



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS,  
GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR –  
MESTRADO PROFISSIONAL**

LUCIANO RUFINO DE ARAÚJO

**A (des)construção da elitização e a possibilidade de democratização do  
Ensino Superior: um estudo da política de cotas no Curso de Medicina da  
Universidade Federal da Paraíba**

JOÃO PESSOA  
2018

**LUCIANO RUFINO DE ARAÚJO**

**A (des)construção da elitização e a possibilidade de democratização do Ensino Superior: um estudo da política de cotas no Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - Mestrado Profissional - do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas De Gestão e Avaliação da Educação Superior.

Orientador (a): Profa. Dra. Mariana Lins de Oliveira

**Catlogação na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A663d Araujo, Luciano Rufino de.

A (des)construção da elitização e a possibilidade de democratização do Ensino Superior: um estudo da política de cotas no Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba / Luciano Rufino de Araujo. - João Pessoa, 2018.

156 f. : il.

Orientação: Mariana Lins de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Ensino Superior. 2. Política de Cotas. 3. Curso de Medicina. 4. Elitização. I. Oliveira, Mariana Lins de.  
II. Título.

UFPB/BC

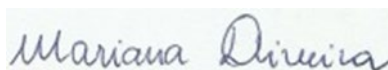
**LUCIANO RUFINO DE ARAÚJO**

**A (des)construção da elitização e a possibilidade de democratização do Ensino Superior: um estudo da política de cotas no Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior, em nível de Mestrado Profissional, sob a responsabilidade do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Linha de Pesquisa: Políticas de Gestão e Avaliação da Educação Superior como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 25/02/2018.

BANCA EXAMINADORA

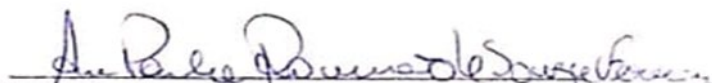


---

Prof. Dra. Mariana Lins de Oliveira  
Orientador (a)

---

Prof. Dra. Maria Creusa de Araújo Borges  
Titular externo



---

Profª. Dra. Ana Paula Romão de Souza Ferreira  
Titular (interno) MPPGAV

---

Profª. Dra. Edineide Jezine Mesquita de Araújo  
Suplente

JOÃO PESSOA  
2018

*“Com amor, a minha esposa Fabíola e aos meus filhos Paulo e Laura”.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus. Por ser Infinito.

À nossa orientadora pelo desprendimento, cuidado e paciência que teve conosco nessa jornada. Pelas orientações pertinentes sempre buscando extrair o melhor de mim.

Às professoras Ana Paula Romão e Maria Creusa Borges por aceitarem nosso convite para estarem na Banca de Defesa e contribuírem para a consecução dessa etapa da nossa trajetória acadêmica.

Aos meus amigos(as) e companheiros(as) do MPGAV que caminharam juntos comigo nos dando apoio material e emocional. Inclusive na reta final com toda atenção e carinho demonstrados.

À todos(as) os professores(as) e servidores(as) que compõem o MPPGAV, que direta e indiretamente nos ajudaram com a transmissão do saber, de forma solícita e desapegada.

Aos estudantes participantes dessa pesquisa que se dispuseram contribuir na construção desse trabalho. À solicitude que tiveram para conosco, ao respeito à Ciência. Pela paciência que demonstraram e por nos proporcionar momentos de emoção, alegria e reflexão.

À Direção do Centro de Ciências Médicas por nos permitir desenvolver a pesquisa visitando suas instalações e cedendo espaço para as entrevistas, de forma muito tranquila e solícita.

À todos(as) os integrantes do Grupo de Estudos sobre a Educação Superior (GEES), nas pessoas das Professoras Edineide Jezine Mesquita Araújo, Uyguaciara Veloso Castelo Branco e do Professor Paulo Hideo Nakamura, por nos acolherem e dividirem seus saberes conosco.

Aos meus pais e irmãos pela compreensão nas ausências. Pela força, incentivo e companheirismo. Foi onde tudo começou e onde comecei a formação do meu capital cultural.

À minha tia Conceição e ao meu tio Tadeu. Tomaram conta de mim na minha fase mais difícil e complicada.

## RESUMO

Este estudo é resultado da pesquisa em grau de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão, Avaliação da Educação Superior – MPPGAV-Mestrado Profissional. Tem como objetivo analisar o Curso de Medicina da UFPB a partir das Políticas de Cotas adotadas pelas universidades, partindo da premissa que a inclusão de diferentes grupos sócio-étnicos-raciais ocorridas através de políticas públicas afirmativas possibilitaria processos internos mais democráticos e reconfigurações do curso. Buscaremos problematizar um possível processo de (des)construção da histórica condição elitista do curso de Medicina. Partimos do pressuposto de que a adoção de políticas de reserva de vagas causa um “desequilíbrio estrutural” há bastante tempo sedimentado na Universidade Pública Brasileira - por ser considerada, historicamente, um espaço pouco visitado por determinados estratos sociais, dentre eles: negros, índios, portadores de necessidades especiais e alunos oriundos da escola pública - esses desequilíbrios estruturais a que nós nos referimos são, por conseguinte, a mudança maciça no perfil social, étnico e cultural do público que ascende a esse nível educacional, sendo garantida à esses coletivos a reservas de vagas nos cursos de graduação das IFES brasileiras. Essa nova realidade provoca novos fenômenos dentro do universo acadêmico que necessitam de novos olhares. Pretendeu-se conhecer e problematizar os processos de massificação da Educação Superior no Brasil e da possibilidade de (re)conhecer movimentos de democratização em cursos legitimados socialmente como de alto prestígio social. Submetemos as análises dos dados com base na Teoria de Martin Trow, sobre o Sistema de Elites junto com os postulados de Ristoff. E as abordagens teóricas de Souza (2017) e Bourdieu (2015). Os dados mostram a mudança significativa do perfil sócio econômico dos estudantes do curso. As entrevistas, junto às observações de campo, evidenciam contradições que ainda persistem, mas apontam o início de outros processos de democratização e desconstrução da elitização do Curso de Medicina da UFPB.

**Palavras-chave:** 1. Ensino Superior. 2. Política de Cotas. 3. Curso de Medicina. 4. Elitização.

## ABSTRACT

This study is the result of a Master's degree research developed under the Postgraduate Program in Management, Higher Education Evaluation - MPPGAV- Professional Master's Degree. It aims to analyze the UFPB Medicine Course based on the Quota Policies adopted by universities, based on the premise that the inclusion of different socio-ethnic-racial groups occurring through affirmative public policies would enable more democratic internal processes and reconfigurations of the course. We will try to problematize a possible process of (und) construction of the historical elitist condition of the medical course. We assume that the adoption of vacancy reserve policies causes a "structural imbalance" that has long been settled in the Brazilian Public University - because it is historically considered a space that is not visited by certain social strata, such as blacks, Indians, people with special needs and students from the public school - these structural imbalances we are referring to are, therefore, the massive change in the social, ethnic and cultural profile of the public that ascends to that educational level, being guaranteed to these collectives reserves of vacancies in the graduation courses of the Brazilian IFES. This new reality provokes new phenomena within the academic universe that need new looks. It was intended to know and problematize the processes of massification of Higher Education in Brazil and the possibility of (re) knowing democratization movements in socially legitimized courses of high social prestige. We submit the data analyzes based on Martin Trow's Theory on the Elites System along with Ristoff's postulates. And the theoretical approaches of Souza (2017) and Bourdieu (2015). The data show the significant change of the socioeconomic profile of the students of the course. The interviews, together with field observations, reveal contradictions that still persist, but point to the beginning of other processes of democratization and deconstruction of the elitism of the UFPB Medicine Course.

Keywords: 1. University Educacion. 2. Quota Policy. 3. Course of Medicine. 4. Elitisation.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Transição de sistemas. ....	38
Figura 2 - Sistema de Elite. ....	41
Figura 3 - Matrículas no ensino superior no período 2002-2008. ....	43
Figura 4 - Raça/cor 2008-2012 (%). ....	114
Figura 5 - Renda familiar 2008-2012 (%). ....	117
Figura 6 - Instrução do pai 2008-2013 (%). ....	119
Figura 7 - Instrução da mãe 2008-2013 (%). ....	119
Figura 8 - Tipo de escola alunos egressos de Escola Particular 2008-2012 (%). ....	122
Figura 9 - Renda familiar 2013 (%). ....	123
Figura 10 - Cartaz de Projeto de Extensão do CCM. ....	142

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instituições e público alvo.....	65
Quadro 2 - Cotas e subcotas. ....	65
Quadro 3 - Etapas para abertura de cursos de graduação em medicina. ....	100
Quadro 4 - Categorias teóricas. ....	105
Quadro 5 - Procedimentos técnicos da pesquisa. ....	106
Quadro 6 - Problema e objetivos da pesquisa.....	108
Quadro 7 - Dados sócio econômicos de João e Maria.....	129
Quadro 8 - Recorte da entrevista de João na pergunta "Como foi a sua trajetória escolar?" .	130
Quadro 9 - Recorte da entrevista de Maria na pergunta "Como foi sua trajetória escolar?"..	131

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas Brasil/Nordeste no ensino superior público e privado - somatório dos períodos 1996-2006-2012. ....	44
Tabela 2 - Progressão número de matrículas público e privado no período de 1970-1990. ....	57
Tabela 3 - Negros e brancos em Medicina (%). ....	116
Tabela 4 - Graduandos de Medicina acima de 10 salários mínimos (%). ....	118
Tabela 5 - Perfil dos cotistas de medicina 2011. ....	125

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABC** – Academia Brasileira de Ciências
- ABE** – Associação Brasileira de Educação
- ABEM** - Associação Brasileira de Educação Médica
- ABPN** – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
- ADC** – Ação Direta de Constitucionalidade
- ADPF** – Arguição Direta de Preceito Fundamental
- ANDES** – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- BIRD** – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
- BM** – Banco Mundial
- CBPS** - Cursos de Baixo Prestígio Social
- CCM** – Centro de Ciências Médicas
- CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CEPE/UNB** – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília
- CEPS** – Cursos de Elevado Prestígio Social
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- CFM** – Conselho Federal de Medicina
- CINAEM** - Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CONSEPE** – Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão
- CONSUNI** – Conselho Universitário
- DEM** – Partido Democratas
- DUDH** – Declaração Universal dos Direitos Humanos
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho do Estudante
- ES** – Ensino Superior
- FAMENE** – Faculdade de Medicina Nova Esperança
- FCM** – Faculdade de Ciências Médicas e Campina Grande
- FCMPB** – Faculdade de Ciências Médicas da Paraíba
- FIES** - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
- FIP** – Faculdade Integrada de Patos
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** – Fundo Internacional Monetário
- FMP** – Faculdade de Medicina da Paraíba

**FSM** – Faculdade Santa Maria

**G7** – Grupo dos Sete

**G8** – Grupo dos Oito

**IFES** – Instituto Federal de Educação Superior

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior

**MARE** – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

**MB** – Matrícula Bruta

**MEC** – Ministério da Educação

**MIRV** – Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas

**MS** – Ministério da Saúde

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OECD** – Organisation for Economic Co-operation and Development

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

**ONU** – Organização das Nações Unidas

**PIDESC** – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

**PNAD** – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

**PNAES** – Plano Nacional de Assistência Estudantil

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PRAPE** – Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante

**PROESP** – Programa Especial de Formação Superior

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**REUNI** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SECAD** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SEPIR** – Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

**SES** – Sistema de Ensino Superior

**SISU** – Sistema de Seleção Unificada

**STF** – Supremo Tribunal Federal

**SUS** – Sistema Único de Saúde

**TCM** – Taxa de Crescimento de Matrícula

**TEL** – Taxa de Escolarização Líquida

**TIC** – Tecnologias da Informação e Comunicação

**UFBA** – Universidade Federal da Bahia

**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba

**UERJ** – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UNB** – Universidade de Brasília

**USP** – Universidade Estadual de São Paulo

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

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	166
<b>2. QUESTÕES ESTRUTURAIS: AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E UNIVERSIDADE</b> .....	222
2.1. Um breve conceito do que é uma Política Pública.....	222
2.2. O Estado Brasileiro em Reforma e a Universidade.....	24
2.3. A Universidade Brasileira e sua trajetória elitista .....	30
2.3.1. O que é um Sistema de Elites.....	31
2.3.2. A Universidade Brasileira: da origem elitista a abertura democrática.....	47
<b>3. AS AÇÕES AFIRMATIVAS, ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA E A (DES)CONSTRUÇÃO DA ELITIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR</b> .....	62
3.1. Inclusão, Cotas e Ações Afirmativas.....	62
3.1.1. A Lei 12.711 de 2012: um divisor de águas nas políticas afirmativas para o Ensino Superior no Brasil? .....	64
3.1.2. Sociedade Civil Organizada: o papel dos Movimentos Sociais.....	69
3.1.3. A problematização necessária às ações afirmativas nas Universidades Públicas: a legalidade em pauta .....	78
3.2. O Curso de Medicina da UFPB .....	85
<b>4. CAPÍTULO METODOLÓGICO</b> .....	102
4.1. Caminhos da pesquisa .....	102
4.2. Relatando a experiência do campo .....	109
4.3. O que encontramos na pesquisa .....	1144
4.3.1. Análise dos dados.....	114
4.3.2. O olhar do estudante universitário e sua trajetória acadêmica no Curso de Medicina da UFPB: estudo do caso. ....	126
4.3.3. O que vi e ouvi .....	128
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	144
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	1488

## 1. INTRODUÇÃO

A universidade como instituição social tem a característica de produzir evoluções e (re)produções da ciência e da tecnologia, como também, provocar possíveis mudanças e/ou manutenções na sociedade em que ela está inserida. Muito se discute do seu papel social, suas contribuições como instituição formadora de quadros, sua permeabilidade, público assistido, tamanho do sistema, necessidade de aperfeiçoamento e de apresentar soluções e respostas a partir de novas demandas que lhes chega e de questões que ainda ela, a universidade, não conseguiu proporcionar soluções. As desigualdades sociais apresentadas no seio social brasileiro, por exemplo, insistem em permanecer no cotidiano social onde a realidade concreta se apresenta mostrando a necessidade de novas abordagens de temas já há bastante tempo explorados, como por exemplo, o caráter elitista da universidade brasileira.

O debate, ou melhor, os saberes históricos acumulados sobre o processo de exclusão educacional e social brasileiro tem momentos e elementos que se completam e se sucedem contribuindo para construção das políticas afirmativas até a sua instituição formal, ou seja, até virar Lei em âmbito federal, e sua implementação tanto na esfera pública quanto na esfera privada. Um dos destaques na luta por essas conquistas fica por conta do Movimento Negro (MUNANGA, 2001).

Muito se debateu sobre a sua constitucionalidade, sob o pressuposto desta Lei ferir os princípios de igualdade (constitucionalidade), como se no Brasil as condições e oportunidades fossem semelhantes, colocando assim em xeque sua legitimidade e efetividade (SANTOS, 2010; MOEHLECKE, 2004a).

Dada a necessidade da massificação da educação superior e de uma reivindicação de setores da sociedade na perspectiva de alargar os portões da universidade, os textos demonstram, em síntese, que as desigualdades sociais e econômicas da população brasileira teriam relação direta com a Educação. Isso fica mais claro quando da leitura de Arretche (2015). Os mecanismos de seleção educacional ao nível superior são discutidos, inclusive, o próprio sistema educacional com suas contradições contribuem, nessas discussões, para perpetuação do *status quo* social. Esses debates encontramos nos estudos de (RIBEIRO e KLEIN, 1982; NAKAMURA, 2014; BOURDIEU, 2015). Este último coloca, de uma forma generalista, o papel do sistema educacional como instituição social responsável pela reprodução das desigualdades.

As narrativas também mostram a luta dos estamentos e de grupos sociais menos favorecidos que se constituíram como formas de pressão ao poder público e deram origem a Reforma Universitária 5.540/68, a expansão do sistema universitário e ainda, mais



contradições sobre o modelo de expansão e o papel do Estado, sob o ponto de vista estrutural, (AZEVEDO, 2004). Ainda mais, os textos colocam o que seria entendido como um novo papel social, ou ainda responsabilidade social das universidades e quais os desafios desta, após a LDB 9394/96 (ARRETCHE, 2015). Ou seja, de acordo com esses referenciais teóricos e outros que serão expostos ao longo do texto, são elementos constitutivos de um processo de construção das políticas de cotas e passíveis de problematização: a inclusão e democratização do acesso ao ensino superior. Para efeitos deste estudo nos concentramos, mais especificamente, no Curso de Medicina da UFPB, sob a perspectiva dos cotistas, considerando possíveis configurações de desconstrução ou não de sua história elitista.

A Universidade Pública, uma instituição inserida no seio social brasileiro como um berço de produção científica e de ressignificação do conhecimento humano traz consigo, historicamente, a marca de um espaço construído por e para uma elite social e econômica. Esta constatação se dá na observância da historicidade das universidades brasileiras, sempre conflitiva, na busca de, e por uma identidade que lhe descreva não como espaço restrito, mas como uma instituição promotora de reais mudanças sócio econômicas. Em especial, na promoção da diminuição das desigualdades sociais por intermédio da formação heterogênea do público assistido e na produção de conhecimento qualificado em áreas de saber distintas. (ZAGO, 2006)

Democratizar o acesso às universidades públicas significa, em tese, democratizar espaços de poder na sociedade com a formação de quadros para ocupações públicas de renomado *prestígio* econômico e social. Nos últimos anos no Brasil, em especial a partir da década de 1990, pós LDB 9394/96, assistimos políticas públicas que fomentaram a expansão universitária - na intenção de democratização dos espaços acadêmicos com o aumento da oferta de vagas (JEZINE e BITTAR, 2013). Neste mesmo período, observam-se outras iniciativas que surgem para estender o alcance dessas políticas estabelecendo o mínimo de paridade nas condições de acesso aos sistemas de Educação Superior e de permanência, com a adoção de reserva de vagas para o ingresso de extratos sociais pouco vistos nos bancos das universidades públicas brasileiras em cursos antes frequentados exclusivamente por uma elite social e econômica. Nesse escopo observamos o papel preponderante do Estado como caixa de ressonância de conflito de interesses sociais. Ainda mais, levando em consideração as reformas impostas ao Estado, que mudaram significativamente o seu papel na inserção social e a forma de fomentar as políticas públicas (LIBÂNEO, 2012; BALL, 2001; BRESSER-PEREIRA e SPINK, 1998)

Talvez, em alguma medida, a Lei de Cotas pode estabelecer-se como um novo divisor de águas para a democratização da universidade com a adoção de reservas de vagas em seus cursos de graduação. E, como política pública educacional inclusiva, tenta quebrar a histórica lógica excludente da universidade pública brasileira. Entretanto, o artigo 7 desta Lei prevê a revisão da mesma após um período de dez anos de sua implantação, ou seja, em 2022 (BRASIL, 2012). Até lá, acreditamos ser necessário explorar sua efetividade e as dimensões que estão envolvidas nesse processo, de novos fenômenos que possivelmente possam surgir dentro das universidades.

Partimos do pressuposto de que a adoção de políticas de reserva de vagas causa um “desequilíbrio estrutural” há bastante tempo sedimentado na Universidade Pública Brasileira - por ser considerada, historicamente, um espaço pouco visitado por determinados estratos sociais, dentre eles: negros, pardos, índios, portadores de necessidades especiais e alunos oriundos da escola pública - esses desequilíbrios estruturais a que nós nos referimos são, por conseguinte, a mudança maciça no perfil social, étnico e cultural do público que ascende a esse nível educacional, sendo garantida a esses coletivos a reserva de 50% das vagas nos cursos de graduação das IFES brasileiras, a partir da vigência da Lei 12.711/12. A UFPB já trabalhava com o processo de reserva de vagas com a adoção da Modalidade de Reserva de Vagas (MIRV) desde 2011 em seus processos seletivos. Essa nova realidade provoca novos fenômenos dentro do universo acadêmico que necessitam de novos olhares. Especialmente, com um fluxo maior de entrada de sujeitos “diferentes” a esse espaço, e que têm, ou possam ter, percepções e experiências distintas aos que foram sempre estabelecidos no universo do ensino superior brasileiro.

Este estudo torna-se relevante pela contribuição que traz para debater aspectos sobre a universidade pública brasileira, mais especificamente, sobre o próprio Curso de Medicina. Busca-se evidenciar se a mudança do perfil sócio econômico do alunado nesses espaços considerados “elitizados” geram novas informações sobre a efetividade das políticas afirmativas voltadas para a academia. Ou mesmo, venham confirmar o argumento de que a elitização seja um processo padronizado, em certa medida, sob o ponto de vista estrutural nas universidades. Outro sim, podemos observar as estratégias usadas para o alcance da conclusão da formação profissional do aluno cotista.

Essa pesquisa nasce de inquietações que surgiram desde minhas experiências como estudante graduação na Universidade federal da Paraíba. Naquele momento, já nos “saltava aos olhos” as contradições existentes nesta instituição no que diz respeito ao seu funcionamento, ao perfil dos estudantes e a ausência de certos grupos sociais. A ausência de

negros, de jovens pobres e alunos oriundos de escolas públicas me incomodava. Nesse sentido, estas preocupações me acompanham desde então. Além destas questões ora apresentadas, também justifica o interesse em desenvolver esta pesquisa, o compromisso e necessidade de conhecer e entender melhor o fenômeno e as políticas públicas consideradas de inclusão social. Nos inquieta as discussões teóricas e contradições que envolvem tanto o problema da democratização e do acesso ao ensino superior quanto as ações afirmativas; em destaque a Política de Cotas. O ensino superior e as cotas são temas recorrentes da atualidade, porquanto, complexos e estão longe de serem esgotadas novas possibilidades de abordagens e aparição de novas inferências sobre esses fenômenos que são, ao nosso ver, correlatos. Aliado a isto, tem fator preponderante na escolha da temática qual seja a forma pela qual ascendemos a educação superior que se deu através de uma política afirmativa de reserva de vagas chamada PROESP (Programa Especial de Formação Superior). Tivemos a oportunidade de cursar Pedagogia (2008-2012) na UFPB. Esse programa tinha como finalidade oferecer vagas em cursos de graduação para servidores da Administração, direta e indireta, da esfera municipal, estadual e federal.

Para efeitos de delimitação deste trabalho, escolhemos verificar o fenômeno a partir dos cotistas do Curso de Medicina da UFPB. A investigação se deu na turma de ingressos no processo seletivo de 2011 e nos anos subsequentes até o momento de encerramento desse estudo. Espera-se que as políticas afirmativas de reservas de vagas servissem, de alguma maneira, de divisores de águas para histórica elitização do Ensino Superior no Brasil. Logo, a pergunta geradora para o desenvolvimento deste estudo foi: a Política de cotas oportunizou processos de (des) construção da elitização do curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba? O simples aspecto sócio econômico de seus novos alunos seria suficiente para que houvesse uma “desconstrução da elitização” que sempre caracterizou o curso por seu viés excludente? Mais ainda, como caracterizar esta desconstrução?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar uma possível (des) construção da elitização do Curso de Medicina da UFPB, a partir da adoção da Política de Cotas. E para responder às perguntas geradoras, como também, atingir ao objetivo geral da pesquisa, tivemos como objetivos específicos:

- Compreender a expansão do Sistema de Ensino Superior no Brasil e sua transição para um sistema de massas;
- Contextualizar a Política de Cotas nas Universidades Públicas Brasileiras;
- Analisar possíveis processos de desconstrução da elitização no interior do Curso de Medicina da UFPB para além da democratização do acesso.

No capítulo segundo deste recorte “Questões estruturais: Estado e Universidade”, o início da narrativa traz, em primeiro plano, as questões estruturais que envolvem o Estado, as reformas que aconteceram no aparelho estatal, mais especificamente, nos anos iniciais de 1990 e suas implicações no seu novo papel social diminuindo o seu raio de alcance. Essas reformas causam modificações tanto na maneira de atuação quanto na formulação das políticas públicas para Educação Superior (ES). Esse capítulo traz, também, uma das principais categorias teóricas desse estudo, a Universidade. Como promotora do conhecimento superior de excelência e de sua reprodução, vamos expor sua gênese elitista, acessível historicamente a uma camada social privilegiada, em sua expressiva maioria. Antes, fazemos alguns esclarecimentos pertinentes em relação ao que viria ser elitização, como caracterizar uma instituição como a universidade, como sendo uma instituição elitista e quais as teorias para essa abordagem. Apresentaremos sua recente abertura democrática a partir de uma diferente concepção de universidade, suas “reformas” com o passar de vários governos e as políticas implementadas.

