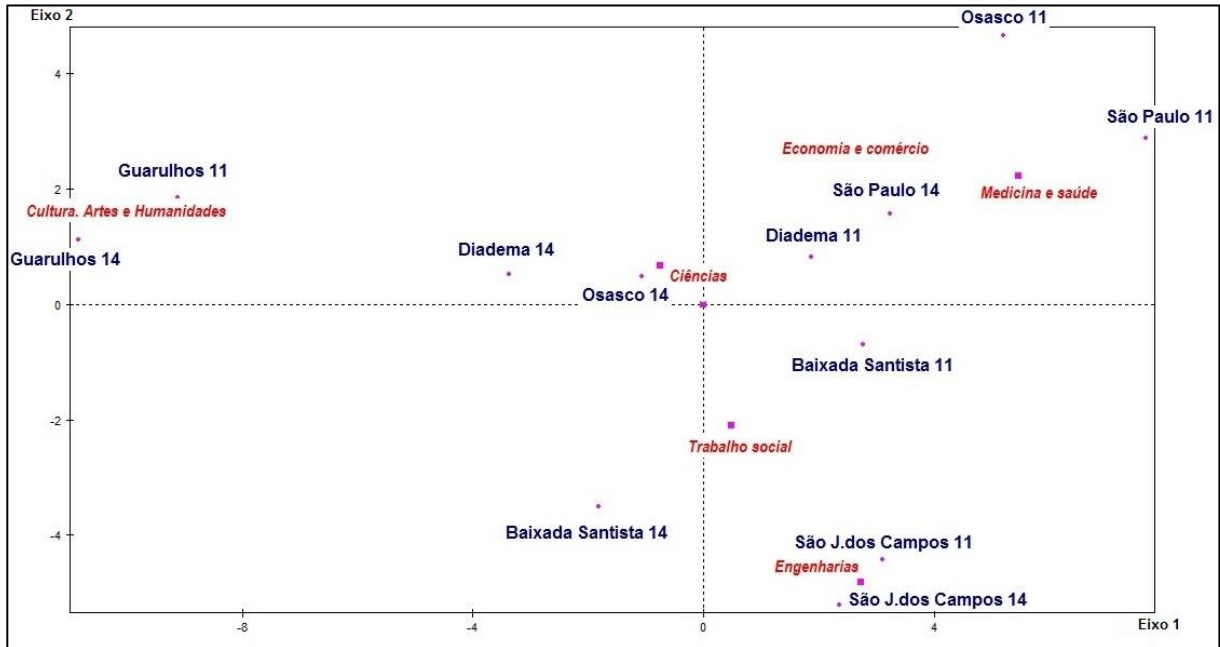


Figura 14 - O microcosmo Unifesp: anos 2011 e 2014.

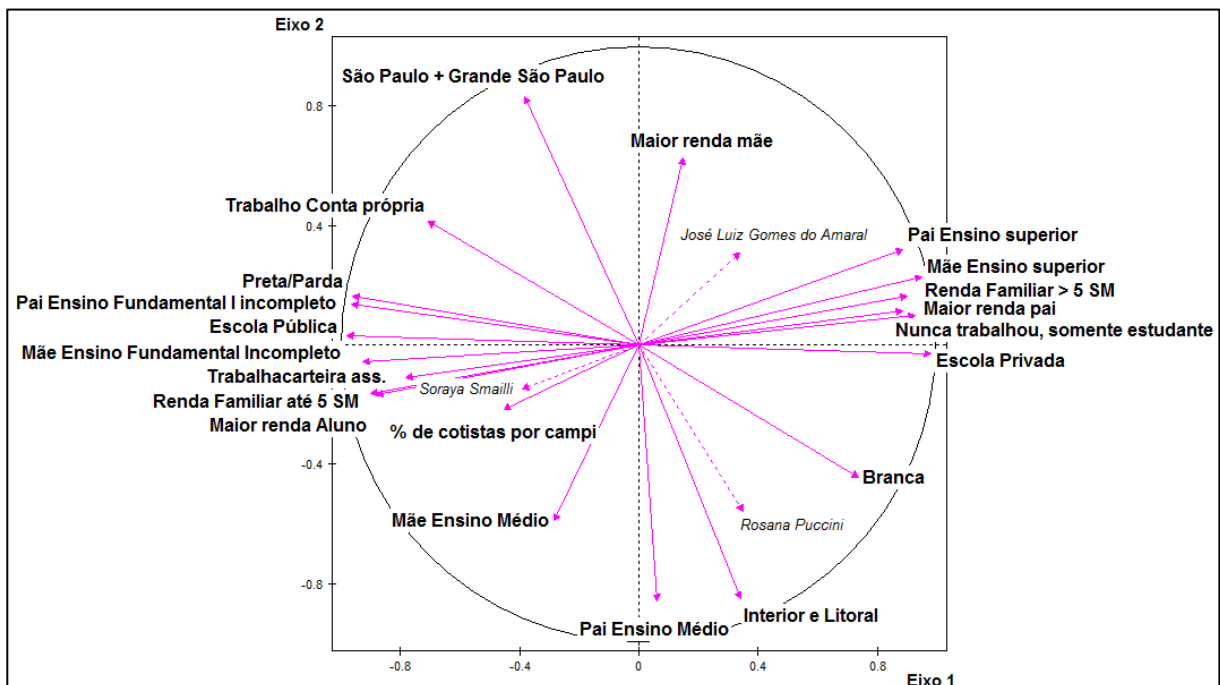


Figura 15 - Correlações das variáveis ativas e suplementares (2011 e 2014).

⁶⁷ Os resultados seriam mais ricos se pudessem ser incluídos dados sobre a religião, o consumo cultural, as práticas de estudo, os investimentos acadêmicos ou, ainda, a relação com a política, mas na ausência destes dados, as variáveis suplementares inseridas referiam-se ao estado civil, o vínculo de trabalho do estudante, o turno do curso e o voto para reitor na eleição de 2013.

O Eixo 1 (horizontal), mantém-se como um eixo sociodemográfico, contribuiu com 63,6% da variância, portanto, esta dimensão define fortemente este espaço. Como esperado, a dimensão socioeconômica das famílias pesa fortemente sobre a ocupação das carreiras. Não obstante, o Eixo 2 (vertical) é responsável por 21,4% na definição do espaço e o Eixo 3 contribui com 8,3%. A exemplo dos resultados desvelados pela primeira ACP aqui apresentada, com os dados de 2011, as flechas longas da Figura 17 sinalizam as correlações estatísticas mais fortes que definem a posição dos *campi* na representação do espaço trazida pela Figura 16, indicando os fenômenos que se relacionam. Neste caso, pode-se citar a renda familiar inferior a cinco salários mínimos, as mães com ensino fundamental incompleto, os estudantes egressos de escolas públicas, cujas flechas aparecem próximas à esquerda na Figura 17- lembrando que quanto mais longa a flecha mais concentrado é o fenômeno na região apontada.

Por meio da Tabela 8, é possível identificar a hierarquia dos fatores socioeconômicos que contribuem para a definição do espaço representado na Figura 16.

Tabela 7 - Variáveis ativas (2011 e 2014)

Variáveis	Eixo 1	Eixo 2	Eixo 3
Renda Familiar inferior a 5 SM ⁶⁸	-0,90	-0,16	-0,28
Renda Familiar superior a 5 SM	0,90	0,16	0,28
Cor Branca	0,74	-0,44	-0,34
Cor Pretos e Pardos	-0,96	0,16	0,12
Família de São Paulo ou da grande São Paulo	-0,38	0,83	0,19
Família do Interior e do Litoral	0,34	-0,85	-0,21
Estudante trabalha com carteira assinada	-0,78	-0,11	0,26
Estudante trabalha por conta própria	-0,71	0,41	-0,19
Estudante nunca trabalhou	0,93	0,10	0,15
Maior renda Aluno (Aluno principal responsável pela renda)	-0,88	-0,17	-0,12
Maior renda pai (Pai principal responsável pela renda)	0,89	0,11	-0,28
Maior renda mãe (Mãe principal responsável pela renda)	0,15	0,63	-0,54
Pai Baixa escolaridade (Ensino Fundamental)	-0,97	0,14	-0,13
Pai Ensino Médio + Superior Incompleto	0,06	-0,86	-0,28

⁶⁸ SM aqui corresponde a salários mínimos. Em 2011 o salário mínimo era de 545,00. Em 2014 o salário mínimo era de 724,00 (Fontes: http://www.portalbrasil.net/salariominimo_2011.htm; http://www.guiatrabalhista.com.br/guia/salario_minimo.htm).

Pai Ensino Superior + Pós-Graduados	0,88	0,32	0,28
Mãe com baixa escolaridade (Ensino Fundamental)	-0,92	-0,06	-0,33
Mãe Ensino Médio + Superior Incompleto	-0,28	-0,59	0,58
Mãe Ensino Superior + Pós-Graduadas	0,95	0,23	0,11
Escola Pública	-0,98	0,03	0,04
Escola Privada	0,98	-0,03	-0,03
Porcentagem de cotistas	-0,45	-0,22	0,82

Como se pode observar, a variável que mais distanciou os *campi* neste espaço, ou seja, que mais pesou para a definição do Eixo 1, foi, novamente, a dependência administrativa da escola no Ensino Médio (pública e privada), reafirmando a importância dessa variável no percurso escolar dos estudantes. Essa variável se confirmou, em relação aos dados de 2011, como mais relevante do que a renda, denotando a pertinência do uso deste método quando se objetiva identificar a hierarquia dos fatores que pesam para diferenciar, no caso, os *campi* da Unifesp.

A ordem de contribuição das variáveis para determinar o Eixo 1 configura-se, nesta ACP, da seguinte forma: em primeiro lugar a dependência administrativa da escola secundária (pública e privada), com -0,98 e 0,98, respectivamente. Em seguida, os pais de estudantes com baixa escolaridade, que contribuem com -0,97, assim como os estudantes de cor preta/parda que contribuem com -0,96 e a baixa escolaridade das mães dos estudantes, que contribui em -0,94 para a definição do Eixo 1 à esquerda. Como esperado, estas variáveis são positivamente correlacionadas. A alta escolaridade das mães (com ensino superior) contribuiu com 0,95 deste eixo e guarda relação com estudantes egressos de escolas privadas (0,98) e estudantes que nunca trabalharam (0,93), em sentido diametralmente oposto à incidência de estudantes com pais de baixa escolaridade e que se declararam “pretos e pardos”, etc. Nota-se que os estudantes que se declararam “brancos” estão mais bem distribuídos pelos *campi*, sendo uma condição mais incidente nos *campi* do litoral e do interior (o que se observa graficamente no quadrante inferior direito da Figura 17). Ressalta-se que renda familiar é o sexto fator que mais contribui para a definição do Eixo 1, com coeficiente de 0,90.

Portanto, se a introdução parcial das cotas não alterou completamente e em todos os *campi* a distribuição do perfil discente desprivilegiado, pode-se afirmar que

atenuou a contribuição da variável renda familiar para determinar as desigualdades. Como exemplos podem ser citados os *campi* Osasco e São Paulo que, em 2011, contavam com 34 e 32,3%, respectivamente, de estudantes cuja renda familiar era menor do que 5 salários mínimos. Em 2014 esses índices mudaram para 41,9 e 42,3% respectivamente.

O Eixo 2 confirma como dimensões importantes tanto a localização geográfica dos *campi* como a estrutura de capital das famílias. Deve-se notar que as dimensões que definem os Eixos 1 e 2 mantiveram sua importância mesmo com a adoção das cotas. Observando-se a Tabela 8, é possível identificar as variáveis que mais contribuíram, a saber: pais com ensino médio (-0,86), uma modalidade de capital cultural intermediária, mais frequente nos *campi* de São José dos Campos e da Baixada Santista, revelando um perfil familiar mais distante da polarização social que caracteriza os *campi* de São Paulo e da Grande São Paulo, entre as famílias do *campus* São Paulo e Osasco, com maior capital cultural (pais e mães com ensino superior) e de Guarulhos (pais e mães com ensino fundamental); e a “localização da residência dos estudantes” (Capital e Grande SP/ Interior e Litoral de SP, com 0,83 e -0,85 respectivamente), revelando a tendência de a proximidade da residência com o *campus* ter interferência no processo de escolha do curso/universidade. Pode-se citar que um terceiro eixo, ao ser projetado sobre o gráfico, revela a correlação negativa (oposição entre os *campi* que tem) entre estudantes cujas mães estudaram somente até o ensino médio e estudantes cuja maior contribuição à renda familiar se dá pelas mães, entretanto a maior determinação do terceiro eixo seria de responsabilidade da porcentagem de cotistas por *campus* (0,82).

Todas essas correlações, expressas numericamente na Tabela 8 e graficamente na Figura 17, propiciam uma representação geométrica das distâncias e das proximidades entre os *campi* nos anos 2011 e 2014, considerando que este espaço foi determinado pela distribuição das variáveis representadas pelas flechas da Figura 17 que definem a representação da Figura 16. Esta figura é especialmente reveladora ao considerar a preponderância das variáveis nos *campi* em dois diferentes anos: 2011 (representado por 11) e 2014 (representado por 14).

É possível ensaiar algumas reflexões de caráter sociológico à luz da análise estatística apresentada a partir da fotografia obtida com os dados dos ingressantes

de 2011. Por razões distintas, o *campus* São Paulo e o *campus* Guarulhos possuem um número maior de estudantes mais velhos. Os primeiros porque, possivelmente em função da forte seletividade dos exames de ingresso na medicina, precisaram investir alguns anos de estudo e preparação para o vestibular. Eles encarnam a experiência dos jovens herdeiros, segundo a tipologia desenvolvida por Bourdieu & Passeron (2014) e confirmada pelo tratamento estatístico obtido. Possuem, em geral, pai e mãe com ensino superior, sendo o pai o principal provedor da renda familiar, que frequentemente ultrapassa cinco salários mínimos e na maior parte dos casos fizeram uma escola privada. Ratifica-se o padrão das características sociais dos estudantes de medicina, carreira extremamente elitizada até mesmo em países com menor desigualdade educacional que o Brasil (Duru-Bellat, 2008), um perfil semelhante àquele que predomina na área de gestão (Economia e Comércio), tanto que as características dos estudantes do *Campus* de Osasco são similares aos do *Campus* São Paulo⁶⁹. Trata-se de uma condição em tudo oposta aos estudantes mais velhos de Guarulhos, denominados aqui como autodidatas, que tiveram itinerários mais errantes, sendo frequente, entre os entrevistados (apresentados no Capítulo 3), aqueles que buscaram uma faculdade privada antes de chegar à Unifesp, ou ainda, eles precisaram interromper os estudos para trabalhar.

O caso dos *campi* São Paulo, Osasco e Guarulhos em 2011 permite pensar em um padrão de democratização ou *uniforme* ou *segregativa*, por se caracterizar pela ocupação socialmente desigual das carreiras, na qual o aumento da participação dos jovens desprivilegiados, de primeira geração com ensino superior, se dá principalmente nas carreiras de humanidades, que tendem a conduzir ao exercício do magistério público. Na ocasião, a baixa participação dos estudantes com estas características nos *campi* de São Paulo e Osasco evidenciava como se preservavam as carreiras socialmente mais prestigiadas (Medicina e saúde e Economia e comércio) para os estudantes que se aproximavam dos herdeiros descritos por Bourdieu & Passeron (2014).

Entretanto, a posição intermediária dos *campi* de Diadema, da Baixada Santista e de São José dos Campos sugeriam que algumas áreas como as ciências, as profissões ligadas ao trabalho social e mesmo as engenharias seriam mais permeáveis a um padrão de democratização de tipo *uniforme* ou ainda *equalizador*,

⁶⁹Consultar, por exemplo, DURU-BELLAT, 2008.

ou seja, ao se observar a Figura 14, nota-se que a posição intermediária (em relação ao Eixo 1) dos *campi* Diadema, Baixada Santista significava que estes eram *campi* que possuíam maior mistura social, se comparados aos *campus* São Paulo, Osasco e Guarulhos. Em especial devido à variação na estrutura de capital das famílias, mais intermediária, predominando pais e mães com ensino médio, e uma distribuição mais equânime entre estudantes egressos de escolas públicas e privadas, já que, vale lembrar, o único *campus* em que os estudantes vindos de escolas públicas eram em maior quantidade do que o contingente vindo de escolas privadas é o *campus* Guarulhos. Mesmo nos *campi* de posição intermediária, o percentual de estudantes de escolas privadas em 2011 era superior a 64%. Tratava-se, portanto, de uma mistura relativa. Estes resultados corroboraram estudos já realizados sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior, mas abriram a possibilidade de visualizar como estes fatores se hierarquizavam no caso específico da Unifesp no período que antecedeu a implantação da política de cotas.

Entretanto, considerando os dados de ambos os anos analisados (2011 e 2014), se, por um lado, constata-se que Guarulhos (11 e 14) tem a maioria de estudantes egressos de escolas públicas, pretos e pardos, cuja maior contribuição para a renda familiar – que é menor, entre 0 e 5 salários mínimos - é do aluno, com pais de baixa escolaridade e os *campi* São Paulo e Osasco (especialmente em 2011) estão inversamente relacionados a estas variáveis, ou seja, são os *campi* que tem menor incidência de estudantes com essas características, por outro lado a figura revela a representação de uma “aproximação” gráfica dos dados de 2014 de quase todos os *campi* (exceto São José e Guarulhos) com essas características estudantis. Constata-se que, do ano 2011 para o ano de 2014, o público estudantil de quatro dos *campi* (Osasco, São Paulo, Diadema e Baixada) se diversificou, tendendo a alcançar estudantes com características sociais, culturais e econômicas desprivilegiadas para o acesso ao ensino superior (perfil que já prevalecia, inequivocamente, e ainda se destaca no *campus* Guarulhos) notadamente os *campi* Baixada Santista e Diadema, mas também os *campi* São Paulo e Osasco, que eram reduto dos herdeiros.

Ao analisar o panorama apresentado, constata-se que as variáveis que contribuem mais fortemente para definir os eixos pouco se modificaram em relação à análise realizada apenas com os dados de 2011, sendo ainda, primordialmente, a dependência administrativa da escola e a escolaridade dos pais as variáveis que mais

contribuem para definir o eixo 1. Da mesma forma, a escolaridade de nível médio do pai e a localização da residência (Grande SP x Interior e Litoral) são dimensões igualmente pertinentes na determinação do eixo 2.

Entretanto, o que esta segunda ACP apresentada revela é que a configuração sociodemográfica dos estudantes que compõem os *campi* está em processo de modificação, tendendo a se aproximar do perfil que antes era representado mais fortemente pelo *campus* Guarulhos, a saber: maior quantidade de egressos de escolas públicas, pais e mães com baixa escolaridade, autodeclarados pretos ou pardos. Por outro lado, nota-se uma tendência na acentuação do acesso de estudantes do interior e litoral em todos os *campi*, mas que pode ser mais facilmente notado em Osasco e na Baixada Santista, configurando um maior acesso do perfil estudantil provinciano.

Também se pode observar que os *campi* São José e Guarulhos apresentaram menor diversificação do perfil estudantil, em relação aos dados de 2011. Possivelmente, esta conjuntura se apresente, no primeiro *campus*, devido às carreiras voltadas às engenharias, às ciências exatas, área apontada por Braga; Peixoto; Bogutchi (2001) como tendo sua procura em declínio, mesmo por candidatos com perfil socioeconômico privilegiado. Ou ainda, como argumenta Cury (2000) são carreiras que possuem um currículo de disciplinas (como o “Calculo Diferencial e Integral”) que explicita as dificuldades de aprendizado, sendo, possivelmente, menos atrativas aos estudantes. Por outro lado, Guarulhos é um *campus* que já se caracterizava como referência no acesso de estudantes desprivilegiados desde 2011, por isso pode-se compreender que representativamente, no gráfico, o perfil de seus estudantes teve menor alteração.

Certamente, as alterações e a inércia neste espaço não podem ser compreendidas sem fazer referência à Lei das Cotas. O fator que atua direta e explicitamente nessa diversificação e que difere entre os anos 2011 e 2014 é a implantação desta política, ainda que parcialmente. O ano de 2011 foi o último ano antes de a Unifesp adotar a reserva de cotas⁷⁰ (conforme apresentado no capítulo 1.1.1). É importante ressaltar que, ao contrário do que se costuma conceber, as cotas conforme foram implantadas no Brasil não são exclusivamente étnico-raciais, mas se

⁷⁰Lei nº 12.711/2012.

dão por dados comprobatórios referentes à renda, dependência administrativa da escola de ensino médio e pela autodeclaração de cor. Corroborando com os dados aqui apresentados, estas são três das principais características que foram apontadas, por meio da ACP, como sendo altamente correlacionadas entre si na composição do perfil estudantil dos *campi* com os dados de 2011 (pré-cotas⁷¹).

O caso dos *campi* São Paulo, Osasco e Guarulhos em 2011 permitia pensar em um padrão de democratização *segregativa* devido à ocupação socialmente desigual das carreiras. A democratização segregativa ocorre, conforme mencionado e segundo Merle (2000), quando as carreiras mais prestigiadas continuam socialmente muito seletivas e os estudantes de origem popular ingressam nas carreiras tradicionalmente atribuídas a eles, como o magistério.

Por outro lado, a análise dos dados de 2011 aliados aos de 2014 permite analisar, também, o processo de implantação das cotas na Unifesp. A comparação entre os dados obtidos com os ingressantes dos anos 2011 e 2014 possibilita um olhar processual e ainda em andamento⁷² no que tange à implantação desta política e possibilita a afirmação de que os hiatos existentes no acesso de diferentes grupos sociais à *Unifesp* tem se reduzido, o que permitiria classificar o caso da Unifesp se despontando como de democratização *equalizadora* (Merle, 2000). Ao mesmo tempo, esta inércia na definição do espaço permite formular outras interrogações investigativas.

Os resultados aqui apresentados puderam revelar, também, a importância de outras dimensões e os pesos de suas contribuições para definir o percurso escolar dos estudantes (além da renda familiar, comumente citada), dentre os quais, os investimentos educativos das famílias com um capital cultural intermediário (como o ensino médio), a importância das variáveis relativas à escolaridade e ao capital econômico das mães. É importante ressaltar que esta análise é válida para o caso da

⁷¹ Deve-se mencionar que no período precedente à implantação da Política Nacional de Cotas a Unifesp promoveu, no início dos anos 2000, por alguns componentes dos Conselhos, o debate e a defesa da implantação de uma reserva de vagas que chegou a ser instituída (Resolução 23 de 2003 do Consu) e *aumentava* em 10% as vagas nos cursos, que seriam destinadas a "... afro-descendentes e indígenas que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas". Entretanto também previa que a resolução vigoraria *quando houvesse* "recurso financeiro para viabilizar a permanência do aluno" e seria "avaliado anualmente".

⁷² Já que a Política de Cotas não havia sido totalmente implementada na Unifesp, o que acontecerá somente no ano de 2016, quando finalmente serão 50% das vagas destinadas aos cotistas.

Unifesp e que em outra realidade, como as universidades instaladas no interior e em outras regiões do país, possivelmente fossem encontradas outras características e configurações. Também é de extrema relevância considerar que esses resultados são condicionados aos dados aos quais tivemos acesso, de ordem eminentemente socioeconômica, e que a inclusão de outras variáveis permitiria outras ênfases analíticas.

2.2. Lutas políticas no microcosmo Unifesp: um ensaio interpretativo

Esta forma de utilizar as estatísticas tornou-se uma marca registrada da sociologia de Pierre Bourdieu porque opera uma rotação sutil na forma de descrever e apreender um determinado universo social, no qual ele é definido e reconstruído com base em um conjunto de capitais, de recursos econômicos e sociais sem, entretanto, reduzir este todo a estas dimensões, permitindo evidenciar como estas características sociais dos indivíduos são inseparáveis das dimensões simbólicas que se exprimem nas escolhas, nas opiniões, nas tomadas de posição ou ainda, no estilo de vida (Bourdieu, 2011). À descrição do espaço social pode-se acrescentar uma série de outras dimensões, como o gosto e as preferências estéticas, as posições políticas, as escolhas que são compreendidas e explicadas como tomadas de posição de indivíduos socialmente situados, em um determinado espaço social. O *habitus*, conceito chave na sociologia bourdieusiana, é precisamente a interiorização pelos indivíduos de disposições que se expressam no modo de agir, de pensar, de sentir e de reagir. Sem a pretensão de esgotar todas as dimensões pertinentes para a compreensão do microcosmo da Unifesp, as observações de tipo etnográficas ao longo da pesquisa fizeram emergir alguns aspectos que permitem captar estas tomadas de posição, em especial, no que diz respeito às disputas políticas no interior da universidade.

As últimas eleições para reitoria foram um momento particularmente propício para a expressão dos conflitos surgidos após a expansão. No final de 2012, após a greve estudantil em Guarulhos e o retorno (sem resultado expressivo por parte dos docentes) de uma greve prolongada, houve a instituição de um calendário acadêmico de reposições de aulas e quase nenhum período de férias até o ano de 2015. Durante esta greve, um grupo de docentes, estudantes e técnicos-administrativos se

engajaram em reivindicações no âmbito da própria Unifesp.

Deste grupo foi formada a Chapa 3, denominada “Unifesp Plural e Democrática”, cujo programa de atuação contemplava de forma contundente os *campi* de expansão com reformas administrativas, qualificação de pessoal, descentralização dos serviços e os estudantes, já que havia um capítulo do programa exclusivamente dedicado às políticas afirmativas e de permanência estudantil⁷³.

Com a campanha realizada muito próxima à comunidade acadêmica, esta chapa compareceu a todos os *campi* para debates, ouvia representantes e propunha ações que contemplassem as diversas reivindicações. As eleições, ocorridas em meados de outubro de 2012, foram bastante conturbadas e incluíram ameaças e coações, veladas ou não, especialmente aos servidores do *campus* São Paulo, apesar de que muitos, nestes *campi*, manifestavam o seu apoio ao candidato da então chapa de número 2, que representava a continuidade da gestão que estava no poder. A chapa 1, por sua vez, situava-se em posição intermediária, entre a continuidade e a ruptura, pois apesar de se contrapor à chapa 2, tinha como representante uma médica e defendiam propostas genéricas e com interesses difusos.

Diante deste contexto, concretizou-se uma vitória da chapa 3, o que ficou marcado como uma vitória histórica dos segmentos com menos prestígio na Unifesp, tanto pelo apoio dos *campi* de expansão como dos técnicos e estudantes, já que foi nesses âmbitos que a chapa recebeu maior quantidade de votos. Enquanto a chapa 3 ficou em primeiro lugar nas eleições, contabilizando-se os votos de todos os *campi*: com 39% dos votos, em contraponto com os 30% do segundo colocado da chapa 2. Tomando-se como referência apenas os votos do *campus* São Paulo da Unifesp, a chapa 2 teria sido eleita com 37% dos votos contra 36% do segundo colocado – neste caso a chapa 1. Ou seja, a chapa 3, vitoriosa nas eleições, ficou em terceiro e último lugar no *campus* São Paulo, com apenas 25% dos votos.