O capítulo terceiro traz uma breve contextualização histórica das políticas afirmativas no Brasil, a inspiração, as lutas de grupos e atores que empunharam suas bandeiras de luta por direitos de acesso ao Ensino Superior. Dá-se destaque aos movimentos populares e suas demandas para que fossem introduzidas na agenda governamental, com ênfase ao Movimento Negro. Traz-se, também, para enriquecer o debate, o aspecto jurídico da Lei 12.711/12, que ainda é um campo de disputa de narrativas pró e contra à sua consolidação. Outras políticas afirmativas, não só mais de acesso, mas de permanência são tratativas indispensáveis para colocarmos as questões que queremos (BORGES, 2008). Com destaque, também, para o processo de democratização do acesso aos cursos de graduação da UFPB com a implantação da MIRV, adotado através da publicação da Resolução n.º 09/2010, com previsão de reserva de vagas com recorte social e étnico-racial para os Processos Seletivos, para o vestibular de 2011 (CASTELO BRANCO e NAKAMURA, 2013).

Dentro deste contexto, vamos historiar o Curso de Medicina da UFPB, *locus* da nossa problemática e da observância dos fenômenos. Vamos desde a sua origem como Faculdade de Medicina da Paraíba até a sua consolidação como curso de graduação da UFPB. Elencar elementos como sua valorização social e relevante importância no contexto sócio educacional e profissional, de formação de mão-de-obra em nossa sociedade. Pretende-se investigar as relações entre o novo público presente nos bancos de seu interior a partir do perfil sócio econômico, entre outros elementos que a teoria nos traz. Partimos do pressuposto que os Cursos de Medicina são os mais concorridos entre os demais cursos, projetando o sujeito a

uma posição social de destaque, em alguma medida, por seu histórico prestígio social, que foi espaço reservado a uma elite: a elite dos privilégios (SOUZA, 2017). Com a nova realidade posta em função da adoção de políticas de cotas, esse seria o começo para a (des)construção do que estamos chamando de sua condição elitista?

O capítulo quarto reserva-se à pesquisa propriamente dita, a apresentação dos dados, análises e discussão dos resultados. Aqui, talvez, mais do que em qualquer outro espaço desse documento acadêmico, o comprometimento ético do pesquisador dará validade a seus resultados. Espera-se construir um diálogo teórico em conjunto com os dados coletados que nos dê condições de atingir os objetivos propostos, das confirmações ou não de pressupostos levantadas, sem querer prever ou deformar a realidade investigada. E o mais essencial de tudo, produzir algo novo (produto) que possa contribuir com o avanço das pesquisas da temática escolhida. Quiçá propor novas estratégias de abordagens do tema, rever e/ou confirmar posições e, por fim, servir de ferramenta de estudo para outros que queiram aprofundar-se no assunto.

## 2. QUESTÕES ESTRUTURAIS: AS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E UNIVERSIDADE

### 2.1. Um breve conceito do que é uma Política Pública

Uma discussão sobre política pública nos remete a tarefa primeira de trazer algum conceito-base que facilitaria o entendimento da temática, devido à polissemia do termo “política” e de suas abordagens. Para um melhor entendimento e delimitação, optamos por trazer o significado do termo “política”: na esfera da Política (Policy); na atividade política (Politics); na ação pública como sendo o Estado em ação (Policies), (MULLER, 2002). Ou ainda, como concepção ideológica de um governo que grupos políticos possuem como forma de domínio - Politics - segundo Azevedo (2004).

Para todas essas afirmações e concepções que versam sobre, trataremos da política pública como ação do Estado. De acordo com Castro, Gontijo e Amabile (2012):

As políticas públicas são a concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais (CASTRO, GONTIJO e AMABILE, 2012, p. 390).

Observa-se na conceituação de Castro, Gontijo e Amabile (2012) os elementos que fazem da ação concreta governamental, tratada aqui como política pública, um instrumento de organização social não neutra, de atividade política de grupos de atores formais e não-formais que contribuem ou influenciam numa reestruturação e ou perpetuação do modo de agir do Estado. Portanto, as políticas são, aos mesmo tempo, influenciadoras e influenciadas pela relação entre Estado e Sociedade (CASTRO, GONTIJO e AMABILE, 2012) e que, para além do entendimento teórico, percebe-se que essas dimensões são entrelaçadas e influenciam mutuamente (FREY, 2009). Ainda sob o ponto de vista teórico, essa ação governamental pode ser denominada como uma *política social*, em certa medida, já que, em tese, são políticas “públicas”, mesmo que algumas dessas políticas incidam na esfera privada ou que atores privados participem de sua formulação, implantação e implementação, mas é o Estado que tem o poder imperativo de tomada de decisões (RUA, 2012).

É pertinente o que diz Rua (2012) quando faz um esclarecimento quanto a diferenciação de uma política pública e uma tomada de decisão política. Primeiro porque a

política pública requer, geralmente, mais que uma decisão política. Enquanto que decisão política:

[...] corresponde a uma escolha dentre um conjunto de possíveis alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando – em maior ou menor grau – uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis (RUA, 2012, p.17).

Definir, ou melhor, conceituar o que venha ser uma política pública diz muito pouco da complexidade que precisa ser a tratativa dessa temática. O que queremos dizer com isso é que até a consecução de uma política pública por parte do Estado há um longo caminho a ser percorrido. Desde a sua construção/formulação até a entrada na agenda governamental e posterior adoção, implantação, implementação e avaliação (CASTRO, GONTIJO e AMABILE, 2012).

Para toda e qualquer política pública, inclusive uma política da educação, temos que ter uma visão processual e dos diferentes atores que se colocam no jogo político, os quais se tornam construtos de uma determinada política. Inclusive, as ações e tomadas de decisões de determinados atores “constituem um conjunto extremamente heteróclito que põe em jogo numerosos atores pertencentes a múltiplas organizações, públicas ou privadas, e que intervêm em diversos níveis” (MULLER, 2002).

Nessa perspectiva, o Estado é, em certa medida, caixa de ressonância e executor de tais políticas. Muito embora, para os modelos de Estado capitalistas atuais onde se constroem novas relações entre Estado e sociedade, novos limites entre o público e o privado, com problemas diversos e complexos, onde existe uma considerada soma de atores, inclusive, externos, as políticas sociais não podem ser analisadas pura e simplesmente pelo prisma jurídico legal. Embora “não podemos negligenciar a importância da lei [...], mas tampouco podemos negar o impacto dos conflitos de interesses em jogo, das posições e ações políticas adotadas por distintos agentes e a repercussão das reações sociais” (MINCATO, 2012, p. 83).

Portanto, cabe aqui destacar que a Política de Cotas para as Instituições Públicas de Ensino, em especial, a universidade, não foi diferente das demais políticas. Ainda mais, foi também, uma construção histórica permeada por conflitos sociais, culturais, políticos, jurídicos e governamentais que uma política pública percorre. Essa construção histórica se dá nas tensões realizadas, sobretudo, pelos movimentos sociais na construção de uma política pública de cunho social para benefício de certos grupos sociais (ARROYO, 2013; GOHN, 2011). A Política de Cotas para universidade tem destaque para um grupo social e político; o

movimento negro, por exemplo, que a partir dos anos 70, luta sob a bandeira da desmistificação de uma democracia racial no Brasil e a inserção de suas reivindicações na agenda governamental (VERÍSSIMO, 2003). Disso trataremos com mais profundidade em capítulo mais adiante.

Logo, podemos concluir também que, depois dos postulados acima expostos, mesmo que superficialmente, um dos elementos, talvez, de maior importância no contexto das políticas públicas, sem sombra de dúvidas é o Estado. Elemento este que pede um aparte neste trabalho, tendo em vista as transformações ocorridas no Estado Brasileiro, especialmente, após a redemocratização no fim da década de 1980 e anos iniciais da década de 1990, com implicações diretas nas políticas públicas da educação como um todo, mais especificamente a Educação Superior.

## **2.2. O Estado Brasileiro em Reforma e a Universidade**

Segundo Ribeiro e Magalhães (2014) houve ao no final do Século XX uma mudança no perfil do Estado em que se processou um afastamento do modelo de Estado Provedor para um modelo de Estado Mínimo, com alterações nos rumos da política econômica e de terceirização das prerrogativas estatais e das políticas de assistência social. As políticas de assistência seriam oferecidas em parceria com entidades sociais de direito privado com orçamento estatal. Essas mudanças foram incentivadas por organismos transnacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial.

A crise fiscal do Estado Brasileiro, na década de 1980 e início da Década de 1990, fizeram do Brasil palco perfeito para implantação e implementação das políticas preconizadas pelo *Consenso de Washington* (SILVA JÚNIOR, 2003). A Reforma que se iniciava simboliza um novo marco para o Ensino Superior. A carência financeira das universidades públicas somada a Reforma do Estado tornam-se cenário para o início de uma trajetória de um novo projeto de desenvolvimento nacional alinhado com o modelo de desenvolvimento neoliberal, ou a política de “menos Estado, mais mercado” (BÓBBIO, 1987, p. 123)<sup>1</sup>.

Essa crise paradigmática e fiscal do Estado coincide ou ajuda a provocar a crise hegemônica da Universidade. As exigências sociais e agora do Estado que se reforma passam

---

<sup>1</sup> Ver: Azevedo (2004) que faz um discursão histórica, filosófica e ideológica do modelo neoliberal. Chauí (2016) descreve as diretrizes sob as quais o Estado neoliberal se estabelece e qual seria a espinha dorsal deste modelo de Estado sob o ponto de vista da ideologia da competência. Libâneo (2012, p. 88-89) em sua obra “Educação escolar: políticas, estrutura e organização” traz um quadro comparativo bastante didático colocando lado a lado os modelos de Estado de Bem Estar Social e o modelo Neoliberal.



a exercer uma dupla pressão que incomoda e faz da universidade um local de contradições e incertezas.

Duplamente desafiada pela sociedade e pelo Estado, a universidade não parece preparada para defrontar os desafios, tanto mais que estes apontam para transformações profundas e não para reformas parcelares. Aliás, impreparação (sic), parece ser estrutural, sobretudo no mundo ocidental, está associada à rigidez funcional e organizacional, relativa impermeabilidade às pressões externas, enfim, à aversão à mudança (SANTOS, 1989, p. 11).

O ideal neoliberal torna-se política de Estado na América Latina no governo ditatorial de Pinochet, no Chile. Mas é no governo conservador de Thatcher (1979) na Grã-Bretanha e Reagan (1980) nos Estados Unidos que o neoliberalismo ganha corpo, com a crise hegemônica dos países capitalistas desenvolvidos sendo apoiados por organismos multilaterais como “Fundo Internacional Monetário (FMI), o Banco Mundial (BIRD), a Organização Mundial do Comércio (OMC), Grupo dos Sete (G7) [atualmente G8]” (GENNARI, 2001. p. 31-32). Veio assim o desmonte do Estado Provedor e a privatização de empresas estatais, a saída do Estado dos rumos da Economia e o redesenho de obrigações historicamente estatais que são transferidas para o mercado e suas relações com as economias em desenvolvimento.

Chauí (2016) coloca que as ideias neoliberais estavam sendo implantadas nesse período, afirmando que o neoliberalismo é uma ideia de “Estado Mínimo” que surge de uma oposição antagônica de cientistas políticos, economistas e filósofos ao Estado de Bem-Estar social, o que aconteceu em uma reunião em Mont Saint Pèrelin, no ano de 1947. Dentre eles estavam Popper e Lippman, o austríaco Hayek e o norte-americano Milton Friedman. A autora destaca que essas ideias permaneceram mortas até a crise do capitalismo nos anos de 1970. A partir desta década, o capitalismo experimentava sua primeira grande crise de estagflação. Destaque para, apenas, algumas das medidas citadas pela autora a partir das orientações propostas pelo grupo para as mudanças, por eles, necessárias ao combate à “crise”. Quais seriam: o afastamento do Estado do controle da economia deixando a cargo do mercado; um Estado forte com força de redução do poder dos sindicatos e movimentos operários, com redução dos encargos trabalhistas, com perda de direitos dos trabalhadores provocando desemprego estrutural aumentando o contingente de mão-de-obra a ser contratada com relações de trabalho melhores para o empresariado; um Estado cuja meta principal fosse a estabilidade monetária com controle dos fundos públicos para os financistas em detrimento dos gastos sociais (CHAUI, 2016).

A reorganização do capitalismo mundial está agora para atender as necessidades de expansão das empresas transnacionais e do capital financeiro especulativo, para inaugurar um novo ciclo de políticas não só econômicas, mas também, as políticas educacionais. Organizações de fomento orientam ideais neoliberais, na perspectiva da busca pela excelência em todos os níveis, inclusive educacionais, para os países em desenvolvimento - Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), entre outros, em especial, reorientam as Reformas do Aparelho do Estado Brasileiro<sup>2</sup> a partir da instituição do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), nos anos iniciais da década de 1990. Com o advento dos avanços científicos e tecnológicos, em especial as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), há a necessidade de competências da mão-de-obra para operação de máquinas e equipamentos e o reordenamento dos processos de produção e gestão que necessitam de um outro perfil de trabalhador/operador/gestor. Com enfoque no entendimento sistêmico dos processos produtivos na perspectiva do atingimento da eficiência e da qualidade total (LIBÂNEO, 2012)

Ball (2001) fez notar as diretrizes lançadas em documentos internacionais por organismos multilaterais que reorientavam, de forma genérica, um conjunto de “tecnologias de políticas”, para diferentes Estados Nação sob novos valores em dois níveis: micro e macro. No nível micro seria um novo estabelecimento de novas formas de disciplina em relação à prática de trabalho e uma nova subjetividade de trabalhador. No nível macro tem-se: “disciplinas geram uma base para um novo “pacto” entre o Estado e o capital e para novos modos de regulação social que operam no Estado e em organizações privadas” (BALL, 2001, p. 103). Para esclarecer mais sobre essas argumentações, o autor traz trecho de um documento da OCDE de 1995, aos países membro “Governo em Transição: Reformas da Gestão Pública nos Países da OECD (Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries)”, que diz:

[...] atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse; flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados

---

<sup>2</sup> Para maiores informações sobre a Reforma do Aparelho do Estado no Brasil no início dos anos 90 ver: Bresser-Pereira (2008) e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE, 1995).

mais eficazes em termos de custos; maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público; fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido (BALL, 2001, p. 114)

Os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC-1995-2002) foram matrizes, da reforma do aparelho estatal de forma mais aprofundada no Brasil, o que havia começado com o Presidente Collor e logo depois com o Presidente Itamar (SILVA JÚNIOR, 2003). Essas reformas visavam a reorganização das funções do Estado. “Significava a superação do Estado burocrático, produtor, empresarial, pela introdução do Estado gerencial, regulador e, sobretudo, democrático” (BORSSOI, 2010, p. 196).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Educação Superior (ANDES), as medidas adotadas pelo governo de FHC foram coerentes ao projeto de governo neoliberal assumindo “sua subordinação às exigências do Banco Mundial – BID e ao ideário de Controle de Qualidade Total, em que se destacam a concorrência, a rentabilidade e a excelência individual, que pressupõe a exclusão social das classes populares” (ANDES, 2013, p. 13).

Nesse contexto a Educação Superior agora é entendida não mais como um bem imaterial e público garantido pelo estado-nação, mas a partir do entendimento como “bem comercial” pela Organização Mundial do Comércio (MOROSINI, 2006). A Universidade Pública foi uma das instituições, entre outras, que sentiram significativamente o impacto dessas reformas, que na perspectiva da racionalidade e, as novas relações entre o público e o privado que marcaram essas reformas. A tarefa à qual a universidade sempre se ocupou em formar *as elites social, econômica e política*, e a produção da alta cultura não mais se justificariam. A reivindicação das classes trabalhadoras por acesso ao seu interior, a formação de mão de obra para a produção industrial e preparação para cargos burocráticos e gerenciais não era mais exclusividade, além do fato de sua autonomia gerencial e administrativa estarem ameaçadas por essa nova formatação de modelo estatal, que passa a ser um avaliador e aferidor da eficiência, tudo isso juntos desencadeou uma crise de identidade e finalidade da universidade (SANTOS, 1989).

De certa forma, contraditória até, foi na década de 1990 que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior LDB 9396/96 que, junto com a Constituição Federal de 1988 versou sobre a Educação Brasileira e deu outras disposições. Foi o início de um novo

ciclo de políticas onde se procurou atender as aspirações de grupos que reivindicavam verbas públicas para o fomento de um ensino público laico e gratuito em todos os níveis, em contraponto a outros grupos que defendiam a alocação de verbas públicas para a esfera privada e a interferência mínima do Estado na Educação do País (UNESCO, 2002).

A Constituição Federal de 1988 é um Marco Legal não só para a organização jurídico administrativa do Estado Brasileiro, ela põe fim ao período militar, mais ainda, é um divisor de águas para a Educação Brasileira<sup>3</sup>. Em 11 artigos, alíneas, incisos e parágrafos ela pretende dar novos contornos a educação nacional (BRASIL, 1988, art. 205-214).

Na questão educacional, a importância da Constituição divide opiniões. Na visão de Durham (2010) foram quatro mudanças significativas: a primeira foi estabelecer a autonomia universitária didático-científica, administrativa, financeira e patrimonial como cláusula constitucional, o que teve maior impacto para universidades privadas que ficaram liberadas do controle do conselho Federal de Educação; segundo, o engessamento da gestão de pessoal pelo Regime Jurídico Único e a restrição da autonomia financeira pela Lei Orçamentária<sup>4</sup>; terceiro, aumentou o percentual do orçamento público para a educação de 18% para União e para estados e municípios 25%. E em quarto, a mais expressiva foi a criação do novo pacto federativo “que concedeu autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino, independentemente de supervisão dos estados ou da União”. O que na visão da autora “criaram-se no Brasil mais de 5,6 mil sistemas educacionais autônomos, dificultando enormemente a formulação e a execução de uma política nacional, ou mesmo estadual, para o ensino básico”.

Para Oliveira (1998) a Constituição é a Carta Magna de 1988 que traz pela primeira vez na história do Brasil o reconhecimento da Educação como Direito Social (art. 6º). O art. 208 e inciso I traz a educação fundamental como direito público subjetivo. Mais ainda, fica assegurada a gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, com progressiva extensão da gratuidade e da obrigatoriedade do Estado para com o Ensino Médio (inciso II<sup>5</sup>). É dever do Estado para com o oferecimento do ensino noturno e sua adequação com as condições do aluno, como também, o atendimento especializado aos portadores de necessidades especiais nos estabelecimentos formais de ensino (incisos IV e III,

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre a Educação ao longo das Constituições Brasileiras (1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988) ver: VIEIRA (2007).

<sup>4</sup> A lei a qual a autora se refere é a Lei Complementar nº 101 de 4 de maio de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

<sup>5</sup> Alterado pela Emenda Constitucional nº 14 de 1996 “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. No momento da pesquisa o Ensino Médio passa por nova reformulação com a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Dentre as principais mudanças estão a carga horária que passa de 800 para 1.400 horas e a publicação de uma nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

respectivamente). O autor destaca os três primeiros incisos, como sendo mecanismos importantes para reforçar a Educação como Direito Social. O nosso destaque fica para o inciso V do artigo 208, onde estabelece o dever do Estado em garantir o acesso aos níveis superiores de ensino.

O artigo 208, inciso V, foi usado para fundamentar a posição favorável da Ministra Rosa Weber tomada em favor das Políticas Afirmativas adotadas pela Universidade de Brasília (UNB), além do papel do Estado para a correção das desigualdades, no julgamento da Medida Cautelar em Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186-2/2009/Distrito Federal, impetrada pelo Partido Democratas (DEM) que questionava os atos administrativos do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (Cepe/UnB) que determinou a reserva de 20% de suas vagas para negros, pardos e um percentual para indígenas. O partido alegou que a política de cotas adotada na UnB feriria vários preceitos fundamentais da Constituição Federal, como os princípios da dignidade da pessoa humana, de repúdio ao racismo e da igualdade, entre outros, além da violação de dispositivos que estabelecem o direito universal à educação. Assim se pronunciou Rosa Weber em um de seus argumentos no Acórdão do STF, de 26 de abril de 2012, sobre a ADPF:

Como já ressaltado, faz parte do papel do Estado a correção de desigualdades concretas para que a presunção de igual tratamento possa se legitimar [...] Outro ponto digno de registro é que não reconheço direito subjetivo – passível, enquanto tal, de violação –, a ocupar as vagas do ensino superior pura e simplesmente por mérito aferido na classificação em vestibular. A universalização do ensino diz respeito ao ensino básico (fundamental e médio). Se assim não fosse, não faria sentido condicionar o acesso ao nível superior ao mérito. Não há direito subjetivo a cursar uma faculdade, muito menos pública. É o que se extrai, a meu juízo, do inciso V do art. 208 da Constituição Federal. [...] Se não há direito subjetivo a ocupar vaga de ensino superior, o espaço está livre para a realização de políticas públicas de inclusão social que não violem os princípios básicos de cunho individual e coletivo e aqueles que se referem ao ensino superior (STF, 2012, p 128-129).

Assim sendo, a Constituição Federal de 1988 tornou-se um dispositivo Legal de extrema importância basilar para a consolidação do Estado Democrático de Direito. Um salto qualitativo em redação e consolidação de aspirações de grupos que, historicamente, pretendiam dar novos rumos a sociedade brasileira assegurando os direitos sociais coletivos e o compromisso com a justiça social (FLEURY, 2007). A autora reconhece, porém, que o contexto era de extrema dificuldade, devido ao movimento de grupos liberais que tentavam

excluir esses preceitos. Nessa relação de forças conseguiram estabelecer um novo pacto, onde o Estado passa a ser visto como obstáculo às pretensões capitalistas.

De acordo com Santos e Almeida Filho (2008) a saída do Estado de papéis antes desempenhados por este ente, incluindo a perda da exclusividade de oferecimento de sua cartilha de “serviços educacionais de nível superior<sup>6</sup>”, fez a universidade pública disputar pelos recursos públicos<sup>7</sup> e deixar a agenda de políticas públicas governamental. Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009) destacam os três principais desafios para a universidade pública brasileira: garantir um padrão de qualidade igualando-os aos padrões internacionais, num contexto de globalização; aproximar-se da universalidade de acesso. A terceira dimensão seria a sua função social, qual seja “o necessário e urgente realinhamento de sua práxis e configuração institucional, para promover sua imersão nos contextos locais e projetando-a como paradigma ético para o mundo” (MELLO, ALMEIDA FILHO e RIBEIRO, 2009, p. 1).

Estes são, na visão dos autores supracitados, as emergências para começar a pensar a universidade, as quais serão melhor esclarecidas mais adiante. Agora, como estabelecer tais paradigmas numa instituição que historicamente se coloca como uma entidade exclusivista, elitista em sua gênese? Ou seja, desde a sua origem. Antes de reorientarmos as discussões, sairemos dela para entendermos as questões históricas que envolvem a trajetória da Universidade Pública Brasileira.

### **2.3. A Universidade Brasileira e sua trajetória elitista**

A discussão sobre o Ensino Superior no Brasil suscita um olhar histórico desde sua criação, os motivos que levaram sua introdução no país. Longe de ser uma trajetória linear e pacífica, os interesses, contradições e visões que cercam e cercaram este nível de ensino traduzem, em certo grau, sua característica embrionária e tardia em nosso país, sendo complexa, a expansão do sistema universitário, considerado em todas as épocas analisadas, uma instituição elitista. A discussão sobre a universidade é conflitiva e complexa, reflexo de uma sociedade em constante conflito de interesses de grupos distintos e, portanto, de vontades distintas. Traz-se aqui assim, a visão de teóricos como Saviani (2010), Durham (2003), Fávero (2006), Jezine (2009), Schwartzman (2001) entre outros teóricos, na busca de

---

<sup>6</sup> Ver também: Troparde Filho (2010).

<sup>7</sup> Santos e Almeida Filho (2008) destaca que a universidade pública precisa desenvolver-se apesar da escassez de recursos. Em alguns países as universidades públicas europeias têm buscado parcerias com o mercado e obtido êxito em suplantar a negatividade de receitas. Nos Estados Unidos, onde o Ensino Superior privado está no topo da hierarquia, as universidades públicas têm, no máximo, 50% de seu orçamento. Nos países periféricos, como o Brasil, o Banco Mundial sugere que não se invista na universidade pública. Mas sim, investir na ampliação do mercado universitário privado.

historicizar e contextualizar essa trajetória do ensino superior e da Universidade Pública brasileira. Mas antes temos que perguntar: o que caracteriza uma instituição como sendo um sistema de elite?