A Tabela 9 reflete que a maior porcentagem de votos conquistados pela Chapa 3 eleita foi entre técnicos e estudantes. Entre os docentes, a maior porcentagem de votos pertenceu à Chapa 2, representante do modelo médico de gestão e da continuidade da reitoria anterior, panorama previsível ao considerar as

⁷³Disponível em: https://unifesppluraldemocratica.files.wordpress.com/2012/09/programa_chapa3.pdf

informações do início deste capítulo a respeito da distribuição dos recursos humanos entre os *campi*, por meio do qual se observa grande quantidade de docentes no *campus* São Paulo.

Tabela 8 - Resultado eleições em porcentagem de votos⁷⁴: por categorias acadêmicas.

Chapas/ Votos	Docentes	Técnicos	Estud.
Chapa 1 (Rosana Puccini e Isabel Cunha)	30%	22%	30%
Chapa 2 (José Luiz e Ricardo Smith)	35%	31%	9%
Chapa 3 (Soraya Smaili e Valéria Petri)	33%	45%	60%

Fonte: http://www.unifesp.br/reitoria/eleicoes/reitor/2013/apuracao_final.pdf

Constata-se, portanto, que nas eleições para Reitoria do ano de 2012, a Chapa 3 não obteve maioria de pontos para se eleger no *campus* São Paulo – pelo contrário, ficou em último lugar, ou seja, foi a chapa que obteve a menor pontuação neste *campus*. Também se pode observar que ela foi eleita tendo a maior porcentagem de votos vindos de técnicos e estudantes, dois grupos que não possuem o mesmo prestígio na dinâmica universitária como os docentes, que são considerados aqueles que melhor conhecem, pensam e determinam a instituição universitária. Nesta ótica, é possível considerar que a Reitora Soraya Smaili e sua vice Valéria Petri tenham sido eleitas pela parcela unifespiana simbolicamente dominada no interior da universidade.

Após as eleições de 2012, o primeiro grande acontecimento de cunho eminentemente político foi o Congresso da Unifesp, que foi idealizado e realizado nos moldes de um congresso deliberativo, visando levantar propostas e respaldo à revisão estrutural normativa da universidade, uma demanda que surgiu durante as eleições para reitoria ocorridas ao final de 2012 e que a nova reitora, com sua experiência na representatividade política de sua categoria profissional, deu continuidade.

O congresso foi apresentado como sendo fruto do compromisso da então gestão, assumida junto à comunidade acadêmica desde as eleições. A proposta deste evento foi uma ocorrência ímpar no âmbito institucional, tanto por ser o primeiro congresso deliberativo da Unifesp, como por ter um formato arrojado para os moldes

⁷⁴Desconsiderados os pesos, somente as porcentagens totais de votantes.

hierárquicos EPMistas, já que contou com a paridade entre os segmentos (discentes, técnicos e docentes) em números de delegados e também na abertura para a inscrição das propostas de teses. Foi também inovador, porque propunha o debate e visava à apresentação de propostas que contemplassem as transformações pelas quais esta universidade tem passado nos documentos normativos desta instituição.

Neste evento se explicitou a existência de um grupo dissidente à gestão da Reitoria, uma “nova oposição” que não aquela representada pelas forças políticas dissidentes da EPM. Era formada por docentes, estudantes e técnicos-administrativos, cujos nomes mais expressivos haviam participado, a princípio, ativamente da campanha à reitoria apoiando a chapa da atual reitora. Alguns destes servidores chegaram a compor cargos de confiança de sua gestão e posteriormente, romperam esta aliança. Já a respeito dos estudantes desta oposição, foi notável a adesão de um grupo vinculado à LSR (Liberdade, Socialismo e Revolução, um grupo pertencente ao PSOL: Partido Socialismo e Liberdade).

Sob o domínio da força política desta nova oposição no congresso, a plenária teve aprovações históricas. Cita-se especialmente: a paridade (1/3 de discentes, docentes e técnicos) na composição de todos os conselhos e órgãos deliberativos da Unifesp; direito a voz, mas não a voto (a menos que eleitos) aos membros natos⁷⁵ e a garantia da participação dos movimentos populares com direito a voz nestas instâncias; possibilidade de eleição, para reitoria e pró-reitorias, de quaisquer servidores (docentes ou técnicos). Apesar da louvável abertura a mudanças por parte da reitoria - em comparação com outras reitorias, em outras gestões - que pôde ser expressa pelo congresso Unifesp, um limite tácito era constantemente interposto para essas mudanças, um limite imposto pela universidade nos moldes em que está erigida, em detrimento de sua autonomia⁷⁶ e sua possibilidade de real transformação e reformulação. O limite é a universidade que se conhece, na qual aqueles servidores se formaram.

⁷⁵Membros natos de conselhos são aqueles que participam compulsoriamente por terem altos cargos hierárquicos em temáticas relacionadas a cada conselho (por exemplo, os pró-reitores e diretores dos *campi*) e não por terem sido eleitos.

⁷⁶A autonomia universitária “...didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial...” está prevista no Artigo 207 da Constituição Federal de 1988 (Severino, 2008). Nota-se que não se menciona a autonomia financeira, senão da gestão dos recursos, essa autonomia se refere a outros âmbitos e as universidades continuam subordinadas financeiramente ao Estado.

A necessidade de transformações no modelo universitário não é tema exclusivo desta IES, a exemplo de Santos e Almeida Filho (2008) que anunciavam a premência em se repensar radicalmente a estrutura universitária de acordo com a realidade brasileira e com as demandas específicas deste público, além de que propuseram alguns nortes no que delinearão da “universidade nova”. No caso da Unifesp, não se poderia afirmar que a gestão não estivesse inclinada a mudanças, haja vista a proposta do congresso em moldes paritários, entretanto os arranjos defendidos por esta (ou, nas palavras de Santos e Almeida Filho, reparos ou remendos) não contemplaram transformações mais profundas (como as que foram aprovadas à revelia da gestão), que fomentassem alguma ruptura com o ideal hierarquizado e burocrático de funcionamento universitário que uma parte politicamente atuante da comunidade acadêmica anseia para a Unifesp.

Se, por um lado, a eleição de uma reitora com maioria de votos dos *campi* de expansão e dos segmentos estudantis e de técnicos explicitou na política desta universidade as transformações sociais pelas quais a Unifesp vem passando após sua expansão, por outro lado os mecanismos institucionais não favorecem mudanças tão significativas nas instâncias burocrática e acadêmica, o que provocou descontentamento que pôde ser demonstrado tanto no Congresso Unifesp, com a constituição de uma oposição à esquerda da atual reitoria, como nas greves dos estudantes de Guarulhos⁷⁷ e dos técnicos-administrativos⁷⁸ (ambas de 2015).

2.3. As organizações estudantis de Guarulhos e Osasco

Outra expressão das visões de mundo e da distinção entre os *campi*, que acompanham as demais notadas até aqui é a forma de organização dos estudantes, particulares ao *campus* de Osasco e ao *campus* de Guarulhos. A observação e as entrevistas nos dois *campi* sugerem “mundos” relativamente distintos e isso se exprime também na maneira dos estudantes se organizarem politicamente ou não.

Este bloco diz respeito, mais especificamente, aos estudantes. Terá enfoque em informações dos *campi* Guarulhos e Osasco, que foram selecionados com base

⁷⁷Melhor descrita no Capítulo 2.1.3.

⁷⁸Iniciada em 28 de maio de 2015, a primeira que teve ampla adesão dos técnicos de todos os *campi*, com pautas locais além da nacional.

na ACP realizada com os dados de 2011 (descrita no Capítulo 2.2) por serem *campi* de expansão com perfis discentes bastante diferenciados. Desta forma, eles representam um recorte para aprofundamento do estudo sem desconsiderar as diferenças imbricadas nessa universidade multicampi, conforme foi explanado no decorrer das exposições metodológicas, na Introdução desta dissertação. Considerando isso, este subcapítulo apresentará informações que permitem conhecer as formas de organização e entidades estudantis preponderantes nesses dois *campi*, que contribuem para desvelar especificidades de seu público.

No *campus* Guarulhos os estudantes se organizam em alguns Centros Acadêmicos de cursos e contam com uma organização denominada “Coletivo de CA’s”, que congrega representatividades de todos os cursos. Além disso, existem os coletivos representativos das minorias (mulheres, negros, LGBTT’s) e a Atlética, que consiste em uma associação estudantil que em geral tem finalidades desportivas e, neste caso, contribui para a organização da bateria da universidade e de festas.

Em 2012 o *campus* Guarulhos foi palco de uma greve estudantil, que ficou marcada pela longa duração (cinco meses) e pela divulgação, na mídia, de que teria havido ameaça à integridade física de diversos servidores, a ocupação do prédio da diretoria acadêmica do *campus*, a destruição e/ou pichação de setores que funcionavam com tapumes. Esta greve estudantil contou também, durante seu desenrolar, com a greve nacional dos docentes e contemplou reivindicações⁷⁹ que são, ainda hoje, recorrentemente retomadas pelos estudantes. Como conquistas desta greve pode-se citar, especialmente, que novos servidores foram contratados para o NAE e houve a criação da “ponte Orca” (Operador Regional Coletivo Autônomo), denominação atribuída ao serviço de micro-ônibus que fazia a conexão gratuita do *campus* com o metrô (Itaquera, durante o funcionamento do *campus* no bairro Pimentas e Carrão, durante o funcionamento no centro de Guarulhos). Esta última pauta atendida era, com frequência, orgulhosamente citada pelos estudantes, que se sentiam parte desta conquista⁸⁰.

⁷⁹Pauta de reivindicações disponível para consulta em:

<https://arquivogreveunifesp.files.wordpress.com/2012/03/carta-pauta-de-reivindicac3a7c3b5es.pdf>

⁸⁰ Por exemplo, cita-se a fala de um entrevistado (que será melhor apresentado no Capítulo 3): “Eu não sou a favor de greve, mas a gente tá com prédio sendo construído no Pimentas por causa de greve, o ônibus que vai e volta pra São Paulo por causa de greve...” (Simão, 20 anos, Egresso de escola pública, *campus* Guarulhos)



Figura 16 - Reunião do comando de greve em 23/03/2012.

Fonte: <http://arquivogreveunifesp.wordpress.com/category/greve-2012/fotos-greve-2012-2/>

Ao final do ano de 2012 o *campus* Guarulhos foi novamente alvo de notícias com o suicídio, dentro do espaço estudantil do *campus*, de um estudante. Apesar de todas as associações de fatores motivadores, esperadas nestas situações, foi especialmente observada franca relação da morte do estudante com uma situação política e institucional delicada no *campus* Guarulhos da Unifesp. Além do consumo das drogas (lícitas e ilícitas), servidores (técnicos e docentes) apontavam a inserção de partidos políticos por meio do ingresso de alguns líderes de juventudes partidárias e afiliados como sendo uma variável que tende a acentuar conflitos internos.

A partir do ano 2013 (e até junho de 2015, enquanto se dava a redação deste texto) este *campus* teve de sediar suas atividades em prédio alugado no centro de Guarulhos, pois o prédio definitivo passava por construções e reformas para alojar todas as aulas e atividades com maior qualidade (muitas atividades vinham sendo realizadas no CEU- Centro Educacional Unificado, localizado ao lado do *campus* do bairro Pimentas). Esta mudança, de caráter temporário, instigou novos conflitos, pois um grupo composto expressivamente por docentes passou a defender a compra do prédio no centro do município - alugado do grupo Anhanguera, o antigo Colégio

Torricelli - pela Unifesp para desenvolvimento das atividades do *campus* (em sua totalidade ou não, pois alguns defendiam que somente a pós-graduação ficasse ali) neste local.

O ano de 2015, pós-eleições presidenciais, teve início com o anúncio de um corte de verbas para alguns setores, sensivelmente ao Ministério da Educação, o que afetou fortemente as universidades federais⁸¹. A Unifesp, como um todo, cortou diversos serviços, assim como o pagamento de outros ficou prejudicado. Um dos contratos que foi extinto e não foi renovado no *campus* Guarulhos foi a “Ponte Orca”, que ligava o *campus* à linha vermelha (leste-oeste) do metrô. Este era um serviço de extrema relevância, primeiramente porque propiciava de forma facilitada, rápida, segura (já que os estudantes tinham acesso aos micro-ônibus no interior do estacionamento do *campus*) e gratuita o acesso diário dos estudantes ao *campus*; em segundo lugar, conforme mencionado anteriormente, porque era considerado como uma das conquistas da greve estudantil deflagrada em 2012. Diante deste panorama, assembleias foram agendadas e iniciou-se um novo período de greve estudantil, com indicativo aprovado no dia 24/03/2015 e início no dia 28/03/2015, compreendendo como principal pauta deflagradora do movimento o transporte ao *campus*, mas agregada a pautas históricas, tais como: 10% do PIB para a educação, reajuste dos auxílios, moradia estudantil e creche no *campus*.

Após algumas propostas e audiências por parte da reitoria, os estudantes votaram pelo término da greve em 19 de maio de 2015. Entretanto, dois dias depois, ocorreu uma nova reunião de negociação com a reitoria na qual não foram apresentadas - conforme os estudantes solicitavam - as garantias de que as aulas retornariam somente após a resolução, junto à EMTU, da confecção e entrega dos cartões por meio do qual seria efetuado crédito mensal para os estudantes acessarem o *campus* (em substituição à Ponte Orca). Foi feita uma nova assembleia estudantil, no dia 26 de maio, deliberando pelo retorno à greve. Em seguida, no dia 29 de maio, ocorreu a congregação do *campus* Guarulhos que deliberou pelo retorno das aulas somente no mês de agosto/2015. O movimento foi perdendo a força e o acampamento (que vinha sendo realizado na quadra do *campus*) foi desfeito.

Diante da frase: “A greve é o transbordamento do coração oprimido”,

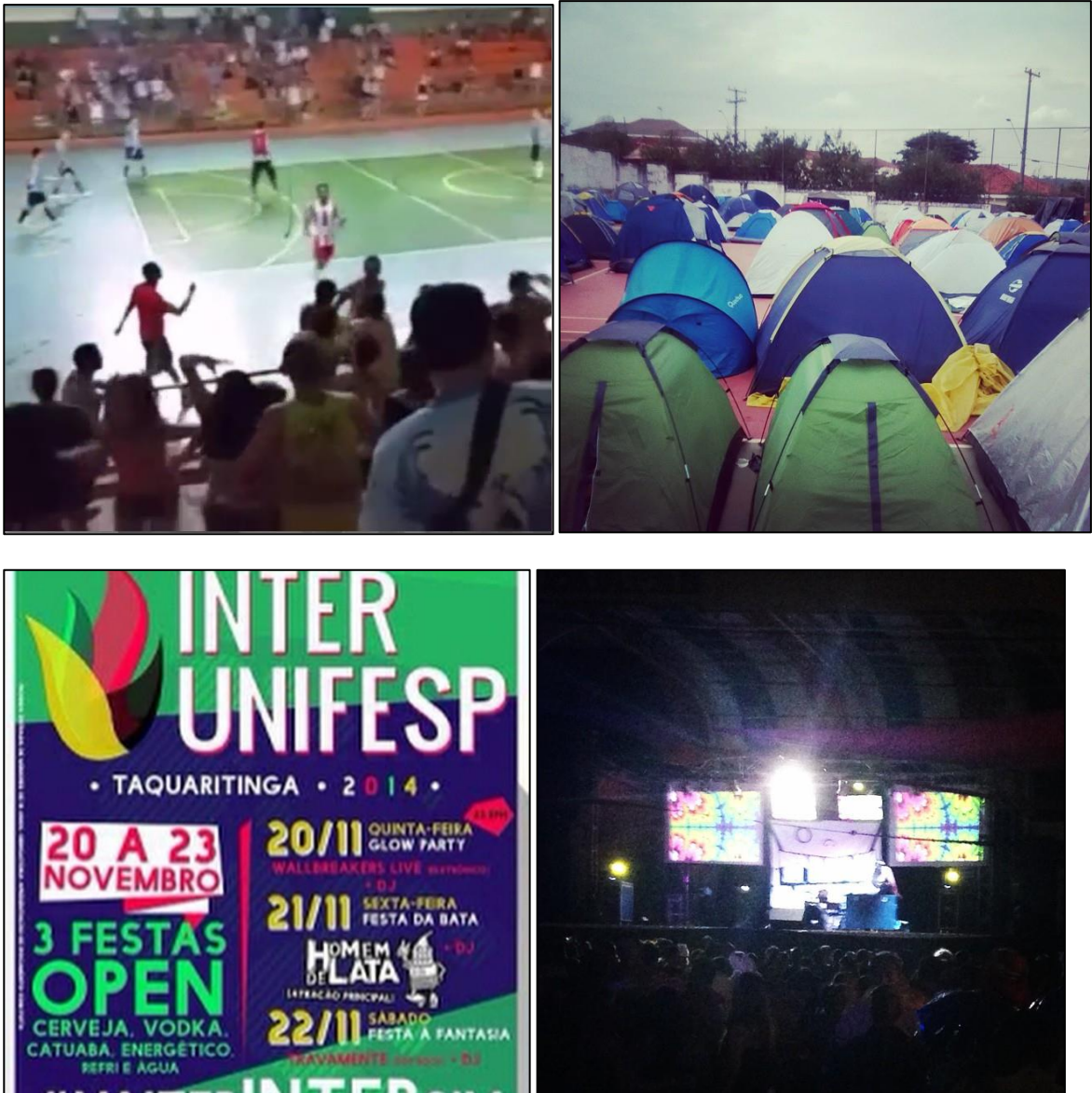
⁸¹Decreto 8389 de 07/01/2015.

“postada” por estudante em um dos grupos de Facebook que agrega a comunidade acadêmica da Unifesp de Guarulhos e simpatizantes, como não fomentar uma breve reflexão a respeito do papel das greves estudantis neste *campus*? As greves estudantis em Guarulhos são deflagradas anunciando momentos críticos e de transformação para a instituição. No caso de 2015, não poderia ser diferente, já que a contenção orçamentária é, historicamente, sentida mais depressa nos grupos desprivilegiados: no âmbito dos governos (municipal, estadual e federal) com cortes a programas sociais e, no âmbito da universidade, com dificuldades na manutenção de parâmetros nos programas de permanência estudantil. É sabido que a Ponte Orca de Guarulhos implicava em gastos bastante altos para o *campus*, mas não se ofereceu nenhuma alternativa substitutiva quando o contrato do serviço não pode ser renovado. A greve estudantil de 2012, por sua vez, precedeu uma greve geral de docentes que culminou com a eleição da primeira reitora mulher e não médica da Unifesp, candidata que, à época, reverberava os anseios dos *campi* de expansão e que por eles foi eleita.

Em contrapartida, as atividades de organização política dos estudantes no *campus* Osasco estão em fase de constituição e vem se mostrando mais tímidas. Além de este *campus* ter sido mais recentemente implantado, o Diretório Acadêmico (não existem Centros Acadêmicos por curso, mas sim um diretório que representaria a todos os cursos) ficou sem coordenadores no período de 2012-2013. Em Março/Abril de 2015 os estudantes elegeram novos membros para a coordenação do Diretório e, desde então, tem demonstrado iniciativas em retomar a atividade política-estudantil no *campus*.

Até então, ficou-se um longo período sem representantes discentes instituídos por entidade representativa estudantil, a não ser a Atlética (organização com finalidades desportivas), que tem intensa atividade na instituição e organiza atividades como a recepção dos calouros, festas e promove treinos desportivos semanalmente em algumas modalidades. Esta entidade estudantil também fomenta parcerias com a prefeitura e com escolas privadas abrangendo finalidades como o uso de quadras de esportes municipais e acesso a descontos em escolas de línguas, por exemplo. Anualmente, as Associações Atléticas dos *campi* se reúnem em um encontro/acampamento denominado *Interunifesp* para a realização de competição desportiva acompanhada de festas acadêmicas, geralmente com consumo de

bebidas alcóolicas incluídas no valor do ingresso. No encontro do ano de 2014 um estudante do *campus* Osasco foi denunciado por ter praticado violência sexual a uma estudante do *campus* Guarulhos⁸² e, segundo a nota⁸³ emitida pela PRAE/Unifesp, o caso foi apurado nas instâncias cabíveis da universidade.



Figuras 17 – Imagens Interunifesp: encontro anual das Atléticas da Unifesp.

Fonte: <http://pinsta.me/tag/interunifesp?start=1416585772995082>

A partir de 2014 - ano em que houve uma ampliação na porcentagem

⁸²Fato amplamente noticiado no mês de dezembro de 2014.

⁸³Disponível em: <http://dgi.unifesp.br/sites/comunicacao/index.php?c=Noticia&m=ler&cod=4d94e1fc>

destinada aos cotistas em toda a Unifesp - também surgiram, no *campus* Osasco, os denominados “Coletivos”, ou seja, agrupamentos de estudantes com finalidades políticas. Então, existem os coletivos: EPPEN Feminista, EPPEN + Amor (gays e bissexuais), EPPEN Livre (libertário e antiproibicionista), EPPEN Preta (conscientização étnico-racial), entre outros, que promovem debates, palestras e se posicionam em casos de ameaça de direitos.

Nota-se que as configurações das entidades estudantis nos *campi* Osasco e Guarulhos são representativas tanto do perfil dos estudantes como dos cursos aos quais se vinculam: enquanto Guarulhos tem uma história de militância com diversos enfoques (pelas causas estudantis, em geral, mas com enfoque nas causas raciais, de gênero, orientação sexual) e também uma Atlética atuante, o *campus* Osasco tem, pelo menos desde 2012, uma Atlética com atuação marcante, mas passou a contar com os coletivos que representam as minorias e com uma entidade ligada ao movimento estudantil há pouco tempo (o que também se justifica com a recente implantação deste *campus*).

2.4. Diferenças em atenuação e a democratização em questão

Este capítulo apresentou a Unifesp por meio de suas características que permitiram conhecer nuances dos conflitos surgidos após sua expansão. Vinculada à Escola Paulista de Medicina, cujo surgimento se deu como alternativa à Universidade de São Paulo (USP), é formada atualmente por seis *campi* constituídos diferentemente tanto em aspectos concretos de sua localização, composição de cursos, formas de acesso, como em aspectos mais implícitos, tais como o perfil sociodemográfico dos estudantes, especialmente em 2011: estes dados, além de caracterizarem a instituição estudada, ressaltam as diferenças entre os *campi* e desvelaram que em 2011 havia um maior acesso de estudantes que historicamente foram excluídos do ensino superior em alguns dos *campi* e, em outros, a manutenção do perfil de estudante que historicamente tem fácil acesso à graduação. De forma mais detida, foram aprofundadas nuances dos *campi* de expansão Guarulhos e Osasco.

Os conflitos pós-expansão da Unifesp ficaram tangíveis após as eleições para reitoria ocorridas no ano de 2012, responsável pela eleição da primeira reitora mulher

e não médica na história da Unifesp e, mediante imagens e dados finais da votação, pode-se compreender que o resultado foi decidido pelos *campi* de expansão e contou com maioria expressiva dos votos de técnicos e estudantes. Para colocar em pauta algumas mudanças nos instrumentos normativos da universidade, aconteceu o I Congresso Unifesp, proposto pela gestão eleita em 2012. Entretanto esta instância foi marcada pela explicitação das rupturas de antigos grupos apoiadores da gestão. Isto e as greves estudantil (em Guarulhos) e dos técnicos em 2015 marcaram um panorama político de incertezas no âmbito da gestão da Unifesp, pois além de surgirem oposições no *campus* São Paulo, onde a Reitora já não tinha maioria dos votos nas eleições e no qual as diferenças vieram sendo acirradas, também um grupo de ex-apoiadores da gestão forma uma outra frente de oposição, reivindicando uma tomada de posição mais clara e favorável à igualdade representativa, deliberativa entre as categorias, equidade na disponibilização das ações de permanência e investimento em infraestrutura entre os *campi*, entre outros.

A análise do espaço social da Unifesp⁸⁴, feita por meio de ACP, com características sociais, culturais e econômicas dos estudantes ingressantes em 2011, confirma uma desigualdade patente no acesso de estudantes de grupos desprivilegiados entre os *campi*, destacando-se, de um lado, o *campus* Guarulhos e as carreiras para o magistério em humanas propiciando este acesso de forma mais profunda e, por outro lado, os *campi* São Paulo e Osasco, respectivamente reduto dos Herdeiros da Medicina/profissões da saúde e dos futuros gestores de economia/comércio, como sendo os *campi* que menos propiciavam este acesso. Além disso, foi um dado revelador o de que a dependência administrativa da escola dos ingressantes (Escola Pública e Privada) exercia uma das maiores influências para a desigualdade no acesso dos estudantes entre os *campi*, maior até mesmo do que o fator renda familiar. Desta forma, concluir-se-ia por uma democratização uniforme ou segregativa, com o acesso desigual para os grupos populares entre as carreiras/*campi*. Porém, com a disponibilização dos dados dos ingressantes de 2014 pela instituição para esta pesquisa e com a inserção destes na análise, é possível observar como após a implantação, mesmo que parcial, da política de cotas, já existe uma diminuição das distâncias entre a preponderância dos grupos privilegiados e a

⁸⁴ As análises apresentadas neste capítulo tiveram por premissa utilizar os *campi* como referências do microcosmo da Unifesp. Possivelmente, novas configurações fossem reveladas se fossem analisados cursos de um mesmo *campus*, perspectiva que poderá ser adotada em outros estudos.

frequência dos grupos desprivilegiados, especialmente nos *campi* Osasco, Diadema, Baixada Santista e, mesmo que em menor proporção, São Paulo, levando à constatação de que o tipo de democratização se alterou para um mais efetivo após a política de cotas, a democratização equalizadora.

A Unifesp passa um por período de transformação política e institucional e isso não está descolado das transformações que tem se dado no acesso de estudantes pertencentes a segmentos historicamente excluídos do ensino *superior*. Se a política de cotas favoreceu este acesso, os estudantes, vindos da periferia, de cursinhos populares com formação política e comunitária, de movimentos sociais e grupos políticos, começam a “cobrar a conta” de uma expansão realizada sem planejamento infraestrutural, que reproduziu os moldes de organização e gestão burocráticos e hierarquizados que perduram desde a época da ditadura militar. O Capítulo 3 apresentará alguns desses graduandos de dois dos *campi* de expansão que guardavam a maior diferença no perfil de seus estudantes, de acordo com os dados de 2011 (Cruz e Céspedes, 2013): Guarulhos e Osasco.

CAPÍTULO 3 – A CONCRETIZAÇÃO DE *UMA LENDA* E A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA NO OLIMPO: RELATOS DA DEMOCRATIZAÇÃO

Já podaram seus momentos,
Desviaram seu destino,
Seu sorriso de menino
Tantas vezes se escondeu.
Mas renova-se a esperança,
Nova aurora a cada dia.
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê flor e fruto.

(Milton Nascimento e Wagner Tiso)

José⁸⁵, um dos primeiros estudantes entrevistados nesta pesquisa, expressou sua percepção sobre o ingresso em uma universidade pública comparando-o a uma lenda: “...*eu só vim conhecer pessoas que cursaram USP [única universidade pública conhecida a época] depois de eu ter terminado minha 1ª graduação e estar trabalhando...E eu conheci pessoas que fizeram universidade pública e são pessoas que, de certa forma, correspondem à ideia da época [da 1ª graduação, em que optou pela universidade privada], elas não são pessoas que estudaram em escola pública. Então, talvez, a lenda seja verdadeira, pelo menos naquela geração, naquele período da história das universidades públicas, as universidades públicas não eram para alunos de escola pública*”.

Já Antônio⁸⁶, significou sua vivência na universidade pública como uma briga pela sobrevivência neste espaço: “... *uma briga diária, não é só a briga com a matéria [ministrada] em si, não é só a briga por nota, é uma briga diária pela vida, pela quase que sobrevivência, digamos assim...*”. E Joana⁸⁷ explicitou as expectativas em relação à universidade pública comparando-a ao Olimpo e os docentes, detentores do mais refinado conhecimento, aos deuses: “*Antes eu imaginava a universidade como um Olimpo. (...) O lugar dos deuses, um templo sagrado onde todo conhecimento estava ali, em essência. Quando eu chego lá [na universidade], eu vejo que esse olimpo não é tão olimpo assim, é uma réplica do mundo aqui fora e eu acho até muito mais*

⁸⁵ Pseudônimo. Egresso de escola pública, 30-40 anos, *campus* Guarulhos.

⁸⁶ Pseudônimo. Egresso de escola pública, 30-40 anos, *campus* Osasco.

⁸⁷ Pseudônimo. Egressa de escola pública, > 40 anos, *campus* Guarulhos.

infernai...”. Considerando os depoimentos obtidos com estudantes, o presente capítulo foi intitulado “A ‘lenda’ e a ‘luta pela sobrevivência’ no ‘Olimpo’: relatos da democratização”.

O Capítulo 2 trouxe à baila dados que confirmam uma modificação no perfil do estudante da Unifesp. A expansão possibilitou o ingresso de estudantes pertencentes a grupos desprivilegiados, mesmo que restritos a alguns cursos, especialmente licenciaturas, em alguns *campi*, especialmente Guarulhos. Após a implantação da política de cotas sociais, o ingresso desses segmentos populacionais historicamente excluídos do ensino superior foi ainda mais sensível e se deu em quase todos os *campi* da Unifesp. Este capítulo tem como proposta, desde a escolha de seu título, apresentar os estudantes entrevistados em dois desses *campi* de expansão, Guarulhos e Osasco, selecionados porque tinham, em 2011, perfis bastante diferenciados de estudantes – Guarulhos já tinha grande quantidade daqueles com menores rendas, trabalhadores, cujos pais não tinham ensino superior e egressos de escolas públicas, enquanto Osasco tinha o perfil oposto, próximo ao dos “herdeiros” que compunham o tradicional *campus* São Paulo. Ao se considerar os dados de 2014, o *campus* Osasco modificou significativamente seu público estudantil, abrangendo em maior escala os grupos desprivilegiados.

Os estudantes que participaram da pesquisa por meio da entrevista foram selecionados/convidados das seguintes formas (Tabela 10):

Tabela 9 - Fases e métodos de cooptação de entrevistados.

Fase entrev.	Período	Método de Cooptação	Qtde entrev.
1 ^a	Set/2013- Nov/2013	Aleatoriamente, nos espaços de convivência da universidade (quadra, lanchonete).	08
2 ^a	Set/2014- Abr/2015	Por indicações de estudantes de diferentes grupos que já conheciam previamente a pesquisadora e também de servidores do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) de ambos os <i>campi</i> .	12

Fonte: Autoria própria.

Somaram-se um total de 20 sujeitos participantes (n=20) que, na segunda fase da pesquisa (cf. Tabela 10), foram indicados por: 04 pessoas no *campus* Osasco

e 05 em Guarulhos⁸⁸. Destes, foram 09 mulheres e 11 homens de ambos os *campi* - sendo 06 de cada sexo de Guarulhos e 03 mulheres e 05 homens de Osasco.

Quanto à dependência administrativa das escolas de ensino médio, dos 12 entrevistados de Guarulhos, 11 são egressos de escolas públicas e 01 estudou majoritariamente em privada (embora também tenha frequentado a pública nos últimos anos escolares). Em Osasco, dos 08 entrevistados, 05 são egressos de escolas públicas e, destes, 01 estudou até o 6º ano do ensino fundamental em escola privada - É mister explicitar que deste último grupo de estudantes, 04 foram entrevistados na 2ª fase da pesquisa, entre 2014/15, o que pode refletir o aumento gradual de estudantes pertencentes aos grupos desprivilegiados em Osasco.

A idade variou entre os *campi*, mas os estudantes mais velhos foram de Guarulhos. É importante destacar que se optou por classificar os estudantes em faixas etárias, decisão que visa a contribuir para resguardar suas identidades, evitando fornecer informações precisas que os caracterizem frente aos seus pares.

A Tabela 11 apresenta os(as) 20 sujeitos(as) entrevistados(as) em algumas das principais características que os definem sociodemograficamente. Pode-se observar que os pais de estudantes que tiveram acesso ao ensino superior são os pais dos quatro egressos de escolas privadas, com exceção de Lara – única estudante que somente a mãe cursou ES e que é egressa de escola pública. Esta configuração familiar traz subsídios para conceber que possivelmente o acesso ao ensino superior dos pais possibilite maiores investimentos na educação da prole – depreendendo-se que, em uma hierarquia simbólica de valores, as escolas privadas são tidas como as que proporcionam maior sucesso escolar do que as públicas.

A Tabela 11 foi organizada de forma a considerar as profissões dos pais dos estudantes, informadas nas entrevistas, por meio da classificação sócio-profissional empregada por Bourdieu e Passeron (2014). Atividades apresentadas como trabalho doméstico, auxiliar de limpeza, foram classificadas como “pessoal de serviços”; atividades citadas como metalurgia, operário, trabalhador da indústria, foram classificadas como “operário”; atividades exercidas por meio de curso técnico, tais como técnico em enfermagem, foram classificadas como “quadros médios”.

⁸⁸ Sendo 01 servidor em cada campus e os demais estudantes.

Tabela 10 - Descrição dos(as) entrevistados(as).

<i>Campus</i>	<i>Pseud.</i>	<i>Sexo</i>	<i>Idade</i>	<i>Tipo de escola</i>	<i>Escolaridade dos Pais</i>	<i>Categoria Socioprofissional Pais</i>
GRU	José	Homem	30-40	Pública	Mãe: EM completo; Pai: ensino técnico.	Mãe: pessoal de serviços; Pai: proprietário de pequeno comércio
GRU	Simão	Homem	20-25	Pública	Pais sem ES.	Mãe: pessoal de serviços; Pai: pessoal de serviços.
GRU	Dandara	Mulher	20-25	Pública	Pais sem ES.	Mãe: pessoal de serviços. Pai: pessoal de serviços.
GRU	Pedro	Homem	20-25	Maior tempo em Privada	Mãe: ES Completo; Pai: ES Completo.	Mãe profissão liberal; Pai: profissão liberal.
GRU	Lucas	Homem	20-25	Pública	Mãe: técnico; Pai: EM completo.	Mãe: quadros médios; Pai: operário.
GRU	Mafalda	Mulher	30-40	Pública	Mãe: 5ª série; Pai: EM completo.	Mãe: pessoal de serviços; Pai: operário.
GRU	Joana	Mulher	> 40 anos	Pública	Pai: EF incompleto; Mãe: EF completo.	Mãe: pessoal de serviços; Pai: era operário.
GRU	Fábio	Homem	20-25	Pública	Mãe: EF incompleto; Pai: EF incompleto	Mãe: pessoal de serviços; Pai: pessoal de serviços.
GRU	Ronaldo	Homem	> 40 anos	Pública	Pais sem ES.	Mãe: quadros médios; Pai: pessoal de serviços.
GRU	Maria	Mulher	30-40	Pública	Mãe: EF completo. Pai: EM completo.	Mãe: operária; Pai: militar.
GRU	Lara	Mulher	< 20 anos	Pública	Mãe: ES completo; Pai: sem ES.	Sem informação.
GRU	Rita	Mulher	20-25	Pública.	Mãe: EF incompleto; Pai: EF completo.	Mãe: Empregada; Pai: proprietário de pequeno comércio.
OS	Lúcia	Mulher	< 20 anos	Privada	Mãe: ES completo/Dra; Pai: ES completo.	Mãe: sem informação; Pai: Proprietário da indústria e do comércio.
OS	Paulo	Homem	20-25	Privada	Mãe: EM completo; Pai: ES completo/Msc.	Mãe: dona de casa; Pai: Militar, profissão liberal e quadros superiores.
OS	Antônio	Homem	30-40	Pública	Mãe: EM completo (tardio) Pai: EF incompleto.	Mãe: dona de casa; Pai: operário.
OS	Iracema	Mulher	20-25	Privada	Mãe: ES completo/Dra; Pai: ES completo/Msc.	Mãe: profissão liberal e quadros superiores; Pai: militar.
OS	Cauê	Homem	20-25	Pública (EF I Privada)	Mãe: EF completo; Pai: EF completo.	Mãe: dona de casa; Pai: empregado.
OS	Patrícia	Mulher	< 20 anos	Pública	Mãe: ensino técnico; Pai: EM completo.	Mãe: quadros médios; Pai: sem informação.
OS	Mário	Homem	26-30	Pública	Mãe: EM completo; Pai: EF incompleto.	Mãe: dona de casa; Pai: empregado.
OS	Luiz	Homem	20-25	Pública	Mãe: EF incompleto; Pai: EF incompleto.	Mãe: pessoal de serviços; Pai: proprietário pequeno comércio.

Fonte: Autoria própria. (Destaques em fundo cinza: ingressantes por meio de cotas)

As diferenças da classificação apresentada em relação à de Bourdieu e Passeron (2014) estão na inclusão das categorias “dona de casa”, “militar” e “proprietário de pequeno comércio”. Esta última em contraposição com “proprietários da indústria e do comércio”, foi utilizada para diferenciar em termos de porte do negócio: enquanto a primeira categoria citada refere-se a negócio familiar, de pequeno porte, a segunda se refere a negócios que envolvem maior porte e complexidade em termos de mercado.

3.1. Núcleos de Análise das Entrevistas

Alguns trechos das entrevistas foram separados e selecionados por temas, com o objetivo de desvelar aspectos da realidade dos estudantes inseridos no contexto da expansão e democratização do ensino superior. Eles serão apresentados por eixos temáticos que consistiram em “núcleos” frequentes em suas falas. Esses núcleos permitiram analisar transversalmente as entrevistas.

3.1.1. Da Escola Pública à Universidade Pública

Sobre a universidade pública, os estudantes que vieram de escolas públicas tem maiores dificuldades para conhecer as reais condições de estudo e de ingresso nas universidades federais. As impressões sobre o funcionamento também são deturpadas para essas pessoas. Quando questionados sobre como é sua vivência em uma universidade pública, os entrevistados responderam:

"... eu só tive a dimensão real do que é a universidade pública depois que eu entrei e da possibilidade que todo mundo tem pra usufruir daquilo e isso me faz pensar que - se eu sou realmente tão esclarecido quanto penso que sou e que infelizmente nem todo mundo é - esse universo das universidades públicas vai continuar sendo lenda pra muita gente." (José, 30-40 anos, egresso escola pública, Guarulhos)

"Não sabia como entrar na universidade pública. Como moro perto 'dos Pimentas', resolvi procurar como fazia, não tinha ideia, achava que era vestibular 'tipo a USP', não sabia que talvez fosse mais fácil. Descobri diferenças positivas do que imaginava, por exemplo os 'benefícios' (em referência aos auxílios) e o transporte

para o campus.” (Maria, 30-40 anos, egressa escola pública, Guarulhos)

“ ... *Quando você estuda numa escola pública você tem a noção de que é considerada de baixa qualidade e quem tem dinheiro vai pra particular e quando chega na universidade [essa lógica se] inverte...* ” (Antônio, 30-40 anos, egresso escola pública, Osasco)

“Uma vez eu fui lá na USP e ela [a tia] era uma das melhores alunas, então eu sempre quis ser a minha tia, irmã do meu pai. Minha tia me emprestava livros desde os 10 anos.” (Dandara, 20-25 anos, egressa escola pública, Guarulhos)

“...Quando eu entrei no primeiro ou segundo ano [EM], tinha uma prima minha que já fazia universidade federal, (...) era a única da família que tinha conseguido entrar e ela falava assim ‘não é impossível, você também pode conseguir!’ Nisso eu já falava pra todo mundo, todos os meus amigos não sabiam o que era universidade pública...” (Cauê, 20-25 anos, egresso escola pública, Osasco)

Os relatos apresentados anteriormente são de estudantes egressos de escolas públicas de ambos os *campi* investigados e foram selecionados para demonstrar como é comum o desconhecimento a respeito do funcionamento e mesmo da forma de ingresso na universidade pública, aspecto que é amenizado ou neutralizado quando o estudante se relaciona com alguém que já havia ingressado em uma universidade pública (irmão, amigos próximos), o que propicia maior contato com a universidade pública real, palpável e próxima a sua realidade e cotidiano.

É importante ressaltar também que estudantes que residem nas proximidades do *campus* de Guarulhos (bairro Pimentas) relatam a importância da existência do *campus* naquela região, periférica, para estimulá-los a compreender como funciona a universidade pública e como se dá o ingresso e a formação nesta, o que, aliado aos dados obtidos com a ACP e apresentados no Capítulo 2 que demonstram que estudantes com residência na Grande São Paulo são maioria nos *campi* localizados nesta região, assim como os residentes no interior e litoral são maioria nos *campi* São José e Baixada Santista, ratificaria a importância da existência da universidade pública em municípios e bairros periféricos e não somente nos centros das grandes cidades, considerados por muitos como sendo “polos culturais”, na verdade polos de cultura erudita.

Os relatos de estudantes egressos de escolas públicas se contrapõem aos de escolas privadas:

"...desde cedo, desde muito cedo, meus amigos sempre foram mais velhos, eu cresci ouvindo falar de faculdade na minha casa (...), tem foto minha em faculdade desde que eu sou pequenininha e minha mãe adora faculdade (...). Não era qualquer universidade pública, na minha casa sempre foi FGV e USP, sempre, pois não importava ser pública, mas ter qualidade...". (Lúcia, < 20 anos, egressa escola privada, Osasco)

"... Sempre soube da existência de curso superior e das universidades, desde muito pequeno minha mãe já dizia que depois eu faria faculdade. (...) Na minha casa, estudar em universidade particular era sinônimo de incompetência." (Paulo, 20-25 anos, egresso escola privada, Osasco)

Os estudantes egressos de escolas privadas - e cujos pais tem ensino superior - não sabem dizer quando tiveram a consciência da existência da universidade e, com isto, da segmentação entre universidades públicas e privadas, "boas e ruins", pois esta temática permeava o cotidiano escolar. Esta é uma contraposição que se explicita nos estudantes egressos de escolas privadas⁸⁹ e se dá, em especial, porque o tema universidade ocorre desde muito cedo e está incorporado à rotina das famílias e das escolas desses estudantes (Bourdieu, 2014).

Pode-se compreender que "fazer faculdade", conhecer o que é e almejar o ingresso em uma universidade pública (como representativo da qualidade do estudante e como coroamento de seus estudos) é algo que faz parte do *habitus*⁹⁰ ou das tendências do grupo social ao qual pertencem os estudantes de escolas privadas, mas não necessariamente dos estudantes de escolas públicas, para quem os desafios de trabalhar para sobreviver, muitas vezes, se interpõem desde cedo.

⁸⁹ Em relação aos egressos de escolas públicas.

⁹⁰ "O *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores. A hereditariedade social dos caracteres adquiridos, assegurada por ele, oferece ao grupo um dos meios mais eficazes de perpetuar-se enquanto grupo..." (BOURDIEU, 2014; p. 125)

3.1.2. Relação com o futuro após a graduação

As projeções de futuro para depois da formatura na Unifesp, para os estudantes que vieram de escolas públicas e de classes populares, estão geralmente voltadas à sobrevivência (de forma concreta). Estes estudantes conseguem se enxergar trabalhando em sua área de formação e, além de projetos profissionais, também planos pessoais. Já os estudantes de escolas privadas, tendem a se imaginar de forma mais incerta e ainda em fase de formação (viagem, outra graduação). Quando questionados sobre as perspectivas para o futuro, passados cerca de cinco anos, os estudantes entrevistados responderam:

“Dar aulas no estado, com meus filhos todos na universidade.” (Ronaldo, > 40 anos, escola pública, Guarulhos)

“Dando aula em uma escola pública, em curso de segundo grau.” (Maria, 30-40, escola pública, Guarulhos)

“Formada, iniciando mestrado ou segunda graduação.” (Rita, 20-25 anos, escola pública, Guarulhos)

“Então, uma certeza que eu tenho é que vou estar dando aula (risos), acho que não tem interferência externa que mude esse curso. Mas eu pretendo fazer mestrado, pós-graduação, aqui na Unifesp...” (Simão, 20-25 anos, escola pública, Guarulhos)

“Profissionalmente eu quero dar aula na rede pública, mas eu estou gostando muito desta minha experiência como arte educadora, eu estou gostando muito de trabalhar com crianças e adolescentes, trabalhar com este tema da juventude na periferia, (...), não é em uma instituição pública de ensino médio, é outra lógica, isso está me interessando bastante. (...) Como eu já vou estar formada, (...), então já vou estar em um cargo melhor...” (Dandara, 20-25 anos, escola pública, Guarulhos)

“Daqui a 5 anos eu vou ter concluído mestrado e eu vou estar me preparando para o doutorado, se tudo der certo. Mas daqui a 5 anos eu quero cruzar o atlântico, eu quero conhecer algum lugar longe.” (Joana, > 40 anos, escola pública, Guarulhos)

“... passar no concurso de auditor fiscal.” (Antônio, 30-40 anos, escola

pública, Osasco)

“... eu me vejo trabalhando em uma empresa legal, tendo retorno financeiro também.” (Cauê, 20-25 anos, escola pública, Osasco)

“Trabalhando. (...) Pra ser bem realista, eu não vou ter passado em concurso público nenhum. Então eu pretendo trabalhar numa empresa grande na parte de consultoria. (...) Eu não vou sossegar enquanto não passar [em concurso]...” (Patrícia, < 20 anos, escola pública, Osasco)

“Olha, eu espero ter me formado, eu espero conseguir concluir essa pesquisa [de iniciação científica]. O meu objetivo mesmo é dar aula, tanto continuar dando aula no cursinho, que é uma ferramenta transformadora e além do cursinho eu pretendo estar trabalhando, eu quero dar aula em universidade.” (Luiz, 20-25 anos, escola pública, Osasco)

O ingresso na universidade pública e a possibilidade de fazer uma graduação gratuita, de acordo com os relatos dos estudantes, pode ter contribuído para uma transformação na perspectiva de futuro dos estudantes egressos de escolas públicas, eles expõem que atualmente cultivam planos para daqui há 5 anos, após a formatura, que se relacionam fortemente com a graduação que estão cursando: dando aula, fazendo mestrado ou sendo aprovado em concurso relacionado à área de graduação. Sobre situações como esta, tomando como referência a pequena burguesia ascendente, Bourdieu (2012) explicita que: “...o *habitus* não mais funciona como um operador prático da causalidade do provável, mas tem em mira uma espécie de ponto imaginário (...) inscrito no presente sob a forma dos instrumentos de apropriação do futuro atualmente possuídos.” (p. 124), ou seja, a causalidade deixa de exercer sua influência como provável e dá lugar a novos elementos que se inscrevem no universo de possíveis desses sujeitos por meio do “passaporte” universidade, que funciona como o instrumento para apropriação do futuro.

É importante considerar que o ingresso na universidade permitiu a esses estudantes que construíssem objetivos de vida que se relacionam com a profissão de graduação, demonstrando que puderam dominar e conhecem “as regras do jogo” e

estão dispostos a jogar, conforme as contribuições sobre a *illusio*⁹¹. Esta noção, abordada por Bourdieu (1996); Bourdieu e Wacquant (1995) consistiria no investimento afetivo em “jogar” o jogo da realidade ou jogar outros jogos.

A possibilidade que se aventaria de os estudantes de Guarulhos terem ingressado naquele *campus* e cursos específicos devido à maior abertura e não necessariamente por almejam aquelas profissões pode ser questionada quando se observa que no referido *campus* quase todos os entrevistados planejam dar aulas, no futuro, e em ensino básico/médio, ou seja, eles se veem praticando a docência. Estas informações colhidas nas entrevistas com os estudantes podem ser corroboradas por dados do questionário aplicado com os ingressantes no ano de 2014, pela instituição⁹²:

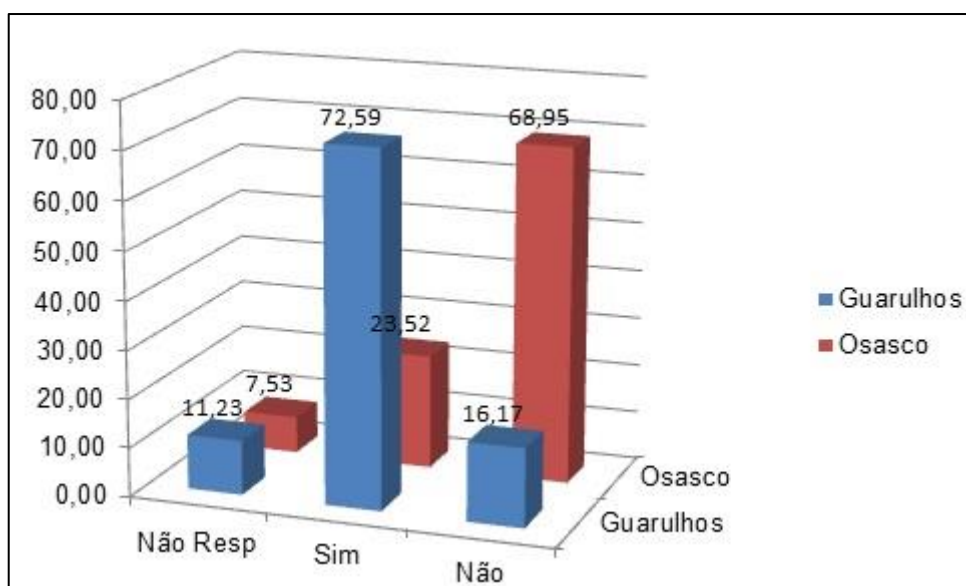


Gráfico 3 - Expectativa de se dedicar à docência na educação básica após o curso (%).

Fonte: Dados do questionário realizado pela Unifesp com os estudantes ingressantes em 2014.

Por meio dos dados colhidos na ocasião do ingresso, em 2014, dos estudantes de graduação, comparando estudantes de Osasco e Guarulhos, observa-se que mais de 72% dos estudantes ingressantes em 2014 no *campus* Guarulhos tem a intenção de ministrar aulas para a Educação Básica após a conclusão da graduação. Contrariamente, mais de 68% dos estudantes de Osasco não tem essa

⁹¹ A *Illusio Fundamental* é a crença sobre a realidade do mundo. (BOURDIEU, 1996, p. 366)

⁹² Cujas respostas foram fornecidas a esta pesquisa, conforme mencionado na Introdução e no Capítulo 2.

expectativa para seu futuro. Este último dado seria esperado considerando as carreiras que compõem este *campus*, que não são licenciaturas. Ou seja, não se pode afirmar, de forma reducionista, que os cursos em Guarulhos sejam escolhidos por estudantes de grupos desprivilegiados porque são mais abertos a esses grupos, poder-se-ia pensar em uma conjuntura socioeconômica que favorece o desprestígio da carreira professoral brasileira e especialmente em alguns estados como São Paulo, no qual ocorreu uma greve de docentes estaduais⁹³ que durou mais de 90 dias, no início do ano de 2015. Esta posição de pouco prestígio promove menos procura dessa carreira por parte de estudantes de classes média e alta, estudantes que puderam ter investimentos mais pesados em sua formação e que almejam carreiras com maiores salários e maior prestígio⁹⁴. Já para os estudantes de grupos desprivilegiados, pode-se supor que a figura do docente, detentor do saber e disseminador de informações entre seus pares, ainda é referência e constitui seu universo de possíveis, apesar da remuneração não ser das mais cobiçadas, como afirmou Dandara: *“Quando eu entrei aqui, eu assumi que eu queria ser professora. Lembra que eu falei, lá no início [da entrevista], que eu desconfiava que eu queria ser professora? Essa desconfiança foi tão [forte]... Que eu falei: ‘não é desconfiança, você realmente quer ser professora, mas todo mundo te fala que você vai ganhar pouco’, mas eu falei: ‘mas você nunca vai ganhar muito, então, ganha pouco naquilo que tu quer, entendeu?’ Então eu falei ‘vou fazer sociologia, vou ser uma ótima professora de sociologia’”*. Sabe-se das adversidades que um professor de ensino básico enfrenta, mas encarnar a figura pensante e ainda contribuir com a ampliação da consciência dos sujeitos periféricos (um compromisso para muitos, como será explicitado no item 3.1.4), são fatores que mobilizam os estudantes.

Sobre os estudantes egressos de escolas privadas entrevistados, todos são mais jovens e a maioria é do *campus* Osasco. Alguns relatam uma perspectiva de futuro descolada ou não tão ligada à graduação que estão cursando, sendo esta encarada como uma fase e não um determinante na consolidação deste futuro:

“Formada, se Deus quiser... Vou morar fora durante um tempo pra fazer uns

⁹³ Mais informações sobre esta greve em sites de notícia e em: <http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/apeoesp-urgente/n-61-assembleia-decide-suspender-a-greve/>.

⁹⁴ A escolha da carreira é processo complexo e foi tema aprofundado por Cláudio Marques Martins Nogueira, sobre o qual versam diversas referências (Nogueira, Almeida e Queiroz, 2011; Nogueira, 2012; entre outras).

cursos lá fora, porque eu vou terminar com 21 anos... Trabalhando, pensando em casar... Não tenho aspirações de estar milionária, quero começar de base, como estagiário, júnior." (Lúcia, < 20 anos, escola privada, Osasco)

“Fazer outro curso, direito (...) para aprimorar a contestação que aprendi [na graduação em curso], por [direito] ser um campo prático”. (Paulo, 20-25 anos, escola privada, Osasco)

Com isso, pode-se observar que os estudantes entrevistados que pertencem a grupos desprivilegiados, mas que são também, em sua maioria, mais velhos em idade, relataram ter perspectivas de futuro (para depois da formação) mais planejadas e concretas⁹⁵. A esse respeito, Bourdieu (2014) relaciona os diplomas a capitais culturais adquiridos e que permitem “estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico” (p. 87), fatores que interferem no universo de possibilidades desses estudantes. Com a disponibilização de capital cultural na formação e a mudança objetiva e subjetiva da aquisição do diploma de ensino superior, o *habitus* se ajusta e o sujeito tende a novas perspectivas e condutas.