### 2.3.1. O que é um Sistema de Elites

Antes de adentrarmos na questão do que define ou caracteriza um sistema de elite, temos que destacar de forma bastante marginal, a teoria que derivou o nome. Teoria essa que ficou conhecida como a Teoria Clássica das Elites ou Elitismo. Com origem na Ciência Política se destacam em sua gênese os autores Gaetano Mosca e Wilfredo Pareto, na virada do século XIX para o século XX. Essa teoria recebeu influências e novas leituras, até mesmo sendo considerada inválida por cientistas políticos neoliberais (SAES, 1994).

De forma bastante sintética, para esses autores - considerados liberais conservadores - em qualquer sistema social, de qualquer época ou lugar, havia sempre uma minoria, ou melhor uma *elite*, que se destacava por sua natureza e por seus “dons”, competências e maiores recursos; por isso, detinham o poder de comandar a maioria. Isso tinha um teor de veracidade tão alto para esses autores que se tornava uma lei inexorável. O princípio da igualdade entre os homens e de soberania popular só reforçavam a ideia de que essa elite estaria no lugar mais alto da hierarquia por consentimento da maioria e que, por isso, estava garantida a sua legitimidade (GRYNSZPAN, 1999, p. 11-12)

Elitismo é um conceito trabalhado desde Aristóteles e Platão<sup>8</sup>, sob o “princípio minoritário” do poder político exercido por uma minoria sempre bem ajustada. Pareto (1848-1923) parte da tese que há uma minoria politicamente dominante em qualquer sociedade do passado, presente e futuro, que assume as decisões políticas mais importantes. E se fundamenta em três bases metodológicas: “a) a observação histórica; b) o estudo da Psicologia Social com vistas à descoberta de eventuais elementos invariantes — isto é, universais — do comportamento social; c) a combinação de ambos os procedimentos metodológicos” (SAES, 1994, p. 9).

Para Pareto sempre houve e haverá de ter dois estratos numa população: um estrato inferior, ou seja, aquele estrato social “não elite”, e um outro estrato dominante superior, o qual o autor dividiu em dois subgrupos: a elite governante e a elite não governante. O que caracterizaria a elite seria aquele grupo social que agiria a partir da racionalidade (científica e

---

<sup>8</sup> Ver: HOLLANDA (2011). Segundo a autora, a teoria das elites surge com a crítica de Sócrates a vida pública de Atenas antiga, os homens comuns assumem os negócios da cidade e se libertam do determinismo dos deuses como origem legítima da organização social. Dando assim origem a Democracia e a Política.

tecnológica) usando de seu poder político e, na maioria das vezes seu poder econômico (riquezas). O grupo não pertencente à elite não teria poder de transformação social; os seus levantes não causariam consequências sociais alguma. Mas servem à elite que os usam para depor e estabelecer o poder para uma nova elite. Ou mesmo servir de instrumento de conservação do estado de coisas, pois suas ações seriam motivadas pelas emoções, ou seja, não racionais (BARNABÉ, 2007).

De acordo com Gaetano Mosca todas as sociedades teriam duas classes de pessoas, uma minoria com capacidade política de dirigir uma outra classe de pessoas mais numerosa que seriam aqueles dirigidos pela classe minoritária. De acordo com o autor, essa classe minoritária que teria o poder de dominar e ocupar todas as funções de exercício de poder político por ser organizada. Por reunirem essa capacidade de organização subjugavam a maioria desorganizada e atomizada. Essa minoria possuía, de acordo com Mosca, outros atributos altamente valorizados socialmente, tais como força física diferenciada, o saber, o contato com divindades, a riqueza, etc. Outro atributo dessa classe dominante é a capacidade de perpetuação, ou seja, a hereditariedade, a capacidade dessa classe de se tornar estável (BARNABÉ, 2007).

O autor chama esse conjunto de elementos de ‘fórmula política’- termo que inclui os valores, as crenças, sentimentos e hábitos comuns que resultam na história coletiva de um povo e cuja deterioração seria sinal de que sérias transformações na classe política dirigente surgiriam - uma revolução (BARNABÉ, 2007, p. 4).

Em outras palavras, podemos inferir desta citação é que um dos atributos que definem essa minoria – no caso a elite – seria o seu capital cultural e o seu capital social (BOURDIEU, 2015). O capital cultural e social herdado e/ou adquirido pelo indivíduo através do acesso ao Ensino Superior serviria para manutenção e não deterioração de uma elite social. De acordo com Castelo Branco (2004, p. 30-31):

Tentando não incorrerem no risco de cometer o clássico anacronismo de transplantar o passado para o presente, por simples colagem, poderíamos inferir, hipoteticamente, que as múltiplas e sutis estratégias de exclusão dos alunos da esfera universitária, nos tempos atuais, tentariam assegurar (ou preservar) a tão desejada uniformidade político-ideológica das elites dirigentes, concentrando-as em profissões tradicionais, em núcleos ou regiões igualmente “clássicas”, para ocupar os chamados “cargos de governo” (CASTELO BRANCO, 2004, p. 30-31)



Segundo Barnabé (2007), a Teoria das Elites tem sua importância, mesmo entendendo as limitações e necessidade de complementações em termos contextuais e teóricos, essa teoria se valida por expor a dinâmica das sociedades entre dirigentes e dirigidos. Mais ainda, é perceber “mais facilmente como se dão as relações entre esses grupos” (BARNABÉ, 2007, p.7-8). Ou seja, as relações de poder limitam socialmente os grupos; e conhecimento é poder (*Scientia potentia*<sup>9</sup>). Em uma sociedade à qual supervaloriza o conhecimento sofisticado (alta cultura), a ascensão social a um nível elitizado pode ser viabilizado, ou não, pela entrada no ensino superior (CASTELO BRANCO e NAKAMURA, 2015).

Trazemos a partir de agora, com um pouco mais de evidência, o Sociólogo Souza<sup>10</sup> (2017), seu conceito sobre classe social e o que ele classifica como Elite. Para classificar um estamento social como elite não se pode reduzir seu conceito, exclusivamente, pela condição econômica, mas sim por uma gama de privilégios perpetuados sob o ponto de vista, inclusive, hereditário na sociedade e que tem em sua gênese brasileira, segundo seus postulados, o Instituto da Escravidão. Somem-se a isso, a valorização de padrões eurocêntricos ocidentais “formação cristã e domínio das letras” e desvalorização de algum traço de africanidade. Com a vinda da Família Real e durante todo o século XIX cria-se uma nova sociedade de classes e hierarquização social, que têm nesses pressupostos identificadores de grupos sociais.

No Brasil em vias de se tornar europeizado do século XIX, a posse real ou fictícia desses novos valores que tomam a nação de assalto vai ser o fundamento da identidade de grupos e classes sociais e a base do processo de separação e estigmatização dos grupos percebidos como não participantes dessa herança [...] A distinção dos estratos europeizados em relação aos estratos de influência africana e ameríndia, com toda a sua lista de distinções derivadas tipo doutores/analfabetos, homens de boas maneiras/ joões ninguém (sic), competentes/incompetentes, etc. vai ser a base dessa nova hierarquia das cidades que se criam e se desenvolvem. (SOUZA, 2017, p.71-72)

Para Souza (2017), a construção das classes brasileiras tem início a partir da vinda da Família Imperial para o Brasil - de forma apequenada tratada aqui tanto a obra do autor

---

<sup>9</sup> “O conhecimento é em si mesmo um poder” (Francis Bacon).

<sup>10</sup> Na obra “A Elite do Atraso: da escravidão à lava-jato” o Professor e Ex-Diretor do IPEA faz uma crítica ao pensamento sociológico vigente da “Elite Intelectual e Acadêmica brasileira” - desde o historiador Sérgio Buarque de Holanda passando por Gilberto Freyre, Florestan Fernandes, Rodrigo Faoro e Fernando Henrique Cardoso - por entender contraproducente para Brasil o pensamento criado e reproduzido por esses pensadores, sem desprezar totalmente o valor de suas obras. Mas onde se procurou disseminar a ideia de passividade natural do povo brasileiro, a falsa democracia racial, a inverdade de que a corrupção brasileira estaria dentro, e só, no Estado Brasileiro. Com isso se cria, segundo o autor, a ideia do “complexo de vira-latas”. Ainda nesta obra de forte teor político, o autor faz críticas ácidas à operação policial conhecida como “Lava-jato”, apontando que a luta contra a corrupção é usada como mote para disfarçar um pacto das elites brasileiras para perpetuar uma sociedade excludente e perversa, forjada a partir da escravidão.

quanto o fato em si - esse fato histórico é o que fez surgir uma nova sociedade que se perpetua até os dias de hoje. E que tem em seu desenho a seguinte formatação: uma *elite econômica*. Elite formada, inicialmente, por “ex-senhores” de escravos de todas as regiões do país, mais fortemente de setores da sociedade paulistana, com poder econômico capaz de influenciar politicamente e dinheiro para investir nos processos de industrialização que começava no início do século XX. Uma classe à qual ele denomina de *classe média* ou “classe do privilégio” que permeava e permeia, inclusive, as Instituições do Estado, nos postos de alto prestígio social e profissões liberais valorizadas socialmente. A *classe trabalhadora urbana*, em essência, que consegue emprego em fábricas e outros postos de trabalho por terem algum domínio da linguagem e, por conseguinte, a capacidade para operar máquinas que não necessitem de habilidades e conhecimento complexos. E a quarta fração ou classe social é aquela que o autor convencionou chamá-la de “ralé brasileira<sup>11</sup>”, composta inicialmente por negros recém-libertos abandonados à própria sorte, por mulatos e mestiços de toda ordem onde as novas dinâmicas sociais impunham uma condição de competição extremamente desiguais entre os indivíduos, inclusive competindo com os imigrantes que passaram a desenvolver o trabalho, antes exercidos pelos negros escravizados, agora sendo os imigrantes remunerados.

Souza (2009) indo para além das relações produção<sup>12</sup> e da abordagem econômica reconhece os privilégios e o capital cultural como formador e atributos das classes sociais:

Peguemos a questão central da “classe social”. Normalmente apenas a “herança” material [...] Imagina-se que a “classe social”, seus privilégios positivos e negativos dependendo do caso, se transfere às novas gerações por meio de objetos materiais e palpáveis ou, no caso dos negativamente privilegiados pela ausência destes [...] Onde reside, no raciocínio acima, a “cegueira” da percepção economicista do mundo? Reside em literalmente não “ver” o mais importante, que é a transferência de “valores imateriais” na reprodução das classes sociais e de seus privilégios no tempo (SOUZA, 2009, p. 18-19).

O autor argumenta que mesmo acumulando posses materiais os atributos da classe denominada de elite não são observáveis, exclusivamente, nas coisas vistas concretamente. Mas que são melhor percebidas nas expressões e modos de agir e se portar. É o que o autor chama atenção tais como: o vocabulário correto para ocasiões distintas como em clubes, reuniões formais e informais; comportamentos e falas apreciados como de “bom tom”; o estilo de vida “naturalmente herdado”; as preferências em programas de viagens ao exterior; o

---

<sup>11</sup> Para um melhor entendimento desta temática ver: Souza (2009).

<sup>12</sup> Oliveira e Quintaneiro (2009).

paladar apurado para bebidas; o ambiente familiar e social propício a estímulos em apreender uma outra língua, tendo parentes próximos dominando outro idioma; acesso a uma cultura livresca e culta valorizada academicamente. Souza (2017) coloca que mesmo tendo poder financeiro (rico em bens materiais), há de se “demonstrar” tais atributos para diferenciar-se entre os chamados “ricos brancos”. É a partir deste capital cultural, esse acúmulo de “bens imateriais<sup>13</sup>” comparados pelo autor como privilégio de classe que garantirá a perpetuação dos bens materiais, inclusive. Esse mesmo capital cultural, encontrado e apropriado pela classe média brasileira, absolvido como algo natural e não como privilégio, por esse pensamento economicista de divisão de classes, não permitiu que se percebesse que tais atributos faziam perpetuar, inclusive, sua condição social em relação às classes inferiores:

Essa herança da classe média, imaterial por excelência, é completamente invisível para a visão economicista dominante do mundo. Tanto que a visão economicista “universaliza” os pressupostos da classe média para todas as “classes inferiores”, como se as condições de vida dessas classes fossem as mesmas. É esse “esquecimento” do social — ou seja, do processo de socialização familiar — que permite dizer que o que importa é o “mérito” individual. Como todas as precondições sociais, emocionais, morais e econômicas que permitem criar o indivíduo produtivo e competitivo em todas as esferas da vida simplesmente não são percebidas o “fracasso” dos indivíduos das classes não privilegiadas pode ser percebido como “culpa” individual. (SOUZA, 2009, p. 20)

O autor destaca que o capital cultural também serve como limitador da classe média para com as classes inferiores, as quais desprovidas do capital econômico e material se distinguem e se perpetuam por não terem em seu domínio também esse capital imaterial. O qual, sem ele, diminuem as chances de mobilidade social, devido ao seu “destino” ao fracasso. Sem esse capital cultural, as classes inferiores não conseguem ascender socialmente, diminuem drasticamente até mesmo o acúmulo de capital econômico. Destaca-se nesse recorte acima a questão do mérito, instituição bastante valorizada pela classe média e que trataremos mais adiante.

Para o autor o “capital cultural” é uma variável que define e perpetua uma determinada elite. Esse capital simbólico apropriado pela elite econômica é também absolvido pela “classe

---

<sup>13</sup> Bourdieu (2015, p. 75) denomina “Capital Social” a capacidade do indivíduo de reunir todos esses atributos – capital cultural e capital econômico - para manter uma rede durável de relações sensivelmente institucionalizadas e reconhecidas por entes de um determinado grupo homogêneo, ou melhor, que aglutina indivíduos com as mesmas propriedades. Inclusive percebidos por um observador e por cada indivíduo em si pertencente ao grupo. É o que se poderíamos chamar de aproximação por “afinidades” e “interesses comuns” que possibilitarão as trocas simbólicas e perpetuação das relações. Sobre capital social e os três estados do capital cultural ver: Bourdieu (2015).

média”, ou melhor, pela classe do privilégio. Queremos chamar a atenção para essa classe em especial nessa narrativa, porque é essa classe que tem acesso, de forma majoritária historicamente, a um capital que tornará seus membros aptos a competir em grau de superioridade sobre as classes inferiores e dar-lhes – dar aos sujeitos pertencentes a essa classe - condição de paridade de armas para concorrer com a elite econômica aos postos socialmente valorizados na sociedade, qual seja, o conhecimento científico. Este conhecimento socialmente valorizado se encontra e se condensa no Ensino Superior, mais precisamente num espaço privilegiado, a Universidade.

De acordo com Souza (2017), esse conhecimento científico e o espaço privilegiado de sua produção/reprodução, a universidade, são bens escassos. A disputa por esse “capital” tende a causar tensões entre os membros das classes sociais, ora de forma consciente, ora de forma inconsciente; nesse segundo aspecto ficando reservado às classes trabalhadoras “D” e “E”. Mais ainda de forma “natural” pela classe média “B”<sup>14</sup> interessa de forma bastante significativa a ascensão a este nível de escolaridade. É nele que reside a simbologia necessária e condições técnicas para a permanência na classe à qual pertence. Isso por conta da valorização social e, dependendo da profissão “escolhida”, uma consequente valoração econômica nas relações de ganho em sua atuação profissional à qual o diploma<sup>15</sup>, ou melhor, as habilidades técnicas e teóricas adquiridas na universidade, lhes proporcionarão, em tese, uma maior probabilidade de inserção no mundo do trabalho. De acordo com Castelo Branco (2004):

A relação entre formação cultural e progresso impregna não apenas as mentalidades das classes dirigentes, como também daqueles que estão delas apartados, que passam a vislumbrar, na cultura letrada, o degrau imprescindível à sua melhor qualificação ou remuneração e, conseqüentemente, o acesso aos bens de consumo e a melhores condições de vida (CASTELO BRANCO, 2004, p. 41-42).

---

<sup>14</sup> Para Souza (2017) essa classificação de classe como classes “A”, “B”, “C”, “D” e “E” se submetem ao mesmo conceito reducionista de renda e poder de consumo. Ou seja, um conceito de classe social totalmente economicista que não permite observar à questão da importância do capital cultural na formação de uma sociedade de classes. Inclusive, a percepção do próprio indivíduo sobre pertencimento. Sem noção de que vivemos numa sociedade de classes passa-se a supor que estivéssemos competindo em condições iguais pelos bens escassos.

<sup>15</sup> Segundo Bourdieu (2015) o diploma é o que ele classifica de “capital cultural institucionalizado”. Afirma o autor que: “ao conferir o capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre os diplomados e, até mesmo, a sua “permuta” (substituindo-os uns pelos outros na *sucessão*)” possibilitando até, ao seu portador, capacidade de convertibilidade de capital cultural em capital econômico. Esses ganhos materiais e simbólicos dependerão de um outro fator: a “escassez”. Ou seja, a inflação ou deflação de determinados diplomas dependerá das estruturas escolares, seu tamanho e oferta.

A formação de capital cultural por parte considerada da população, dentre elas jovens entre 18 e 14 anos é dificultada em nosso país devido tamanha desigualdade de oportunidade e oferta nos processos de escolarização, mesmo havendo a constatação de que houve avanços na expansão dos sistemas de educação no Brasil, como ficou demonstrado no crescimento do número de matrículas, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no período de 2002 e 2014. Embora reconhecendo avanços faz-se necessário a percepção de que novos desafios que precisam ser enfrentados (SPOSITO, SOUZA e SILVA, 2018).

Fazendo um apanhado dos conceitos trazidos nesse subtópico até aqui, podemos fazer um exercício teórico e inferir que, se há a existência de uma “classe social” que se pode denominar de *elite* a partir de atributos classificatórios - alguns deles elencados aqui e classificados como capital cultural - podemos supor então que seria aceitável a afirmação de que essa elite ocupando espaços e instituições sociais que, por ventura de sua ocupação majoritária ou absoluta por esse conjunto de indivíduos oriundos dessa elites, seriam considerados como *espaços elitizados*. E que esses espaços apresentariam, assim como seus frequentadores, atributos e características que os classificariam como tal. Partimos do pressuposto que a questão não se restringe a quantificar a parcela da população que frequenta ou ocupa esses espaços, mas por atributos que, invariavelmente, estariam presentes no interior destes e elencar alguns destas características passíveis de observação, tais como: a seletividade no acesso, exigência de uma estética – neste caso o capital cultural no estado incorporado<sup>16</sup> – as relações e tratativas entre os indivíduos, a valorização simbólica social, a relevância econômica desses espaços, etc. Historicamente foi criada no imaginário social brasileiro a certeza de que, o sujeito estando “in<sup>17</sup>”, estariam dadas as garantias de permanência de classe social, para os que ocupam a elite e, a garantia da mobilidade social almejada por outros que estão “out” desses espaços e ou instituições, como por exemplo, a universidade. (CASTELO BRANCO<sup>18</sup>, 2004)

---

<sup>16</sup> Bourdieu (2015) coloca que esse capital cultural em estado incorporado, como o próprio nome sugere, precisa-se tê-lo absorvido corporal e mentalmente. Há de se investir tempo para que incorpore e certa condição financeira suficiente para “comprar” o tempo necessário para que seja concluído o processo de incorporação. Ele tem efeito cumulativo limitado e pessoal. O indivíduo é quem mais se beneficia deste capital. Por ser intransferível. É como o bronzeamento no corpo do indivíduo. Tem caráter genético.

<sup>17</sup> Expressão utilizada por nós e não pela autora Castelo Branco (2004).

<sup>18</sup> A autora traz em seu trabalho uma perspectiva histórica de como se deu a construção da valorização do diploma universitário na sociedade brasileira em todas as suas dimensões societárias. Inclusive socio cultural e política. O título da obra é bastante sugestivo “A construção do mito do “meu filho doutor”: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-paraíba” mostra exatamente isso, como o diploma universitário torna-se objeto de desejo e disputa entre as elites e desejada entre as classes menores. Ou melhor dizendo, as classes “não elites”.

O ensino superior como sistema no Brasil tem um caráter histórico tardio, elitista, no que tange o acesso ao sistema, sua oferta e o fato das instituições que compõem o sistema serem majoritariamente constituído por instituições privadas. A caracterização do sistema, tamanho, entre outros aspectos serão melhor abordados nos parágrafos que seguem. Iremos fazer algumas articulações teóricas e quantitativas para podermos situar e caracterizar o sistema de ensino de alta cultura brasileiro, ou seja, o seu Sistema de Ensino Superior (SES).

Dito isto, passamos agora para fatores que possam caracterizar uma instituição ou mesmo um sistema como sendo estes de caráter elitista. Para isso recorreremos a Gomes e Morais (2012). Os autores fizeram um estudo sobre a expansão do Educação Superior (ES) no Brasil a partir dos governos de FHC e Lula, sob a perspectiva de transição de um sistema de elite para um sistema de massas, analisando as políticas adotadas no período estudado. Para isso eles trazem o postulado de Trow que defende, sob o ponto de vista histórico das sociedades avançadas, que o sistema universitário (educação superior) tende a seguir três fases sequenciais, apresentadas na Figura 1.

**Figura 1** - Transição de sistemas.



**Fonte:** Próprio autor.

Essas categorias se baseiam sob o ponto de vista de sua acessibilidade ou grau de permeabilidade. A partir deste esquema teórico, Trow elenca algumas dimensões para poder enquadrar os sistemas em cada categoria correspondente. As dimensões são as seguintes:

[...] tamanho do sistema, funções, currículo e formas de instrução, “carreira” do estudante, diversificação institucional, locus de poder e de decisão, padrões acadêmicos, políticas de acesso e seleção, formas de administração acadêmica e governança interna (GOMES e MORAIS, 2012, p. 173).

Os autores acrescentam que Trow (2007) tem a dimensão, tamanho e volume do sistema (ES) como dimensões fundantes para pensar analiticamente o sistema de educação superior, mas que as outras dimensões são de extrema importância. As transições de uma categoria para outra são processos bastante complexos e podem ser consideradas como um conjunto de problemas, todos estes relacionados “nas mais diferentes partes do sistema: nas formas de acesso e seleção, na qualidade do ensino, na distribuição do currículo, na

organização e realização da pesquisa, na gestão das universidades e demais instituições não universitárias” (GOMES e MORAIS, 2012, p.174).

De acordo com Trow, existem três fatores que geram problemas mutualmente: a Taxa de Crescimento de Matrícula (TCM); o tamanho absoluto do sistema e o tamanho das instituições individualmente e; em terceiro, a proporção de inserção do grupo etário de 18 a 24 anos matriculado. Sob o aspecto da TCM, esse fator produz, segundo os autores, baseados em Trow:

[...] uma grande tensão sobre as estruturas de governança, de administração e da socialização de alunos e professores. Como consequência, leva ao enfraquecimento das formas mais tradicionais de relações da comunidade acadêmica. O ingresso crescente de parcelas da população faz incorporar de forma igualmente crescente diferenças sociais, econômicas, culturais, étnico-raciais e regionais às IES, e tende a colocar em xeque o mandato e o modus operandi deste nível de ensino. A presença mais significativa de estudantes oriundos das classes trabalhadoras e das denominadas minorias recoloca na mesa, sob novas perspectivas, as discussões sobre as políticas de igualdade e equidade sociais e educativas antes vistas como questão secundária, pressionando governos no sentido da formulação de políticas compensatórias e afirmativas. Além disso, o aumento de proporções significativas de determinado grupo etário tende a interferir na organização e no clima institucional, bem como na estrutura curricular, promovendo um processo paulatino de diferenciação e diversificação institucional (GOMES e MORAIS, 2012, p. 173).

Um sistema só passa de um sistema de elite para um sistema de massa quando o percentual de um grupo etário de 18 a 24 ultrapassa os 16%, se consolida quando chega aos 30% e se universaliza quando esse percentual tinge os 50% de jovens desse grupo etário matriculados e absolvidos pelo sistema de Ensino Superior. O sistema de massa deixa de ser considerado um privilégio, segundo Trow (2007) por conta de uma certa condição social e passa a ser encarado como um direito.

O sistema de massa obriga, necessariamente, em consequência de pressão interna, uma abertura ainda maior para o público que sempre almejou esse nível de ensino. Um outro estudo feito por Fonseca e Encarnação (2012) para análise do sistema educacional superior português constatou que, de uma forma geral no continente, as condições socioeconômicas e a profissão dos pais tem peso considerável como variável que contribui, ou não, para o acesso ao sistema de ensino superior:

Relativamente à origem socio-económica (sic) dos estudantes e ao alargamento a classes sociais de menores rendimentos e capital cultural, os estudos têm concluído que se mantêm barreiras no acesso [...] A título de

exemplo, refira-se que estudos conduzidos na Rússia, para séries longas de observações anteriores e posteriores ao desmembramento da União Soviética, mostraram que, o padrão da “meritocracia”, outrora dominante, tem sido substituído pelo domínio do padrão da “parentocracia” [...] A escolaridade, o emprego e as funções profissionais dos pais, continuam a condicionar de forma crítica o acesso ao ES naquele país [...] Em Portugal, a formação dos pais e os rendimentos familiares condicionam não só o acesso, como influenciam as escolhas pelo tipo de ensino dos estudantes (FONSECA e ENCARNAÇÃO, 2012, p.3).

Parece-nos bastante aproximadas as realidades europeias (LINCH, CREAN e MORAN<sup>19</sup>, 2013) com a realidade brasileira sob o ponto de vista das pesquisas de textos que versam sobre a desigualdade no acesso às instituições superiores de ensino (MUNANGA, 2001; ZAGO, 2006) guardadas as devidas proporções e condições históricas, sociais, culturais, políticas e de desenvolvimento sociais que marcam as civilizações.

Schwartzman (2015) elabora um quadro comparativo (Figura 2) entre as três categorias de sistemas segundo Trow.

---

<sup>19</sup> As autoras versam a resistência existente dentro dos sistemas de ensino superior no Reino Unido para a questão da tratativa da igualdade de oportunidades e da justiça social. O estudo é feito na UCD (University College Dublin, na Irlanda). As autoras destacam a luta *interna corpus* para manter o que ficou denominado “Escola de Justiça Social” dentro da Unidade.



Figura 2 - Sistema de Elite.

	<b>ELITE</b>	<b>MASSA</b>	<b>UNIVERSAL</b>
Percepção da educação superior	privilegio de elite	direitos, dadas certas qualificações	obrigações para classe média e alta
Função	formação de caráter, preparação para papéis de elite, ênfase na educação geral	Preparação de competências profissionais	Adaptar a sociedade como um todo para a sociedade do conhecimento
Acesso	Altamente seletivo	Diferenciado por área, política de ação afirmativa	Universal
Características institucionais	Instituições homogêneas, consensuais	Diferenciadas, conforme carreiras e culturas profissionais	Grande diversidade, sem padrões distintos
Metodologia de ensino	Turmas pequenas, personalizado e tutorial	Turmas grandes, currículos pré-definidos por área profissional	Uso crescente de tecnologias de educação a distância
Administração	Amadora. Governo pela corporação de professores	Profissional, por ex-professores e burocracia crescente	Profissional, por administradores públicos ou privados
Poder	Acadêmico	Acadêmico e político, influenciado por sindicatos e corporações	

Fonte: Schwartzman (2015, p. 5).

A transição de um sistema de elite para um sistema de massas tende a romper de forma bastante expressiva as questões que caracterizam, na visão de Trow, os dois sistemas. O fato de entender a educação superior como um direito é um grande avanço. Permitir a entrada de grupos minoritários com ações afirmativas demonstra que a universidade pública brasileira está a caminho de ser considerada um sistema de massas. A isto, Gomes e Morais (2012, p. 173) coloca:

Assim, o sistema de massa tende a responder a demandas e interesses de um público bem mais amplo e diferenciado proveniente das classes sociais cujos filhos/as concluíram o ensino médio. Mesmo mantendo-se uma perspectiva meritocrática, as formas de acesso e seleção ao sistema de massa se processam pela incorporação de critérios políticos, isto é, exames de ingresso e critérios estabelecidos por políticas compensatórias, as quais

visam garantir igualdade de oportunidades, claro, dentro dos limites da democracia liberal (GOMES e MORAIS, 2012, p. 173).

É importante destacar que esse fenômeno de transição é bastante complexo de ser verificado e, em certa medida, demorado a acontecer, como se observa na educação superior brasileira que até 2011 a taxa de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos nesse nível de ensino era de apenas 14,6%, caracterizando-o como um sistema de elite, mas que a partir de 2013 essa taxa aumentou para 16,5% (ROSA e GONÇALVES, 2016). No entanto, para classificação de sistemas outras dimensões são necessárias serem investigadas. Trow coloca que a transição para um sistema de massa é sentida:

[...] na organização curricular, que se apresenta mais flexível e modular, por meio de créditos, com ênfase cada vez maior no desenvolvimento de competências; na preparação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento de carreiras profissionais; na diferenciação e diversificação das IES; na implementação de políticas compensatórias; na maior especialização, racionalização e complexidade do trabalho administrativo e gerencial nas IES, tendo a avaliação o papel de “medir” a eficiência das instituições; e no desenvolvimento de formas mais democráticas de participação (GOMES E MORAIS, 2012, p. 175).

No Brasil, considerando o período de 1995 a 2002 - Governos de Fernando Henrique Cardoso – a Taxa de Crescimento de Matrícula (TMC) para a ES cresceu 97,7%, com uma taxa média de crescimento anual de 12,2%. Mas concentrando essas matrículas de forma expressiva no setor privado, estabelecendo um novo e sofisticado mercado de Educação Superior, seguindo as políticas neoliberais implementadas nesse governo<sup>20</sup>. No período compreendido entre 1980 e 2002, considerando o número de matrículas de jovens de 18 a 24 anos em relação a Matrícula Bruta (MB) no sistema de Educação Superior, a presença desse grupo etário só representava 8,6% e passou a 15% até 2002. Levando em consideração esse quesito, segundo Trow, o sistema poderia ser classificado como um “sistema de elite” (GOMES e MORAIS, 2012). Enquanto que no início do governo de Luís Inácio da Silva (2002-2010) a taxa de Matrícula Bruta começa a se consolidar como um período transitório para um sistema de massas:

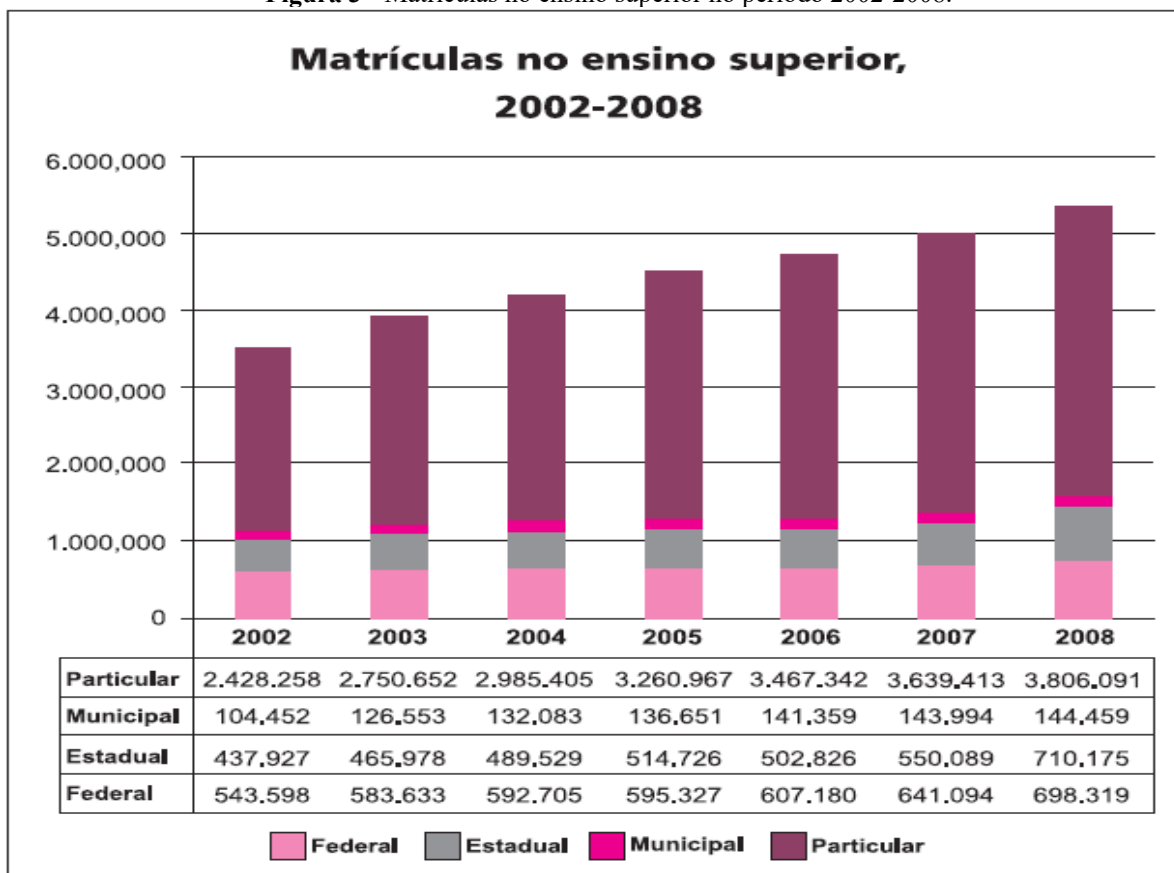
---

<sup>20</sup> Segundo Dourado (2011) a década de 90 se consolida a lógica privatista da educação superior, por meio da intensificação dos processos de diversificação e diferenciação institucional nesse nível de ensino, em um período que ficou marcado pela reforma do Estado Brasileiro – alicerçada na perspectiva de diminuição do papel do Estado diante das políticas públicas.

O Governo Lula dá continuidade ao processo de expansão, por meio de novas iniciativas, o que é verificado pelo aumento da razão entre população de 18 a 24 anos/MB, que passa de aproximadamente 16% em 2003 para 21,8% em 2008. A TCM bruta no período é de 30,7%, uma média anual de 5,1%. Os dados demonstram que, pela primeira vez, a taxa de crescimento da população de 18 a 24 anos é negativa, o que contribuiu para a expansão real do sistema, ao lado da implementação de políticas sistemáticas voltadas para a incorporação da população estudantil na ES (GOMES e MORAIS, 2012, p. 180).

Vejam os a Figura 3.

**Figura 3 - Matrículas no ensino superior no período 2002-2008.**



Fonte: Dados do PNAD/ IBGE, citados por SCHWARTZMAN (2009, p. 34)

O crescimento do sistema de Educação Superior se deu no governo Lula, também, mais fortemente via setor privado<sup>21</sup>, período este em que o sistema quase duplicou. Em 2001 o setor privado absolvia 71,3% das matrículas. Em 2008 o número de matrículas para o setor saltou para 78%. Enquanto que o setor público federal de ES cresceu 30%, no mesmo

<sup>21</sup> Mancebo (2013) aponta o crescimento da oferta de matrículas na graduação – incluindo EaD - no ensino superior público em 1995 era de 39% e 60,2% em instituições privadas. Enquanto que em 2010, no final do governo Lula a oferta de matrículas no setor público cai para 25,8% enquanto que o setor privado registra 74,2%.

período. Com destaque para o crescimento do sistema público estadual que saiu de 438 mil em 2003 para 710 mil matrículas (MB) em 2008 (SCHWARTZMAM, 2010, p. 34).

Jezine (2015) constrói, a partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP de 2010, um recorte temporal de 1996, 2006 e 2012 que mostra a evolução percentual do número de matrículas nos cursos de graduação presencial tanto nas instituições públicas quanto nas instituições privadas na Região Nordeste e na Paraíba em comparação com o crescimento no Brasil. A autora constata que no período analisado o setor privado de ensino superior na Paraíba cresceu 633,2%, que corresponde a um total de 42.724 matrículas, enquanto que o setor público cresce 130,4%, que corresponde a 64.885 matrículas. Embora houvesse um crescimento mais de 4 vezes e meio do setor privado no Estado, houve uma concentração maior de matrículas no setor público, 22.161 a mais. O que, segundo a autora, merece destaque:

Embora, se constate crescimento do setor privado, na Paraíba, a concentração, dar-se no setor público, o que torna essa realidade um elemento de análise, no sentido de compreender o papel social da universidade e a execução de políticas de acesso à população de baixa renda (JEZINE, 2015, p. 63).

Além da Paraíba ser considerado um dos estados mais pobres do Nordeste, sua população na faixa etária de 18 a 24 anos, no ano de 2000, correspondia a 13,8% (475.828, segundo dados do IBGE para o ano de 2010 (IBGE, 2016). E desse percentual 34,6% possuíam oito anos de estudos ou mais. Esses dados apontam, segundo a autora, um desafio “...as universidades públicas do estado a atender a demanda contida nos processos seletivos” (JEZINE, 2015, p. 64)

Vejamos na Tabela 1 o crescimento das matrículas no Brasil e Nordeste para o período pesquisado, em números e percentual.

**Tabela 1** - Número de matrículas Brasil/Nordeste no ensino superior público e privado - somatório dos períodos 1996-2006-2012.

	Brasil		Nordeste	
	<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Público</i>	<i>Privado</i>
$\Sigma(1996-2006-2012)$	1.715.752	4.208.086	499.721	713.790
(%)	133,3%	217,3%	162%	700%

**Fonte:** Adaptado de Jezine (2015).

De acordo com os dados acima podemos observar que o crescimento do número de matrículas no Estado da Paraíba cresce no mesmo ritmo que a média brasileira e mesmo do Nordeste, tanto na esfera pública quanto da esfera privada. Mas Jezine (2015) aponta que:

A taxa de frequência a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e de nível de ensino, no grupo de idade de 18 a 24 anos no Brasil é de 15,1%, no Nordeste 11,2%, e na Paraíba, 12,8%. Dessa população, no Nordeste é de 8,8% no grupo de 18 a 24 anos que frequentam o ensino superior, em contraposição ao percentual de 17,6% de brancos, no ano de 2012. O que demonstra que o acesso a população brasileira ao ensino superior, ainda, se constitui um desafio, principalmente, entre a população com as marcas da exclusão. No caso a população preta e/ou parda, indígenas, pessoas com deficiência e, advindos da escola pública (JEZINE, 2015, p. 64-65)

Ristoff (2014) também pontua o crescimento acelerado do sistema de educação superior brasileiro no período de 1999 a 2003 sob o viés privatista, assim como pluralidade do sistema e autonomia dada, inclusive para criar novos cursos.

[...] período em que observamos altas taxas de crescimento da educação superior muitas delas, notadamente em função da proliferação de instituições privadas, e.g. Centros Universitários e Universidades, dotados de autonomia para criar novos cursos e aumentar o número de vagas ofertadas. Nos doze anos dos governos Lula-Dilma, o crescimento se manteve constante, embora em ritmo mais moderado, e mais em sintonia com as políticas globais de inclusão social, passando a expansão a estar visceralmente associada à democratização do campus brasileiro e orientada por um conjunto de políticas estruturantes implantadas nos últimos anos. (RISTOFF, 2014, p. 724)

Ristoff (2014) traz sua contribuição na compreensão do fenômeno da expansão do sistema de ensino superior brasileiro, principalmente no que diz respeito aos impactos que as políticas públicas voltadas à educação superior nas das últimas décadas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI), o novo Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e em especial, a Lei das Cotas nas Instituições Federais de Ensino Superior tiveram na mudança de composição do perfil sócio econômico dos cursos de graduação do sistema. Ou seja, na nova formatação social, econômica, cultural, étnica e racial dos estudantes. O estudo baseou-se principalmente no Questionário Socioeconômico do Exame

Nacional de Desempenho do Estudante (Enade<sup>22</sup>) nos três primeiros ciclos completos, período que se estende de 1991 a 2012.

Para Ristoff (2014) que analisou o período supracitado, atingiu-se os 15,1% da taxa líquida de escolarização da faixa etária de 18 a 24 anos e 28,7% da taxa bruta. Esses números demonstram, segundo o autor, que há no Brasil um deslocamento sensível do sistema de elites para um sistema de massas. Atenta para o fato de que, para se consolidar como sendo de massa, o sistema de ensino superior brasileiro precisa estar em 2024 com uma taxa de escolarização de cerca de 33% (Meta do Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>23</sup> 2014-2024).

Além disso, o autor coloca que há um descompasso entre os níveis de ensino. Em especial, no que tange o Ensino Médio e o Nível Superior. Enquanto o Ensino Médio a taxa de matrícula cresce 120% no período estudado, o sistema de ensino superior triplica as taxas de matrícula. Outro dado que chama atenção é número de matrículas de pessoas com mais de 40 anos de idade que, nas palavras dele, foram excluídos do nível superior de ensino “pelo seu elitismo histórico”. Isso demonstra o potencial inclusivo das políticas públicas adotadas para o ensino superior nas duas últimas décadas (PROUNI, Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, REUNI, Lei de Cotas 12.711/2012, entre outros programas) mudaram o *status* de *out* para *in* deste nível educacional de grupos da sociedade que estancavam sua carreira estudantil às margens da universidade. E que começam a alterar significativamente o perfil do estudante de graduação (RISTOFF, 2014).

As dimensões (questões) consideradas pelo autor para estudar o fenômeno foram: a cor do estudante; a renda mensal familiar do estudante; a origem escolar do estudante e a escolaridade dos pais do estudante. Os cursos avaliados foram Medicina Veterinária, Medicina, Odontologia, Direito, História e Psicologia. Nos atentaremos com maior profundidade nos dados observados pelo autor no capítulo voltado ao Curso de Medicina e a exposição desses dados no capítulo “Análise dos Dados” onde serão relativizados com dados compilados por nós em outro banco de dados. Dados fornecidos pela Superintendência de Tecnologia da Informação da UFPB.

---

<sup>22</sup> O Enade (instituído pela Lei 10.861/2004) faz parte de um conjunto de avaliações instituído pelo SINAES. E tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes de graduação em relação aos conteúdos previstos no currículo de cada curso e área do conhecimento sob três dimensões: o desenvolvimento de habilidades esperadas a partir do contato com o conteúdo específico e o desenvolvimento de competências e habilidades para interagir com o mundo externo ao do conhecimento específico, à realidade brasileira e mundial (BRASIL, 2004).

<sup>23</sup> “Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” (BRASIL, 2014).

Passaremos agora a fazermos um recorte histórico da origem do ensino superior no Brasil, mais especificamente a universidade pública, as contradições que caracterizaram sua trajetória como uma instituição tardia, do ponto de vista de sua origem aqui no Brasil. A universidade como campo de disputa de grupos sociais que almejavam e almejam estarem em suas salas de aula na perspectiva de mobilidade social, melhores oportunidades no mundo do trabalho. Ou mesmo manter seus privilégios socioculturais e econômicos. (SANTOS, 1989).

### **2.3.2. A Universidade Brasileira: da origem elitista a abertura democrática**

A discussão sobre o Ensino Superior no Brasil suscita um olhar histórico desde sua criação, os motivos que levaram sua introdução no país antes de ser Universidade. Longe de ser uma trajetória linear e pacífica, os interesses, contradições e visões que cercam e cercaram esta modalidade de ensino traduzem, em algum grau, sua característica embrionária e tardia em nosso país, sendo conflitiva e pouco estruturada, a expansão do sistema universitário, considerado em todas as épocas analisadas, elitista.

A Universidade Pública, uma instituição inserida no seio social brasileiro como um berço de produção científica e de resignificação do conhecimento humano traz consigo, historicamente, a marca de um espaço construído por e para uma elite social e econômica. Esta constatação se dá na observância de sua historicidade, sempre seletiva, conflitiva e na busca por uma identidade que lhe descreva, não como espaço restrito, mas como uma instituição promotora de reais mudanças sócias, em especial, na promoção da diminuição das desigualdades sociais por intermédio da formação heterogênea do público assistido, assim como é a população brasileira e, pela produção de conhecimento em áreas distintas. Democratizar os espaços acadêmicos significa, em tese, em especial os atores que lutavam por isso, seria também democratizar instâncias sociais de poder.

Neste recorte buscamos trazer os principais elementos e fatos históricos que descrevem a trajetória histórica do ensino superior no Brasil, a universidade, seus impasses, contradições e abertura democrática no período de sua nascença ao início dos anos de 1990. Longe de pôr um fim as questões que envolvem esses momentos históricos, mesmo porque a universidade é, indubitavelmente, lugar de discussões acerca de seu papel social e dos problemas diversos que a sociedade exige dela soluções.

Trezentos anos depois de sua descoberta, o Brasil ganha suas primeiras Escolas de Ensino Superior com a vinda da Família Real para a Colônia em 1808. Foram criadas as Escola de Cirurgia e Veterinária em Salvador, hoje Faculdade de Medicina da UFBA, a de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, hoje a Faculdade de Medicina da UFRJ e a Academia

de Guarda da Marinha, também no Rio. Dois anos mais tarde, em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que se transformou em Escola Central, depois Escola Politécnica, hoje Escola Nacional de Engenharia da UFRJ (MARTINS, 2002). Até então, os alunos que saíam das escolas Jesuítas e queriam dar continuidade aos estudos, e podiam, se deslocavam para a Universidade de Coimbra e outras universidades europeias.

Mesmo depois da conquista da Independência em 1822, o plano de fundar uma universidade no agora, país, ficou no campo das intenções. Em 1824 com a promulgação da Constituição nada se efetiva. Ao invés de universidades, surgiram cursos jurídicos em São Paulo e na Bahia em 1827, para trabalhar a formação técnico burocrática e política dos quadros das elites da Corte de Dom João VI. Segundo Ribeiro (1993):

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. A preferência dos estudantes por Direito e as duas escolas existentes, uma em São Paulo e outra em Recife, fizeram com que o currículo do nível médio se submetesse ao currículo destas faculdades (RIBEIRO, 1993, p. 17).

Segundo Durham (2003, p. 4) “Não houve então nenhuma preocupação e nenhum interesse em criar uma universidade. O que se procurava era formar alguns profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local, como advogados, engenheiros e médicos”. Ainda segundo a autora não se cogitou de se entregar à Igreja Católica a responsabilidade pelo ensino superior, como tinha ocorrido nas colônias da Espanha.

As colônias espanholas, já no início do Século XIX, ou seja, no mesmo período, tinham a preocupação de construir, em paralelo às universidades católicas já existentes, um sistema estatal de universidades acompanhando a republicanização das mesmas. A postura imperialista e elitista promovida no Brasil Imperial pela Coroa é o que dá o norte político educacional até o final do Século no Brasil. Logo, a matriz educacional superior brasileira mostrou-se, em seu gene, a centralização e elitização do sistema superior de ensino. Um ano antes da Proclamação da República em 1889 o Regente Dom Pedro II propõe a criação de duas universidades: uma no Sul e outra no Norte do país, mas sem sucesso.

Com o advento da República o país começa então a expandir o ensino superior de forma diversificada, mas são escolas isoladas e voltadas para a formação de profissionais liberais, em sua maioria instituições privadas. Foram criadas 56 novas escolas superiores entre



os anos de 1889 e 1918 “Durante toda a Primeira República (1889-1930), continuou a prevalecer o modelo de escolas autônomas para a formação de profissionais liberais. As tentativas de criação de universidades foram raras e nenhuma delas se consolidou” (DURHAM, 2003, p. 5).

Diferentemente do período colonial Brasileiro as tentativas de criação de uma Universidade Pública na República (1889 a 1930) são consideradas escassas. Ainda segundo Durham:

A quase ausência de manifestações a favor da criação de universidades durante a Primeira República contrasta com os períodos Colonial e Imperial, quando dezenas de projetos apontavam para as vantagens da criação de uma universidade no Brasil. Anísio Teixeira conta para o período de 1808 a 1872, vinte e quatro projetos. Souza Campos enumera trinta tentativas, incluindo-se a dos jesuítas (1592) e dos incondidentes (1789) antes de D. João VI (DURHAM, 2003, p. 5)

Não havia por parte de sociedade da época a vontade em geral – entende-se, nesse caso, como sociedade da época as elites que participavam das tomadas de decisão e que, de certo, influenciavam as decisões de governo - nem tampouco por parte do Governo Central a necessidade de criação de uma universidade. A estrutura existente parecia atender as necessidades da época, sem que houvesse uma discussão mais aprofundada sobre tal assunto. Segundo Shigunov Neto e Fortunato (2016, p. 196-197) “A estrutura administrativa da educação superior no Brasil, desde sua criação em 1808, caracterizou-se pela centralização e subordinação direta ao Governo Federal”. No entanto, eles acrescentam também que a não formalização do Governo Central, na Constituição de 1891, sobre a quem caberia legislar sobre a modalidade superior de ensino, oferecia aos Estados a autonomia para tal. É possível afirmar que:

[...] a educação superior brasileira sempre teve um objetivo muito claro: a formação profissional da elite intelectual nacional. Além disso, a essa elite intelectual reservou-se uma preparação para que pudessem enfrentar a realidade vivenciada naquele momento histórico, ou seja, não houve uma preocupação com uma formação reflexiva e crítica, pois o que interessava era transmitir apenas os conhecimentos já acumulados (SHIGUNOV NETO e FORTUNATO, 2016, p. 196-197).