3.1.3. A visão sobre o corpo docente: parceiros e algozes.

Alguns entrevistados trouxeram conteúdos que dão o tom da relação existente entre estudantes e os docentes. Especialmente entrevistados do *campus* Guarulhos questionam a relação de poder e hierarquia do saber que é afirmada em momentos de conflito e a postura de alguns docentes que, por exemplo, se orgulham por serem detentores de tão alto grau de conhecimento que reprova a maioria dos matriculados na disciplina ou outros que preferem legitimar incoerências da dinâmica burocrática da instituição a fazer pequenas concessões de mudança de horário (como se irá observar nos trechos de entrevistas selecionados). Longe de enaltecer as queixas estudantis referentes às dificuldades e também à necessidade de dedicação, inerentes a qualquer processo de ensino-aprendizagem, o que se coloca em pauta é a própria dinâmica deste processo, na forma como é, muitas vezes, imposta pelo

⁹⁵ E mais determinadas do que os estudantes entrevistados que pertencem a grupos privilegiados – e que são também mais jovens.

educador.

"... E o professor se orgulha de que a matéria dele é tão difícil que cerca de 80 por cento reprovam todos os semestres... Tem alunos que já conseguiram cumprir todos os créditos e não conseguem se formar por causa deste único professor. Tem como amar isso? Teve um professor que deu as boas vindas ao curso: 'bem-vindos ao curso X, a matéria que mais reprova neste curso'... Isso é motivo de orgulho? (...) Eu também não estou dizendo que eles não são competentes, eles são muito competentes para fazer pesquisas. Mas para dar aula, não." (Lucas, 20-25 anos, escola pública, Guarulhos)

" ... Eu não esqueço que no primeiro semestre um professor perguntou um conceito e eu estava feliz, porque eu sabia, eu tinha lido tudo e eu escrevi tudo que eu tinha lido mais algumas anotações de sala e, na hora de dar nota, o professor me deu 6! Nossa, eu fiquei tão frustrada e pensei 'onde eu errei?' (...) Como ele colocou que a resposta estava correta, eu perguntei: 'se está correta, por que você é me deu só 6?' e ele disse: 'Porque a escrita filosófica requer uma introdução, não vai direto ao assunto.' Aí eu perguntei por que estava direto ao assunto e ele falou: 'Você colocou o conceito, você poderia contextualizar', aí eu falei que eu tinha contextualizado o porquê chegou a esse conceito, aí ele falou: 'Mas você precisa melhorar a escrita filosófica. Aí eu fiquei com aquilo [na cabeça]: como escreve o filósofo?'" (Joana, > 40 anos, escola pública, Guarulhos)

"Eu acho que a intenção foi [a universidade] se preparar... Eu acho que muitas vezes ela... Ela tenta! (risos) Ela disfarça muito. Mas não é o suficiente. Eu acho que a organização institucional da universidade é retrograda, sei lá, dos anos 60, quando o filhinho que era sustentado pelo pai vinha estudar aqui... Os professores também não estão acostumados com esse tipo de público. Eles (...) se esforçam, isso a gente tem que admitir. (...) Mas eles também não estão preparados..." (Simão, 20-25 anos, escola pública, Guarulhos)

Uma prática docente que foi relatada por entrevistados de ambos os *campi* é a verbalização de que os estudantes escolheram entrar em uma universidade federal e que tem que "se virar", ou seja, tem que encontrar maneiras de corresponder às expectativas deles e da universidade conforme se configura. Parece ponto inequívoco

que o estudante é *um dos* principais agentes da aprendizagem e esta demanda investimentos (tempo, estudo, dinheiro). Entretanto, deve-se considerar que esta fala de alguns docentes conota, embora veladamente, que alguns não consideram o processo de ensino-aprendizagem como dependendo de ambas as partes envolvidas (educador e educando), mas como a transmissão de um conhecimento, unilateralmente, que pode ser aproveitado se houver dedicação por parte dos estudantes, ou seja, pode-se afirmar que esta postura contradiria práticas pedagógicas existentes, já em voga. Neste sentido, deve-se levar fortemente em consideração um desconhecimento, por parte de muitos docentes de ensino superior, que tem sua formação estritamente voltada à área profissional em que atuam e à pesquisa. Em outras palavras, eles são pesquisadores de determinada área do conhecimento e não necessariamente são formados à docência, aspecto que mereceria ser reavaliado e reformulado nas instâncias cabíveis (Lessa, 1999).

Além disso, existe a nuance, possível em alguns casos, de que os docentes, aptos a promover transformações, até mesmo por representar categoria social e científica privilegiada, justamente por ter alcançado esta posição, muita das vezes (não incorrendo em generalizações) não estão predispostos a promover estas transformações ou mudanças, justamente porque conquistaram sua posição graças à escola e acreditam no referencial meritocrático (Bourdieu & Passeron, 2014).

Outro fato recorrente nas entrevistas dos estudantes do *campus* Guarulhos é que durante a greve dos docentes em 2012, um grupo de professores lançou um dossiê⁹⁶ que ganhou grande repercussão na mídia, no qual apontavam a precariedade infraestrutural e um suposto “isolamento cultural” atribuído à localização do *campus*. Além dessas informações, este documento denso explicita em 50 itens aquilo que este grupo de docentes atribuía como razão para a crise da EFLCH. Um ponto de comoção entre os estudantes foi a maneira pela qual o documento os designava, como “semialfabetizados”.

“...O que contribuiu para a nossa baixa estima na universidade também foi o que um professor escreveu, chamando os alunos de semialfabetizados!...” (Joana, > 40 anos, escola pública, Guarulhos)

⁹⁶ Disponível para consulta em: <https://greveunifesp.files.wordpress.com/2012/08/dossie-sobre-a-crise-da-eflch-unifesp-e-o-bairro-dos-pimentas1.pdf>

“... Ele escreveu um dossiê dizendo que ele não era obrigado a dar aula para semianalfabetos, (...) porque hoje vestibular aceitava de tudo... O pessoal ficou muito revoltado depois que esse homem publicou isso...” (Mafalda, 30-40 anos, escola pública, Guarulhos)

Bourdieu e Passeron (2012) explicitam que os efeitos das mudanças morfológicas e sociais são expressos por meio das dificuldades pedagógicas, o que aliado às informações apresentadas no Capítulo 2 deste estudo permite compreender que falas como as que foram apresentadas pelos entrevistados consistem em subsídio, sintoma ou característica de um campo escolar (universitário, no caso) que está concretizando mudanças sociais no perfil de seus agentes, neste caso especialmente os estudantes; outro elemento importante é que se faz necessária uma atenção específica aos aspectos pedagógicos (tanto na formação do docente-pesquisador, que precede a sua atuação profissional, como em capacitações oferecidas pelas instituições de ensino superior) que permeiam a relação docente-discente.

Apesar de menos frequente⁹⁷, também foi mencionada, a exemplo da fala de Joana citada a seguir, a tensão com o servidor com funções técnicas (técnicos-administrativos) por limitações destes em lidar com o perfil estudantil democratizado, (assim como os casos em que foram citados docentes): “*Aí eu fui [em um atendimento da Unifesp], aí começou aquelas perguntas: nome, idade, família, se tem filhos... Aí ela [a técnica] começou a rir – ria, ria, ria – e pediu desculpa. Eu falei ‘o que aconteceu que é tão engraçado?’ e ela falou: ‘ai, você me desculpa, porque você não é o perfil que eu estou acostumada a atender!’ Ria tanto que pediu licença, saiu da sala. Quando ela voltou, eu falei: ‘qual é o seu perfil de atendimento?’ Ela falou: ‘é porque eu atendo os jovens, alunos aqui que, no limite, tem problemas com drogas ou de se adaptar fora da família’ Aí eu falei: ‘então você tem que se atualizar e se preparar, porque a Unifesp não é mais só [isso]. Aí ela falou: ‘não, não é por mal não’.*”

O estudo articulado por Lugli (2014) traz contribuições a respeito do perfil dos

⁹⁷ E a menor frequência pode ser somente em decorrência de que estudantes se relacionam diariamente com docentes e apenas eventualmente com técnicos.

docentes do *campus* Guarulhos e explicita conflitos gerados nas relações com os estudantes (conforme descrito no Capítulo 2) e uma tese vem sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da USP⁹⁸ que trará noções a respeito dos docentes da Unifesp que pertenciam a grupos populares.

3.1.4. Os sujeitos periféricos da Unifesp

Um tema que foi abordado por muitos dos entrevistados pertencentes a grupos sociais desprivilegiados foi o desejo de retornar e propiciar a comunidades, escolas, movimentos sociais, reflexões de empoderamento com os conteúdos adquiridos na universidade e/ou com o próprio exemplo de ingresso em uma IF. Eles se sentem parte na transformação do contexto do qual vieram.

Isso difere das aspirações desmedidas⁹⁹ e também do típico idealismo juvenil de modificar o mundo na medida em que está diretamente relacionado com uma previsão futura, derivada da formação que estão construindo em suas graduações. Ou seja, não se trata de querer fundar uma ONG que mude a vida da população de um país, mas tão somente ministrar suas aulas encorajando seus alunos ao ingresso em universidade pública ou conseguir colocação profissional em alguma ONG ou continuar (no caso de Luiz) a ministrar uma carga horária de aula voluntária em cursinho popular. O diferencial, nestes casos, não está no objetivo futuro em si, mas no sentido atribuído a este objetivo, que é de exercer a profissão com compromisso com sua comunidade ou com grupos desprivilegiados. Considerar isso é levar em conta que a formação desses sujeitos também é histórica e alcançou grupos que até então não eram comuns nas universidades. Seguem alguns trechos que exemplificam:

“Além do cursinho [popular, no qual ministra aulas semanalmente como voluntário] eu pretendo estar trabalhando, eu quero dar aula em universidade. Eu sei que é muito necessário estar em ambiente de ensino médio, ensino fundamental, porque você está formando as pessoas e eu quero continuar tentando fazer isso no

⁹⁸ Tese de doutoramento de Patrícia Claudia da Costa, sob orientação do Prof. Afrânio Catani, em fase de elaboração.

⁹⁹ Utilizando os termos usados por Bourdieu (1979), em seu caso para explicitar que os subproletários estão “condenados a planejar possíveis impossíveis”, pois as “aspirações tendem a se tornar mais realistas à medida em que as possibilidades reais se elevam” (pp. 78-79).

cursinho, porque lá a gente tem não só um espaço de aula, mas um espaço para conversar...” (Luiz, 20-25 anos, escola pública, Osasco)

“Meu sonho, no futuro, assim que eu puder, é participar de cursinho popular que consiga levar mais jovens que acreditem nesse sonho [de ingressar em universidade pública]...” (Antônio, 30-40 anos, escola pública, Osasco)

“... dentro das sociais da USP eu vejo muita gente que pretende se tornar acadêmico. Não é um problema isso, tem muita gente que quer participar da pesquisa científica, beleza. No campus de Guarulhos - que é humanas também, como a FFLCH, por isso chama EFLCH - quanto mais brilhante, inclusive academicamente falando, existe um princípio de militância enraizado por conta deste histórico e porque elas também têm um peso moral muito grande, por exemplo, tem gente que mora na quebrada [sinônimo de periferia]. Mora na quebrada, chega na faculdade, vê aquelas discussões, aquelas conversas, aqueles conteúdos, e lá na quebrada é outra coisa. Se sente muito mal, é ‘colocado pra cima’ uma responsabilidade, um peso moral muito grande, porque acaba indo como um salvador, sendo como um salvador de seus pares.” (Pedro, 20-25 anos, escola privada, Guarulhos)

“... porque um dos motivos de eu vir fazer o curso, também, foi [pensar] ‘como eu posso contribuir com a sociedade?’ Porque você vê como isso é forte? Eu posso contribuir com a sociedade conseguindo levar dinheiro para as pessoas, foi dessa maneira que eu pensei [no início], mas eu acabei vendo que são outras coisas, não é só dinheiro que vai fazer a galera melhorar de fato.” (Mário, 26-30 anos, escola pública, Osasco)

Se, por um lado, os achados de Beaud e Pialoux (2009) indicam um declínio da valorização da condição operária nos subúrbios franceses, por outro lado se tem fortes indícios da valorização da cultura e da condição periférica no Brasil, especialmente na região de São Paulo, onde a linguagem periférica é fortemente disseminada por toda a cidade, de onde surgem representantes da música¹⁰⁰

¹⁰⁰ Por exemplo, Criolo, Racionais MCs, Emicida, grupo RZO, Pavilhão 9, MC Daleste, dentre outros músicos que são da periferia de São Paulo e cantam músicas nas quais tratam desse espaço, e que ganharam notoriedade nacional.

“marginal”, a ocorrência dos “Saraus nas periferias¹⁰¹” e manifestações recentes como os “rolêzinhos”, que mobilizam enormes contingentes, paralisam shoppings e bairros e ganham divulgação midiática. O sujeito periférico de São Paulo não quer se esconder nas praças de seus bairros, quer ser reconhecido não somente como consumidor, mas como um público com características específicas. “Os indivíduos que mobilizam politicamente essa subjetividade calcada no reconhecimento, na pertença, nos atributos e, fundamentalmente, no *orgulho* de viver na *periferia*, esta tese denomina *sujeito periférico*.” (D’Andrea, 2013; p. 271)

Este panorama, quando aliado à formação em cursos que disseminam conteúdos críticos e reflexivos no que se refere à organização social, às mobilizações populares, à história e cultura, tendeu a produzir sujeitos que, embora tenham angariado capital cultural diferenciado em relação ao seu grupo de origem, não necessariamente se sentem envergonhados quanto a essas origens, pelo contrário, sentem-se responsabilizados e orgulhosos por poderem atuar nestes espaços promovendo transformações de diversas formas.

3.2. Conhecendo alguns(mas) entrevistados(as)

Após a análise por temas, considerou-se oportuno apresentar ao menos um estudante entrevistado de cada *campus*. Para tanto, foram selecionados dois sujeitos¹⁰² entrevistados e que tiveram papel representativo deste grupo de estudantes entrevistados. Outras apresentações neste mesmo feito estão disponíveis no Apêndice 7, para consulta.

3.2.1. Lúcia, < 20 anos, *campus* Osasco

Lúcia, mulher, estudante do *campus* Osasco, reside com os pais e com um irmão mais novo. Tinha menos de 20 anos na ocasião da entrevista. Convidei-a para participar como entrevistada por observar sua participatividade e proatividade como representante estudantil. Após cancelar um primeiro agendamento para a realização

¹⁰¹ A respeito dos quais está sendo desenvolvida, por Lívia Lima da Silva, uma pesquisa em nível de mestrado, sob orientação da Prof^a Graziela Perosa.

¹⁰² Enfocando as entrevistas independentes uma da outra, de forma a aprofundar o estudo em cada uma.

da entrevista, pois não chegaria a tempo, ela compareceu à sala de entrevistas com um pouco de atraso, mas demonstrando muita pressa e sempre “acelerada”, até mesmo no jeito de falar, muito rápido e diretivo.

A estudante, que nasceu no interior de São Paulo, mas reside na capital e já residiu em outras duas capitais do país (devido ao antigo emprego do pai), nunca trabalhou e ingressou na universidade logo após a conclusão do ensino médio, concluído em escola privada e de *status*, localizada em região nobre na cidade de São Paulo. Em verdade, Lúcia sempre estudou em escola privada e começou a frequentar escolinhas desde muito cedo, antes de completar um ano de idade, porque os pais trabalhavam. Atualmente seu pai é diretor de uma empresa e viaja muito com a esposa (mãe de Lúcia). Lúcia é parte de classe privilegiada social e economicamente.

Descendente de imigrantes que vieram investir no Brasil, Lúcia tem avós e pais com ensino superior completo, a mãe tem doutorado. Mencionou, durante a entrevista, sobre o prazer em ler e em frequentar a biblioteca que o avô tinha em casa e sobre o debate a respeito de política e economia que ocorria em família.

A esse respeito, Bourdieu (2014) elucida nos meios cultos a prática cultural se dá como que “espontaneamente”, haja vista que a herança cultural pode ser transmitida sem esforço metódico, ou seja, de maneira implícita, indireta, não-manifesta. Ou seja, de forma indireta ou discreta, Lúcia tinha a sua disposição verdadeiros rituais culturais cotidianos, tais como o hábito de ler e frequentar uma biblioteca que ficava a disposição na casa de seus avós e, mais do que isso, o debate que relacionava o que Lúcia lia e tomava conhecimento por meios jornalísticos com a opinião ou questionamento de seu avô (que Lúcia aponta como tendo uma postura política diretista) em contraposição com seu tio (que Lúcia caracteriza como um “Rebelde” SIC, alguém formado em sociologia, com postura política de esquerda). Isso a torna mais propensa à leitura, ao debate e a aproxima do conhecimento de termos e situações utilizadas não somente no meio acadêmico, mas pelas “elites culturais”.

Quando perguntei desde quando Lúcia tinha conhecimento, ou pelo menos ouvido falar, sobre universidades, universidades públicas, ela nem sabia responder desde quando: “... desde muito cedo, meus amigos sempre foram mais velhos, eu

cresci ouvindo falar de faculdade na minha casa. Moravam meu pai e minha mãe na porta da PUC de Campinas, sempre teve festa na minha casa, tem foto minha em faculdade desde que eu sou pequenininha e minha mãe adora faculdade. (...) Não era qualquer universidade pública, na minha casa sempre foi FGV e USP, sempre, pois não importava ser pública, mas ter qualidade”.

Assim como a leitura, a universidade é um fato em sua história, uma etapa natural de sua formação. A tal ponto que se reproduz uma hierarquia de universidades e não basta o ingresso em uma universidade pública, mas em uma universidade “de qualidade”, de renome e status. A esse respeito, questionei qual a impressão da família sobre Lúcia cursar a Unifesp, e ela respondeu: “acham que tem nome, apoiam, o medo era ser em Osasco” (julgavam a cidade violenta).

A respeito da escolha do curso, Lúcia relatou que vivenciou alguns conflitos (mas nenhum motivado pela concorrência de um curso ou pelo possível retorno financeiro da futura profissão). Inicialmente queria cursar veterinária, motivada pelo contato com a fazenda dos avós. Então, mudou de ideia porque “*não queria viver ‘enfiaida’ nas fazendas*” e pensou em fazer medicina. Sem ter certeza, pensou em passar um ano viajando, motivada pelo término de um namoro: relatou que sofreu muito, passou a faltar às aulas da escola, não queria fazer mais nada. Mas Lúcia foi compelida a fazer a prova do Enem porque estava em uma sala do colégio em que estudava que é obrigada a fazer o Enem. Segundo Lúcia, o próprio colégio a inscreveu no Sisu, para a Unifesp e, tendo sido aprovada, decidiu cursar para “*tentar fazer uma coisa nova, conhecer pessoas novas*” (pois Lúcia havia se inscrito para fazer FAAP, “*porque as amigas que tinha desde sempre, por serem amigas de amigos dos pais, iam fazer FAAP*”).

Quando questionada sobre a primeira impressão que Lúcia teve da Unifesp, ela respondeu: “*Que eu vou ter que estudar... É muito texto pra ler, muita coisa pra fazer, achei muito boa a estrutura física, não achei decadente como a UNESP e a USP*”. Frente à realidade de outras universidades públicas “*o campus é muito bem estruturado*”. Mas ela aponta a USP e a FGV como sendo as melhores universidades, em sua opinião. Sobre seu curso, Ciências Econômicas, ela relata estar gostando muito: “*Aqui é diferente de tudo na minha vida, tudo!*”.

Lúcia tinha como certo o ingresso em uma universidade, como parte de um

destino que começou a ser escrito a cada contato com cada um de seus familiares, graduados em universidades renomadas, com a biblioteca dos avós, com os debates em família, nos colégios privados que a direcionavam para isso. Embora esteja na Unifesp por iniciativa de terceiros, ou seja, apesar de não ter escolhido previamente a Unifesp, à Lúcia são permitidas escolhas: de universidade, de curso, de profissão.

As indeterminações de Lúcia são frutos de uma vivência que não tem o peso da urgência em garantir a sobrevivência a cada atitude, numa corrida contra o tempo. Ela pode se permitir planejar viagens sem objetivo determinado e iniciar uma faculdade que não cogitava fazer anteriormente e que irá concluir ainda muito jovem, com tempo e recursos suficientes para fazer até mesmo outra graduação. A respeito dos planos para o futuro ou como se imagina depois de cinco anos, ela relata: *"Formada, se Deus quiser (...) morar fora durante um tempo pra fazer uns cursos lá fora, porque eu vou terminar com 21 anos... Trabalhando, pensando em casar... Não tenho aspirações de estar milionária, começar de base, como estagiário, júnior."*

3.2.2. José, 30-40 anos, *campus* Guarulhos

José foi entrevistado após contato e aceite. Ele já conhecia a entrevistadora por integrar a mesma equipe no serviço público de um município da grande São Paulo e, sabendo que José tinha recém integrado o corpo discente da Universidade Federal de São Paulo, em Guarulhos, deu-se a entrevista.

José fez o ensino fundamental em escola pública próxima a sua residência e o ensino médio em escola pública no bairro vizinho ao seu. Ele demonstra que suas vivências eram bastante restritas ao entorno de sua residência e relata a mudança de escola no ensino médio (antigo colegial) para uma escola em bairro vizinho ao seu como uma experiência grandiosa e inovadora: *"... a escola era muito próxima do bairro, a minha casa estava muito próxima e quando eu fui pro colegial foi uma espécie de ruptura, uma pequena ruptura, porque era um bairro vizinho, mas era um trajeto que tinha que ser feito de ônibus, então era a primeira vez que eu pegava ônibus. Nessa época, dos 15 anos aos 18 anos, foi uma época muito inovadora, assim, por conta de eu conheci gente muito diferente do que eu estava acostumado, mas ao mesmo tempo muito parecida comigo, pessoas igualmente diferentes, eu acho..."*.

Após a conclusão do ensino médio (para o qual adota a nomenclatura antiga: “colegial”), José ficou por dois anos trabalhando como operário da indústria e posteriormente em supermercado. Foi em conversa com um amigo a respeito do trabalho da sua mãe que decidiu cursar faculdade de farmácia, pois: “... *eu descobri que existia a figura do farmacêutico. (...) Me parece, eu não posso afirmar, que nessa época o conselho de farmácia não tinha tanta fiscalização em relação a isso, então os farmacêuticos assinavam tecnicamente mais de uma farmácia. Eu me interessei pela história e quando eu digo que foi uma decisão imatura é porque pode-se dizer que eu fiz essa escolha pensando numa certa facilidade de trabalho, de campo de trabalho, facilidade de lidar com o trabalho e a possibilidade de ganhar dinheiro, coisa que é muito bacana mas que não combina muito comigo hoje em dia...*”

Desta forma, José foi ainda mais longe do que no bairro vizinho: foi a outro município próximo à zona leste de São Paulo e cursou farmácia em uma instituição privada de ensino superior, concluindo a primeira graduação no início dos anos 2000 e tendo sido o primeiro em sua família a fazer o ensino superior, o que lhe rendeu sua colocação profissional atual, como funcionário público.

A família e as heranças

O pai de José, já falecido, era pequeno comerciante, proprietário de um açougue em um ponto nobre de um bairro vizinho ao que residiam. Veio do norte de Minas Gerais quando tinha por volta de 18 anos e conheceu, em São Paulo, na indústria em que trabalhavam a esposa, mãe de José, que posteriormente o auxiliava trabalhando no açougue. O pai de José fez um curso técnico que permitiu que trabalhasse alguns anos no setor da indústria (torneiro), mas sua mãe concluiu o supletivo do ensino médio depois de certa idade, após o casamento e tendo dois dos três filhos. Iniciou o magistério que não pôde concluir devido à gravidez da terceira filha.

O pai de José é oriundo de uma família em que tinha dois irmãos. Já a mãe de José tinha nove irmãos e vieram do nordeste, onde sua mãe nasceu. José é o mais velho e tem duas irmãs mais novas. Para ele, foi determinante pensar em uma profissão que fugisse à dinâmica de trabalho do açougue do pai: “*Dois anos depois do término [do EM], porque eu saí de lá do colegial e eu não sabia bem o que fazer.*

Meu pai tinha um açougue, eu não gostava muito da ideia, eu gostava do açougue, mas eu achava uma coisa muito sacrificante...Eu resolvi que ia fazer a faculdade, porque aquela época eu não tinha muito pensamento sobre o futuro, eu não sabia exatamente o que era o futuro... Eu sabia que, enfim, as pessoas trabalham e (...) chegou o momento que por algum motivo me deu um clique de que aquilo [trabalhar no açougue como o pai] não era o que eu queria fazer pro resto da vida..”

Sobre a importância do pai e da mãe no ingresso em sua primeira universidade, José é pontual ao afirmar que o pai o apoiou financeiramente, já a mãe teve o papel de encorajá-lo: *“Meu pai teve a parte mais prática no sentido de financiar, um papel muito importante nessa questão financeira, que se não fosse esse primeiro passo eu não teria entrado na faculdade [primeira]... e minha mãe, num apoio quase logístico, ter me ajudado a ver as faculdades (...) ela sempre tinha uma coisa meio que de dar um apoio moral...”*

A formação escolar e o desígnio para a universidade privada

José relata intervenções de professores do ensino básico que afirmavam sobre a incapacidade de qualquer estudante daquele meio ser aprovado em universidades públicas, o que, para ele, na época, era sinônimo de USP, pois José afirma que nem sequer conhecia outras universidades públicas: *“Eu tinha uma professora, ela falava que vestibular... era algo que a gente não conseguiria entrar... (...) Uma única vez ela falou, mas eu não esqueço... (...) Entrevistadora: Em que série que foi isso? – José: Foi na oitava... Era uma professora que eu gostava dela...”* José gostava de estudar, mas ao se perceber sem ter o controle de seu futuro, preferia não pensar “no que iria ser”. Considerando uma batalha já perdida, preferia curtir a bagunça com a turma: *“Eu gostava de estudar, não sei se estudava bastante (...) mas eu gostava de estudar, o problema é que a impressão que dava é que esse gostar de estudar e ser aluno de escola pública não era suficiente, tão bom quanto o mais ruim da escola particular.... (...) Inclusive eu tô lembrando de uma propaganda do Etapa que passava na televisão que era ‘Etapa, mais de você em você mesmo’, então ‘os cara’ conseguiam tirar ‘do cara’ uma coisa que a escola pública não permitia, até porque essa época que eu falo que era a época que eu fui pra turma da bagunça, era isso, a gente queria, a gente tinha 15, 16 anos, a gente estava pensando em show de*

rock, a gente não estava tão mais preocupado com o que a gente vai ser [com o futuro]...”

Sendo assim, foi consequência que José nem sequer procurasse saber sobre o funcionamento e o ingresso nas universidades públicas, afinal, isto era compreendido, de forma velada, como algo que não lhe pertencia, não lhe cabia, mas, na verdade, nem era uma situação conscientemente concebível: *“Não pensei [em conhecer como ingressar na universidade pública] porque se uma pessoa que tinha feito uma universidade já era algo distante e sobressalente, quase irreal, uma universidade pública era “O” mundo irreal, era inimaginável eu conhecer alguém que fez USP (...) [A universidade pública] (...) e eu só cito a USP porque era, na época, a única que existia no meu mundo.”*

José conhecia poucas pessoas que tivessem feito “faculdade”, mas nenhuma próxima a ele: *“Não conhecia ninguém que fizesse faculdade. Na verdade, como eu falei, meu pai tinha 2 irmãs: a irmã mais velha do meu pai, que continuou morando lá na cidade de origem deles, ela meio que assumiu esse papel dessa prima que veio pra SP, ela fez magistério, fez faculdade, ela cursou o curso superior... Mas como ela morava lá [na cidade de origem da família paterna] a gente não tinha muito contato.(...) Então não conhecia pessoas que [fizessem faculdade]... Na rua de onde eu morava tem uma vizinha que o filho dela chegou a fazer faculdade, fez, se tornou engenheiro e tal e depois foi pra fora [do país]. (...) E a gente não tinha muito contato...”*

Sobre “fazer faculdade” para José: *“Era algo distante... Parecia que era algo tão a mais que chegava a ser sobressalente, era algo quase acessório, as pessoas vivem sem fazer faculdade, era algo nesse sentido, e aí quem fazia era fatalmente doutor...”* Mas, apesar disso, parecia-lhe um meio de conseguir um trabalho rentável com pouco esforço e que lhe garantisse *status*, além de ser uma alternativa em relação à herança do trabalho maçante e braçal do pai e contando, para isso, com o apoio deste pai, inclusive financeiro: *“O fato é que quando eu resolvi fazer a faculdade e que parecia algo mais cabível, mais real, meu pai resolveu que ia colaborar... Que ia me financiar... a conversa [com o pai] foi no sentido de que ‘olha, a mensalidade é essa, como a gente faz?’ E ele falou: ‘Vai ter que dar’.”*

Ao ser questionado sobre qual teria sido o “estopim” para sua decisão de

fazer faculdade em sua juventude, ele respondeu ainda: *“Eu acho que foi a ideia de [que] eu não queria ser um empregado raso e eu trabalhava [como empregado raso]. Quando eu decidi mesmo [por] fazer faculdade, eu estava no mercado, trabalhava no setor de frios do mercado e na verdade acho que só tinha como balconista o pessoal do frios ou da padaria, abaixo da gente eu acho que eram só os empacotadores...”*

Sobre como “a lenda” se transformou em realidade

O ingresso em universidade pública era representado, por José, na ocasião do ingresso em sua primeira graduação, como similar à concepção de lenda, ou seja, para os pobres e oriundos de escolas públicas, o ingresso “na USP” (universidade pública conhecida na época) era uma lenda. Mas ele afirma que atualmente isto não se configura mais desta forma: - José: *Então acho que talvez, a lenda seja verdadeira pelo menos naquela geração ali, naquele período da história das universidades públicas, as universidades públicas não eram para alunos de escola pública... - Entrevistadora: Não eram? - José: Não eram... Hoje em dia elas já são. - Entrevistadora: São? - José: São... Porque houve toda uma mudança em relação a isso, houve um projeto facilitador aí que foi essa coisa do Enem (...) mas o fato é que hoje em dia sabe-se que existe um programa do governo que permite essa entrada, né, então de certa forma coloca todo mundo ali meio que no mesmo patamar...”*

Sobre o processo pelo qual a lenda se transformou em possibilidade e, posteriormente, também em realidade, José relata a influência de colegas de trabalho que se formaram em universidades públicas. Possivelmente, ao se tornarem próximos ao ponto de propiciar uma identificação de José com eles, José pôde vislumbrar em seu universo de possíveis o ingresso em universidade pública: *“... nessa coisa de ter entrado nesse serviço público que eu trabalhei e trabalho até hoje que eu conheci pessoas que tinham feito faculdade pública, universidade pública (...) no caso, principalmente a USP, e a grande parte dessas pessoas de psicologia, são pessoas que a gente veio a se tornar amigo e tal e primeiro que calhou de não ter essa soberba que aquelas pessoas da farmácia tinham, enfim, da USP. Eram pessoas muito bacanas e que não batiam com aquele estereótipo de aluno da USP, então eram pessoas que conversavam e que trocavam uma ideia e tal... Eu comecei a ver que aquelas pessoas da USP não necessariamente eram todas pessoas irreais,*

eram pessoas que estavam ali e que podia ser eu, então a coisa de entender que pessoas que estudaram na USP eram pessoas normais foi algo que começou a mudar a forma de eu ver essas pessoas que tinham feito universidade pública (...) conversando com uma pessoa que tinha feito universidade federal eu acabei entendendo que era algo possível e resolvi arriscar, até porque, como eu falei, eu sempre me interessei por assuntos que não necessariamente relativos à farmácia”.

O fator determinante para cursar, atualmente, a universidade pública, para José, é ter cursado a primeira graduação: “... *ter decidido fazer a primeira faculdade foi uma coisa importante porque tornou real a possibilidade de fazer uma faculdade, né, coisa que na época, como era muito distante e irreal.*” Isso também possibilitou que José conhecesse os colegas de trabalho advindos de graduação pública, que se identificasse com estes e que percebesse a possibilidade de transformar a lenda em realidade.

Para José, o entendimento da universidade pública que estuda perpassa as comparações com a universidade privada em que estudou há anos atrás. No que se refere à sua percepção da universidade pública, ele ressalta a autonomia dos estudantes nos estudos: “[Sobre a universidade pública] *É um aprendizado além da aula. (...) talvez seja uma coisa autodidata, mas que existe um tutor*”.

Sobre o curso atual

O ingresso na nova graduação teve como ponto de partida o reconhecimento de “não-pertencimento”, ou seja, de não compartilhar das mesmas conjecturas que a categoria profissional de sua primeira graduação. Refletindo sobre seus interesses pessoais de leitura, estudo e conhecimento, José se reconhece mais enquanto cientista social: “*Então, tá sendo uma experiência muito agradável... eu tenho gostado muito mais do curso de Ciências Sociais [do que da Farmácia]. É que o primeiro ano de faculdade de farmácia ele era diferente também, acho que os primeiros anos são bem básicos, mas é como se de repente eu visse nas aulas coisas, hoje em dia, no curso de Ciências Sociais, que são coisas que eu já pensei de alguma forma na vida, já fiz alguma reflexão a respeito dos assuntos que são tratados lá e conseqüentemente são coisas mais reais...*”

José passou a vida expandindo, paulatinamente, seus limites. Primeiro foi de

um bairro a outro para cursar o ensino médio e fazer amizades com as quais se identificava mais. Depois foi ao município vizinho cursar a primeira graduação, em universidade privada. Com isso, expandia também seus horizontes para além da herança profissional do pai, árdua e braçal, e também para além da subalternidade: transformou-se em “doutor”, pois, segundo José, quem tinha “faculdade”, naquele tempo, era doutor. Posteriormente, já formado, transformou-se também em funcionário público, atingindo a tão buscada estabilidade que permite sonhar e planejar para além da subsistência e do imediato. Com isso, José foi além, novamente, e percebeu que já não era suficiente ser doutor e “ganhar a vida”, precisava também estudar algo de que realmente gostasse. Desta forma, a Unifesp propicia, de uma só vez, que José expanda seus limites à universidade pública e ao curso de ciências sociais, com o qual relata se identificar e sentir prazer em estudar.

Este movimento de expansão seria somente poético, não fosse a força motriz que o impulsionou: as desigualdades não somente objetivas, mas também de possibilidades vislumbradas no decorrer de sua trajetória, que fez com que José tivesse, apenas aos 36 anos de idade, as perspectivas (de fazer o curso que se quer em uma universidade pública) que alguns tem desde os primórdios da vida escolar.

Para José, a Unifesp como se configura em Guarulhos e exames de admissão como o Enem, representam a possibilidade de a “lenda se transformar em realidade”, de o estudante pobre e de escola pública cursar uma graduação pública.

3.3. A expansão pelos/dos estudantes da Unifesp: apontamentos conclusivos

Enquanto na primeira fase das entrevistas (cf. Tabela 10), em Osasco, duas das três realizadas ocorreram com estudantes egressos de escolas privadas e o único entrevistado de escola pública foi localizado por indicação específica (porque se julgava procedente colher entrevista com pelo menos um estudante de escola pública deste *campus*, na ocasião pediu-se indicação ao setor de assistência estudantil), na segunda fase das entrevistas, neste mesmo *campus*, dos cinco entrevistados apenas um era egresso de escola privada. Isto pode ter duas explicações: os limites da diversificação do perfil dos entrevistados ou o reflexo da diversificação do perfil dos estudantes deste *campus* (cf. Capítulo 2 demonstra), ou mesmo ambas as situações podem coexistir, o que se tende a conceber. Por outro lado, no *campus* Guarulhos,

tanto aleatoriamente (1ª fase das entrevistas) como por indicações (2ª fase) somente se conseguiu entrevista de um (01) estudante egresso de escolas privadas e, ainda assim, que concluiu o EM em escola pública.

Os estudantes que chegam ao ensino superior dependem não somente das condições objetivas, mas das condições simbólicas - que se associam às objetivas - para cogitar e eventualmente atingir esse objetivo. Isto não é afirmação inovadora e se relaciona com os construtos apresentados pelos principais aportes teóricos adotados e especialmente em estudos como “Os Herdeiros” (Bourdieu e Passeron, 2014), “A Reprodução” (Bourdieu e Passeron, 2012), na coletânea de textos de “Escritos de Educação” (Bourdieu, 2014) e ficou explícito quando se comparou as falas de estudantes egressos de escolas públicas em contraponto com os de privadas no que se refere ao conhecimento sobre as universidades, seu funcionamento, formas de ingresso. Enquanto os estudantes oriundos de escolas privadas - e cujos pais já possuíam ensino superior - tiveram essas temáticas inseridas em seu cotidiano familiar e escolar, os de escolas públicas conheceram esses aspectos tardiamente. Apesar disso, alguns fatores puderam ser identificados como facilitadores do ingresso destes estudantes na universidade pública, foram relações humanas e institucionais que propiciaram a incorporação da ideia de *possibilidade* para este ingresso. Foram citados como fatores: parentes ou amigos próximos que ingressaram em universidades, cursinhos pré-vestibulares e também a transmissão, pelos pais, da primordialidade do investimento na educação e nos estudos.

Bourdieu (1979) também expõe a limitação das condições de escolha profissional àqueles que não tem qualificação. Coloca-se em pauta a limitação até mesmo da escolha, dentre as possibilidades de qualificação, àqueles que não dispõem de uma formação que possibilite o sucesso escolar e o planejamento do futuro, ou seja, àqueles cujas famílias dispõem de capital (econômico e cultural) minimizado. Neste sentido, pode-se dizer que os estudantes do *campus* Guarulhos - que se mostrou (cf. Capítulo 2) com perfil socioeconômico e cultural mais diversificado da Unifesp - escolhem, em sua maioria (72,59% deles), os cursos ali disponíveis, com planos de ministrar aula para a educação básica, ou seja, eles se veem e planejam exercer aquelas profissões que, possivelmente, são a eles prioritariamente destinadas devido a pouca valorização e reconhecimento social que elas têm.

São variadas as adversidades enfrentadas pelos estudantes de origem desprivilegiada. Uma das principais que se explicitou nos depoimentos por meio das entrevistas é o que Beaud e Pialoux (2009) apontaram como um conflito do ensino médio francês: seu ingresso na Unifesp “significa uma vitória” (escaparam das universidades privadas), mas percebem que ingressaram como uma espécie de acaso e dividem-se “entre o orgulho (...) e a preocupação secreta com sua capacidade de ocupar essa posição de maneira digna” (Beaud, Pialoux, 2009; p. 169).

Ao superarem parte destes desafios e ingressarem na Unifesp, estes estudantes encontram condições infraestruturais em desacordo com o *status* que uma universidade pública tem e também os conflitos, tanto entre os *campi* como entre estudantes e entre as categorias que compõem a comunidade acadêmica. Esses estudantes, que eram excluídos do acesso à universidade pública, quando enfim se inserem nelas, sentem-se excluídos da instituição em seus privilégios. Estima-se que esta constante negação de possibilidades possa ser um dos fatores que influenciam nas situações conflituosas e até mesmo de violência que se deflagram (conforme exemplos demonstrados no Capítulo 2), a exemplo do que Beaud e Pialoux (2009) descreveram sobre os imigrantes árabes na França.

Desta forma, seria limitado considerar apenas os aspectos que interferiram na entrada desses estudantes na modalidade de ensino que é considerada “superior” até mesmo na designação. Os estudantes que pertencem a grupos desprivilegiados também são agentes e exercem força transformadora na universidade e a recíproca também se dá, pois as perspectivas de futuro desses estudantes se alteram e ficam mais determinadas durante a graduação e conforme vai havendo a formação. Além disso, esses estudantes representam, muitas das vezes, o *sujeito periférico*, no conceito demonstrado por D’Andrea (2013), enquanto agentes e porta-vozes políticos da periferia e, desta forma, colidem com uma universidade erigida nos princípios da cultura hegemônica. Um aspecto que escancara este conflito se constitui na relação entre alguns docentes – formados e herdeiros da universidade como está configurada – e os discentes¹⁰³, trata-se de um choque de representações a respeito da instituição universidade, conflito anunciado por Bourdieu. Este conflito também é reproduzido,

¹⁰³ Relação esta já colocada em destaque em trabalhos como o de Lugli (2014) a respeito mesmo da Unifesp *campus* Guarulhos.

muitas vezes, pelos servidores técnico-administrativos, que lidam com o estudante considerando mais os limites institucionais do que as brechas e possibilidades.

O perfil dos estudantes está se modificando, sendo esse grupo composto por trabalhadores, mães/pais, principais contribuintes na renda familiar, negros/pardos, a primeira geração da família a acessar a graduação pública. Esta mudança, a diversificação do perfil estudantil, indica que a universidade está cumprindo seu papel e dando acesso à maioria (quantitativa) da população brasileira e, desta forma, a conduta institucional e pedagógica devem se reinventar para contemplar este público. Este é um dos principais desafios que se interpõem às instituições de ensino superior frente à democratização: a transformação da estrutura que está dada de forma a considerar o papel da universidade na sua atuação junto ao seu novo público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Unifesp se originou da transformação da Escola Paulista de Medicina em universidade federal, nos anos 1990. Com o programa Reuni, iniciou sua expansão, já na década de 2000, quando abriu novos *campi*. Atualmente é composta por seis *campi*, sendo que quatro se distribuem pela região metropolitana, um no litoral e um no interior. Apesar de a expansão da Unifesp ser fato observável não somente pelo aumento do número de *campi*, mas também pela octuplicação do número de matrículas, a democratização do acesso ainda era um dado controverso.

Considerando a democratização como um processo de equiparação das oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino pelos diferentes grupos, camadas ou classes que compõem a sociedade, que pode se concretizar de diferentes maneiras ou tipos, conclui-se que a democratização quantitativa (expressa pelo aumento generalizado do número de vagas) tem se dado no processo que aqui se denomina por expansão do ensino superior federal.

Com base nos dados do ano de 2011 analisados no Capítulo 2, antes da implementação da política de cotas, a democratização se dava de forma limitada e desigual entre os *campi*, o que levava a caracterizá-la ou como uma “Democratização Uniforme”, ou seja, aquela que se manifesta uniformemente, mantendo as diferenças de proporção entre grupos sociais, ou mesmo “Segregativa”, aumentando as diferenças de representação nos *campi* entre os grupos desprivilegiados (mormente representados no *campus* Guarulhos) e os grupos privilegiados (os demais *campi* e especialmente São Paulo e Osasco). É necessário destacar que o *campus* em que a democratização ao acesso de estudantes que historicamente estiveram segregados do ensino superior teve maior êxito, já em 2011, foi o de Guarulhos, *campus* este localizado em região periférica, possui cursos, em sua maioria, de licenciatura e também conta com o maior número de cursos noturnos – que mais facilmente beneficiam estudantes que precisam trabalhar. Isto leva a considerar que a abertura de novos *campi* em regiões periféricas e que abranjam necessariamente cursos noturnos podem ser, sim, fatores determinantes à democratização do acesso de estudantes.

Entretanto, considerando os dados comparativos entre os anos de 2011 e 2014 (no Capítulo 2.2, Figuras 16 e 17), explicitou-se um panorama de *redução* das

desigualdades entre os *campi*, ou seja, de aumento dos estudantes com perfis historicamente excluídos do ensino superior público nos demais *campi* (exceção São José dos Campos e suas carreiras na área de exatas e Guarulhos, que já representava um perfil estudantil democratizado), o que permite classificar a Unifesp como uma instituição que tem conseguido iniciar um processo de *democratização equalizadora*, ou seja, que compreende a redução das desigualdades socioeconômicas e culturais de seu perfil estudantil. O fator que se pode identificar como determinante para esta alteração de conjuntura que culmina com a concretização de uma forma de democratização mais efetiva é a Política de Cotas (conforme Capítulo 1.1.1) que deverá ser integralmente implantada na Unifesp até o ano de 2016. Desta forma, foi refutada em parte – já que as desigualdades estão sendo reduzidas, mas ainda persistem entre os *campi* da Unifesp – a hipótese inicialmente aventada nesta pesquisa¹⁰⁴. Importante destacar que os dados quantitativos trabalhados nesta dissertação disseram respeito aos *campi* da Unifesp e não propuseram analisar diferenças entre os cursos (dentro de um mesmo *campus*), nuance também relevante e que poderá ser abarcada em estudos posteriores.

Para alguns dos estudantes entrevistados que representam a primeira geração de suas famílias a cursar universidade, a graduação pública parece representar não somente motivo de orgulho, mas também uma espécie de trunfo, uma carta na manga, uma gama de transformações objetivas e subjetivas que permite a realização de planos para o futuro diretamente relacionados com a conclusão da graduação (conforme explicitado no subcapítulo 3.1.2). Ao mesmo tempo, o confronto da universidade pública idealizada – de prestígio, qualidade e excelência – com a universidade pública real – com suas carências infraestruturais e sua recente adaptação à expansão, é aspecto gerador de conflito tanto entre estudantes, como entre docentes, que questionam a validade dessa expansão. Outro componente importante para a compreensão desse novo perfil estudantil que vem integrando a Unifesp é a condição de *sujeito periférico* (D’Andrea, 2013), nos termos em que estes estudantes se reconhecem como agentes políticos da e pela periferia, pela qual nutrem sentimento de pertença e orgulho.

Com a mudança de perfil dos estudantes que constituem a universidade,

¹⁰⁴ Hipótese de que o conjunto de políticas públicas desenvolvido na última década democratizou o acesso à Unifesp, mas que este processo se fez sentir de maneira bastante desigual entre os *campi*.

mudam os paradigmas das relações e do que se espera para a eficácia¹⁰⁵ desta instituição de ensino. Emergem os conflitos com a instituição - erigida e formatada para atender a um público mais próximo ao perfil dos grupos privilegiados - e com alguns docentes, que, por sua vez, tiveram toda a sua formação acadêmica em instituições que seguem estes modelos e que reproduzem relações hierarquizadas tanto nos saberes como nas exigências acadêmicas - conforme esboçam os dados sistematizados a respeito do questionário aplicado com docentes (Apêndice 4). Foram comuns os relatos de entrevistados a respeito de docentes que reproduzem conhecimentos apreendidos na vida acadêmica em relações pedagógicas ensimesmadas (sem levar em consideração a finalidade do aprendizado para os diversos grupos).

Pode-se assinalar como aspectos que estão relacionados à democratização do acesso e que, portanto, podem ser apontados como importantes no processo de democratização do ensino superior: a localização periférica do *campus*, o maior número de cursos noturnos e, especialmente, as cotas que, além da concreta reserva de vagas podem implicar em uma mudança no *habitus*, ou seja, promovendo a concepção, nos indivíduos, de que a universidade pública federal é lugar para pessoas de grupos sociais desprivilegiados também.

Um dos principais limites encontrado neste estudo a respeito da democratização do ensino superior foi os dados de estudantes egressos¹⁰⁶. Embora dados desta natureza permitissem mensurar, em termos de mobilidade de grupo social, os possíveis efeitos da expansão do acesso ao ensino superior para a diminuição da distância entre os grupos sociais após a conclusão da graduação, por outro lado este é um público de difícil acesso, o que implica em poucas pesquisas que propõem este público como sujeito. Apesar disso, os dados que foram mobilizados permitem explorar a democratização do acesso ao ensino superior comparativamente com o perfil dos estudantes ingressantes de dois diferentes anos na instituição de ensino superior pesquisada e o confronto de dados qualitativos, obtidos por meio de entrevistas, permite não somente corroborar os dados

¹⁰⁵ Longe de visar abarcar um contexto mercadológico ou produtivista, mas tão somente significando a execução de seus objetivos com o máximo de sucesso possível.

¹⁰⁶ Sabe-se apenas que dois dos estudantes entrevistados, Ronaldo e Paulo, já concluíram suas graduações e o primeiro foi aprovado no programa de mestrado de uma universidade pública bastante reconhecida em nível nacional e o segundo está cursando uma outra graduação, conforme informou em entrevista que gostaria de fazer, também em uma universidade pública de prestígio.

quantitativos, mas também ir além e explicitar alguns conflitos que surgiram com a democratização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. F.. Entrevista com Christian Baudelot e Roger Establet. **Tempo soc.**, Disponível em : <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 abril 2014. São Paulo , v. 20, n. 1, 2008 .

ALVAREZ, A. M. T. Panorama e diagnóstico da oferta e qualidade da Educação Superior brasileira. Disponível em: <http://www.ipece.ce.gov.br/publicacoes/ipece-informe/Ipece_Informe_72_05_fevereiro_2014.pdf>. Acesso em dezembro de 2014. São Paulo: CNE/UNESCO, 2013.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. In: **Educação e Pesquisa**. v.30, n.2, p. 335-344. São Paulo: maio/ago., 2004.

BAETA NEVES, C. E.; RAIZER, L.; FACHINETO, R. F. Acesso, expansão e equidade no ensino superior: novos desafios para a política educacional brasileira. In **Sociologias**. Ano 9, n. 17, pp. 124-157. Porto Alegre: Jan/Jun., 2007.

BARREYRO, G. B. **Mapa do ensino superior privado**. Brasília: INEP, 2008.

BARREYRO, G. B. & COSTA, F. L. O. Las políticas de educación superior en Brasil en la primera década del siglo XXI: Algunas evidencias sobre impactos positivos en la equidad. **RMIE**, México , v. 20, n. 64, marzo 2015 .

BEAUD, S.; PIALOUX, M. **Retorno à condição operária**: investigação em fábricas da Peugeot na França. São Paulo: Boitempo, 2009.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.; PASSERON, J. **Ofício de Sociólogo – Metodologia de Pesquisa na Sociologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. **Los Herederos**: los estudiantes y la cultura. Buenos Aires: Editores Argentina, 2009. Disponível em: <<http://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierr-los-herederos.pdf>>. Acesso em: agosto de 2013.

_____. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **Respuestas – Por una Antropología Reflexiva**. Mexico – D.F.: Editora Grijalbo, 1995.

BOURDIEU, P. *et al.* **A Miséria do Mundo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **As Regras da Arte – Gênese e estrutura do campo literário**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Estrutura, *habitus* e práticas**. In *O Senso Prático*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

_____. **O Desencantamento do Mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo Ensino Superior: estudo de caso da UFMG. In **Cadernos de Pesquisa**. n. 113. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a07n113.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2015. Jul, 2001.

CARVALHO, C. H. A. **O PROUNI no Governo Lula e o Jogo Político em Torno do Acesso ao Ensino Superior**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf>> . Acesso em: 06 de dezembro de 2013. . Educ. Soc., *Campinas*, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 979-1000, out. 2006.

CARVALHO, J. S. F. **Democratização do ensino e a polêmica conceitual**. In: Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. pp. 88-99. Disponível em: <<http://www2.fe.usp.br/~cpedh/democratizacao%20do%20ensino%20Ze%20Segio.pdf>>. Acesso em: fevereiro de 2015. Porto Alegre: Penso, 2013.

CATANI, A. M; OLIVEIRA, J. F. A educação superior. In: OLIVEIRA, R. P; ADRIÃO, T. (Org.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo-SP: Xamã, 2007, v. , p. 73-84. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/a%20educa%C2%A6%C3%8A%20superior.pdf>. Acesso em: 26 de dezembro de 2013.

CATANI, A. M.; HEY, A. P. **A educação superior no Brasil e as tendências das políticas de ampliação do acesso**. In *Atos de Pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*. V. 2, nº 3, pp. 414-429, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/754/630>>. Acesso em: 26 de dezembro de 2013.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? In **Educar**, n. 28, pp. 125-140. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo

Editorial, 2003.

CHAUÍ, M. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas- MG, em 5 de outubro de 2003.

COMBESSIE, J. C. **O método em sociologia – o que é, como faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

COSTA, L. C. **O Plano Nacional de Educação e a Expansão do Ensino Superior**. INEP, Ministério da Educação. Brasília: novembro de 2012.

COSTA, G. L. M. **O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente**. Rev. brasileira Est. pedag. v. 94, n. 236, p. 185-210. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>>. Acesso em: 17 de dezembro de 2013. Brasília: jan./abr. 2013.

CPA – Comissão Própria de Avaliação – UFSCAR. **Projetos de autoavaliação**. Disponíveis em: <<http://www.cpa.ufscar.br/>>. Acesso em: março de 2014.

CRUZ, C. H. B. **A parada no crescimento do ensino superior**. Jornal: Folha de São Paulo. Coluna Opinião: Tendências/ Debates. São Paulo, quinta-feira, 23 de fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia0/27250-a-parada-no-crescimento-do-ensino-superior.shtml>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2013.

CRUZ, F. M. & CESPEDES, J. G. **O perfil socioeconômico e cultural da Universidade Federal de São Paulo**: estudo realizado com base nos dados de ingressantes de 2011 na Universidade Federal de São Paulo. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2013.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. *In*: Lopes, E.M.T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Disponível em: <www.densf.xpg.com.br/ensino_superior_e_universidade_no_brasil.doc>. Acesso em: junho de 2013.

_____. Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil. *In* **Em Aberto**. Brasília, ano 3, n. 23, set/out. 1984. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2200/1469>>. Acesso em: Julho de 2013.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – Estado e Mercado. Educação e Sociedade, vol. 25, n. 88, pp. 795 – 817, Campinas: Out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a08v2588.pdf>>. Acesso em: Novembro de 2013.

CURY, H. N. Estilos de aprendizagem de alunos de engenharia. *In*: **XXVIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia**. Disponível em: <

docente/ESTILOS%20DE%20APRENDIZAGEM%20ALUNOS%20ENG.pdf>. Acesso em: Março de 2015. Ouro Preto, 2000.

D'ANDREA, T. P. **A formação dos sujeitos periféricos: Cultura e Política na periferia de São Paulo**. São Paulo: USP, 2013. 295 pp. Departamento de Sociologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada. In: SCHWARTZMAN, Simon & BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso em: 06 de dezembro de 2013.

DURHAM, E. R.; BORI, C. M. **Eqüidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

DURU-BELLAT, M. Amplitude e aspectos peculiares das desigualdades sociais na escola francesa. **Educação e Pesquisa**. V. 31, n.1, pp. 13-30. São Paulo: jan/abr, 2005.

DURU-BELLAT, M.; KIEFFER, A. Du baccalauréat à l'enseignementsupérieur em France:déplacementetrecompositiondesinégalités. **Population**, Paris, v. 63, n. 1, p. 123-157, 2008.