É consenso entre os autores citados que a estrutura do ensino superior compreendido entre o Século XIX e início do Século XX tem caracterização isolada, dissociada de um projeto de universidade, ainda majoritariamente não pública e acessível a uma camada econômica e socialmente privilegiada, que priorizou a produção de mão de obra especializada

para atendimento não das necessidades de estruturação de um novo país, mas para uma elite natural que se encarregaria de assumir os postos de destaque na sociedade tanto no Brasil Imperial quanto na primeira república. A Constituição de 1894 banuiu o ensino religioso das escolas, bem como a assistência religiosa nos quartéis, nos hospitais e nas prisões. Seguindo a tendência do pensamento Iluminista na construção de um estado laico e na construção de um novo marco civilizatório das instituições públicas (PEETERS e COOMAN, 1952).

Os anos iniciais do século XX acontecem as primeiras aspirações mais concretas de universidade no Brasil, as discussões de grupos de uma elite intelectual frente à sociedade e governos, colocando seu caráter administrativo, político, estratégico e papel social frente aos desafios do novo século e a industrialização do país. Acontece em 18 de março de 1915, com a promulgação da Reforma Carlos Maximiliano abrir-se a possibilidade em nível Legal da criação de uma Universidade Brasileira através do Decreto nº 11.530/1915. Este documento tem bastante relevância, pois foi o Marco Legal para a intenção da criação de uma universidade no território brasileiro. Além de reorganizar o ensino secundário. Em seu artigo 6º o decreto traz:

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar (BRASIL, 1915).

O mesmo Decreto dá providências às estruturas acadêmico e administrativa do que viria a ser a universidade, bem como os institutos de educação superior, seu funcionamento e critérios de seleção para ingresso com o vestibular, a criação de um Conselho de Ensino superior que seria um órgão consultivo e fiscalizador do Governo Central, vinculado e subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

Os textos legais anteriores, como a Constituição Federal de 1891 tratavam a estruturação da educação nacional de forma bastante genérica, deixando a educação elementar à cargo dos estados e, para educação superior, caberia ao Congresso Nacional a incumbência de legislar sobre e até mesmo criar novas instituições secundárias e de ensino superior, embora isso não fosse exclusivamente de sua competência. Outro texto que tratou da educação, também, de forma bastante genérica o Decreto Federal nº 510 em 22 de junho de 1890, com Benjamin Constant que estabeleceu “a liberdade de ensino para todos os graus e a obrigatoriedade da instrução primária” (CASTELO BRANCO, 2004, p. 111).

Foi então que em 7 de setembro de 1920 veio a publicação do Decreto nº 14.343, o Presidente em exercício Epitácio Pessoa oficializa a primeira Universidade Federal no Brasil,

a Universidade do Rio de Janeiro, a partir da integração de três escolas superiores de ensino, com caráter estritamente profissional preservando a autonomia administrativa e didática dada pelo decreto anterior (BRASIL, 1920).

A Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a de Direito do Rio de Janeiro será assegurada e autonomia didactica e administrativa, de accôrdo com o decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, devendo o regulamento da Universidade adaptar a sua organização aos moldes do alludido decreto (art. 3) (FÁVERO, 2006, p. 22).

Ainda segundo Fávero (2006), apesar das críticas atribuídas, à época, a criação da primeira Universidade Federal Brasileira, dado a apenas a aglutinação das escolas de ensino superior pré-existentes, ao pobre projeto inicial sem vinculação com a predileção e tradição de outras universidades exteriores como a pesquisa, a grande virtude disto se deu pelo ressurgimento na agenda governamental e de seguimentos da sociedade – Associação Brasileira de Educação (ABE) e a Academia Brasileira de Ciências (ABC) - a discussão em torno de um projeto de universidade para o país, sua função social e autonomia universitária. Entretanto, se consolidava os movimentos em torno de uma educação pública e gratuita nos níveis primário e secundário. As pressões e movimentos populares deram o tom das discussões e expuseram as distâncias sociais que separavam as elites e a nova classe trabalhadora e urbana que se formava no país.

A isso, Durham (2003) destaca que a década de 1920 foi palco de um grande movimento de modernização do país, ao do processo de urbanização e de transformações econômicas que decorreram da industrialização. E que “uma plêiade de educadores” lutando e propondo profundas reformas em todos os níveis de ensino em especial, o ensino primário público, universal e gratuito como a grande bandeira de luta:

O que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de ensino superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e da pesquisa, além da formação profissional. O sistema seria necessariamente público e não confessional. O modelo que se concebia era semelhante ao do sistema italiano, mas modificado por inovações de inspiração norte americana (DURHAM, 2003, p. 5-6).

Para os atores políticos, intelectuais e militantes da causa da educação brasileira da época, envolvidos nas discussões sobre a universidade, davam sinais de que necessitava de ações concretas no sentido de um projeto para universidade no Brasil, divididos em duas visões de universidade aqueles que defendiam como suas funções básicas a prerrogativa de desenvolver a pesquisa científica além de formar profissionais, e os que consideram ser

prioridade a formação profissional. Mas havia uma terceira corrente criada a partir das duas primeiras: para se levar o nome de universidade, ela teria que promover cultura e abrigar cultura, disseminar a ciência e produzir ciência nova (FÁVERO, 2006, p. 22-23).

A República Velha (1889 a 1930) foi um período onde se caracterizou, também, por uma maior descentralização do poder central, após o golpe que derrubou a Monarquia. Mostrou também a influência das oligarquias dos estados de Minas Gerais, com sua forte pecuária, e de São Paulo, como grande produtor de café responsável por 70% da produção nacional, que da influência e poder político deu origem a expressão “República do Café com Leite”, as quais estavam cada vez mais influenciadas por valores urbanos. Enquanto a elite paulista se esforçava para manter-se no ápice da produção cafeeira, a elite agrícola do Rio de Janeiro e outras regiões<sup>24</sup> estavam preocupadas migrar da economia para política para assim manter seu status e poder (SCHWARTZMAN, 2001, p. 207-208).

Após a revolução de 1930, em 1931 mais precisamente, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública, estando à frente da pasta Afonso Campos, que estabelece por meio de decretos a organização do ensino superior no Brasil (Decreto nº 19.851/31) e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 19.852/31). Também cria o conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850/31) todos em 11 de março de 1931. A preocupação principal foi a de desenvolver um ensino voltado mais para a modernização do país, com ênfase na formação e qualificação de elite e na capacitação para o trabalho (BRASIL, 1931a; 1931b; 1931c).

Essa reforma foi o que se estabeleceu dos acordos entre as forças conservadoras e inovadoras do período com o governo do Estado Novo. A reforma enfatizou o oferecimento da universidade como forma preferencial de ensino superior, mas não eliminou as escolas autônomas. Também deixou livre a exploração pela iniciativa privada essa modalidade de ensino, entre elas as escolas confessionais (DURHAM, 2003).

A tendência de um setor privado de ensino superior maior que o setor público no Brasil já se mostrava presente desde então:

Todo o setor privado, especialmente o confessional, já era bastante forte quando começa este período. Em 1933, quando se iniciam as primeiras estatísticas educacionais, os dados indicam que as instituições privadas respondiam por cerca de 44,0% das matrículas e por 60,0% dos estabelecimentos de ensino superior. (DURHAM, 2003, p. 7)

---

<sup>24</sup> Inclusive, a elite agrária paraibana.

A década de 1930 foi um marco para o ensino superior brasileiro por várias questões, inclusive de intenso conflito de elites formadas por clérigos e uma outra leiga. Mas destaca-se a criação Legal da primeira universidade brasileira. Em segundo, a garantia da autonomia didático e administrativa asseguradas às instituições de ensino superior públicas, estando o Brasil vivendo um quadro político de autoritarismo por parte do Governo Central (Governo Vargas, 1932 a 1945). A criação de mais duas universidades públicas: uma a Universidade Estadual de São Paulo (USP), em 1934 e a Universidade do Distrito Federal em 1935 – destaque para o idealizador Anísio Teixeira - começava então a criação de um sistema universitário público. Embora trouxesse traços de centralização, marca do Império, trouxe a autonomia das faculdades na livre gestão acadêmico administrativa, inclusive, de escolha da forma de acesso de cada curso, mesmo estando integralizadas a uma estrutura universitária. (FÁVERO, 2006, p. 23-24)

A universidade como um sistema produtor da alta cultura (JEZINE, 2009) chegou de certo, tardia, e sofreu do mesmo mal que os outros níveis de ensino brasileiros, a exclusão. Fruto da intencional despreocupação histórica com a educação do povo brasileiro por parte das elites políticas, sócias e econômicas dominantes, em não fazer dela, a Educação, um bem público. De certo, como também, à histórica exceção das elites sociais e econômicas que sempre tiveram acesso, desde que a quisessem.

De acordo com Ribeiro (1995) a estratificação social brasileira desde sua fundação permanece com distâncias enormes que quase se torna impossível quebrar a estrutura vigente:

Com efeito as classes ricas e as pobres se separam umas das outras por distâncias sociais e culturais quase tão grandes as que medeiam entre povos distintos [...] Essas duas características complementares – as distâncias abismais entre os estratos e o caráter intencional do processo formativo – condicionaram a camada senhorial a encarar o povo como mera força de trabalho para desgastar-se no esforço produtivo e sem outros direitos que o de comer enquanto trabalha, para refazer suas energias produtivas, e o de reproduzir-se para repor a mão de obra gasta (RIBEIRO, 1995, p. 212).

Trata-se de manter a estrutura, o estado de coisas para favorecer a poucos o subjugar os muitos. Observa-se que o sistema de ensino superior no Brasil começa até então de forma elitista, conflitiva, desinteressada por parte do poder público e tardia. Até 1945 o sistema de ensino superior criou 40.935 vagas, destas 21.307 eram na rede pública, que corresponde a 52%, e 19.938 na rede privada de ensino que correspondia a 48%.

Os propósitos continuam os mesmos para preparação de mão de obra qualificada e formação das elites. Jezine (2009) coloca que o sistema de educação superior brasileira formada a partir de instituições isoladas, historicamente, “destinou-se ao atendimento dos

interesses de uma dada classe social, seja para a confirmação do status social ou para a profissionalização de quadros que atendessem aos interesses do capital que outrora se estabelecia”. A autora descreve a universidade como espaço reconhecidamente privilegiado na produção do conhecimento científico, mas também espaço destinado a poucos. E continua:

A alta cultura volta-se à formação do sujeito, à produção da teoria do conhecimento científico, à busca da verdade e avanço das ciências, constitui o fundamento da educação superior, representada pelas universidades, *locus* privilegiado do ideário modernista, caracterizado como um espaço burocrático, elitista que impulsiona a liberdade para raros iluminados capazes de desenvolver investigação sob a lógica racionalista do método. (JEZINE, 2009, p. 115)

Em 1946, no Brasil, começam as discussões em torno do projeto de país após a redemocratização, com o fim da Ditadura Vargas, a industrialização e o crescimento urbano. Este período coincide o Pós-2ª Guerra Mundial. O espírito e ideias liberais e democráticas norteiam a nova Constituição Brasileira promulgada em 16 de setembro de 1946, o direito individual e de propriedade preservados, como também, o direito à educação para todos, de forma bastante genérica (art. 166). Resguarda-se ao ensino superior a necessidade de concurso e provas de título para o exercício da docência e a garantia vitalícia do vínculo, apenas (art. 168, alínea VI).

Nesse período histórico o mundo se divide entre ideias socialistas e liberais capitalistas trazendo mudanças sociais, econômicas e geopolíticas colocando os países periféricos, em especial, os da América Latina, dentre eles o Brasil, centro de discussões em torno dos temas capital-trabalho, saber-poder. Cabe registrar aqui os movimentos estudantis influenciados por movimentos europeus – destaque para União Nacional dos Estudantes (UNE) – que tinha como bandeiras de discussão e luta a construção de uma sociedade mais democrática, o acesso à universidade de classes populares, reformas na educação superior com mudanças estruturantes de modernização nas áreas de ensino, pesquisa, extensão e de investimento. E, principalmente, a quebra do monopólio elitista dos espaços acadêmicos. (JEZINE, 2009, p. 116).

No período 1945 a 1965 o número de matrículas na rede pública de ensino superior saltou de cerca de 21.304 matrículas para 182.696 matrículas. Foram criadas 18 universidades públicas e mais 10 universidades particulares, destas a maioria era confessional. Durham (2003) coloca que:

Durante todo este período, a criação de universidades públicas, mantidas pelo Governo Federal, constituiu uma reivindicação permanente dos Estados, encaminhada pelos seus deputados. O processo se dava através da encampação ou fusão de instituições pré-existentes, em sua maioria privadas.

Era procedimento comum das elites locais criarem algumas escolas e, algum tempo depois, solicitar ao Governo Central sua federalização e a constituição de uma nova universidade (DURHAM, 2003, p.10)

Destaque para a criação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) pela Lei Estadual 1.366 de 2 de dezembro de 1955, nos mesmos moldes das universidades do restante do Brasil, com a junção das faculdades e escolas de ensino superior existentes na Paraíba. Outro destaque para a Escola de Agronomia do Nordeste, na cidade de Areia, em 1934, como a primeira escola de nível superior da Paraíba, com os cursos de Medicina, Direito e o Sacerdócio, cursos esses para atender, também, as tendências profissionais das elites da época (UFPB, 2016).

Saviani (2010) coloca que esse período histórico (1945-1960) foi de debates e conflitos intensos entre setores da sociedade. Apesar do crescimento numérico da rede instituições de ensino superior, elas eram incipientes, devido à crescente demanda por instrução superior dos jovens secundaristas, que chegavam a acampar nas frentes das universidades exigindo vagas. Querendo participar do crescimento industrial e social por qual passava o país, a UNE, sob a égide das ideias desenvolvimentistas e nacionalistas, reivindicava as chamadas *Reformas de Base*. A universidade, nesse contexto, assumia outras dimensões sociais e políticas. Segundo o autor, esses conflitos foram um dos fatores que levaram à queda do governo João Goulart e o consequente Golpe Militar de 1964.

O Regime Militar deu continuidade à expansão ao sistema de ensino superior, mas pela via privada. Embora tenha, o Regime, combatido as manifestações por reformas, elas continuavam acontecendo e, segundo Saviani (2010, p. 8):

O movimento pela reforma ganhou as ruas impulsionado pela bandeira “mais verbas e mais vagas” e culminou com a ocupação, em 1968, das principais universidades pelos estudantes que instalaram comissões paritárias e cursos-piloto, ficando no controle das escolas durante o mês de julho e todo o segundo semestre. Nesse contexto resultou necessário efetuar o ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar (SAVIANI, 2010, p. 8).

Nesse período de forte combatividade e exigências pela reforma universitária acontece a promulgação da Lei 5.540 de 28 de novembro de 1968. Este Dispositivo Legal regulamenta institucional e administrativamente o ensino superior brasileiro até os dias de hoje. A Lei garantiu a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, mas trouxe consigo o caráter privatizante do ensino superior e a elitização, também da pós-graduação (JEZINE, 2009)

De acordo com Saviani (2010) essa reforma atendeu a duas frentes antagônicas, primeiro as reivindicações dos jovens estudantes já integrados ao ensino superior e dos

postulantes aos cursos por mais verbas para as universidades públicas, mais vagas para o desenvolvimento de pesquisas e dar outros nortes de ação para as mesmas e; em segundo, atender a grupos específicos que ascenderam ao poder junto com os militares, dando contornos mercadológicos ao ensino superior brasileiro para o atendimento de interesses de grupos internacionais capitalistas.

O movimento estudantil e de intelectuais, que lutavam a favor das Reformas eram de ideologia marxista. As exigências eram, também, por uma reforma democrática popular, de abertura da cultura científica para as camadas populares e de ascensão destas ao ensino superior que tivesse também um caráter popular (DURHAM, 2003). A autora coloca também que:

O setor privado de fato se caracterizava por ser muito pouco progressista em termos educacionais, apegado a um ensino tradicional e livresco, desinteressado de questões como a qualificação de professores e a inovação curricular que agitava o setor público. Havia exceções, mas muito poucas. As mais importantes entre elas eram as Universidades Católicas do Rio de Janeiro e de São Paulo que, posteriormente, apoiaram o movimento estudantil ((DURHAM, 2003, p. 12)

Outro componente de pressão da iniciativa privada que atuava na educação superior foi o uso do Conselho Federal de Educação (CFE) – a partir de 1984 passou a ser Conselho Nacional de Educação (CNE) - atuando junto ao Ministério da Educação, composto não só por representantes do setor público, mas do setor privado, garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.041 de 1961 onde assegurava a estrutura até então vigente para o sistema de ensino superior.

A ele competia, entre outras atribuições, a fixação dos currículos dos cursos superiores para todas as instituições de ensino e a autorização para a criação de novos cursos e instituições no setor federal e no setor privado. Com estas atribuições, o Conselho se transformou rapidamente no objeto principal de pressões exercidas pelo setor privado, na defesa de seus interesses (DURHAM, 2003, p. 13).

Sintetizando o período até 68 sobre o ensino superior no Brasil, Saviani (2010) coloca que:

[..] desde a criação dos cursos superiores por D. João VI a partir de 1808 e, especialmente, com a instituição do regime universitário por ocasião da reforma Francisco Campos em 1931, prevaleceu o modelo napoleônico, reiterado sucessivamente, inclusive na reforma instituída pela Lei n. 5.540 de 28 de novembro de 1968”. Mas a estruturação dada pela Reforma de 68 (SAVIANI, 2010, p. 10).



Segundo Fávero (2006, p. 34), a Reforma culminou na estrutura acadêmico administrativa que temos hoje com o intuito de dar mais produtividade e eficiência “o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação”.

A década de 1980 foi marcada pela contraposição do novo pensamento neoliberal frente ao Estado de Bem-Estar Social. Tendo como principal motivo a Crise do Petróleo no final dos anos de 1970, na Reforma do Estado na Inglaterra, com Margaret Thatcher, e nos Estados Unidos com Ronald Reagan. Seria a nova fase do capitalismo, da ciência e da tecnologia, sem que o Brasil provasse verdadeiramente do Estado-providência (JEZINE, 2009). Contudo, no período de 1970 a 1990 o número de matrículas no ensino superior foi surpreendente.

Ao contrário do que aconteceu na Argentina e no Chile, o período de exceção aqui no Brasil não impediu o crescimento do sistema. Segundo Durham (2003) isso pode ter sido fruto do apoio da nova classe média ao Regime Militar aqui no Brasil, classe essa que viu suas reivindicações atendidas.

Vejamos na Tabela 2 a progressão do número de matrículas no ensino superior nos anos de 1970, 1980 e 1990 nos setores público e privado no Brasil:

**Tabela 2** - Progressão número de matrículas público e privado no período de 1970-1990.

Ano	Setor público	Setor privado	Total
1970	210.613	214.865	352.093
1980	492.232	885.054	1.377.286
1990	578.625	961.455	1.540.080

**Fonte:** Durham (2003), sinopse estatística da educação superior (Inep).

Há de se notar a relativa progressão, em três décadas, do número de matrículas para a graduação no ensino superior abriu caminho para um sistema de massas sob a perspectiva do crescimento do sistema em si. Há um aumento de 437,40%. Isso nos dá uma taxa de crescimento decenal média de 145,8%. No entanto, esse período foi marcado por um avanço maior para o setor privado. Enquanto o setor público cresceu 274,73%, o setor privado cresceu 447,46 %. Ou seja, um crescimento superior de 172,73% a mais que o setor público. Podemos dizer, com base nesses números, o crescimento se deu para as elites econômicas que

podiam pagar por este nível de ensino. Caso não quisessem ou não conseguissem adentrar no sistema público de ensino superior, estava garantida sua vaga no sistema particular de ensino.

A universidade pós LDB 9394/96 ganha uma outra perspectiva sob o ponto de vista do crescimento na oferta de vagas, mas que tem sua origem na Constituição de 1988, artigo 214, que estabelece primeiro: a obrigação do Estado em articular as ações educacionais em seus níveis de ensino; segundo, estabelecer um Plano Nacional de Educação de duração decenal a partir da realidade educativa do país estabelecendo metas: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (CF, 1988).

Segundo Vargas (2009), o PNE (2001) se destaca por ser um dispositivo avaliativo/diagnóstico da educação brasileira, de extrema importância para o futuro da educação como um todo. Inclusive, como dispositivo que permite o direcionamento das políticas educacionais para o ensino superior na perspectiva de superação de suas contradições e apontando a necessidade de sua expansão e oferta. Mais ainda, de sua importância na construção de uma nova sociedade menos desigual. Sociedade esta, que deve estar alicerçada no conhecimento científico e independência política como demarcação de um novo modelo de sociedade exigida para o Século XXI. Ainda segundo a autora:

Dentre as metas do PNE, destacamos: a) prover, até 2011, a oferta deste nível educacional para pelo menos 30% da faixa etária entre 18 e 24 anos<sup>2</sup> e b) criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação em sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (VARGAS 2009, p. 4).

Para Dourado (2010) o Plano Nacional de Educação se destaca como uma instância política de intenção válida, mesmo reconhecendo suas limitações como política de Estado, devido a um processo histórico de continuidade e descontinuidade de processos e programas, em um cenário histórico brasileiro marcado por desigualdades sociopolítico-culturais e econômicas.

Cabe destacar aqui ao final deste subtópico os Marcos Legais que construíram historicamente o sistema de ensino superior no Brasil, em especial, a construção da Rede Federal de Ensino Superior, suas respectivas normatizações institucionais, acadêmicas e administrativas. Segundo Costa (2014) os documentos mais proeminentes nessa construção

foram: Decreto 19.851/31<sup>25</sup>; Lei 1.254/50; LDB 4024/61<sup>26</sup>; Decreto-Lei 53/66 e Decreto-Lei 252/67<sup>27</sup>; Lei 5.540/68<sup>28</sup>; Constituição Federal de 1988; LDB 9.394/96; Decreto 5.773/06<sup>29</sup> e o Decreto 6.096/07.

O Decreto 6.096/07 cria o Programa de Apoio a Planos de Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). De acordo com Franco e Morais (2013) esse programa teve como objetivo central a criação de condições para o acesso e permanência na graduação, como também, o melhor aproveitamento das estruturas e infraestrutura já existentes. E teve como diretrizes:

a) redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; b) ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; c) revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; d) diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada [...] f) articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (FRANCO e MORAIS, 2013, p.309)

A diretriz a qual colocamos em evidência nesse parágrafo é uma das categorias de que trata nessa peça acadêmica, a qual está incluída no Decreto supracitado no artigo 2º, parágrafo V “ampliação de políticas de inclusão”. Segundo Castelo Branco e Nakamura (2013) o Plano de Expansão e Interiorização das Instituições Federais de Educação Superior e o REUNI promoveram o aumento considerável de vagas nas IFES, na perspectiva da democratização desse nível de ensino, na perspectiva da inclusão com a adoção de políticas compensatórias

---

<sup>25</sup> Considerado por Costa (2014) o Marco Legal inaugural do Sistema de Ensino Superior Federal. Oficializa-se o Estatuto das Universidades, “Preconizando a universidade como modelo institucional para a formação profissional, científica e cultural em nível superior, o Decreto determinou a possibilidade de criação desse tipo de estabelecimento pela União, pelos Estados...” ou como fundações e associações, pela iniciativa privada, desde que atendidas as exigências descritas nos incisos I, II, III. Em destaque o inciso I-“ congregar em unidade universitária (sic) pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências (sic) e Letras”.

<sup>26</sup> Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira publicada após quase 30 anos depois de ser prevista pela Constituição de 1934.

<sup>27</sup> Decreto 53/66 art. 1º “As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes”. Decreto 252/67 estabelece normas complementares ao Decreto 53/66.

<sup>28</sup> A Reforma Universitária que deu forma as Instituições de Ensino Superior as quais estão caracterizadas até hoje. Para saber mais ver: Saviani (2010)

<sup>29</sup> Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Em seu § 3º estabelece o SINAES como referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria na qualidade do ensino.

para a inclusão de “alunos dos mais variados segmentos sociais, para que a universidade cumpra sua função inclusiva<sup>30</sup>”. A questão da inclusão através da adoção de política de reserva de vagas será abordada com maior profundidade no capítulo a seguir.

A título de registro a temática do acesso ao ensino superior foi bastante problematizada. Fazem parte dessa construção outros elementos como a necessidade de democratização dos espaços acadêmicos, através da expansão do sistema público e oferta de vagas no ensino privado. Essas ações têm a intenção, também, de garantir processos de inclusão social através do ensino superior. (RIBEIRO, 1979), (JEZINE e BITTAR, 2013), (JEZINE, CASTELO BRANCO e NAKAMURA, 2015), (GOMES e MORAIS, 2012).

Dada a necessidade da massificação da educação superior e de uma reivindicação de setores da sociedade na perspectiva de alargar os portões da universidade, os textos demonstram, em síntese, que as desigualdades sociais e econômicas da população brasileira teriam relação direta com a Educação. Isso fica mais claro quando da leitura de Arretche (2015). Os mecanismos de seleção educacional de acesso ao nível superior são discutidos, inclusive, o próprio sistema educacional com suas contradições contribuiu, nessas discussões, para perpetuação do *status quo* social. Esses debates encontramos nos estudos de (RIBEIRO e KLEIN, 1982), (NAKAMURA, 2014), (BOURDIEU e PASSERON, 2014). Este último coloca, de uma forma generalista, o papel do sistema escolar como instituição social responsável pela reprodução das desigualdades.

Há questões levantadas em trabalhos acadêmicos sobre a relação existente entre raça, cor, renda e mundo do trabalho. Nos últimos anos houve avanços em nosso país pela adoção de políticas públicas que visaram diminuir as desigualdades sociais. Dentre elas políticas de ação afirmativas e a Política de Cotas, às quais serão debatidas no próximo capítulo. Segundo Lima e Prates (2015, p. 168):

Nos últimos quinze anos, especialmente pós-estabilidade econômica, o Brasil viveu um conjunto de transformações que têm contribuído para o processo de diminuição das desigualdades sociais. Ocorreram mudanças tanto de caráter estrutural (estabilidade e crescimento econômicos e seus efeitos no mercado de trabalho) quanto demográfica (queda de fecundidade e alterações no padrão da população em idade ativa). Mas existem também modificações oriundas da implantação de políticas sociais extremamente importantes para a diminuição do número de pessoas em situação de pobreza e redução das desigualdades de oportunidades educacionais. No que diz respeito à desigualdade racial, são especialmente importantes as políticas de ação afirmativa para o ensino superior (LIMA e PRATES, 2015, p. 168).

---

<sup>30</sup> Os autores destacam algumas políticas de Reserva de Vagas adotadas pela UFPB: Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV); Processo Seletivo Especial para Servidores Públicos (PROESP); Políticas de Assistência Estudantil com a criação da Pró-Reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante (PRAPE).

As políticas de cotas para o ensino superior ganharam centralidade na agenda do governo central como alternativa na tentativa de diminuição das desigualdades sociais e educacionais existentes no acesso ao sistema de ensino superior. Mas especificamente, a universidade pública. A política de cotas tem um caráter reparador para a população negra e indígena (inclusão racial e étnica), tem um caráter econômico quando de seu guarda-chuva abriga a população mais frágil financeiramente e um caráter equitativo educacional tratando os diferentes pontos de partida reconhecendo a desigualdade de competir de um aluno que vem de escola pública do aluno oriundo da escola privada. Sem que se abandone a questão do mérito. Seguimos o próximo capítulo com a abordagem explicativa mais aprofundada do que é a Lei 12.711/12, suas construções e implicações legais e explicações conceituais entre o que vem a ser ações afirmativas, política de cotas e inclusão.

### 3. AS AÇÕES AFIRMATIVAS, ELEMENTOS DE CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA E A (DES)CONSTRUÇÃO DA ELITIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

#### 3.1. Inclusão, Cotas e Ações Afirmativas

O capítulo que segue pretende trazer um recorte histórico das ações afirmativas no Brasil, mais especificamente, as políticas afirmativas de reserva de vagas adotadas pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Traremos um breve recorte desde a adoção dessas ações pelas primeiras universidades públicas, a UNB e UERJ, até a efetivação por parte do Estado aprovando uma lei que obrigasse as universidades públicas adotarem um modelo de cotas uniforme para o acesso ao Nível Superior de Ensino.

Mas antes de darmos sequência precisamos trazer ao feito o que viria ser ação afirmativa, inclusão e cotas. Esses termos merecem ser esclarecidos sob o ponto de vista conceitual para que fique claro suas interdependências e exclusividades na complexa e variada ação concreta de ambas. Para isso usaremos, a priori, o postulado de Carvalho e Jezine (2016, p. 15) começando por *inclusão*:

Inclusão é o processo de transferência pacífica e consensual de poder, oportunidades, riqueza e demais recursos equivalentes (materiais ou imateriais) de um segmento da sociedade em posição de domínio e de controle para outro seguimento, vinculado histórica e nacionalmente ao primeiro e que se encontra em situação crônica de carência, fragilidade, incapacidade involuntária ou pobreza e que sofre opressão, desvantagem por violência, racismo ou discriminação (CARVALHO e JEZINE, 2016, p. 15).

Jezine (2015) traz a categoria inclusão relacionada a categoria exclusão como faces da mesma moeda, após análise de artigos publicados em periódicos<sup>31</sup> científicos nacional. A autora observa que a inclusão, em especial, as políticas de inclusão na educação superior estão relacionadas à disputa de interesses de classes, podendo ser interpretada, também, como uma tentativa de redenção dos males do capitalismo e de promoção da igualdade, fraternidade, solidariedade e oportunidades iguais de acesso sobre o prisma da democratização do acesso ao nível superior de ensino de grupos sociais em situação de vulnerabilidade.

Para tentar sintetizar o que viria a ser reserva de vagas ou *cotas* a partir das leituras feitas de autores como Gomes (2011), Munanga (2001), Moehlecke (2002, 2003 e 2004b), Silva e Silvério (2003), Silva (2006), Gonçalves e Silva (2005) e Carvalho (2016) podemos

---

<sup>31</sup> Artigos publicados na Revista Educação e Sociedade (*Qualis A1*) sobre o debate da educação superior pós-LDB de 1996 com o objetivo de apreender as controvérsias da dinâmica da produção do conhecimento sobre a política de educação superior, suas tendências e os elementos estruturantes.

dizer que a cota é um tipo de ação afirmativa que tem como intenção a ação concreta de partilha de poder, benefícios e bens. É uma forma imperativa na forma de lei ou de forma espontânea de dividir poder, riqueza e espaços sociais antes, majoritariamente e historicamente, ocupados por uma elite econômica, política, racial, intelectual e social, à exemplo da educação superior brasileira. As cotas são, portanto, uma reserva de um número fixo que pode ser de vagas em instituições públicas ou privadas, ou mesmo a divisão parcial de um outro tipo de recurso ou benefício. Um exemplo de reserva de vagas pode ser visto no artigo 93 da Lei n. 8.213, de 1991, que estabelece a reserva de postos de trabalho para indivíduos com deficiência ou trabalhadores reabilitados no setor privado, destaca SILVA (2016).

Enquanto que ação afirmativa, segundo Carvalho (2016, p. 16) “é um nome genérico que foi dado nos Estados Unidos às políticas de inclusão de negros como resultado do movimento pelos direitos civis nos anos 1960”. Gomes (2012) lembra que, no caso americano essas tais ações tinham como princípio fundador a concepção de igualdade e inclusividade e visavam impactar a realidade social americana marcadamente distorcida pela marginalização sócio econômica do negro. Portanto, o autor define ações afirmativas como sendo:

[...] políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (GOMES, 2005, p. 51).

Sobre o que vem a ser ação afirmativa, Oliven coloca:

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007, p. 30).

Carvalho (2016) afirma que, ao contrário do que se veicula, principalmente nos meios de comunicação, as ações afirmativas de reserva de vagas como instituto jurídico, político e institucional não tiveram sua origem nos Estados Unidos, mas sim na Índia, onde teve como idealizador o intelectual, jurista e líder político Bhimrao Ramji Ambedkar. O líder político

Ambedkar pensou o sistema de cotas para os *dalits*<sup>32</sup>. O regime de cotas indiano se estendia às instituições de ensino em todos os níveis, à reserva de cadeiras no parlamento, parcelas do orçamento público para agricultura e financiamento de projetos nas comunidades locais, como também, cotas no serviço público. Foram décadas de luta para que suas ideias fossem aceitas e implementadas na estrutura constitucional do país. Ainda segundo o autor, esse arcabouço de políticas públicas afirmativas, por seu corte ocidental, se expandiu no final do século XIX inspirando ações afirmativas nos Estados Unidos, na Malásia e na África do Sul (CARVALHO, 2016).

### **3.1.1. A Lei 12.711 de 2012: um divisor de águas nas políticas afirmativas para o Ensino Superior no Brasil?**

Como qualquer outra política pública para se converter em lei há de se percorrer um longo caminho. O que aconteceu de forma bastante tardia no Brasil para se estabelecer uma legislação que obrigasse instituições públicas de ensino superior reservar parcelas de suas vagas em cursos de graduação. O debate se estabeleceu nos meios acadêmicos, jornais, sociedade e no meio jurídico. De formas e abordagens bastantes distintas tanto contrariamente como favorável às políticas de cotas. No entanto, mesmo estabelecendo-se como lei as controvérsias em torno desta temática estão longe de se tornar ponto pacífico. Além do mais, há de se pesquisar sobre seus desdobramentos no interior das instituições e ser ponto de partida para investigações em várias dimensões.

Talvez, em alguma medida, a Lei de Cotas procura estabelecer-se como um novo divisor de águas para a democratização do acesso aos bancos do ensino superior com a adoção de reservas de vagas nas universidades públicas. Quando nos referimos a democratização significa dizer que, ampliar as formas de acesso ao ensino superior e dar a chance de abertura para diferentes estratos sociais. E, como política pública educacional inclusiva, tenta romper a histórica lógica excludente da universidade pública brasileira. A lei determina às instituições públicas de ensino superior e técnicas à destinarem no mínimo 50% das vagas disponibilizadas para os cursos de graduação e técnico para alunos de escola pública, auto declarado preto, pardo e indígena, deficientes físicos e alunos de baixa renda (BRASIL, 2012). Tudo dentro de percentuais de cada unidade da Federação, de acordo com o último Censo do IBGE. Elaboramos dois quadros que sintetizam a Lei para uma primeira explanação. No Quadro 1 são apresentadas as instituições e o público alvo.

---

<sup>32</sup>Também chamados de “intocáveis” no sistema de castas indiano.



**Quadro 1** - Instituições e público alvo.

<b>Instituições</b>	<b>Público alvo</b>
Universidade Pública, Institutos Federais de Tecnologia de Nível Superior e Técnico.	Alunos de Escola Pública (50%)
	Autodeclarados pretos, pardos
	Deficientes
	Autodeclarados indígenas
	Estudantes de baixa renda

**Fonte:** Adaptado da Lei nº 12.711/2012.

Seguimos agora para o Quadro 2, com as cotas e subcotas determinados pela Lei.

**Quadro 2** - Cotas e subcotas.

<b>Público alvo</b>	<b>Atributos 1</b>	<b>Atributos 2</b>
Alunos de Escola Pública	Alunos que cursaram pelo menos três anos do ensino fundamental em escola pública e todo o ensino médio no ensino público	Estudantes com renda familiar até 1,5 salário mínimo
Autodeclarados pretos, pardos e indígenas obedecendo o percentual desses grupos segundo o último Censo do IBGE na localidade da Federação	Estudantes com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo autodeclarado preto pardo e indígena	Estudantes com renda familiar inferior a 1,5 salário
Deficientes físicos obedecendo o percentual desse grupo segundo o último Censo do IBGE na localidade da Federação	Estudante autodeclarado preto, pardo e indígena egresso do ensino público	Alunos que cursaram todo o ensino fundamental no ensino público, para o ensino técnico. Segundo critérios do art. 5º da Lei.

**Fonte:** Adaptado de Carvalho (2016).

De acordo com Carvalho (2016) em uma análise crítica, a Lei de Cotas obedece a um modelo que parte do geral para o específico seguindo critérios de precedência a partir de determinações republicanas abrangendo alunos oriundos de escola pública e privada, uma subdivisão sócio econômica quando privilegia alunos de baixa renda e classe média e uma terceira divisão, sendo esta de caráter hierárquico precedente étnico racial quando reserva vagas para pretos, pardos e indígenas. Ainda, a Lei divide o conjunto de cotistas de escolas públicas em 4 subgrupos étnicos raciais: pretos pardos e indígenas de baixa renda, brancos de baixa renda, pretos, pardos e indígenas de classe média e, brancos de classe média. A Lei também determinou que as universidades teriam 4 anos para estabelecer o regime de reserva

de vagas de 50%, sendo adotados 12,5% em 2013, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e, finalmente 50% em 2016 (CARVALHO, 2016, p. 101).

Agostinho, Veloso e Morais (2014, p. 953) coloca:

Em seu livro “Para além do trabalho” Meszáros apresenta uma justificativa lógica para o discurso da inclusão dentro da sociedade capitalista, o fato é que o sistema do capital não muda, ele simplesmente absorve aquilo que é compatível com sua estrutura, ou seja, a classe dominada almejava direitos iguais a todos, a classe dominante “proporcionou” a igualdade de direitos, porém cada um os teria de acordo com o seu mérito, impossibilitando-os assim de adquirirem esta igualdade de modo justo, já que no seu ponto de partida já estavam em condições desfavoráveis (AGOSTINHO, VELOSO e MORAIS, 2014, p. 953).

Os autores destacam a influência da Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) para o Brasil a partir, mais fortemente, da Conferência Mundial de Educação para Todos<sup>33</sup>, realizada em Jomtien, no ano de 1990. “Os encontros promovidos por entidades internacionais ocorrem sazonalmente a fim de divulgar experiências, principalmente a eficiência e a eficácia de suas orientações e na busca pela projeção de paz e igualdade social” (AGOSTINHO, VELOSO e MORAIS, 2014, p. 955). Outras conferências merecem destaque que trouxeram e trabalharam a inclusão: A Declaração de Salamanca de 1994 tratou da Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais (SANTOS e TELES, 2012). A Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e Ação<sup>34</sup>, realizada na sede da UNESCO em Paris. Quanto a este documento vale destacar:

A educação superior tem dado ampla prova de sua viabilidade no decorrer dos séculos e de sua habilidade para se transformar e induzir mudanças e progressos na sociedade. Devido ao escopo e ritmo destas transformações, a sociedade tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, de modo que a educação superior e a pesquisa atuam agora como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. A própria educação superior é confrontada, portanto, com desafios consideráveis e tem de proceder à mais radical mudança e renovação que porventura lhe tenha sido exigido empreender, para que nossa sociedade, atualmente vivendo uma profunda crise de valores, possa transcender as meras considerações

---

<sup>33</sup> Essa conferência produziu um documento, o qual o Brasil tornou-se signatário com o objetivo de melhorar a qualidade e oferta da Educação Básica. Tendo como público alvo crianças, mulheres jovens e adultos excluídos dos processos educativos. Mostrou a necessidade de desenvolvimento de novas habilidades para inserção no mundo do trabalho. Postulou a equidade entre os indivíduos de uma sociedade e a possibilidades de igualdade de oportunidades. Artigo 2, parágrafo terceiro: A concretização do enorme potencial para o progresso humano depende do acesso das pessoas à educação e da articulação entre o crescente conjunto de conhecimentos relevantes com os novos meios de difusão desses conhecimentos.

<sup>34</sup>Esse documento externa de forma contundente a importância da educação superior para o desenvolvimento das nações e a diminuição das desigualdades sociais através da inclusão de grupos sociais excluídos dessa etapa de formação.

econômicas e incorporar as dimensões fundamentais da moralidade e da espiritualidade (UNESCO, 1998, não paginado).

O mesmo documento da UNESCO pontua que “Em todos os lugares a educação superior depara-se com grandes desafios e dificuldades relacionadas ao seu financiamento, à igualdade de condições no ingresso e no decorrer do curso de estudos...”. É importante destacar em seu tempo que organismos internacionais que fomentam diretrizes e modelos nas áreas econômicas, de saúde e de educação reconhecer as diferenças entre os indivíduos. Inclusive, indivíduos pertencentes às nações em desenvolvimento e com gritantes desigualdades, de toda ordem, inclusive educacional, como é o caso do Brasil. Documentos produzidos em outras conferências da UNESCO anteriores à Conferência em Paris já abordavam a categoria educação superior:

Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subsequentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para esta Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente na presente Declaração e a ela são anexados. Recordando os princípios da Carta das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos (UNESCO, 1998, não paginado).

Observa-se a influência da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) na composição de documentos dos Estados Nações. Borges (2016) pontua a influência desse documento no que diz respeito a Educação na Constituição Federal de 1988 (art. 205) e na Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 transformando, além de um direito de todos, passa a ser uma obrigatoriedade ao acesso à Educação Básica (CF 1988, art. 208) e um direito a oportunidade de cursar o ensino superior mediante mérito:

Na DUDH, o acesso aos estudos superiores é possibilitado, de forma igual, a todos, orientando-se pelo mérito individual. Na CF/88, o acesso aos níveis mais elevados de ensino pauta-se na capacidade individual. Reitera-se, a concepção de educação superior como um direito de todos, cujo acesso depende da capacidade do indivíduo. Retira-se, assim, a responsabilidade do Estado de garantir o acesso aos estudos superiores, colocando essa responsabilidade para o indivíduo. (BORGES, 2016, p. 228)

Ainda segundo a autora, o direito e a obrigatoriedade (obriga-se por parte da família e do Estado) restringindo-se aos níveis elementares da educação. No caso da educação superior o Ordenamento Jurídico diz que só será arguido a esse nível de ensino o indivíduo que fizer

por merecer, ou seja, pela capacidade aferida. No caso do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) e o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos:

O ensino superior deve ser, igualmente, acessível a todos, com base na capacidade individual, reiterando-se, como na DUDH, a perspectiva do mérito como critério de acesso a esse nível de escolarização. Compreende-se a educação superior como um direito de todos, mas o seu acesso pauta-se no critério da capacidade da cada um. (BORGES, 2016, p. 232).

Em 2001 é realizada a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata em Durban na África do Sul, reforça pontos de documentos anteriores e reconhecendo postulados. quais sejam alguns deles: a) Declaramos que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos e têm o potencial de contribuir construtivamente para o desenvolvimento e bem-estar de suas sociedades [...]; b) Observamos com preocupação que racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata podem ser agravados, inter alia, pela distribuição desigual de riqueza, pela marginalização e pela exclusão social; c) Reiteramos nossa convicção de que a plena realização pelos povos indígenas de seus direitos e de suas liberdades fundamentais é indispensável para a eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata [...]; d) Afirmamos o compromisso solene de todos os Estados em promoverem o respeito universal, a observância e a proteção de todos os direitos humanos, econômicos, sociais, culturais, civis e políticos, inclusive o direito ao desenvolvimento, como fator fundamental na prevenção e eliminação do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata (UNESCO, 2001).

Os direitos universais da pessoa humana (direito individual) têm sob o ponto de vista Legal reconhecer-se como um direito subjetivo. Segundo Borges (2008) o direito subjetivo estando escrito na Carta Magna e tendo como garantidor o Estado fica na dimensão do reconhecimento. Mas tem-se que atentar para outro aspecto, a efetividade. Sendo assim, o direito subjetivo predispõe o direito de ação (agir em juízo) de o indivíduo, caso não o tenha efetivado, cabe exigir da figura estatal ações quando seu direito for negligenciado. E é nesse contexto de agir para exigir em realizar o que se garante no contexto legal que os movimentos sociais têm papel preponderante na construção de lutas em favor de efetivação de políticas afirmativas no contexto educacional superior brasileiro.

### 3.1.2. Sociedade Civil Organizada: o papel dos Movimentos Sociais

As ações afirmativas de reserva de vagas para o Ensino Superior têm como premissas, em tese, a diminuição das desigualdades sociais entre negros e brancos e alunos de escolas públicas, no mercado de trabalho, nos sistemas de saúde e de educação, no setor político, áreas de lazer e esporte e que tem, na educação, o ponto nevrálgico sob todas essas dimensões que estão ligadas umbilicalmente a ela, a educação, secularmente em nosso país, segundo Munanga (2006) e Santos e Teles (2012). Essas desigualdades raciais relacionadas à questões educacionais, segundo Moehlecke (2004a), são identificadas em pesquisa realizada sobre a educação média de negros e brancos no período de 1929 até o ano 1974 em que mostram que as políticas públicas de educação nesse período mantiveram inalteradas as distâncias entre esses dois grupos sociais, embora reconhecendo o aumento do nível de escolaridade da população brasileira, a diferença dessa variável permaneceu inalterada em quase 100 anos (MOEHLECKE, 2004a; IPEA<sup>35</sup>, 2012).

Em 2001 o analfabetismo atingia 18,2% da população negra entre a faixa etária com mais de 15 anos, enquanto que a população branca atingia 7,7% na série histórica divulgada pelo IPEA, observa Theodoro e Jaccoud (2005), os quais assinalam, também, que em dados divulgados pelo IBGE em 2003, na faixa etária entre 20 e 24 anos dos estudantes brancos, 53,6% deles estavam na universidade, enquanto que apenas 15,8% de estudantes negros estavam no mesmo nível de ensino.

Outros dados chamam a atenção: o indicador distorção de idade/série no período analisado, a distorção entre pretos e brancos era de vinte pontos no ensino fundamental. A Taxa de Escolarização Líquida (TEL<sup>36</sup>) para o ensino médio reforçava o quadro do ensino fundamental, para a população branca na faixa etária de 15 a 17 anos era de 27% contra uma TEL na mesma faixa etária para a população negra era de 9% (THEODORO e JACCOUD, 2005). Dados como estes alimentaram a discussão, inicialmente, sobre a reserva de vagas em universidades e em favor da população negra. Ainda mais, quando os níveis de instrução educacional são confrontados com a renda desse estrato social (KILSZTAJN *et al.*, 2005; MENEZES FILHO e KIRSCHBAUM, 2015). Portanto, a Política de Cotas tinha, a princípio, o recorte racial justificado pelo que já foi colocado e reforçado na Conferência de Durban:

---

<sup>35</sup> Em pesquisa realizada pelo IPEA nos anos de 1995 a 2009 os índices ainda pareciam inalterados. Observou-se que a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais de idade aumentou de 5,5 anos, em 1995, para 7,5 anos em 2009. Representando um aumento de 2 anos no período. Considerando-se a população negra, identifica-se um aumento de 2,4 anos no mesmo intervalo, o que não representa ainda o rompimento das desigualdades: em 2009, os/as negros/as tinham 6,7 anos de estudos, contra 8,4 anos da população branca.

<sup>36</sup> TEL foi uma abreviação adotada por nós e não pelos autores ao qual fazemos a referência.

A inclusão de estudantes brancos pobres, no entanto, não estava na origem da política de ação afirmativa no Brasil. A princípio, como resultado da Conferência de Durban, que deu origem ao debate sobre o sistema de cotas no Brasil, o foco da ação afirmativa era a inclusão de estudantes negros nas universidades públicas. As estatísticas apresentadas na conferência mostraram que os estudantes negros estavam ausentes nos cursos mais seletivos das universidades públicas, apesar de serem quase a metade da população (SILVA, 2012).

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, a qual já nos referimos anteriormente, foi realizada na cidade sul-africana de Durban, no período de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001. Essa conferência é considerada um Marco do movimento em prol da igualdade racial e principal vetor responsável pela intensificação dos debates e sua entrada na Agenda Governamental Brasileira, precedida aqui pelas pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ. O governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, cria a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), como também, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, vinculada ao Ministério da Educação (GOMES, 2011).