DURU-BELLAT, M.; DUBET, F. VÉRÉTOUT, A. **As desigualdades escolares antes e depois da escola**: organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*. Ano 14, nº 29, pp. 22-70. Porto Alegre: jan/abr., 2012.

EIRÓ, M. I. & CATANI, A. M. Projetos *Tuning* e *Tuning* América Latina: afiando os currículos às competências. In: ALMEIDA, M. L. P. & CATANI, A. M. (Orgs.) **Educação Superior na América Latina**: Políticas, Impasses e Possibilidades. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FELLICETI, V. L. & MOROSINI, M. C. **Equidade e iniquidade no ensino superior**: uma reflexão. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar, 2009.

GARCIA, S. & POUPEAU, F. **La mesure de la "démocratisation" scolaire** [Notes sur les usages sociologiques des indicateurs statistiques] In Actes de la recherche en sciences sociales. Ano 2003, Volume 149, Número 149, pp. 74-87. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_2003_num_149_1_2781>. Acesso em: 30 de junho de 2014.

GOMES, E. **O mandarim: história da infância da Unicamp**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006.

GOMES, F. C. **O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. . A necessária interpretação sistemática da Constituição Federal, das Leis nº. 11.892/2008 e nº 9.394/1996 e do Decreto nº 7.234/2010. Jus Navigandi, Teresina,

ano 16, n. 2983, set. 2011 . Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/19894>>. Acesso em: 12 set. 2012.

GUADILLA, C. G. Dinámicas del financiamiento de la educación superior en el contexto de la diversidad latinoamericana. A diez años de la CMES. In: TUNNERMANN, C. **La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998**. Colômbia: UNESCO/IESALC, 2008.

GUADILLA, C. G. Universidad, Desarrollo y Cooperación em la perspectiva de America Latina. Disponível em: <<http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/308>> Acesso em: dezembro de 2014. In: **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, Vol. IV, Núm.97, 2012.

KRAINSKI, L. B. **Democratização da universidade pública: uma análise a partir do acesso e permanência dos estudantes**. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306942013_ARQUIVO_CONLABDemocratizacaodaUniversidadePublicaUmaanaliseapartirdoacessoepermanenciadosestudantes.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2013.

IMÓVEIS VILA CLEMENTINO. História da Unifesp. Disponível em: <<http://www.imoveisvilaclementino.com.br/cgi-bin/historia%20da%20unifesp.asp>>. Acesso em: 11/09/2013.

LEBARON, F. **L'enquête quantitative en sciences sociales**. 1 ed. Paris: Dunod, 2006.

LEBARON, F.; LE ROUX, B. Geometrie du champ. **Actes de la Recherche em Sciences Sociales**, n. 200, pp.106-109, 2013.

LESSA, C. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados**, Rio de Janeiro , v. 42, n. 1, 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581999000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 Jan. 2014.

LINHARES, E. F. Escravos na roça, anjos na escola. **Tempo social**. vol.20, n.1, pp. 95-117, 2008.

LORDELO, C. & SALDAÑA, P. **O Estado de S. Paulo**. Após 5 meses, alunos da Unifesp Guarulhos encerram greve. 24 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,apos-5-meses-alunos-da-unifesp-guarulhos-encerram-greve,921244,0.htm>>. Acesso em: 27 de setembro de 2013.

LUGLI, R. S. G. O novo público do ensino superior brasileiro e a tradição acadêmica: o caso das humanidades da Unifesp (Universidade Federal de São Paulo). **Revista Linhas**. V. 15, n. 29, pp. 297-316. Florianópolis: jun/dez, 2014.

MARTELETO, L. J. *et al.* Desigualdades de oportunidades educacionais dos adolescentes no Brasil e no México. **Revista Brasileira de Estudo de População**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 2, p. 277-302, jul./dez. 2012.

MARTINS, M.; KLITZKE, M. K.; VALLE, I. R. **Avanços e limites do acesso ao ensino superior**: o caso da Universidade Federal de Santa Catarina (1998-2007). Disponível em:

<www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/viewFile/2612/2005>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013. Colóquio "Ensino médio, história e cidadania", 2012.

MERLE, P. Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve. Disponível em:

<http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096>. Acesso em: 17 de março de 2015. *In: Population*, 55e année, n 1, pp. 15-50, 2000.

_____. **La ségrégation scolaire**. Paris: La Découverte, 2012.

MONT'ALVÃO NETO, A. **Estratificação educacional no Brasil do Século XXI**. Revista Dados, vol. 54, n. 2, pp. 389-430. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação e Sociedade**, *Campinas*, v. 35, n. 127, Junho 2014.

OLIVEIRA, J. F *et al.* Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. *In: BITTAR, M; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M.. (Orgs.). Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. v. 1, p. 71-88. Disponível em:

<http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A%20do%20acesso.pdf>. Acesso em: 26 de dezembro de 2013. Brasília: INEP, 2008

PAULA, L. & PIMENTA, M. M. **QUEM PRECISA DE POLÍCIA?** Criminalidade, Violência e concepções de segurança pública no município de Guarulhos. São Paulo em Perspectiva, v. 21, n. 2, p. 53-69, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v21n02/v21n02_05.pdf> . Acesso em: 25 de junho de 2014.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. (pp. 51-59)

_____. **A produção do fracasso escolar**: historias de submissão e rebeldia. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, G. R. M. & CATANI, A. M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. *In Perspectiva*. v. 20, n. Especial, pp. 107-120. Florianópolis: jul/dez 2002.

PEROSA, G. S. **Três escolas para meninas**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de *Campinas*- Faculdade de Educação: *Campinas*-SP, 2005.

_____. Grupos familiares, investimentos educacionais e o mercado escolar de São Paulo em 1930. **Pro-Posições**, *Campinas*, v. 15, n. 2 (44), p. 61- 76, maio/ago. 2004.

PEROSA, G. S. & COSTA, T. L. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o

caso da expansão da Unifesp. *In Educação & Sociedade*. v. 36, nº 130, pp. 117-137. Campinas: jan-mar, 2015.

PEROSA, G. S.; LEBARON, F.; LEITE, C. K. S. **Estudo da distribuição das desigualdades educativas em São Paulo**. No prelo 2014.

PORTO, C. & RÉGNIER, K. **O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasil Tendenciasenarios2003-2025.pdf>> Acesso em: dezembro de 2014. Brasília: MEC, 2003.

PORTES, E. A. Algumas dimensões culturais da trajetória dos estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. *In Revista brasileira de estudos pedagógicos*. V. 87, n. 216, pp. 220-235. Brasília: maio/ago, 2006.

PRATES, A. A. P. Universidades vs terceirização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro. *In Sociologias*. Ano 09, nº 17, pp. 102-123 Porto Alegre: jan/jun., 2007.

_____. Ampliação do sistema de ensino superior nas sociedades contemporâneas no final do sec. XIX: os modelos de mercantilização e diferenciação institucional – o caso brasileiro. *Estudos de Sociologia*, v.15, n.28, p.125-146. Araraquara, 2010.

PRESTA, S. & ALMEIDA, A. M. **Fronteiras Imaginadas: experiências educativas e construção das disposições quanto ao futuro por jovens dos grupos populares e médios**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 401-424, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/06.pdf>>. Acesso em: 09 de abril de 2014.

PROST, A. **La démocratisation de l'enseignement en France depuis la Seconde Guerre mondiale**. Disponível em: <http://rsse.elearninglab.org/wp-content/uploads/2012/09/SZBW_1.1_Prost.pdf>. Acesso em: fevereiro de 2015. Revue suisse des sciences de l'éducation, n. 1, 2001.

RIANI, J. L. R.; RIOS-NETO, E. L. G. **Background familiar versus perfil escolar do município: qual possui maior impacto no resultado educacional dos alunos brasileiros?** Rev. Brasileira de Estudos Populacionais, v. 25, n.2, pp. 251-269. São Paulo, jul./dez. 2008.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 de Março de 2015. São Paulo: v. 5, n. 12, p. 07-21, Ago. 1991.

ROCHA, M.S.P.M.L. & PEROSA, G. S. **Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 425-449, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/07.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2014.

SANTOS, B. S. & ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**. Disponível em: <<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/universidade/AUniversidadenoSeculoXXI.pdf>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2013. Coimbra, 2008.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar**. n. 31, pp. 73-89. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

SILVA JÚNIOR, J. R. & CATANI, A. M. A educação superior pública brasileira nas duas últimas décadas. *In: Educação Superior: cenários, impasses e propostas*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUSA, J. V. Tendências e perspectivas de estudos sobre ensino superior no mundo contemporâneo: um breve panorama. **Gest. Ação**, v. 8, n. 1, pp. 17-36. Salvador: jan-abr, 2005.

SOUSA, J. V. (Org.) **Educação Superior: cenários, impasses e propostas**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOUZA, P. F., RIBEIRO, C.A.C., CARVALHAES, F. Desigualdade de oportunidades no Brasil: considerações sobre classe, educação e raça. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 25, 2010.

SOUZA, P. N. P. **Estrutura e funcionamento do Ensino Superior Brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

SPOSITO, M. P. **O Povo vai à Escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 2002.

TOMÁS, M. C.; OLIVEIRA, A. M. H. C.; RIOS-NETO, E. L. G. **Adiamento do Ingresso no Mercado de trabalho sob o enfoque demográfico: uma análise das regiões metropolitanas brasileiras**. Rev. Brasileira de Estudos Populacionais, v. 25, n.1, pp. 91-107. São Paulo, jan./jun. 2008.

VALLE, I. R.; SCHVAAB, C. I. & SCHNEIDER, J. O direito à escolarização média. In I. R. Valle & N. Dallabrida (Orgs.), **Ensino Médio em Santa Catarina. Histórias, Políticas, Tendências**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VASCONCELOS, N. B. **Programa Nacional de Assistência Estudantil: uma análise da evolução da assistência estudantil ao longo da história da Educação Superior no Brasil**. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/11361>. Acesso em: 11 de setembro de 2012.

WEBER, M. Rejeições religiosas do mundo e suas direções. *In: Max Weber – Textos selecionados*. Col. Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1997.

DOCUMENTOS E PUBLICAÇÕES TÉCNICAS CONSULTADOS

ABNT NBR – Associação Brasileira de Normas e Técnicas. **Informação e documentação – Projeto de Pesquisa – Apresentação**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Normas e Técnicas, 2005.

ANDIFES. Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE): Brasília, 2011.

Blog Estudantil: **Arquivos de Greves Unifesp Guarulhos**. Disponível em: <<http://arquivogreveunifesp.wordpress.com/category/greve-2012/>>. Acesso em: 27 de setembro de 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.096. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013. De 24 de abril de 2007.

EUROSTAT-Gabinete de estatísticas da União Européia. **Estatísticas da Educação a nível regional**. Disponível em: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Education_statistics_at_regional_level/pt>. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

FAPESP. Perfil do ensino superior: graduação acadêmica, graduação tecnológica e pós-graduação. Disponível em: <<http://www.fapesp.br/indicadores/2010/volume1/cap2.pdf>>. Acesso em: 20 de agosto de 2014. **Indicadores da ciência, tecnologia e inovação em São Paulo**. São Paulo: FAPESP, 2010

INEP. Resumo Técnico do **Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf> . Acesso em 26 de fevereiro de 2013. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

MEC. **Decreto do PNAES**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2012.

MEC. **Programa de financiamento estudantil - FIES**. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: julho de 2014.

MEC. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1085>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

MEC. Ministério da Educação- **Relatório de Gestão**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=1425>

3&Itemid=>. Acesso em: Fevereiro de 2014.

REUNI. **Portal do REUNI – Reestruturação e expansão das universidades federais**. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/>>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

SEADE – Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Informações dos Municípios Paulistas – IMP**. Disponível em: <https://www.seade.gov.br/produtos/imp/index.php?page=consulta&action=loc_rem&edir=resultado#0>. Acesso em: 15 de novembro de 2013.

Secretaria de Educação Superior. **Relatório de Gestão do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES**. Disponível em: <file:///C:/Users/Taline/Downloads/relatorio_gestao_da__fies_exercicio_2012.pdf>. Acesso em: Abril de 2014.

Unifesp. **Apuração das eleições**. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/eleicoes/reitor/2013/apuracao_final.pdf>. Acesso em: 02 de abril de 2014.

Unifesp. **Banco de memórias e histórias de vida da EPM/Unifesp**. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/centros/cehfi/bmhv/>>. Acesso em: 11/09/2013.

Unifesp. **Uma história da Unifesp**. Disponível em: <http://www.unifesp.br/reitoria/75anos/historia/anos_iniciais.htm> . Acesso em: 25 de fevereiro de 2013.

Unifesp. **Orçamento 2013 – apresentação para CONSU**. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fplanejamento.unifesp.br%2Fconselho-de-planejamento-coplan%2Freunioes-ordinarias%2F20-de-junho-de-2013%2Fdocumentos-apresentados%2Fconsu-apresentacao-do-orcamento-2013%2Fat_download%2Ffile&ei=D3AfUu5C68KwBKzWgMAN&usg=AFQjCNEq31qV AWxNa-Tq3S1Ip2X-wrqqhg&sig2=ELJA_CLdXujXeokBKOCj0g&bvm=bv.51495398,d.cWc>. Acesso em: 29 de agosto de 2013.

Unifesp. **Prograd: Informações da Universidade Federal de São Paulo**. Disponível em: <http://www.unifesp.br/prograd/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1647:informacoes-universidade-federal-de-sao-paulo-&Itemid=100060>. Acesso em: 07 de agosto de 2013.

USP – Biblioteca Digital. **Diretrizes para confecção de teses e dissertações**. Disponível em:

<http://www.theses.usp.br/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=2%3Adiretrizes&download=5%3Aparte-i-abnt&Itemid=124&lang=pt-br> . Acesso em: 15 de janeiro de 2014.

APÊNDICE

Apêndice 01: Termo de Consentimento para entrevistas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Taline de Lima e Costa, estudante de pós-graduação (Mestrado) em Estudos Culturais da EACH-USP, estou realizando uma pesquisa que visa investigar a trajetória institucional e estudantil da democratização de acesso ao ensino superior, sob a orientação da Profª Drª Graziela Serroni Perosa. Essa pesquisa tem como objetivo geral: compreender as trajetórias institucional e estudantis que possibilitam a democratização do acesso ao ensino superior público.

Para tanto, gostaria que você participasse desta pesquisa, na qual me comprometo a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de:

- 1- Ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco,
- 2- Manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integralidade,
- 3- Interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma,
- 4- Responder as questões levantadas pela pesquisadora caso seja solicitado (a) para uma entrevista, onde será marcado um local na instituição, horário e data em que possa se sentir mais confortável,
- 5- Garantia de receber uma resposta a alguma dúvida durante ou após a entrevista.

Esclareço-lhe que o tempo estimado de sua participação será de, em média, uma hora e meia.

A sua participação nesta pesquisa propiciará o conhecimento e o entendimento de características específicas do *campus* no qual você atua.

Deixo telefone para contato: (11) – 9.8178-7181 e o endereço eletrônico psicologataline@yahoo.com.br, para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre o estudo e sua participação.

Grata pela atenção.

Taline de Lima e Costa.

Taline de Lima e Costa
Pesquisadora

Declaro que, após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, ____/____/____.

Assinatura do sujeito de pesquisa (ou responsável legal)

Apêndice 02: Roteiro Entrevistas com Estudantes

Roteiro Entrevistas com Estudantes

Taline

1. Histórico Escolar:

- Trajetória estudantil (desde jardim, pré, EF, EM e ES);
 - Tipo de escola
 - Idade em que entrou na escola
 - Experiências de Mudança de escola (tbn de cidade, mudanças em geral)
 - Os antigos colegas de EM também estão (fizeram) ES?
 - Experiências consideradas difíceis
- Percepção de si (enquanto estudante) nessa trajetória;
 - Considerava-se bom aluno? Tinha bom desempenho? Em quais disciplinas?;
 - Tinha quais sonhos/planos para futuro escolar/profissional.
- Costumava Ler/estudar em família?
- Como caracterizaria sua situação escolar atual?
- Aspectos que considera relevantes/determinantes para sua situação escolar atual?
- Planos para o futuro (profissional/acadêmico).
- Quais conhecimentos tinha sobre as Universidades Públicas (formas de ingresso, quais univ. conhecia)

2. História Familiar:

- A respeito dos pais
 - Origem geográfica;
 - Escolaridade (até quando estudaram, relação com estudo para si e para os filhos);
 - Pais vivos;
 - Responsável financeiro.
 - Ocupação
- A respeito dos avós
 - Origem geográfica;
 - Escolaridade (até quando estudaram, relação com estudo para si e para os filhos).
 - Ocupação

3. Relação com os estudos e a universidade:

- Considera-se bom aluno? Por quê?;
- Como caracteriza seu curso, seu *campus* e a Universidade;
- Motivos da escolha de seu curso e da universidade e relações com sua visão de mundo.
- Qual a melhor Universidade de SP? Por quê? Como concluiu?

4. Perfil do estudante:

- Reside com quem?
- Trabalha? Com o que? (func. Público? = estabilidade)
- Estado Conjugal.
- Filhos?
- Preocupações financeiras? Situação financeira familiar (tem casa própria, carro, etc).
- Consciência de classe (sente solidariedade em relação à quem? Identifica-se com quem?)
- Participação Política? De que forma?
- Postura política (em quem costuma votar? Considera-se esquerdista, apolítico,...)
- Em que queria trabalhar e como via futuro quando criança?
- O que pretende fazer após a formatura?
- O que pretende estar fazendo/Como pretende estar em 5 anos? (projetos profissionais)
- Experiências consideradas difíceis.

Apêndice 03: Questionário aplicado com docentes

Pesquisa: A Trajetória dos Docentes da Unifesp.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

Prezado(a) Prof.(a),

Estou realizando uma pesquisa cujo objetivo é investigar a história recente da expansão do ensino na Unifesp.

Para tanto, proponho este questionário com o qual pretendo investigar a trajetória escolar e profissional dos docentes da Unifesp, bem como sua opinião frente a algumas temáticas relacionadas à democratização do ensino superior público, para promover correlação com a história da instituição.

Gostaria de solicitar a você que participasse desta pesquisa respondendo ao questionário abaixo.

Comprometo-me a seguir a Resolução CNS 96/1996, relacionada à Pesquisa com Seres Humanos, respeitando o seu direito de: ter liberdade de participar ou deixar de participar do estudo, sem que isso lhe traga algum prejuízo ou risco; manter o seu nome em sigilo absoluto, sendo que o que disser não lhe resultará em qualquer dano à sua integridade; interromper a participação na pesquisa caso se sinta incomodado (a) com a mesma; garantia de receber resposta a alguma dúvida em qualquer tempo.

Esclareço-lhe que o tempo estimado de sua participação será de aproximadamente 25 minutos.

Disponibilizo o endereço eletrônico psicologataline@yahoo.com.br para que possa obter mais esclarecimentos ou informações sobre a pesquisa e sobre a sua participação na mesma.

Muito obrigada por sua atenção e disponibilidade!

Taline de Lima e Costa
Psicóloga Unifesp Osasco
Mestranda EACH - USP

Obrigatória-Você se declara convenientemente esclarecido e consente participar da presente Pesquisa? (Marque "sim", caso concorde em participar da pesquisa, ou "não", caso contrário)

- Sim
- Não
- Não neste momento.

Caracterização do respondente

A qual *campus* você é vinculado?*Obrigatória

- Baixada Santista
- Diadema
- Guarulhos
- Osasco
- São José dos Campos
- São Paulo

Qual é sua região de origem?*Obrigatória Qual a região onde você nasceu?

- Norte
- Nordeste
- Centro-Oeste
- Sul

- Sudeste
- Outro país na América Latina
- Outro País que não pertence à América Latina.

Em qual país ou estado brasileiro você nasceu?*Obrigatória

A cidade onde você passou a maior parte de sua infância/adolescência e que exerceu maior influência em sua formação pessoal era:*Obrigatória

- Cidade de pequeno porte;
- Cidade de médio porte;
- Grande cidade/metrópole;
- Campo;
- Outro:

Qual era o nível de instrução do seu pai (responsável) quando você ingressou na graduação?*Obrigatória

- Não estudou;
- Ensino Fundamental Incompleto;
- Ensino Fundamental Completo;
- Ensino Médio Incompleto;
- Ensino Médio Completo;
- Ensino Superior Incompleto;
- Ensino Superior Completo;
- Pós-graduação.

Qual a profissão que seu pai exerce/exercia quando você ingressou na universidade?*Obrigatória

Qual era o nível de instrução de sua mãe quando você ingressou na graduação?*Obrigatória

- Não estudou;
- Ensino Fundamental Incompleto;
- Ensino Fundamental Completo;
- Ensino Médio Incompleto;
- Ensino Médio Completo;
- Ensino Superior Incompleto;

- Ensino Superior Completo;
- Pós-graduação.

Sua mãe trabalhava fora de casa quando você ingressou na graduação?*Obrigatória Não considerar, para esta finalidade, cuidados com a casa/dona de casa.

- Sim;
- Não;
- As Vezes.

Qual a profissão que sua mãe exerce/exercia quando você ingressou na universidade?*Obrigatória

Qual sua situação conjugal?*Obrigatória

- Casado(a)
- Solteiro(a)
- União Estável/Reside com companheiro(a)
- Divorciado(a)
- Viúvo(a)
- Outro:

Tem Filhos(as)?*Obrigatória

- Sim. Menores de 5 anos.
- Sim. Com idade entre 5 e 10 anos.
- Sim. Com idade entre 10 e 15 anos.
- Sim. Com idade entre 15 e 20 anos.
- Não tenho filhos(as) e não pretendo ter.
- Não tenho filhos(as) mas pretendo tê-los.
- Outro:

Qual o seu sexo?*Obrigatória

- Feminino;
- Masculino.

Qual será a sua idade em 31 de dezembro de 2013?*Obrigatória

Formação Acadêmica

Onde você cursou o Ensino Médio?*Obrigatória

- Todo em escola pública;
- Todo em escola privada;
- Maior parte em escola pública;
- Maior parte em escola privada;
- No exterior;
- Outro:

Qual sua idade quando ingressou na universidade?*Obrigatória

- 16 a 17 anos;
- 18 a 19 anos;
- 20 a 22 anos;
- Acima dos 22 anos.

Você fez cursinho pré-vestibular antes de ingressar na graduação?*Obrigatória

- Sim. Cursinho Privado.
- Sim. Cursinho popular (destinado à população com baixa renda).
- Não.

Em qual região você se graduou?*Obrigatória Qual a região do país (ou exterior) em que você fez o curso de graduação?

- Norte
- Nordeste
- Centro-oeste
- Sudeste
- Sul
- Outro País da América Latina.
- Outro País que não pertence à América Latina.

A universidade em que você se graduou era/é:*Obrigatória

- Privada
- Pública
- Outro:

Qual o nome (completo e também a sigla) da universidade em que você realizou sua graduação?*Obrigatória

Qual o ano em que você concluiu sua graduação?*Obrigatória

Como você se mantinha no período de graduação?*Obrigatória Selecione todas as respostas que correspondam à sua realidade durante a graduação.

- Recursos familiares
- Tinha um emprego formal
- Fazia bicos e trabalhos esporádicos
- Tive bolsa da universidade
- Fazia estágio
- Tive bolsa de iniciação científica
- Outro:

Selecione, entre os itens abaixo relacionados, os recursos da universidade que você utilizou durante a graduação.*Obrigatória

- Restaurante Universitário (bandejão);
- Moradia Universitária;
- Vale (auxílio) transporte estudantil;
- Ônibus/condução do *campus*;
- Auxílio financeiro (bolsa de estudo).
- Outro:

Formação Acadêmica

A universidade em que você realizou seu mestrado era/é:*Obrigatória

- Privada
- Pública
- Outro:

Qual o nome (completo e também a sigla) da universidade em que você realizou seu mestrado?*Obrigatória

Qual o ano em que você concluiu seu mestrado?*Obrigatória

Você teve bolsa de estudos (subsídio) durante a realização de seu mestrado?*Obrigatória Selecione todas as respostas que correspondam à sua realidade durante o mestrado.

- Sim.

- Não.
- Outro:

Formação Acadêmica

Selecione a(s) agências de fomento que subsidiaram sua pesquisa de Mestrado.*Obrigatória

- CAPES
- CnPq
- Fapesp
- Outro:

Formação Acadêmica

Em qual região você realizou seu doutorado?*Obrigatória

- Norte
- Nordeste
- Centro-Oeste
- Sul
- Sudeste
- Outro País da América Latina.
- Outro País que não pertence à América Latina.
- Outro:

A universidade em que você realizou seu doutorado era/é:*Obrigatória

- Privada
- Pública
- Outro:

Qual o nome (completo e a sigla) da universidade em que você realizou seu doutorado?*Obrigatória

Qual o ano em que você concluiu seu doutorado?*Obrigatória

Qual o programa e a linha de pesquisa na qual sua pesquisa de doutorado esteve vinculada?*Obrigatória

Você teve bolsa de estudos (subsídio) durante a realização de seu doutorado?*Obrigatória

Sim.

Não.

Outro:

Formação Acadêmica

Selecione a(s) agências de fomento que subsidiaram sua pesquisa de Doutorado.*Obrigatória

CAPES

CnPq

Fapesp

Outro:

Formação Acadêmica

Durante sua formação acadêmica (entre a graduação e o doutorado), você realizou estágio, "bolsa sanduíche" ou outra atividade acadêmica no exterior?*Obrigatória

Sim;

Não.

Formação Acadêmica

Para onde você viajou?*Obrigatória

Quando você viajou?*Obrigatória

Formação Acadêmica

Após a conclusão de sua formação acadêmica, você viajou para o exterior com objetivos profissionais/acadêmicos?*Obrigatória

Sim;

Não.

Formação Acadêmica

Para onde você viajou?*Obrigatória

Quando você viajou?*Obrigatória

Experiência docente

Qual seu tempo de experiência docente no ensino superior?*Obrigatória

- Entre 1 e 5 anos de docência.
- Entre 6 e 10 anos de docência.
- Entre 11 e 15 anos de docência.
- Entre 16 e 20 anos de docência.
- Mais do que 21 anos de docência.

Há quanto tempo ingressou na Unifesp?*Obrigatória

- Entre 1 e 5 anos.
- Entre 6 e 10 anos.
- Entre 11 e 15 anos.
- Entre 16 e 20 anos.
- Mais do que 21 anos.

Quando você ingressou na Unifesp como docente, qual era a sua maior diplomação/formação?*Obrigatória

- Especialização;
- Mestrado;
- Doutorado;
- Pós-doutorado (pós-doc);
- Livre-Docente;
- Professor Titular.