A Educação, historicamente no Brasil, foi um campo de luta de estamentos sociais que se constituíram como herdeiros de descaso, de um direito que lhes foi negado no tempo histórico. De acordo com Gomes (2011) quanto mais a população se conscientiza de seus direitos mais ela irá reivindicar de tê-lo efetivado:

[...] E mais, como um direito social, que dever garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais. [...] Estas podem ser percebidas desde a ênfase dada pelas primeiras organizações negras do século XX à aprendizagem da leitura e da escrita até ao debate atual sobre as ações afirmativas na educação superior. (GOMES, 2011, p. 134-135)

Dagnino (1994) coloca duas questões que permearam os debates políticos, sociais e econômicos na sociedade brasileira nas últimas décadas: cidadania e autoritarismo social. Segundo a autora o conceito de cidadania prevalece sobre dois sentidos: o sentido estratégico político onde se percebe a aspiração de um conjunto de interesses de parcela da população, de grupos, movimentos sociais, mas não de um todo da sociedade, que, de certo, dificulta a capacidade de leitura da concretude social advindo da experiência. O segundo seria a capacidade de agregação teórica a partir das experiências concretas alargar o conceito de cidadania como exercício democrático:

Como consequência dessas duas dimensões, eu destacaria um terceiro elemento que considero fundamental nessa noção de cidadania: o fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexo constitutivo entre as dimensões da cultura e da política. Incorporando características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais de novo tipo e de direitos de novo tipo, a ampliação do espaço da política, essa é uma estratégia que reconhece e enfatiza o caráter intrínseco e constitutivo da transformação cultural para a construção democrática. (DAGNINO, 1994, p. 103)

Ou seja, criar-se na sociedade uma cultura democrática percebida e replicada através do exercício concreto democrático de cidadania. Ainda segundo Dagnino (1994), o autoritarismo social é visível quando uma sociedade econômica e socialmente desigual em caráter superlativo, fato notório em nossa sociedade. Esse autoritarismo social se baseia na naturalização da pobreza material e intelectual de parcela substantiva da população. Constitui-se em códigos sociais e reproduzidos nas relações entre os lugares da sociedade:

Profundamente enraizado na cultura brasileira e baseado predominantemente em critérios de classe, raça e gênero, esse autoritarismo social se expressa num sistema de classificações que estabelece diferentes categorias de pessoas, dispostas nos seus respectivos lugares na sociedade [...] Essa noção de lugares sociais constitui um código estrito, que a casa e a rua, a sociedade e o Estado. É visível no nosso cotidiano até fisicamente: é o elevador de serviço, a cozinha que é o lugar da mulher, cada macaco no seu galho etc. etc. (DAGNINO, 1994, p. 2)

As disparidades educacionais entre negros e brancos são demonstradas em textos como os de Lima e Prates (2015) onde as desigualdades raciais ficam caracterizadas entre brancos e negros em todos os níveis de ensino e entre todas as faixas etárias, como também, nos postos de trabalho, na renda familiar, na distribuição de bens de consumo e da riqueza nacional. No ano de 2000 o Censo Demográfico trazia dados expondo essa cruel realidade vivida pela população autodeclarada negra. Entre a população maior de 15 anos a monta dos 15,7 milhões de analfabetos 9,7 milhões eram de negros e negras. Quando se parte para a categoria analfabetos funcionais, dos 32,7 milhões de pessoas enquadrados nesta categoria, o número de negros e negras totalizava 18,8 milhões de pessoas. Se tomarmos as mesmas categorias para a população branca a disparidade era gritante “os percentuais de analfabetismo e de analfabetismo funcional eram de, respectivamente, 8,3% e de 20,8%” (PAIXÃO, 2004, p. 249)

No que tange a renda familiar *per capita* no ano de 2001 a família branca era de R\$ 481,60. Enquanto que a renda da família negra era de R\$ 205,40. Ou seja, a família negra

percebia pouco mais de 1 salário mínimo à época (IBGE, 2018). Sendo que a família branca recebia mais que o dobro do seu valor. Autores colocam que a população negra sendo:

Mais pobres, mais propensos às situações de desemprego e informalidade, habitando áreas carentes de infra-estrutura (sic). Todos os indicadores mostram precária condição social da população negra brasileira. Para muitos analistas, a reversão desse quadro de desigualdades pela ação educacional na medida em que políticas educacionais de cunho universalista propiciariam uma mobilidade social ascendente para os grupos mais desfavorecidos da população, entre eles os negros. Melhores níveis de educação resultariam melhores condições de disputa dos postos de trabalho no mercado, permitindo dessa forma, maior remuneração (THEODORO e JACCOUD, 2005, p. 105).

Segundo Gomes (2011) o Movimento Negro no Brasil começa a se destacar como movimento político a partir do ano de 2000 influenciando o governo em pautar na sua agenda os reclames e demandas do movimento, a partir dos dados dos principais meios de pesquisa como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Estes institutos mostram em números estatísticos as condições da população negra brasileira<sup>37</sup>. Ainda segundo Gomes (2011, p. 135) isto foi o que possibilitou “nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra”.

Então, qual seria a pauta de reivindicações dos movimentos negros? De acordo com Ferreira (2011, p. 211) algumas dessas reivindicações seriam para além da luta contra o racismo: “a luta pelo registro do povo negro à diáspora<sup>38</sup>; da inclusão dos saberes e religiosidades de sua ancestralidade, ocultados por uma visão eurocêntrica e, por políticas públicas, nas áreas de educação, moradia, saúde, emprego e etc.”

Ainda segundo Ferreira (2011), o papel das entidades sindicais nacionais - dentre elas as agremiações de Docentes - que a partir de movimentos internacionais e mobilizações de discussão nos Estados Unidos sobre a Guerra do Vietnã (década de 60) tinham como bandeira a promoção da paz, o papel das mulheres, e outras. Essas entidades contribuíram para o lançamento de novos olhares aqui no Brasil sobre pautas indidentárias como o feminismo e o Movimento Negro tanto um arcabouço teórico sob a égide indenitária e anti-racista, assim como novas estratégias de ação, mobilização e de discurso como nova roupagem do

<sup>37</sup> Andrews (1997) coloca que as disparidades entre brancos e não brancos começa a se evidenciar a partir dos anos de 1940 até hoje quando os censos nacionais dão conta das disparidades persistentes entre as populações branca e não branca em educação.

<sup>38</sup> Santos (2008) fala sobre o que vem a ser a Diáspora Africana, um novo conceito usando a palavra diáspora de forma análoga a diáspora do povo Judeu que se havia dispersado para o mundo. Agora usado para a condição dos africanos e afrodescendentes espalhados pelo mundo.



sindicalismo das frentes formadas por trabalhadores da Educação. A autora dá destaque à constituição da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), na década de 80, que pautou sua agenda na inclusão da diversidade racial e que foi responsável pela formulação de orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Anti-racista, tanto no nível da Educação Básica quanto no Nível da Educação Superior de Ensino. Foram destacados por Ferreira (2011) a articulação entre a ABPN e Movimento Negro:

Em 2003, com a Criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR) e da Secretaria de Educação Continuada (SECAD) vinculada ao MEC, a ABPN e o Movimento Negro Nacional se articularam, com os sindicatos da Educação, entre outras entidades, e passam a elaborar diretrizes de ajustes na Lei 10.639/03. Aprovam, em 2004, no Conselho Nacional de Educação o Parecer CNE/CP3/2004<sup>39</sup> (BRASÍLIA, 2006, p. 64) os currículos para o ensino superior [...]. (FERREIRA, 2011, p. 216-217)

Gomes (2011) registra que a essencial diferença do Movimento Negro para os demais movimentos sociais, principalmente os movimentos sociais iniciados na década de 70, é a História. Com base na negação da história oficial e na perspectiva de um outro entendimento e de uma outra narrativa histórica da participação ou não participação do estamento negro na sociedade brasileira, o Movimento Negro desnuda o que ficou naturalizado em todas as esferas e dimensões sociais: o racismo estrutural.

O que o Movimento Negro provocou, na verdade, é o que pode se chamar de ruptura histórica no entendimento da realidade brasileira vigente após a Abolição da Escravatura pela Lei Aurea em 1888. Aquilo que Souza (2017) vem chamar de uma “nova crítica social”. O Movimento Negro vem romper, inclusive, com a tese histórica de que somos uma democracia racial. Segundo o autor, no Brasil construiu-se no decorrer histórico alguns paradigmas que “explicariam” as desigualdades sociais vividas pela população negra, inclusive o racismo, no seio social. O primeiro paradigma constitui-se na verdade científica de que o racismo se concretizara no fenótipo, baseado na cor da pele e traços fisionômicos (racismo darwinista<sup>40</sup>). Esse paradigma era aceito tanto no Brasil quanto no exterior (até a década de 20). Depois veio o paradigma do culturalismo, não só bastava explicar o racismo ou a reação das pessoas frente ao estereótipo, mas acrescentaria a questão do estoque cultural do indivíduo. Ainda de acordo

---

<sup>39</sup> As diretrizes desse Parecer reorientam o currículo dos cursos de formação de professores na perspectiva de construir estratégias educacionais da igualdade básica da pessoa humana, orientando-os trabalhar temáticas que tratem o respeito a diversidade. Reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico.

<sup>40</sup> Andrews (1997, p. 96). O autor traz nesse trabalho a desconstrução da chamada “democracia racial” institua no Brasil a partir dos postulados de Gilberto Freire. Faz um resgate histórico dessa construção e, logo após, a desconstrução do paradigma.

com Souza (2017), historicamente, foram aplicados esforços para a criação de um consenso sobre esta questão. Inclusive na academia<sup>41</sup>.

Embora não pretendamos adentrar mais profundamente na questão da construção histórica dos paradigmas raciais, vale trazer o que diz Andrews (1997). Em 1890, no Brasil, a teoria darwinista do racismo chegou com sua versão mais extrema, traduzida na concepção da supremacia branca “a resposta das elites e dos intelectuais brasileiros a tais idéias<sup>42</sup> foi ambivalente. Por um lado, as teorias raciais chegaram ao Brasil imbuídas do grande prestígio da ciência europeia” pois harmonizavam-se com as concepções “nativas brasileiras da superioridade racial dos brancos”. Mas, por outro lado, houve contestação dessa teoria por parte da sociedade brasileira, a partir da constatação inequívoca da sua miscigenação, formada por 1/3 de mulatos e não brancos.

Para Gomes (2011) a constatação por parte do Movimento Negro da não existência da chamada *democracia racial* - da ruptura do pensamento vigente no imaginário social de que havia uma relação harmoniosa entre os diferentes grupos étnicos no Brasil - fez com que esse movimento social lutasse para que fossem construídas e implementadas políticas de reparação das desigualdades raciais historicamente estabelecidas.

Uma das formas de superação desse mito, destacada pelo movimento negro, é a implementação de políticas de correção das desigualdades raciais, ou seja, de ações afirmativas, como estratégia de superação do racismo e de construção de uma democracia real [...]. No caso específico da educação superior, essas políticas deveriam ser entendidas como canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra. (GOMES, 2011, p. 138)

Segundo Aragão (2011) podem se destacar algumas Leis que foram promulgadas por pressões do Movimento Negro, mas que, segundo o autor, não se traduziram de forma efetiva na realidade dessa população. São alguns destes documentos legais: Decreto nº 62.150/68, promulga a Convenção nº 111 da OIT sobre discriminação em matéria de emprego e profissão; Decreto nº 63.223/68, promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino; Decreto nº 65.810/69, promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial; Decreto nº 7.7716/89, define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor; Protocolo dos Ministérios: Ciência e Tecnologia; Justiça; Cultura e Relações Exteriores de 21/03/2002, fixa diretrizes para a

---

<sup>41</sup> Para saber mais sobre a questão do Culturalismo como tese de explicação para o racismo, desigualdades sociais e a construção de um pensamento de minimização dos problemas enfrentados pela população negra no Brasil, ver a obra de Souza (2017) “A elite do Atraso: da escravidão à lava-jato”.

<sup>42</sup> (sic)

criação e concessão de Bolsas-Prêmio de vocação para a diplomacia em favor de estudantes afrodescendentes.

De acordo com Gomes (2012) quando o Movimento Negro viu suas lutas por políticas universalistas não trazerem os resultados esperados:

[...] o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar. Foi nesse momento que as ações afirmativas, que já não eram uma discussão estranha no interior da militância, emergiram como uma possibilidade e passaram a ser uma demanda real e radical, principalmente a sua modalidade de cotas (GOMES, 2012, p. 738).

A efervescência política dos anos de 1990 fez do Movimento Negro protagonista político buscando dar visibilidade as suas reivindicações. Gomes (2012) coloca que essas reivindicações entraram na pauta governamental e algumas delas tornando-se Leis e programas. As quais destacam-se: a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida de 20 de dezembro de 1995, com a produção e entrega do documento ao Presidente da República naquele período - Fernando Henrique Cardoso-. A carta programa intitulada “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial” evocava a construção de *políticas de ações afirmativas* tanto para a universidade quanto para o mercado de trabalho. Em 2004 foi criada no âmbito do Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); Em 2003 foi sancionada a Lei 10.639<sup>43</sup> que altera os artigos 26-A e 79-B da LDB 9394/96 onde torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para ensino fundamental e médio, tanto em escolas públicas quanto privadas (GOMES, 2012)

Embora essas medidas tenham sido adotadas, parcialmente ou de forma integral, houve muita resistência tanto dentro quanto fora do Estado. Ainda segundo a autora, são também dignos de destaque:

[...] o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2009) [...] a Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010; a inserção, mesmo que de forma transversal e dispersa, da questão étnico-racial e quilombola nas estratégias do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) em tramitação no Congresso Nacional [...] a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, no dia 26 de abril de 2012, e a sanção pela presidenta da República da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. (GOMES, 2012, p. 740-741)

---

<sup>43</sup> Regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004, esta Lei Foi novamente alterada pela 11.645/08 para a inclusão da temática indígena.

Essa trajetória de lutas do Movimento Negro e outros atores políticos que encamparam suas bandeiras, travadas muitas vezes fora da arena oficial, eram tratadas nos bastidores, nos guetos, nas associações e instituições sociais transparentes à massa social, até se tornarem visíveis nos canais oficiais, mesmo que contraditadas, caracterizaram sua condução na perspectiva da construção de diálogos e enfrentamentos para atingir o chamado “reconhecimento”. Aquilo que Santos (2008) vem denominar de “experiências de reconhecimento” e “experiências democráticas”. Quais sejam:

*Experiências de reconhecimento.* Trata-se de diálogos e conflitos possíveis entre sistemas de classificação social. Nas margens ou nos subterrâneos dos sistemas dominantes – natureza do capitalismo, racismo, sexismo e xenofobia – existem como disponíveis ou possíveis experiências capitalistas – ecologia anti-capitalista, multiculturalismo progressista, constitucionalismo multicultural, discriminação positiva sob a forma de direitos coletivos e cidadania pós nacional e cultural [...] *Experiências de democracias.* Trata-se de diálogos e conflitos possíveis entre o modelo hegemônico de democracia (democracia representativa liberal) e a democracia participativa (SANTOS, 2008, p. 260).

Outro aspecto importante do Movimento Negro brasileiro foi dar outro significado ao conceito de “raça”. A atuação política do movimento lançou outro olhar quanto a representação do conceito, para além da biologia social, enraizada pela dominância colonialista dos conceitos tomados como verdade absoluta em toda a América Latina (GOMES, 2012. A autora traz o entendimento de Quinjano:

O autor argumenta que a formação das relações sociais fundadas na ideia de raça produziu nas Américas novas identidades sociais – índios, negros, mestiços –bem como redefiniu outras. Aquilo que era considerado identidade pautada em procedência geográfica ou país de origem, tal como espanhol, português e, posteriormente, europeu, passou também a adquirir, em relação a essas novas identidades, uma conotação racial. Na medida em que as relações sociais que se configuravam eram de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como se deles fossem constitutivas, e, por conseguinte, ao padrão de dominação que se impunha (GOMES, 2012, p. 729).

O que ficou explícito na construção histórica do conceito de raça no cone sul, antes mesmo de atingir o patamar de ciência, em especial no Brasil, é que as relações sociais e as relações de poder, desde a colonização, foram estruturadas a partir de um conceito de raça eurocêntrico e escravagista como mecanismo de seleção, classificação de estamentos e critério para a ocupação de cargos sociais, na vida política, econômica, educacional e no

mundo do trabalho. Ou seja, impregna-se na sociedade a ideia de seleção racial em vários níveis, inclusive no mundo do trabalho (GOMES, 2012, p. 730).

Em 2003 as Cotas Raciais já eram realidade em algumas universidades federais<sup>44</sup>. A Lei 12.288 de 20 de julho de 2010 estabelece o Estatuto da Igualdade Racial documento este que prevê políticas públicas de reparação históricas vivida pela população negra brasileira. Como toda Lei que viria a “beneficiar” esta parcela da sociedade sua trajetória é marcada por divergências tanto fora dos movimentos de apoio, quanto dentro dos que construíram a proposta:

[...] a aprovação do Estatuto também não foi consenso entre aqueles que defendem as políticas de promoção da igualdade racial. Parte desse grupo apoiou o estatuto e a articulação governamental para sua aprovação, protagonizada pela Seppir. Nesse segmento, houve reconhecimento de que não se tratava da proposta desejada, mas avaliou-se que, dentro da conjuntura conflituosa e dissonante sobre o tema, seria este o estatuto possível, abrindo-se espaço para conquistas futuras, tanto por meio de uma regulamentação mais favorável aos seus anseios, como pela propagação de diretrizes e orientações presentes na norma. Para aqueles que receberam de forma positiva a Lei nº 12.288/2010, há no texto importante reconhecimento da cultura e da religião de matriz africana na sociedade, bem como das ações afirmativas, entre outros pontos, avaliando que o discurso da rejeição *per se* contribuiria para o imobilismo (IPEA, 2012, p. 19)

Desta Lei podemos aqui destacar os artigos 1º que tipifica o que é discriminação racial, desigualdade racial, população negra e ações afirmativas (incisos I, II, IV e VI, respectivamente); artigo 3º e 4º coloca como dever do Estado e da sociedade a promoção da igualdade de oportunidades tanto na vida social, quanto na vida política, econômica e cultural (BRASIL, 2010). Destaque para o inciso I, que coloca a tipificação do que vem a ser discriminação racial ou étnico-racial:

[...] discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada (BRASIL, 2010)

Esta Lei foi letra jurídica fundamental para o estabelecimento da Lei 12.711/12 que estabeleceu a reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação das IFES para alunos oriundos de escolas pública, negros, indígenas e portadores de necessidades especiais.

---

<sup>44</sup> Bezerra e Gurgel (2012) traz as experiências da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Primeira universidade pública a adotar o sistema de cotas, com recorte social reservando 50% das vagas dos cursos de graduação para alunos de escolas públicas, por meio da Lei 3.524/2000.

Portanto, podemos inferir que, a partir da constatação de realidades como estas supracitadas construídas historicamente são por um lado, o despertar consciente do abandono social e político de parcelas da sociedade, dos negros, à priori, por outro lado o exercício real de cidadania entendida em Dagnino (1994) como o direito em agir para conquistar efetividade plena de igualdade entre os indivíduos, o Movimento Negro foi ator histórico decisivo para essa construção de toda uma luta de ressignificação social e de reconhecimento Legal, primeiramente. E junto com outros atores políticos e sociais para a construção de políticas públicas que viessem a mudar a realidade brasileira, em especial a realidade educacional do ensino superior, para proporcionar igualdade de oportunidades entre os brancos e não-brancos com a adoção de política de cotas para o Ensino Superior.

### **3.1.3. A problematização necessária às ações afirmativas nas Universidades Públicas: a legalidade em pauta**

A política de cotas nas universidades brasileiras<sup>45</sup> que começou com um viés direcionado para um único público, a inclusão de negros no ensino superior, assumia uma dimensão matemática mais fácil de visualização. Ou seja, de forma unidimensional, previsível e monocausal. Mas com o passar do tempo começou a ganhar força e forma como uma política de capacidade inclusiva de outros grupos sociais (indígenas e quilombolas) e se tornou mais abrangente em sentidos: inclusão social, democratização, empoderamento; em contornos e formas com a adoção de subcotas, de bônus, realidade sócio econômica, reserva de vagas de origem escolar, que acabam por gerar uma gama de resultados, abordagens, de grau de previsibilidade e imprevisibilidade matemática, gramatical, lexical e político ideológica (CARVALHO, 2016, p. 68-69).

O fato é que as ações afirmativas causaram uma forte reação na sociedade com discursos bastante polarizados contra e a favor, pautado muitas vezes pela mídia, sendo as universidades que as adotaram alvo de muitas críticas e até mesmo de ações judiciais de pais de alunos. A isto Santos e Queiroz (2006) escreveu:

A razão implícita foi a forte reação que essas instituições enfrentaram, e vêm enfrentando, tanto na mídia – editoriais de jornais e artigos de intelectuais e de cartas de leitores –, quanto em processos judiciais movidos por pais e mães de alunos preteridos [...] Por outro lado, como o debate ficou restrito ao campo da política, a reflexão sobre as ações afirmativas nas universidades públicas passou a ser exercitada numa mera polarização entre os defensores

---

<sup>45</sup> Ver: Santos (2012): O autor reúne 11 artigos de pesquisadores onde são abordados os processos de tomada de decisão em suas respectivas universidades sobre a adoção de política de cotas. São pesquisadores de universidades das regiões Nordeste, Sul e Sudeste.

e os opositores ao sistema de cotas, principalmente, em espaços da mídia [...] Afinal, como entender que cor e origem escolar sejam as variáveis significativas do novo sistema, e que algumas instituições tenham adotado uma espécie de combinatória, que envolve cor e origem escolar, e que percentuais definidos em 10% (UFSP), 20% (Uerj, UFPR, UnB), 40% (Uneb), 45% (UFBA), 25% (Unemat) ou pontuação (Unicamp), enquanto em outras instituições tenha havido o acréscimo de variáveis como gênero ou local de residência (Ufal, Ueam e UFRN)? (SANTOS e QUEIROZ, 2006, p.60)

Se isso não bastasse, a diferença política e ideológica entre as ações afirmativas adotadas nos Estados Unidos e aqui no Brasil chamam a atenção de Carvalho (2016), a começar pela dimensão polissêmica: ação afirmativa e política de cotas. No caso americano, a terminologia foi cunhada pelo Poder Executivo daquele país por admitir pela primeira vez um conjunto de políticas compensatórias, inclusivas para grupos discriminados. Portanto, foi uma iniciativa governamental, ou seja, por aqueles que estavam no poder. Enquanto que aqui no Brasil, o termo cota remete diretamente a uma demanda por inclusão de sujeitos excluídos, como quilombolas e o Movimento Negro, com vistas ao partilhamento do poder, a partir das bases sociais de grupos discriminados de uma orientação vertical inversa: de baixo para cima. “Em outras palavras, ação afirmativa soa como voz do Estado; e cota, como a voz da sociedade” (CARVALHO, 2016, p. 69).

O debate sobre as Políticas de Cotas se alastrou e ainda perdura também pelo viés jurídico, sob o ponto de vista dessas políticas estarem em desacordo ou não com o *Princípio da Igualdade* (CF 1988, art. 5). Os valores constitucionais, são muitas vezes evocados para se posicionar contra ou a favor da adoção em relação a este assunto. A verdade é que este debate e mesmo a adoção de Políticas Afirmativas chegaram no Brasil de forma bastante tardia (BARBOSA, 2005)

Para Barbosa (2005), a percepção formal do conceito de igualdade herdado do Estado liberal burguês Europeu foi usada durante muito tempo como garantia da liberdade individual e de que a lei devesse ser igualmente aplicada a todos. Segundo o autor, para os pensadores e teóricos da escola liberal bastava a simples adoção formal no rol dos direitos fundamentais e, por conseguinte, no sistema constitucional, para que este direito fosse garantido. No entanto, acrescenta o autor, a experiência e os estudos de direito e de política comparada têm demonstrado que essa igualdade unicamente jurídica não passou de “mera ficção”<sup>46</sup> e que, por isso, essa concepção formal apenas deve ser superada em direção, agora, para uma dimensão material e substancial, sendo estas reconhecidas como produto do Estado Social de Direito.

---

<sup>46</sup> Expressão do autor (ipsis litteris)

Essa igualdade não só mais formal, nem só mais de “igualdade de oportunidades”, deveria ser substituída pela substantividade legal, prática, de modo a impedir que o modelo liberal impeça ou dificulte a proteção “dos interesses das pessoas socialmente fragilizadas e desfavorecidas” (BARBOSA, 2005, p. 46-47).

A construção do conceito de igualdade jurídica estabelece-se nos documentos Legais desde o Século XVIII com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, assim como reafirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, baseados nas concepções liberais e no intuito de limitar o poder em suas diversas formas e considerar como direito fundamental da pessoa.