Assinale abaixo a(s) alternativa(s) correspondente à atividade que você realizava antes de ingressar na Unifesp como docente.*Obrigatória

- Ministrava aula em Universidade Privada;
- Ministrava aula em Universidade Pública estadual em São Paulo;
- Ministrava aula em Universidade Pública Federal em outro estado brasileiro;
- Ministrava aula em Universidade Pública Federal em de São Paulo;
- Ministrava aula em escolas;
- Era pesquisador(a);

	01 (Mais expressa minha opinião)	02	03	04	05	06	07	08 (MENOS expressa minha opinião)
Não se pode responsabilizar os brancos de hoje por erros do passado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vivemos em um país bastante miscigenado, no qual a maior parte da população tem ancestralidade africana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As cotas aumentam a identificação racial num tempo onde sabemos que não existe raça branca ou negra – apenas a humana.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os negros têm o mesmo potencial de todos os outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As cotas raciais alimentam o preconceito ao invés de mitigá-lo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uma vez iniciada as medidas afirmativas (como as cotas), elas nunca acabam, pois não visam solucionar o problema que as originam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O que as cotas fazem é apenas beneficiar os negros ricos que já existem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opiniões

Elenque os motivos (em tópicos) que o levam a se posicionar como favorável à atual política de cotas nas Universidades Federais.*Obrigatória

Final

Utilize o espaço abaixo para nos deixar suas impressões, sugestões e críticas, caso queira.

Sua resposta foi registrada. Muito obrigada por contribuir com suas informações para aprimorar nossa pesquisa! Dúvidas, contato e sugestões: psicologataline@yahoo.com.br.

Apêndice 04: Tabulação de dados questionário docentes

A qual *campus* você é vinculado?

Campus	Quantidade respostas
Guarulhos	38
Osasco	30

Comparação entre os *campi* - idade dos docentes.

Idade	Porcentagem
Entre 30 e 39 anos	41,18%
Entre 40 e 49 anos	42,65%
Entre 50 e 59 anos	8,82%
60 anos ou mais.	7,35%

Comparativo de predominâncias: Idade, instituições de formação e ocupações pai e mãe dos docentes por *campi*.

Campus	Idade Média	Instituição Graduação	Instituição Doutorado	Ocupação Pai	Ocupação Mãe
Guarulhos	43,5	44,74% na USP	60,53% na USP	Operários	Dona de casa (1)/ Prof. Liberal (2)
Osasco	42,8	36,67% na USP	70% na USP	Profissionais Liberais	Dona de casa (1)/ Prof. Liberal- Professora -Empregada nível superior (=2)

Qual o seu sexo?

Sexo/campus	Guarulhos	Osasco
Masculino	16	15
Feminino	22	15

Região de origem

Norte, Nordeste, Centro-oeste	9	13%
Sul	9	13%
Sudeste	48	71%
Outro país	2	2%

A cidade onde você passou a maior parte de sua infância/adolescência e que exerceu maior influência em sua formação pessoal.

Cidade de pequeno ou médio porte;	24	36%
Grande cidade/metrópole;	44	65%
Campo; Outros.	0	0%

Escola de origem dos docentes.

Escola de origem	Porcentagem
Todo em escola pública;	25%
Todo em escola privada;	64%
Maior parte em escola pública;	7%
Maior parte em escola privada;	3%
No exterior;	1%
Outros	0%

Idade de ingresso dos docentes na graduação.

Idade de ingresso ES	Porcentagem
16 a 17 anos;	32%
18 a 19 anos;	56%
20 a 22 anos;	7%
Acima dos 22 anos.	4%

Realização de cursinho pré-vestibular.

Preparativos para vestibular	%
Sim. Cursinho Privado.	40%
Sim. Cursinho popular (destinado à população com baixa renda).	3%
Não.	57%

Região brasileira em que os docentes se graduaram.**Como você se mantinha?**

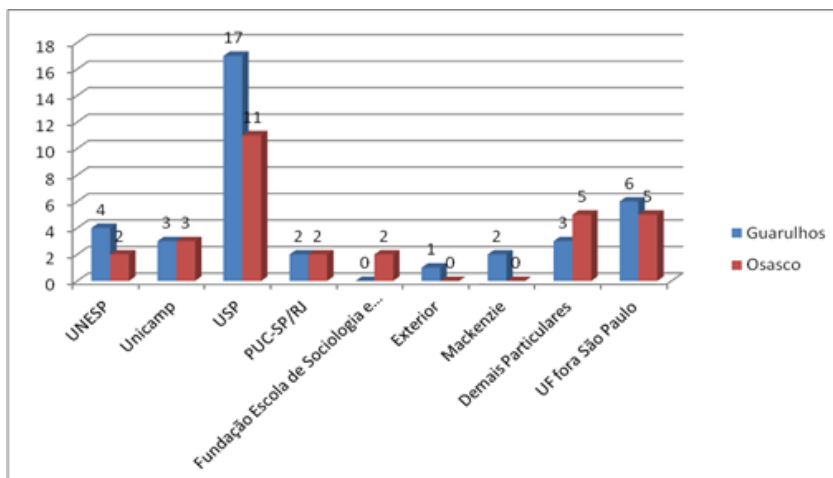
Recursos familiares	33 %
Tinha um emprego formal; Fazia bicos	29 %
Tive bolsa da universidade; Fazia estágio, Bolsa de Iniciação Científica	36 %
Outros	2 %

Região de Graduação	%
Norte	3%
Nordeste	4%
Centro-oeste	3%
Sudeste	81%
Sul	7%
Outro País da América Latina.	0%
Outro País que não pertence à América Latina.	1%

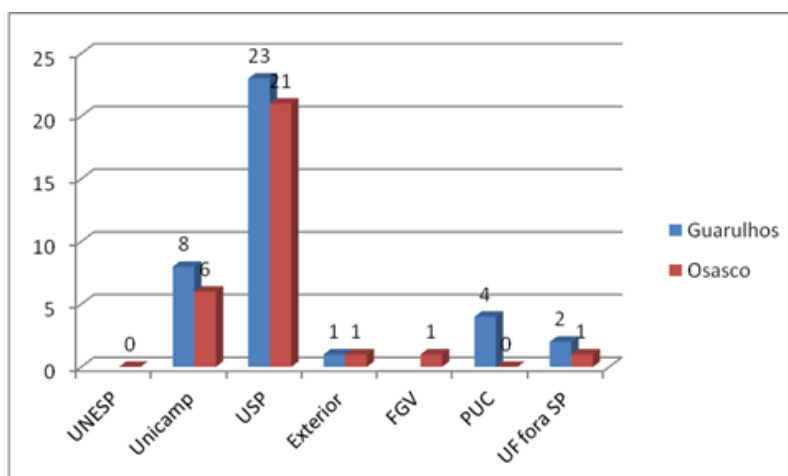
Selecione, entre os itens abaixo relacionados, os recursos da universidade que você utilizou durante a graduação.

Restaurante Universitário (bandejão);	34%
Moradia Universitária;	7%
Vale (auxílio) transporte estudantil;	9%
Ônibus/condução do <i>campus</i> ;	14%
Auxílio financeiro (bolsa de estudo).	17%
Outros	20%

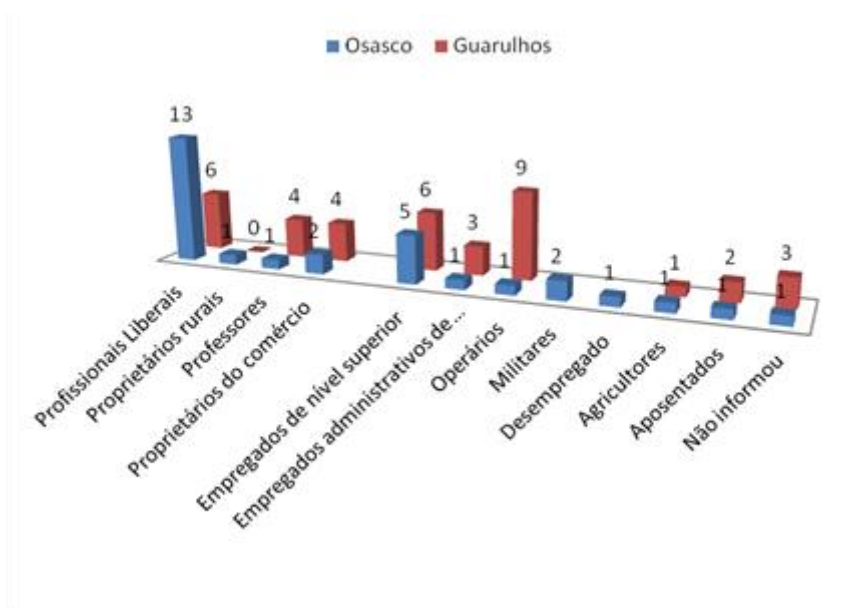
Universidades de graduação dos docentes – por campi.



Universidades de doutoramento dos docentes - por campi.



Profissões dos pais dos docentes (por campus).



Região em que realizou o doutorado.

Norte; Centro-oeste; Outro país da América Latina; Outros.	0	0%
Nordeste	1	1%
Sul	2	3%
Sudeste	63	93%
Outro País que não pertence à América Latina.	2	3%

Tempo de experiência docente no ES.

Entre 1 e 5 anos de docência.	15	22%
Entre 6 e 10 anos de docência.	20	29%
Entre 11 e 15 anos de docência.	14	21%
Entre 16 e 20 anos de docência.	7	10%
Mais do que 21 anos de docência.	12	18%

Atividade laboral antes de ingressar na Unifesp.

Ministrava aula em Universidade Privada;	44	45%
Ministrava aula em Universidade Pública estadual em São Paulo;	4	4%
Ministrava aula em Universidade Pública Federal em outro estado brasileiro;	6	6%
Ministrava aula em Universidade Pública Federal em de São Paulo;	2	2%
Ministrava aula em escolas;	4	4%
Era pesquisador(a);	18	18%
Exercia sua profissão em área não acadêmica;	12	12%
Recebia bolsa de mestrado ou doutorado	4	4%
Outros	4	4%

Docentes Parcialmente Favoráveis às cotas por campus.

Campus	Parcialmente favoráveis	Total de respondentes
Guarulhos	68,18%	56%
Osasco	31,82%	44%

Agrupamento por tema das observações recebidas no questionário dos docentes.

Observações	Guarulhos	Osasco
Sugestões de inclusão	4	1
Observações ou parabenizando quanto a importância do trabalho ou pedindo que a pesquisa seja divulgada após o término	5	2
Críticas- "tendencioso", "então a questão era os negros", "diminuir a quantidade de perguntas iniciais e anunciar que se trata das ações afirmativas".	3	2
Observações sobre perguntas anteriormente respondidas	0	1

Observações contra Cotas (sem crítica ao questionário)	1	0
--	---	---

Áreas de doutoramento dos docentes.

Área de doutorado	Guarulhos	Osasco
Línguas/letras	23,68%	0
Economia	2,63%	33,33%
Ciências Sociais (Ciência Política, Sociologia, Antropologia)	31,58%	16,67%
Integração América Latina	0	10%
Direito	0	10%
Arquitetura	5,26%	0
História	13,16%	0
Artes/História da Arte	5,26%	0
Educação/Pedagogia/Psicologia	13,16%	0
Filosofia	5,26%	0
Administração	0	13,33%
Contabilidade	0	13,33%
Não informou	0,00%	3%

Escolaridade dos Pais dos docentes de Guarulhos.

Não estudou	2,63%
Fundamental	36,84%
Médio	18,42%
Superior Incompl/Completo/pós	42,10%

Escolaridade dos Pais dos docentes de Osasco.

Não estudou	0
Fundamental	20%
Médio	23,33%
Superior Incompl/Completo/pós	56,67%

Apêndice 05: Imagem da planilha utilizada para sistematização das entrevistas

Município		Município			Município			Município			Município			Município			Município		
Nome do entrevistado	Idade	Sexo	Profissão	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município	Tempo de residência no município		
1	25	M	Profissional	5 anos	3 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses	15 dias	7 dias	3 dias	1 dia	12 horas	6 horas	3 horas	1 hora		
2	30	F	Profissional	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses	15 dias	7 dias	3 dias	1 dia	12 horas	6 horas		
3	35	M	Profissional	15 anos	12 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses	15 dias	7 dias	3 dias	1 dia		
4	40	F	Profissional	20 anos	18 anos	15 anos	12 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses	15 dias	7 dias		
5	45	M	Profissional	25 anos	22 anos	18 anos	15 anos	12 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses	15 dias		
6	50	F	Profissional	30 anos	28 anos	22 anos	18 anos	15 anos	12 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses		
7	55	M	Profissional	35 anos	32 anos	25 anos	20 anos	15 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses	15 dias		
8	60	F	Profissional	40 anos	38 anos	30 anos	25 anos	20 anos	15 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses	3 meses		
9	65	M	Profissional	45 anos	42 anos	35 anos	30 anos	25 anos	20 anos	15 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano	6 meses		
10	70	F	Profissional	50 anos	48 anos	40 anos	35 anos	30 anos	25 anos	20 anos	15 anos	10 anos	8 anos	6 anos	4 anos	2 anos	1 ano		

Apêndice 06: Tabela da distribuição dos recursos da Unifesp por *campi*.

Distribuição de recursos por *campi*.

<i>Campus/Índice</i>	Nº estud. Matric. em 2013 (Grad)	Nº Técnicos (Dados de 2012 - Unifesp em números)	Nº Profs. (Dados de 2012 - Unifesp em números)	Nº Aluno/ Téc	Nº aluno/ prof.	Proposta distribuição valores do orçamento de 2013 (Consu: 05/2013)
Baixada Santista	1741	98	158	17,76	11,02	5.533.461,13
Diadema	2364	80	204	29,55	11,59	4.751.563,36
Guarulhos	2988	61	202	48,98	14,79	4.375.973,44
Osasco	816	23	27	35,48	30,22	3.138.551,04
São José dos Campos	1016	35	61	29,03	16,65	2.124.871,99
São Paulo	1483	1829	615	0,81	2,41	31.115.385,12
Unifesp	10408	4029	1285	2,58	8,1	59.827.978,47

Fontes: Prograd; Unifesp em números; Ata do Conselho Universitário de 05/2013.

Apêndice 07: Análises de outras entrevistas

Lara, < 20 anos, *campus* Guarulhos

Mesmo escolhidos aleatoriamente (na primeira fase das entrevistas), todos os entrevistados do *campus* Guarulhos realizaram seus estudos de ensino fundamental e médio em escolas públicas¹⁰⁷. Talvez até mesmo devido a esta aleatoriedade e ao fato de não conhecerem a pesquisadora, quatro dos cinco entrevistados da primeira fase de entrevistas mantiveram-se distantes, não se implicaram na entrevista, emitindo respostas muito curtas e mecânicas aos questionamentos feitos (sem os quais eles não desenvolviam o tema).

Dentre as entrevistadas mais jovens, uma em especial chamou a atenção, a quem será denominada por Lara. Como a maioria dos demais entrevistados deste *campus*, Lara não se implicava com a entrevista. Mas ela, de forma mais intensa que os demais, não se sentiu envolvida por poder colaborar em uma pesquisa que auxiliaria a conhecer melhor sua universidade, seus colegas. Ela era completamente apática e, mais ainda, esta apatia era ainda permeada por um certo desdém, e não um desdém pela pesquisa, mas pela universidade, pelo seu curso e até mesmo por si.

Lara disse que se considerava boa aluna, mas que ingressou na Unifesp por influência dos pais e “*sem expectativas, só para conhecer*”. Relata não gostar de seu curso e atribui isso “*não pela universidade, mas por motivos pessoais*”. Ela reside em um bairro na periferia da zona leste de São Paulo com os pais, a mãe fez pedagogia em uma universidade privada e o pai não tem ensino superior.

Quando questionada sobre o curso que faz, Lara diz que não tinha dinheiro para estudar em instituição privada, não foi muito criteriosa na escolha: “*queria fazer filosofia porque não tinha outras coisas que queria fazer, não tinha vontade de fazer outras coisas*”.

Sobre planos para o futuro, ela diz que não os tem: “*Não tenho grandes projeções, nem para amanhã*” e que não pretende exercer a profissão para a qual está se graduando, mas também não se arrepende de estar cursando: “*A escolha do curso de filosofia não foi uma escolha profissional, nada profissional*”. Sobre a relação

¹⁰⁷ Única exceção é Pedro, que realizou apenas o 3º ano do EM em escola pública, tendo estudado até então (a maior parte da vida escolar) em escola privada.

entre os estudos e o futuro no exercício na profissão, Bourdieu elucida que:

Quando o futuro profissional está ligado de maneira clara e segura ao momento presente dos estudos, o exercício universitário aparece imediatamente subordinado às tarefas profissionais que lhe fornecem um sentido e uma razão de ser; ao contrário, perseguido pela inquietude de um futuro inquietante porque incerto e informulável, o estudante de letras está condenado, se quer salvar o sentido de seu projeto, a confundir o exercício escolar com uma aventura intelectual. Se o estudante de filosofia não se apresenta e não pode se apresentar como futuro professor de filosofia, é porque precisa esquecer esse desfecho para atingi-lo. (BOURDIEU & PASSERON, 2014; p. 81)

E assim, sem refletir ou se envolver com o curso, com a universidade, com a profissão ou com seu futuro, Lara participou da entrevista com a qual também não se envolveu. Suas breves considerações banhadas em realidade e permeadas por desesperança e falta de controle sobre seu futuro (tanto antes como depois do ingresso na graduação) nos remeteram às afirmativas de Bourdieu (1979) a respeito do “pistolão maléfico” em relação aos desempregados de Argel:

... a pessoa se coloca à mercê dos decretos arbitrários deste poder do qual ela é vítima, mas do qual, a despeito de tudo, é esperada como se fosse uma esmola à satisfação das expectativas vitais (...) os subproletários tendem a viver seu sofrimento como sendo coisa habitual, na verdade natural... (p. 91)

Lara não tinha opções de curso a escolher, nem de universidade. Não tinha condições financeiras para tanto e faz a graduação que pôde acessar. Nem sequer se enxerga formada, atuando em sua profissão, o futuro está aos desígnios das brechas que encontra nas impossibilidades. A jovem Lara já não vê futuro. E sobre ele, Bourdieu afirma: “*Somente os que tem, como se diz, futuro podem empreender a ação de dominá-lo*” (BOURDIEU, 1979; p. 109). Em exercício inverso, poderíamos afirmar que se Lara não domina seu futuro, ela não o tem.

Antônio, 30-40 anos, *campus Osasco*

“... é uma dificuldade, digamos, diária, do aluno de [escola] pública, cotista, desse aluno de bolsa, desse aluno de baixa renda, eu falo que é uma briga diária, não é só a briga com matéria em si, não é só a briga por nota, é uma briga diária pela vida, pela quase que sobrevivência, digamos assim...”

Depois de realizadas quatro entrevistas aleatórias no *campus* Osasco da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), julgamos necessário buscar algum estudante cuja formação em ensino fundamental ou médio tivesse ocorrido em escola pública, um perfil que até então não havíamos alcançado¹⁰⁸. Sendo assim, pedimos ao setor de assistência estudantil que mediasse contato junto a alguns estudantes que estivessem vinculados a este setor e que seguramente fossem oriundos de escolas públicas, convidando-os a participar da pesquisa.

Um dos estudantes respondeu prontamente¹⁰⁹ aceitando o convite e, em seguida, agendando horário para a entrevista com esta pesquisadora. Antônio, como o chamaremos aqui, compareceu à sala onde realizamos as entrevistas no *campus* Osasco¹¹⁰ bem antes do tempo previsto e perguntou se já poderíamos começar com a entrevista, pois ele havia conseguido sair mais cedo do trabalho. Antônio chegou visivelmente ofegante e suando, carregando uma bolsa. Foi oferecido água para que tomasse e se recompusesse fisicamente e, posteriormente, iniciamos a entrevista.

Apontou-se a Antônio que a intenção da conversa era de o conhecer um pouco, bem como à sua trajetória escolar e como vinha sendo sua relação com a escola e universidade. Com este questionamento, ele iniciou sua fala com uma descrição que, possivelmente, seja determinante na formação de seu perfil de persistência frente ao ingresso em universidade pública: “*Assim, Taline, eu vim de uma família pobre, meu pai trabalhava na construção civil, minha mãe dona de casa, éramos cinco e meu pai sempre falava que a única coisa que ia cobrar era que estudasse*”.

Pobres cuja única cobrança era o estudo. Para Bourdieu e Passeron (2014; pp. 40-41), as possibilidades de um operário ter esta concepção - da importância do

¹⁰⁸ Foram convidados para serem entrevistados, inicialmente estudantes que mantinham relação com o setor de apoio estudantil, desde que não estivessem em atendimentos, por exemplo, estudantes que participavam de comissões e entidades representativas e que tivessem contato com o setor foram, inicialmente, os convidados. Estes estudantes, após entrevistados, eram convidados a apontar outros cinco nomes de colegas para serem contatados em convite à entrevista.

¹⁰⁹ O contato que antecedeu a entrevista, tanto por parte do setor de apoio estudantil, como o contato agendando a entrevista, ocorreu via e-mail.

¹¹⁰ No *campus* Osasco, contava-se com uma sala discreta e individualizada para realizar as entrevistas. Mesmo que não houvesse uma sala específica, não é difícil encontrar sala de aula temporariamente sem uso para estas finalidades extracurriculares, o que costuma ser feito pelos próprios estudantes, para encontros de grupos, confecção de trabalhos.

investimento do estudo para seus filhos - são bem menores do que a dos pequeno-burgueses, concepção compatível com as chances que cada uma destas famílias teria de promover o ingresso de seu filho no ensino superior. Entretanto, o pai de Antônio teve esta epifania apesar da ocupação na frente de trabalho da construção civil, provavelmente devido à sua “mais confortável” posição de chefia: “[o pai] *não queria que trabalhasse com ele, pagava outras pessoas como ajudante, mas não queria usar a gente pra esse serviço*”.

Antônio, que nasceu e morou até a juventude em uma cidade de grande porte do nordeste, investiu em um “segundo grau¹¹¹” com curso técnico em administração, mas relatou que: “*meu sonho inicial era fazer a federal [de seu estado]. Aquele sonho, queria uma faculdade pública. Aí nesse período meu irmão, o mais velho passou na federal , foi fazer economia e ai aquilo te atiça mais ainda a querer.*” Era um sonho que se tornou mais objetivo quando o irmão mais velho alcançou a universidade pública.

A família e as heranças

Conforme mencionamos, os pais de Antônio são de um estado do nordeste brasileiro. A família do pai é do interior do estado e “menos numerosa que a da mãe” (segundo Antônio), era formada por cinco irmãos dos quais aquele que teve mais filhos foi seu próprio pai. Já a família por parte de mãe, era da capital e sua avó materna teve treze filhos, dos quais muitos tiveram mais de dez filhos (seus primos). Antônio teve, no total, cinco irmãos e é o terceiro na frataria: são dois mais velhos, ele, uma irmã mais nova que faleceu há mais de dez anos e o irmão caçula. Residiram sempre em grandes cidades ou em cidades menores nas proximidades da capital do estado em que nasceu e no qual viviam as famílias de seus pais.

“ *... vou completar 10 anos longe do nordeste, eu não sei como tá, mas na minha época era mais ou menos assim: você sabia que o único caminho que você conseguiria era pelos estudos. Eu falo que aqui em SP é complicado você motivar o jovem porque o cara sabe que trabalho ele encontra. Num vai encontrar o melhor do mundo, mas não vai faltar. Às vezes ele nem precisa completar o segundo grau, ele sabe que vai arrumar o dinheiro dele. Lá é muito claro, ou você tá no estudo ou você*

¹¹¹ Equivalente ao que atualmente se denomina ensino médio.

não tem as poucas vagas que aparecem...

Oriundo de escolas públicas em sua formação básica, demonstra ter consciência de que as dificuldades para ingresso no ensino superior público são maiores para pessoas nestas condições: *“quando você estuda numa escola pública você tem a noção de que é considerada de baixa qualidade e quem tem dinheiro vai pra particular e quando chega na universidade inverte... Quem tem dinheiro vai pra pública, você não tem esse acesso, e você se quiser vai pra alguma particular. E eu sempre achei essa parte muito injusta, eu falava, já que foi pública e é a melhor, porque não? Por mais que eu faça vários caminhos alternativos eu tenho que fazer isso.”* E quando questiono como seriam esses “caminhos alternativos” que Antônio cita, ele responde: *“você sabe que não é um caminho prático que você vai chegar, você simplesmente vai acabar seu segundo grau na sua escola pública e já vai ter o acesso, você sabe que vai ter que se virar, se é seu sonho, por conta própria quase e com todas as dificuldades, é como se a universidade pública não tivesse aberta pra você e quando você chega lá dentro você continua vendo que você só em entrar num te abriu nada, só te abriu a entrada, você continua sentindo que a universidade pública infelizmente ela não tá pra você, com sua renda, não dá.”*

Apesar disso, ele relata que além do pai, que sempre o incentivou a estudar, e do irmão mais velho, que ingressou em universidade pública quando Antônio ainda morava no nordeste, contou como fator motivador para sua persistência até o ingresso na universidade pública a abordagem de um professor de matemática: *“Eu falo que em termos de professor eu tenho um professor que foi, digamos, alguém que motivou mais ainda além dos meus pais, eu tive, estudei com ele dois anos, três anos, 6^a, 7^a e 8^a, e era professor de matemática e ele me abriu a paixão pro lado da matemática e... Passei a ter uma facilidade com isso e meu período de segundo grau no nordeste eu dava aula particular pro pessoal de quinta a oitava série justamente de matemática. (...) Eu falo que esse período, ter encontrado com ele e com a matemática me ajudou muito. Foi um motivador a mais.”*

Atualmente, Antônio é casado e tem três enteados. Sua mãe, que ainda reside no nordeste, voltou a estudar e há pouco tempo e concluiu o ensino fundamental.

A vinda para São Paulo

Antônio veio do nordeste para São Paulo quando tinha por volta de vinte anos, para trabalhar, e ficou na casa de um familiar: *“o primeiro que veio foi meu segundo irmão, ele veio no mês de janeiro, mês de março ele tava trabalhando, então eu falei: São Paulo funciona! (risos) Aí eu vim, digamos dois anos depois, eu vim no mês de dezembro aí passei de dezembro a dezembro sem trabalhar, aí eu tinha aquilo comigo que eu falava que voltar eu não ia voltar mais, já que eu tinha vindo, ia conseguir! Então, quando foi janeiro comecei a trabalhar. Então foi um ano e um mês sem trabalho, um período bem difícil, apesar de toda estrutura que minha familiar de São Paulo sempre me deu”*.

A vinda a São Paulo, declaradamente a trabalho, atrasou os investimentos em estudos, tratava-se de uma escolha de sobrevivência, mesmo que fosse uma opção temporária, mas se fazia necessário, primeiramente, suprir as necessidades de renda para a sobrevivência (imediato) para então realizar investimentos no futuro: *“... chega em São Paulo é só trabalho, fui trabalhar em área de comercio e sábado, domingo, feriado, tudo é dia de trabalho. Aí fiquei meio afastado e alguns anos depois eu prestei concurso pra prefeitura na área de educação e ai me davam o fim de semana livre, falei: é hora de voltar a estudar. Entrei no cursinho da Poli”*.

Antônio, que conheceu a esposa em um dos empregos no comércio que teve, entrou, nesta ocasião (antes do término da primeira década do ano 2000), no “cursinho pré-vestibular” junto com ela. Ela ingressou na Universidade de São Paulo e ele não foi aprovado. Continuou os estudos até ingressar na Unifesp.

A escolha do curso

Inicialmente Antônio tinha vontade de fazer o curso de Administração. Como atualmente ele é funcionário público na área de educação e tem por objetivo ser aprovado no concurso de “auditor fiscal”, decidiu por fazer Ciências Contábeis, curso no qual está atualmente matriculado. *“Eu me vejo mais com perfil administrativo. Mas como eu pretendo continuar na área de concurso público e auditor fiscal é um concurso que faz tempo que eu tenho esse sonho pra não ter que fazer um monte de matéria por fora quando concluir a faculdade, então acho que contabilidade vai me dar pelo menos um caminho. Mais largo assim... Falta um pouco pra eu fazer esse*

concurso.” O universo de possíveis de Antônio está limitado às escolhas que lhe permitirão garantir um emprego bem remunerado e estável, proporcionando um futuro mais confortável e seguro em relação ao que tiveram seus antepassados.

Dificuldades na permanência: a democratização no “acesso”

Antônio relata muitas dificuldades em cursar universidade pública, a maioria relacionada a tempo destinado ao estudo e à renda necessária à aquisição de materiais. Entre elas, o cansaço em acumular as funções de trabalhador e estudante e o dinheiro que é muitas vezes economizado para pagar o “bandejão”, entretanto ressalta a benesse de se ter essa alimentação completa a baixo custo¹¹². Também mencionou a dificuldade de muitos professores em tornar suas disciplinas acessíveis também a quem não tem condições de comprar todos os livros, calculadoras e outros materiais que são solicitados. E Antônio explicita: *“eu não sou favorável apenas à vaga pela vaga, eu acho que é só paliativo, um paliativo que é como eu tava te falando: eu pego o aluno e dou a vaga, mas eu acompanho? Não. E muitas vezes ele vai ser responsabilizado pelo mau desempenho dele no final. Muitas vezes por ele não ter condição de pagar, digamos, uma condução, não ter condição de comprar um livro, aí ele vai ser reprovado e perde uma vaga e fica simplesmente porque ele não teve vontade de ir até o final. Então deveria dar mais uma estrutura, deveria entrar realmente estruturado, conseguiria disputar mais de igual pra igual e não a bolsa só em si (...) Então, nessa parte, eu preferia que fosse uma estrutura mesmo que depois eu não conseguisse te acompanhar, mas que te desse uma estrutura pra você andar com as próprias pernas. Mas te jogar lá e deixar você por conta própria eu acho muito complicado, mas tem muita gente que consegue, muita gente, somos guerreiro, vamos lá, até o final, então eu imagino que muitos conseguem, sejam na particular, seja pública, mas muitas vezes se sentiram abandonados, sentiram... Todo dia te mostram que é um mundo que não é o seu, que não é só na disputa da vaga, depois que você entra você continua sentindo que você tá lá como teimoso que você é. Então, acho que até concluir você leva isso com você. O dia-a-dia você vê que é complicado. (...) O gasto que a gente tem em termos de faculdade é enorme, você vai por na ponta do lápis, você se assusta. E as outras coisas você vai deixando, por*

¹¹² A refeição nos bandejões dos *campi* da Unifesp é subsidiada pela Pró-reitoria de assuntos estudantis e tem o custo de R\$ 2,50 por refeição para o estudante.

exemplo, se fosse realmente só gastar naquilo, você ia ver que ia ser uma monstruosidade e você fica brigando com você o que dá pra gastar, o que não dá e em relação a livro, a vontade que tem é você ter todos os livros, a vontade que tem é você ter seu notebook, a vontade que tem é tudo que o prof. pedir”.

Sobre a expansão e a existência do Sisu como forma alternativa de avaliação para o ingresso nas universidades federais, Antônio enxerga como sendo benéfica à democratização no acesso: “ - **Pergunta:** Nessa mesma linha, o que você pensa dessa abertura de maior número de universidades públicas, especialmente federais? – **Antônio:** *Eu sou sempre a favor de universidade pública, sou muito a favor. Porque assim, que seja por esse sistema paliativo ou não, é uma chance de um pobre chegar a uma faculdade boa, é uma chance, mas eu gostaria que tivesse mais programas que estruturassem, que levassem mais gente. E não é que dificultar, assim, o acesso de quem tem condição, mas é que deixar assim, que mostrasse que quem é bom o suficiente ele vai tá ali independente da classe social ele vai conseguir, e não que a classe social impedisse ele de disputar de igual pra igual. E assim a parte do novo sistema, do Sisu, eu achei ótimo, por essa parte de você como um aluno de escola pública de baixa renda, você poder disputar várias faculdade sem você sair do lugar, digamos assim. Porque pra alguém disputar, digamos 5 faculdade, às vezes fora do estado, para quem tem condição é muito bom. Mas a gente sabe que pra quem não tem condição ele num vai gastar dinheiro pra ir lá disputar uma Unicamp, uma estrutura que ele não tem. Então reduz ainda mais as chances dele. Essa parte dele poder escolher: quer tentar na universidade do nordeste que tem vaga, ele entra na disputa, depois ele vai lá e que tenha um desses sistemas de apoio.”*

Sobre os planos futuros

- Pergunta: Como é que você se imagina daqui uns cinco anos...

- Antônio: *“Eu falo que é mais ou menos o prazo que eu gostaria de já estar bem estruturado, daqui há cinco anos já quero tá com minha filha ou meu filho e em termo profissional já espero estar estruturado como parte do concurso já referente ao meu estudo mesmo. Já na área de contador. E assim, a curto prazo, eu gostaria de 2 anos, no máximo estourando, já ter mudado de concurso pra um tribunal. Tem que esperar só concluir a faculdade.”*

Antônio planeja “estrutura”, ou seja, solidez e certeza sobre seu futuro. Ter o controle sobre seus objetivos e de sua família, que pretende aumentar, pretende ter um filho consanguíneo. Conforme a citação da fala de Antônio que apresentamos na epígrafe aponta, ele atualmente “briga pela sobrevivência”, situação esta que é incontrolável, no sentido de ser urgente e iminente. Para fugir a esta situação, é clara a relação que ele faz com o término da “faculdade”. Este foi seu objetivo durante boa parte de sua vida, foi o centro ao redor do qual erigiu sua vida e é a finalidade a partir da qual se enxerga com o futuro que almeja: estável, estruturado, sólido, controlável.

Luiz, 20-25 anos, *campus* Osasco

Luiz foi convidado para ser entrevistado por intermédio de outro estudante entrevistado no *campus* Osasco. Compareceu à sala agendada para entrevista pontualmente, sempre muito sorridente e, apesar de despojadamente vestido, arrumado conforme o rotineiro neste *campus*: como se fosse a um shopping. Nasceu no interior do estado de São Paulo e veio morar na capital ainda criança com dois irmãos, um bem mais velho – que veio para fazer curso técnico e prestar vestibular. Sempre sorridente, mostrou-se solícito e com interesse na pesquisa.

Reside com parentes próximos, seu irmão mais velho concluiu o curso de direito e colabora tanto com suas despesas como com diretrizes de sua educação e formação, a quem ele designa como sendo o “pastor das coisas”, ou seja, o seu mentor e conselheiro. A exemplo do irmão mais velho de Antônio e dos amigos de José, o irmão mais velho de Luiz é referência importante para o seu ingresso em universidade pública, o que se concretizou por duas vezes, rompendo com a herança de trabalhos manuais dos pais: doméstica aposentada e trabalhador em gráfica.

Luiz passou por três escolas públicas, sendo que na última fez curso técnico. Além disso, iniciou outra graduação em universidade federal antes da atual e, por ser distante de sua casa e em outra área do conhecimento, decidiu por interromper. Ele relata que teve uma turma de terceiro ano (EM) muito engajada, faziam cursinho, estudavam juntos, mas que apenas 2 conseguiram ingressar em universidades públicas. Ele expressa, cômico, a inversão de valores entre escolas privadas e universidades públicas (consideradas melhores) e as dificuldades do acesso a estas universidades por aqueles que estudam em escolas públicas: “*Então tem uma*

inversão de valores aí, no sentido de que quem estuda a vida toda em escola privada vai para as universidades públicas e quem estudou em escola pública a vida toda vai para as universidades privadas, é nesse sentido que eu acho que o sistema meritocrático é um pouco errado". Conforme se explicitou na introdução deste escrito e, em consonância com a observação de Luiz, a meritocracia legitima valores dos grupos privilegiados e obscurece, torna velado, os fatores que contribuem para a determinação dos sucessos escolar e acadêmico, que orientam o sucesso profissional (BOURDIEU & PASSERON, 2012; 2014).

O estudante não trabalha remuneradamente, mas ministra aulas em cursinho pré-vestibular popular, relata que isso foi um catalisador para ideias e questionamentos que já nutria: *"[o cursinho] tem uma proposta de ser não somente um cursinho, mas um movimento social... (...) ...tem uma [atividade do cursinho] que chama círculo, e a gente chama os alunos para uma roda, para conversar sobre determinado assunto, então a gente conversa bastante sobre o acesso à universidade pra saber o que os alunos sentem o que eles pensam da universidade, o que os professores também sentem, o que sentiam antes e o que sentem depois, e libera bastante coisa (risos), eu entendi que o sistema meritocrático não é justo, não é pra todo mundo. Quando falam que universidade pública é pra todo mundo, basta você estudar que você vai e pronto, não é pra todo mundo. Lá no cursinho, por ano, nós temos cerca de 200 a 300 alunos. Não são todos eles que estão lá todos os sábados estudando o dia todo e procurando a gente por internet, telefone, mas não são todos esses que entram na universidade no final do ano. Então não é só você querer e se engajar!"*.

Neste mesmo sentido, Luiz consegue tecer uma análise de seu caso de sucesso escolar e o atribui a situações como a formação do irmão mais velho, que permitiu que este auxiliasse tanto em capital cultural como financeiro, e observa que sua trajetória não se trata de uma regra, mas sim de uma exceção: *"Eu consigo perceber também que o cenário que eu tive no ensino fundamental e médio ajudou bastante: o meu irmão já tinha terminado a faculdade, pode auxiliar a gente bastante. Eu consigo perceber essa diferença, que a maioria dos alunos lá [do cursinho] não tem, ele [o aluno] está trabalhando, está estudando, fazendo uma série de outras coisas e a maioria das outras pessoas, chega no sábado e quer descansar, e ele está lá até as 18 horas estudando porque quer entrar em uma universidade. Isso não*

acontece com uma parte das pessoas que não precisa, que têm acesso a escolas melhores do que a escola pública, o que já faz uma diferença, que não precisa trabalhar, que vai pra escola de manhã e para o cursinho à noite e a vida se resume a isso, a preocupação é só essa. Então a diferença é muito grande!”

Cursando Ciências Econômicas, ele planeja investir em formação acadêmica de pós-graduação após a formatura como forma de atuação política e em pesquisa: *“Tem lá a linha de mestrado que vai inaugurar também, então dá pra juntar alguma coisa futuramente... Me motivou bastante isso de poder falar o que eu quero com a minha voz, sem precisar de um interlocutor para isso...”*.

Apêndice 08: Exemplo da tabela usada na ACP

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S
Campus	Área	RF O SM	RF O - 5 SM	RF > 5	Idade < 16a	17 ou 18a	19 ou 20a	21 a 29a	30a ou mais	Amarela	Branca	Indígena	Parda	Pretos e Pardos	Preta	Solteiro(a)	Casado+comp	
1																		
2	Baixada Santista	Trabalho social	0	50	0	43,93	23,22	23,21	9,64	5,36	72,5	0	20,36	22,15	1,79	87,5	8,93	
3	Diadema	Ciências	0	49,3	0,58	45,22	26,32	20,66	7,21	9,55	69,01	0,39	17,54	21,05	3,51	90,25	8,77	
4	Guarulhos	Cultura, artes e huma	0,5	64,2	3,3	30,2	17,33	32,68	16,5	3,63	62,71	0,17	26,4	33,5	7,1	82,01	15,02	
5	Osasco	Economia e comércio	0,4	33,7	66	46,18	29,17	20,14	3,47	7,99	72,92	0	16,32	19,1	2,78	95,14	3,48	
6	São José dos Campos	Engenharias	0,5	46,2	53,3	54,89	23,37	16,84	4,35	6,52	76,09	0	16,3	17,39	1,09	94,02	5,98	
7	São Paulo	Medicina e saúde	0	32,4	67,6	36,76	40,18	19,32	3,74	12,77	69,78	0	15,26	17,44	2,18	95,95	3,42	
8																		
9																		
10																		
11																		
12																		
13																		
14																		
15																		
16																		
17																		
18																		
19																		
20																		
21																		
22																		
23																		

Apêndice 09: Análise dos artigos levantados no Scielo

Artigo	Autor	Periódico	OBS.
"Direitos Humanos se conquistam na luta": igualdade racial, ativismo jurídico e defesa de causas coletivas no Rio Grande do Sul	Petrarca, Fernanda Rios; Neves, Clarissa Eckert Baeta.	<i>Soc. estado.</i> ;26(1): 151-173, <i>ND</i>	demonstra que os princípios de identificação étnico-raciais e o engajamento militante são fundamentais para conformar novas percepções do título escolar.
"Não havia outra saída": percepções de alunos evadidos sobre o abandono do curso superior	Bardagi, Marucia Patta; Hutz, Cláudio Simon.	<i>Psico-USF (Impr.)</i> ;14(1): 95-105, <i>TAB.</i>	
A expansão das fronteiras da educação pública superior: uma análise da experiência da Universidade Federal da Fronteira Sul em Laranjeiras do Sul	Mohr, Naira Estela Roesler; Monteiro, Felipe Mattos; Costa, Joaquim Gonçalves; Oliveira, João Costa de.	<i>Rev. Bras. Estud. Pedagog.</i> ;93(235): 791-817, <i>GRA, TAB</i>	
A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares	Alonso, Kátia Morosov.	<i>Educ. Soc.</i> ;31(113): 1319-1335, <i>ND.</i>	EAD na expansão
A expansão do ensino superior público no Brasil e a questão do financiamento no período 1995-2002: o caso da Universidade de Brasília	Borges, Duscelino Pereira.	<i>Soc. estado.</i> ;20(3): 743-744, <i>ND.</i>	
A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior	Barreto, Raquel Goulart.	<i>Educ. Soc.</i> ;31(113): 1299-1318, <i>ND</i>	EAD na formação de prof.
A passagem pelo sistema de ensino em três gerações: classe e gênero na segmentação do sistema de ensino	Perosa, Graziela Serroni.	<i>Educ. Soc.</i> ;31(111): 391-409, <i>ILUS</i>	Discute se modificações estruturais, de longa duração, tais como a expansão do acesso ao ensino, o investimento crescente das meninas nos caminhos da escolarização e a conotação sexual dos percursos escolares.
A permeabilidade social das carreiras do ensino superior	Barbosa, Maria Ligia de Oliveira; Santos, Clarissa Tagliari.	<i>Cad. CRH</i> ;24(63): 535-554, <i>GRA, TAB</i>	
A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil	Martins, Carlos Benedito.	<i>Educ. Soc.</i> ;30(106): 15-35, <i>ND</i>	Consolidação histórica do ES Privado a partir de 1968.
(2) Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira	Neves, Clarissa Eckert Baeta; Raizer, Leandro; Fachinetto, Rochele Fellini; Lane, Robin.	<i>Sociologias</i> ;3(se): 0-0, <i>GRA, TAB E Sociologias</i> ;(17): 124-157	A análise de dados estatísticos, entrevistas, documentos, legislação revelam o cenário atual: a ampliação do acesso, bem como a implantação de políticas de inclusão deram-se, especialmente, pelo sistema privado de

			educação superior, produzindo um efeito socialmente perverso de democratização.
Análise do Plano de Desenvolvimento Institucional das universidades federais do Consórcio Sul-Sudeste de Minas Gerais	Mizael, Glener Alvarenga; Vilas Boas, Ana Alice; Pereira, José Roberto; Santos, Thiago de Sousa.	<i>Rev. Adm. Pública</i> ;47(5): 1145-1164, <i>ILUS</i>	análise documental dos PDIs publicados nos sites das Ifes do Consórcio com o objetivo de avaliar o plano do ponto de vista burocrático com base nos estudos de Segenreich (2005). Da análise dos dados observou-se que o PDI não é bem consistente.
Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações	Amaral, Nelson Cardoso.	<i>Avaliação (Campinas)</i> ;13(3): 647-680, <i>GRA, TAB</i>	o processo de autonomia e financiamento das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) nos últimos anos, sobretudo no período 1995-2006
Avaliação das universidades brasileiras: as possibilidades de avaliar e as dificuldades de ser avaliado	Ribeiro, Jorge Luiz Lordêlo de Sales.	<i>Avaliação (Campinas)</i> ;16(1): 57-71, <i>TAB.</i>	...refletir sobre o papel da avaliação das IES no Brasil, tanto no contexto das políticas de expansão do sistema de ensino superior, como das políticas de manutenção da sua qualidade.
Avaliação e qualidade no Ensino Superior: os impactos do período 1995-2002	Real, Giselle Cristina Martins.	<i>Educ. Pesqui.</i> ;35(3): 573-584, <i>ND</i>	impactos da política de avaliação da ES adotada de 1995 a 2002 proporcionou à concepção de qualidade nas instituições de ES
Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil	Almeida, Leandro; Marinho-Araujo, Claisy Maria; Amaral, Alberto; Dias, Diana.	<i>Avaliação (Campinas)</i> ;17(3): 899-920, <i>ND</i>	
Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba	Prestes, Emília Maria da Trindade; Jezine, Edineide; Scocuglia, Afonso Celso.	<i>Rev. Lusófona de Educação</i> ;21): 199-218, <i>TAB</i>	
Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão	Dias Sobrinho, José.	<i>Educ. Soc.</i> ;31(113): 1223-1245, <i>ND</i>	Discute contradições entre concepções de educação como bem público-social e como mercadoria, relacionando-as com as políticas públicas desse nível de ensino. Tematiza as noções de qualidade e de pertinência social. Afirma que as políticas públicas de democratização da educação superior devem ir

			além das ações focadas no aumento de matrículas e de inclusão social.
Desafio estratégico da política pública: o ensino superior brasileiro	Nunes, Edson.	<i>Rev. Adm. Pública;41(spe): 103-147, ILUS, TAB</i>	examina as características do caso brasileiro e discute as opções progressas que o país fez, bem como observa as opções futuras, que estariam abertas ao país. O Brasil deliberou por expandir seu ensino terciário por meio do setor privado.
Desafios da inclusão: uma proposta para a qualificação de docentes no Ensino Superior via tecnologias digitais	Bisol, Claudia Alquati; Valentini, Carla Beatris.	<i>Rev. Port. de Educação;25(2): 263-280, ILUS</i>	relata a construção de um objeto digital de aprendizagem concebido com o objetivo de promover reflexão sobre a inclusão (surdez
Educação Latino-Americana em tempos globalizados	Stromquist, Nelly P..	<i>Sociologias;14(29): 72-99, ND</i>	Impacto da globalização sobre os sistemas de educação em todos os níveis educacionais, da escola fundamental à universidade. A educação superior tem sido a mais afetada pela globalização, que se reflete no persistente discurso sobre a "sociedade do conhecimento". A América Latina tem experimentado uma importante expansão na educação superior, principalmente através da oferta do ensino privado, de qualidade irregular.
Estado e expansão do ensino superior privado no Brasil: uma análise institucional dos anos de 1990	Gonçalves, Sandro Aparecido.	<i>Educ. rev.;(31): 91-111, GRA, TAB</i>	expansão do ensino superior privado no Brasil, durante os anos de 1990
Evolução da educação no Brasil: uma análise das taxas entre 1970 e 2000 segundo o grau da última série concluída	Fígoli, Moema Gonçalves Bueno.	<i>Rev. bras. estud. popul.;23(1): 129-150, GRA, TAB</i>	analisam-se os diferenciais nas taxas do grau mais alto de educação alcançado, no Brasil, por pessoas de 15 anos e mais, entre 1970 e 2000, segundo grupos de idade e sexo.
Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios	Chaves, Vera Lúcia Jacob.	<i>Educ. Soc.;31(111): 481-500, TAB.</i>	Histórico bacana, mas com enfoque na privatização.
Expansão do ensino superior: contextos, desafios, possibilidades	Severino, Antônio Joaquim.	<i>Avaliação (Campinas);14(2): 253-266, ND.</i>	em favor de uma imprescindível articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Defende a idéia da indissociabilidade entre essas três funções...
Expansão, privatização e diferenciação da educação	Segenreich, Stella Cecilia	<i>Ensaio: aval.pol.públ.Edu</i>	

superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências	Duarte; Castanheira, Antonio Mauricio.	c.;17(62): 55-86, GRA, TAB	
Inovações Tecnológicas e a Expansão do Ensino Superior no Brasil	Brennand, Edna G. de Góes; Brennand, Eládio de Góes	Rev. Lusófona de Educação;(21): 179-198, GRA	Ciência e Tecnologia (EAD, p ex) na expansão do ES.
Jovens trabalhadores: expectativas de acesso ao ensino superior	Corrochano, Maria Carla.	Avaliação (Campinas);18(1): 23-44, ND.	
Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior	Weber, Silke.	Educ. Soc.;23(80): 90-95, ND	São destacadas de forma sucinta a dinâmica institucional do CNE (política pública), propostas e conflitos suscitados, bem como algumas das possíveis repercussões sobre o ensino superior
O acesso à educação superior no Brasil	Pinto, José Marcelino de Rezende.	Educ. Soc.;25(88): 727-756, GRA, TAB	
O acesso ao ensino superior no contexto da globalização: Os casos do Brasil e de Portugal	Jezine, Edineide; Chaves, Vera Lúcia Jacob; Cabrito, Belmiro Gil.	Rev. Lusófona de Educação;(18): 57-79, GRA, TAB	compara políticas de acesso ao ES Brasil/Portugal e evidencia as influências do neoliberalismo e da globalização na constituição de uma agenda global
O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior	Carvalho, Cristina Helena Almeida de.	Educ. Soc.;27(96): 979-1000, TAB	compreender a relação complexa e dinâmica da política pública para o ensino superior no governo Lula, no que tange ao Projeto Universidade para Todos (PROUNI) e sua articulação com a política fiscal e o financiamento por meio da renúncia tributária.
ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior	Segenreich, Stella Cecília Duarte.	Pro-Posições;20(2): 205-222, TAB.	análise dos programas Universidade para Todos (ProUni) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) como estratégias de EAD
PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior?	Catani, Afrânio Mendes; Hey, Ana Paula; Gilioli, Renato de Sousa Porto.	Educ. rev.;(28): 125-140,	discutir em que medida o Prouni é um instrumento de democratização da educação superior no Brasil ou um mero programa de estímulo à expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.
Recursos próprios da UNB, o financiamento das IFES e a reforma da educação superior	Velloso, Jacques; Marques, Paulo Marcello F..	Educ. Soc.;26(91): 655-680, GRA, TAB	discute o comportamento de despesas da Universidade de Brasília (UNB), enfatizando as receitas próprias, no cenário do financiamento das Instituições Federais de

			Ensino Superior (IFES), e trata das fundações de apoio em anteprojetos de reforma da educação superior do Governo Lula.
Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90	Dourado, Luiz Fernandes.	<i>Educ. Soc.</i> ;23(80): 234-252, ND.	discutir as políticas educacionais implementadas no Brasil nos anos 90, do século XX, no que concerne à educação superior. Nessa ótica, parte da compreensão de que tais políticas são demarcadas por opções e interesses sociopolíticos
Sistema(s) de avaliação da educação superior brasileira	Abreu Júnior, Nelson de.	<i>Cad. CEDES</i> ;29(78): 257-269, ND	discussão das políticas públicas ligadas à avaliação institucional brasileira
Trabalhar para estudar: sobre a pertinência da noção de transição escola-trabalho no Brasil	Comin, Alvaro A.; Barbosa, Rogério Jerônimo.	<i>Novos estud. - CEBRAP</i> ; (91): 75-95, GRA, TAB	
Um indicador para a avaliação do desempenho docente em instituições de ensino superior	Embiruçu, Marcelo; Fontes, Cristiano; Almeida, Luiz.	<i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> ;18(69): 795-820, ILUS, TAB	propõe a criação de um indicador de avaliação docente (IAD), objetivo e quantitativo, para ser utilizado como um instrumento da avaliação do desempenho de docentes em Instituições de Ensino Superior.
Universidade Corporativa: (Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça?	Silva, Marco Wandercil da; Balzan, Newton César.	<i>Avaliação (Campinas)</i> ;12(2): 233-256, ND	desvelar algumas implicações ideológicas do recente fenômeno denominado Universidade Corporativa (UC) em relação à educação superior formal, tendo como cenário as transformações políticas, sociais e econômicas intrínsecas ao neoliberalismo. - ES Privado
Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil	Sguissardi, Valdemar.	<i>Educ. Soc.</i> ;26(90): 191-222, TAB	da redução dos investimentos estatais nas universidades públicas e do trânsito da autonomia para a heteronomia universitária, problematizam-se o tema do conhecimento – provido pelo ensino superior – como <i>bem público ou bem privado</i>
Universidades VS terciarização do ensino superior: a lógica da expansão do acesso com manutenção da desigualdade: o caso brasileiro	Prates, Antônio Augusto Pereira.	<i>Sociologias</i> ; (17): 102-123, .	expansão do sistema de ensino superior no âmbito mundial, desde os anos 70, resulta da incorporação da lógica mercantil nas políticas públicas do ensino superior. (Privatização)

Apêndice 10: Estudos de caso sobre democratização

Pesquisas em universidades federais brasileiras sobre democratização.

Ano	IES	Problema de pesquisa	Metodologia	Conclusões
2006	UFMG	“...a trajetória excepcional de um conjunto de estudantes provenientes dos meios populares e que tiveram acesso à UFMG, (...) naqueles cursos altamente seletivos...”	“...arquivos da Fump (setor de assistência estudantil), o histórico escolar, bem como entrevistas e relatos dos estudantes, seis universitários, um de cada curso [dos classificados como altamente seletivos].”	-São poucos os estudantes pobres em cursos seletivos oriundos pelo vestibular.
2012	UFSC	“...o acesso à UFSC, abrangendo os anos de 1998 a 2007.”	Dados tinham como referência a relação entre candidatos inscritos x candidatos aprovados nas provas de vestibular quanto ao: número de egressos de escolas públicas, escolaridade dos pais e renda familiar.	-O acesso a esta IES continua sendo “um privilégio (...) que favorece os jovens de famílias detentoras de maior capital econômico e cultural”.
2014	Unifesp	“o choque entre a ideologia meritocrática da universidade e o acesso ampliado de estudantes de camadas populares que se verifica em razão das políticas de Estado”	Mobiliza dados do projeto acadêmico pedagógico, da formação dos docentes do referido <i>campus</i> , bem como informações obtidos em questionário institucional respondido por estudantes ingressantes.	A autora já parte da premissa de que houve ampliação no número de estudantes de camadas populares no <i>campus</i> de Guarulhos da Unifesp. O choque tende a promover contextos de violência simbólica às quais os estudantes reagem. Este é um processo de formação de um novo modelo ensino superior que deverá romper com o tradicional.

Fontes: PORTES, 2006; MARTINS, KLITZKE, VALLE, 2012; LUGLI, 2014.