A transformação ocorrida no Direito pós Renascimento e Ilustração é sensível. O Direito da sociedade feudal, descentralizado, consuetudinário, que levava em conta os privilégios da nobreza, é substituído por uma construção legislativa sistemática a partir do Estado[...]O Direito passa defender valores como a uniformidade, universalidade e igualdade, não distinguindo classes ou privilégios (DMITRUK, 2004, p. 87)

O Supremo Tribunal Federal julgou a ADPF nº 186 que foi proposta em 2009 pelo Partido Democratas – DEM. Na ação o partido pretendia declarar inconstitucional o programa de reserva de vagas para candidatos negros no programa de acesso ao ensino superior da Universidade de Brasília, alegando entre outras coisas que:

i) a adoção de políticas afirmativas racialistas não seria necessária no país; ii) não haveria uma exclusão social de cidadãos negros pelo simples fato de pertencimento a esta minoria; iii) a política de cotas geraria uma consciência estatal de raça, ofensiva ao princípio da isonomia; iv) a aplicação da política demandaria a institucionalização de tribunais raciais com vistas ao enquadramento de indivíduos como beneficiário; v) a incerteza do enquadramento de indivíduos como negros, em razão da miscigenação característica da população brasileira; e vi) a inexistência do conceito genético (biológico) de raça (ALMEIDA, 2016, p. 48).

Além disso, a ação arguiu que as ações afirmativas adotadas pela UNB estavam em desacordo com os artigos Constitucionais art. 1º, caput, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II, XXXIII, XLI, LIV, 37, caput, 205, 206, caput, I, 207, caput, e 208, V, da Constituição Federal. Esta Ação foi julgada improcedente de forma unânime pela Corte. Não é nosso intuito neste trabalho analisar em profundidade esta ação, nem tampouco fazer análise das sentenças proferidas pelos Excelentíssimos Juízes. Mas sim, trazer elementos para a problematização e discussão necessárias ao trabalho que nos propomos a fazer neste recorte.

Almeida (2016) observa que na trajetória processual, inclusive, nas sentenças dos Ministros da Suprema Corte o uso da distinção do *princípio da igualdade formal e material*



para justificarem suas posições favoráveis ao sistema de cotas adotados pela UNB. Além de trazerem definições do que viriam a ser ações afirmativas, estas extraídas de documentos acadêmicos (Myrl Duncan) e documentos em conferências internacionais como o art. 2º da II Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da Organização das Nações Unidas (Ministro Fux). São elencados questões de *mérito* no ingresso às instituições de ensino superior (Ministro Lewandowski, Rosa Weber e Peluso). Ideia de ação afirmativa como uma *ação compensatória* para minorias vítimas de processo histórico. O Ministro Gilmar Mendes argumenta no sentido de produção acadêmica que comprovariam a não existência da *democracia racial* alegada pelo DEM fazendo um paralelo entre os Estados Unidos e Brasil (ALMEIDA, 2016, p. 49-53). Logo, elenca-se aqui alguns elementos, dentre eles o mérito o qual será problematizado de forma sintética a luz do Direito e das abordagens teórico sociológicas (BORGES, 2008; SILVA e SILVÉRIO, 2003)

Mas antes de fechar a questão do conceito de igualdade de direito formal, se faz compreender que o direito a igualdade material é prerrogativa para se pensar a instituição do mérito. Segundo os autores Silva e Silvério (2003):

As desigualdades, advertia Rousseau no *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens* (sic), não refletiriam atributos congênitos de tais ou quais grupos, mas sim construções socialmente produzidas, racionalmente explicáveis, e, em alguma medida, controláveis pela ação do Estado. (SILVA e SILVÉRIO, 2003, p. 102).

Os autores argumentam dizendo que a igualdade, no princípio, foi reproduzida como nos moldes da crença cristão, na lei de Deus, o que originou sua forma jurídica em que todos são iguais perante a lei. E que assim, poderiam ser recriminados socialmente no “Ancien Régime<sup>47</sup>, alicerçado fundamentalmente em privilégios de nascimento e de classe”. A ideia inicial era que o direito a igualdade seria oposto a sociedade dos privilégios em que todos seriam julgados de forma impessoal. Onde, para o Estado, caberia ditar normas e regras em que cada um receberia seu julgamento, acesso aos bens materiais e vantagens pessoais conforme seu mérito “A sociedade de privilégios transmuda-se, então, ao menos no plano estritamente formal, em sociedade meritocrática” (SILVA e SILVÉRIO, 2003, p. 102)

Ainda segundo os autores, se se fizer uma rápida digressão histórica, iria se perceber que os termos, conceitualmente, igualdade e desigualdade fora constituído como antíteses, inclusive nas Cartas Constitucionais que garantem a formalidade da igualdade de direitos, independentemente de sexo, raça, classe social, credo, riqueza ou ideologia política já

---

<sup>47</sup> Tradução: Antigo Regime. No sentido de que a Lei de Deus poderia ser representada na Terra. A lei seria, em tese, para ricos e pobres, plebe e aristocracia, etc.

consolidados textualmente no Brasil (SILVA e SILVÉRIO, 2003). Observa-se isso no art.113, parágrafo I, da Constituição de 1934<sup>48</sup> (BRASIL, 1934). Na Constituição de 1967, destaque para o artigo 168 que versa “A *educação* (\*)<sup>49</sup> é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a *igualdade de oportunidade* (\*\*), deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (BRASIL, 1967). Na Emenda Constitucional nº 1 de 1969 no artigo 153, em seu parágrafo 1º reafirma-se o conceito de igualdade sob aspectos sociais, de raça, cor e credo. Destaque para o parágrafo 8º onde coloca que o preconceito de raça implica em crime. E, por fim, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º, parágrafo 1º que assegura que todos, homens e mulheres, tem assegurada formalmente a igualdade de direitos (BRASIL, 1988).

Dito isto, um dos argumentos mais utilizados pelos que se opõem ao sistema de cotas adotado pelas universidades e outros organismos públicos e privados é o de que, fere-se o princípio constitucional da igualdade e que, por conseguinte, torna-se nulo o instituto da meritocracia, *e.g.* a ADFP 186.

A ADC 041 STF requereu a constitucionalidade da Lei nº 12.990/14 que garante a reserva de vagas de 20% para pessoas autodeclaradas negros(as) nos concursos para o preenchimento para cargos efetivos na Administração Pública Federal, direta e indireta. Essa ação foi promovida pelos representantes do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – autor da ação – da União, das entidades admitidas como “*amici curiae*” (amigos da Corte) e da Procuradoria-Geral da República (PGR). A ação foi julgada procedente (STF, 2017).

Em sua primeira arguição o(s) requerente(s) alegam que a Lei preserva o princípio da isonomia e que tem como uma das suas finalidades superar o racismo estrutural institucional que persiste no Brasil. Procura estabelecer a igualdade material entre as pessoas. O acesso da população negra “por meio da distribuição mais equitativa de bens sociais e da promoção do reconhecimento da população afrodescendente” (STF, 2017, p. 1). E seguida, argumenta que a

---

<sup>48</sup>Cabe aqui um destaque histórico, já que estamos tratando de igualdade de direitos, no Brasil do início do século XX as transformações sociais, políticas, tecnológicas e econômicas oriundas do processo de urbanização e industrialização que se sucederam, influenciadas pelo ideário liberal, movimentos feministas nacionais e internacionais e os movimentos abolicionistas, abriram espaço para se repensar o papel social da mulher. Com o acesso à educação formal, o que era restrito e dominado pelo universo masculino passou, de forma inicial e gradativa ocupado por mulheres, e por conseguinte, outros espaços. Dentre estes a política. Foi a partir destas lutas pela igualdade de direitos que as mulheres conseguiram o direito ao voto e a serem votadas na Constituição de 1934 (ARAÚJO, 2003). Importante a ressalva que a autora faz para dizer que essas mulheres eram pertencentes à uma **elite social**. Para serem ouvidas, elas precisariam estar em lugares de voz e terem certos predicados. Dentre estes deveriam ser escolarizadas, pertencentes à elite tradicional social e econômica, seguidoras de códigos morais cristãos, intelectualizadas e que se dispusessem a assumir um duplo papel de cuidar dos afazeres domésticos privados e contribuir com a vida pública.

<sup>49</sup> Grifo nosso (\*) (\*\*)

reserva de vagas não fere os princípios do concurso pública e da eficiência, pois as pessoas (negros(as)) que se submeterem ao certame para serem aprovadas terão que atingir a pontuação exigida para estar aptas ao exercício do cargo. Alega que:

Além disso, a incorporação do fator “raça” como critério de seleção, ao invés de afetar o princípio da eficiência, contribui para sua realização em maior extensão, criando uma “burocracia representativa”, capaz de garantir que os pontos de vista e interesses de toda a população sejam considerados na tomada de decisões estatais. (STF, 2017, p. 2-3)

Na terceira arguição os requerentes colocam que a lei “observa o princípio da proporcionalidade em sua tríplice dimensão”. E o que vem a ser isto? Primeiro, a existência de uma outra lei de cotas para as IFES não torna a Lei nº 12.990/14 desnecessária – como alguns argumentaram<sup>50</sup> - sob o entendimento de que nem todos os concursos para a Administração Pública são para nível superior. Em segundo, parte-se do pressuposto de que nem todos os concorrentes foram beneficiados por alguma outra política de reserva de vagas em instituições de nível superior. E terceiro, que mesmo em caso positivo “há outros fatores que impedem os negros de competir em pé de igualdade nos concursos públicos, justificando a política de ação afirmativa instituída pela Lei nº 12.990/2014” (SFT, 2017, p. 02)

Destacamos o despacho da Presidência da República onde a autoridade argumentou que a constitucionalidade da lei está garantida por se tratar de matéria “dirigida à máxima realização dos direitos fundamentais da igualdade, em sua dimensão material, da liberdade, da dignidade da pessoa humana e do princípio da justiça social”. E que, serviria para a “atenuação da distorção material correspondente à participação reduzida de negros no serviço público federal” conferindo aos negros alçarem cargos de maior remuneração e “acesso a espaços de poder”. Outro ponto do despacho da Presidência é a menção à ADFP 186 podendo usar o mesmo critério da validade da Lei de Cotas das universidades para a lei em discussão. (STF, 2017, p. 10)

A defesa dos requerentes para constitucionalidade da lei pautou-se nos ideais de igualdade material, igualdade de oportunidades, combate à discriminação racial, combate às

---

<sup>50</sup> Na ADC 041, o requerente afirma haver decisões contraditórias a respeito da validade da lei em diversas instâncias do país. Nesse sentido, aponta, de um lado, decisões que afastaram a sua aplicação, em controle difuso, por considerarem que a política de reserva de vagas para negros em concursos públicos viola o direito à igualdade (CF/1988, art. 5º, caput), a vedação à discriminação (CF/1988, art. 3º, IV), o princípio da eficiência (CF/1988, art. 37, caput), o princípio do concurso público (CF/1988, art. 37, II) e o princípio da proporcionalidade (STF, 2017, p. 7-8).

Em 2016 uma ação de inconstitucionalidade da Lei 12.990/2014 foi julgada procedente no Tribunal Regional do Trabalho da 13ª Região da cidade de João Pessoa. O juiz baseou-se na convicção de que a lei violava os arts. 3º, IV, 5º, caput, e 37, caput e II, da Constituição Federal, e os princípios da razoabilidade e da proporcionalidade (TRF13, 2016).

desigualdades sociais entre brancos e não brancos e, desigualdades econômicas. O empoderamento dos negros através da assunção hierárquica, na mobilidade social. Dedicou-se a contestar que haveria ausência do instituto do mérito. Prerrogativa esta que, em tese, tem sua validade na valoração da competência e/ou domínio de determinados conhecimentos por intermédio de “nota” suficientes para classificação e preenchimento de vagas em concursos públicos.

O Ministro Relator da ADC 041/14 Ministro Barroso destaca o voto do Ministro Ricardo Lewandowski na ADFP 186 sobre a alegação de aferição do mérito no regime de cotas, destacando da obrigatoriedade constitucional da permanência da meritocracia. Qual foi parte dela:

Vê-se, pois, que a Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que estabelece a igualdade de acesso, o pluralismo de ideias e a gestão democrática como princípios norteadores do ensino, também acolhe a meritocracia como parâmetro para a promoção aos seus níveis mais elevados (STF, 2017, p. 12).

O Ministro Lewandowski faz menção a CF de 1988 para lembrar que para arguir ao nível superior de ensino têm-se de ver aferido o seu mérito. No entanto, ele lembra que a mesma constituição elenca outros princípios que precisam estar relacionados para a apreciação de matérias de interesse. Como no caso das cotas para as universidades, o mérito, mais uma vez, é relacionado ao princípio da igualdade material. Segundo o Ministro:

Tais dispositivos, bem interpretados, mostram que o constituinte buscou temperar o rigor da aferição do mérito dos candidatos que pretendem acesso à universidade com o princípio da igualdade material que permeia todo o Texto Magno [...] Afigura-se evidente, de resto, que o mérito dos concorrentes que se encontram em situação de desvantagem com relação a outros, em virtude de suas condições sociais, não pode ser aferido segundo uma ótica puramente linear, tendo em conta a necessidade de observar-se o citado princípio. (STF, 2017, p. 13)

Borges (2008) lembra que Documentos Jurídicos referenciais internacionais – e. g. Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH, art. XXVI); Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (art. 13º) - ao se referirem à educação como direito inalienável e fundamental da pessoa, persiste a lógica da assunção do indivíduo ao ensino superior através de sua capacidade individual. A autora lembra que os direitos de primeira dimensão<sup>51</sup> foram concebidos com o intuito de não intervenção do Estado. Os de segunda

---

<sup>51</sup> Segundo Borges (2008) os direitos humanos fundamentais de primeira dimensão consistem em direitos do indivíduo frente ao Estado, ao não abuso político do Estado à individualidade da pessoa, iniciados pelas revoluções burguesas do século XVII e XVIII. Quais sejam estes direitos: direito à vida, à liberdade, à

dimensão reconhecidos como direito à educação e saúde, por exemplo. A autora faz lembrar que o reconhecimento nos documentos legais internacionais sobre o direito a educação superior, não descarta a meritocracia “A questão do mérito, como princípio orientador da educação superior, remete à necessidade de formação qualificada dos indivíduos na educação básica para que estes possam estar aptos a ingressar na universidade e a permanecer nela” (BORGES, 2008, p. 147).

As ações afirmativas, em especial as políticas de cotas, *per se*<sup>52</sup>, ao que se pode concluir, se transforma em mecanismos jurídicos que pretendem promover o princípio da igualdade material entre os indivíduos, preservam princípios constitucionais p<sup>é</sup>treos formais, estabelece relação direta no combate às desigualdades sociais e raciais aprofundadas em nossa sociedade. Preservam o instituto do mérito ao impor a aferição das capacidades técnicas em nível tal que permitam aos indivíduos possam galgar espaço tanto no ensino superior quanto nos postos de trabalho públicos. E, como não haveria de não ser, ferramenta jurídica para iniciação de processos democráticos aos bens de consumo e mobilidade social, impondo um ritmo mais equânime aos processos competitivos entre os que não tiveram as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Dito isto, passaremos a dissertar sobre o curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba, lócus de nossa pesquisa, onde faremos um breve recorte de sua história destacando sua gênese elitista, por assim considerar ser um curso de elevado prestígio social. De difícil penetração de classes e grupos sociais menos favorecidos social e economicamente. Mas que esperasse ganhar novos contornos internos com a adoção de políticas de reserva de vagas para compor os quadros da graduação. Inclusive uma possível (des)construção de sua histórica elitização.

### 3.2. O Curso de Medicina da UFPB

A década de 30 foi um turbilhão de transformações políticas e econômicas no Brasil. Os setores dominantes da época entraram em conflito de interesses: as oligarquias agrárias comerciais exportadoras e os grupos urbanos-industriais em ascensão. Valendo-se do Movimento Tenentista, os grupos urbanos-industriais, insatisfeitos com a política econômica pré-estabelecida, buscavam reformas e novos rumos que achavam coerentes para a nova

---

propriedade, à igualdade formal. Complementados posteriormente pela formulação de leis de proteção desses direitos como a liberdade de expressão, direito a manifestação, reunião, direito ao voto e a ser votado “Esse primeiro conjunto de direitos é denominado de elementos civil e político da cidadania”. (p. 136-137

<sup>52</sup> Intrinsecamente; em si memo.

realidade brasileira, agora em transição rural-urbana, e o contexto econômico internacional com outra base econômica: o modelo de substituição de importações<sup>53</sup>. De acordo com Pereira<sup>54</sup> (2006).

Ideologicamente, o combate se travava em duas frentes. Do lado das forças conservadoras, posicionavam-se as oligarquias agrário-exportadoras, a burguesia comercial importadora e exportadora, além do capital comercial e financeiro internacional. Do lado reformista, se encontravam as novas forças sociais nascidas da expansão urbano-industrial do país, da qual faziam parte o crescente proletariado e o novo empresariado industrial, além da classe média (funcionários públicos, militares, intelectuais, entre outros) (PEREIRA, 2006, p.122).

No campo educacional, em linhas gerais, os movimentos conflitivos se davam entre os que defendiam uma educação pública, obrigatória, gratuita e leiga, com “a formação do “cidadão livre” e consciente que pudesse vir a se incorporar, sem tutelas, ao grande Estado nacional em que o Brasil estava se formando”. Essa seria a reforma encapada por Fernando Azevedo e Anísio Teixeira (renovadores). E, em contrapartida aos “renovadores”, a Igreja pretendia manter sua hegemonia na área educacional, voltada à educação integral na formação da pessoa nos moldes da educação moral da igreja católica. Linha defendida, em parte, por Francisco Campos<sup>55</sup>, no aspecto da moralidade religiosa e da defesa do ensino da “religião”, nas escolas, quando de sua gestão à frente do recém-criado Ministério da Educação e Cultura (MORAIS, 1992).

Para o Ensino Superior os renovadores defendiam a organização universitária visando o atendimento das novas demandas profissionais do novo mercado industrial e de pesquisa. Com toda a efervescência social, cultural e educacional, a diplomação universitária já era vista como importante instrumento de ascensão social e intelectual. Na Paraíba se criava a primeira Escola de Nível Superior: A Escola de Agronomia do Nordeste (1934), no município de Areia. Visto porque, havia a nítida mudança de certos valores da sociedade brasileira e, de certo, atingiria os valores oligárquicos do coronelismo latifúndio paraibano. Impunha-se, pelas transformações sociais da época, um outro tipo de coronel, aquele do que seria um

---

<sup>53</sup> Ver: Fonseca (2003).

<sup>54</sup> Uma breve história do pensamento desenvolvimentista no Brasil. Cadernos do Desenvolvimento. v. 9. n. 9. p. 121-141. Rio de Janeiro: Centro Internacional Celso Furtado de Políticas para o Desenvolvimento, 2006.

<sup>55</sup> Foi Ministro da Educação e Saúde do início da era Vargas (Criação do MES — Decreto no 19.402, de 14 de novembro de 1930). Foi responsável pelas reformas na Educação nacional primária, secundária e superior. Com o Decreto nº 19.851, dispôs sobre a organização do ensino superior. Para Campos, a universidade era entendida como entidade formadora das “elites” que comandariam os destinos nacionais. O termo “elite” tinha uma significação voltada ao domínio de habilidades (políticas, especialmente) que possibilitassem sobrepor os desafios postos pelo novo momento social brasileiro. “A universidade deveria organizar “modelos de associações de classe, destinados a proporcionar contatos e a fortalecer os laços da solidariedade fundada na comunidade de interesses econômicos” (MORAIS, 1992, p. 298-299).

símbolo das transformações: o “coronel do anelão”, o bacharel. A classe média apavorada por ascensão e status social, se espelhavam nas classes superiores viam a necessidade de ter um diploma. Preferencialmente, naquela época diplomas de médico, engenheiro e advogado<sup>56</sup>. (GUERRA e FERNANDES, 2006).

Após 1930, José Américo de Almeida, atuante no Movimento Tenentista, usa a influência política de Juarez Távora, com olhos a ser Ministro de Estado do Ministério da Agricultura, junto a Getúlio Vargas, para proceder a criação da Escola de Agronomia. Não por acaso a escola foi estabelecer-se em Areia, mostrando assim, segundo as autoras (ibid.) os traços ainda do coronelismo e clientelismo político do período da Velha República. Mais tarde, década de 50, registra-se o nascimento de diversas escolas superiores na Paraíba. Levados pela Criação da Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina da Paraíba é criada em 1951, através do Decreto Federal nº 38.011, de 05 de outubro de 1955. É também fio condutor, logo após, para criação de outros cursos da área de saúde como Odontologia, Farmácia e Enfermagem. Sabemos que a experiência universitária brasileira é tardia. Mas chama-nos a atenção que as tentativas de criação de Cursos Superiores na Paraíba datam do Brasil Império, segundo Bezerra (2006, p. 29).

Sem bem motivos sociais e republicanos, mas para atendimento aos interesses particulares de uma parcela da sociedade paraibana, a Faculdade de Medicina vem com o intuito de atender a demanda da classe mediana por essa titulação. A nova faculdade nasce de uma demanda crescente dos municípios<sup>57</sup> paraibanos que adotavam políticas sanitaristas em suas cidades, sem que houvesse uma oferta desses profissionais para o atendimento. As solicitações chegavam ao Departamento de Saúde do Estado vindas dos municípios. No entanto, os poucos profissionais existentes não se queriam ocupar nesse emprego, pois dividiam seu tempo de labor nos consultórios médico-sanitaristas, hospitais e ambulatórios particulares.

A Criação da Faculdade de Medicina na Paraíba foi, de certo, conflitiva. Primeiro, porque, em geral, as faculdades de Medicina do país funcionavam de forma precária. A

---

<sup>56</sup> Castelo Branco (2004) argumenta que, através da teorização de Bosi de 1992 esse “valor” dado à uma diplomação (titulação) vem da colonização lusitana. Uma mentalidade é criada a partir do que a autora denominou em seu texto de trinômio: Culto, Colônia e Cultura. Que deveria se realizar com a construção de símbolos instalados “entre os **ritos**, os **mitos** e as **tradições** herdadas da cultura portuguesa, vivos e vibrantes na **relação de poder** que se configura entre colonizador e colonizado, no processo de exploração e ocupação do solo e na transmissão cultural, via **educação**”. Ou seja, deveriam ser replicadas na colônia, por intermédio das instituições de educação os mesmos modelos de empresa e suas relações comerciais, suas tradições e relações de poder na sociedade (*colônia*).

<sup>57</sup> Limeira e Formiga (1986) colocam que devido ao caráter municipalista da constituição de 1947, por destinar parcela considerável do Imposto de Renda aos municípios lhes era cobrado a responsabilidade de realização de políticas sanitaristas.

exceção das já tradicionais Faculdades do Rio de Janeiro e Bahia, com conceito elevado na formação de médicos das classes socialmente bem situadas. Além do Estado da Bahia, Pernambuco se destacava como polo de produção acadêmica no Nordeste, com destaques para os cursos na área jurídica em Olinda e Recife. Pernambuco era, também, caminho mais curto para os estudantes que desejam diploma superior na área de saúde. Tendo em vista sua aproximação com o estado paraibano. No contexto nacional vozes se levantavam em desfavor da criação de uma faculdade de Medicina no Estado da Paraíba, por ser este um estado longínquo e economicamente pobre (GUERRA e FERNANDES, 2006, p. 32). A contradição ficou nítida quando as duas frentes se encontram para um congresso de Medicina Higienista<sup>58</sup> em Recife:

Assim é que, no VIII Congresso Brasileiro de higiene, em Recife, às vésperas da fundação da faculdade de Medicina, presentes expressivas figuras nacionais e internacionais do mundo médico-científico, os médicos paraibanos tentam positivamente ocupar aquele espaço e dali retirar moções em favor da Faculdade de Medicina; essa tentativa, depois concretizada, recebe aplausos da plenária, mas ao mesmo tempo é crivada de críticas por parte de alguns [...] o prof. Geraldo de Paulo Souza, médico de nome interacional, é um dos elementos que se coloca de viva voz contra o empreendimento protestando contra “a proliferação de faculdades de medicina que estava ocorrendo no país” [...] e “ as fábricas de doutores que não preparavam médicos, **mas somente concediam títulos a vaidosos elementos de cidade do interior**”<sup>59</sup> (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 13).

Entre as vozes destoantes estava a de Assis Chateaubriand, notório publicitário e proprietário de veículos de comunicação de alcance nacional, paraibano de nascença, não se mostrou atraído e nem um entusiasta da ideia, justificando que por conta da pobreza da região seria “mais útil aos paraibanos reduzir tudo a arados e implementos agrícolas do que fundar faculdades” (GUERRA e FERNANDES, 2006, p. 32)

No entanto, entre as vozes favoráveis, ainda segundo Limeira e Formiga havia, por parte do Presidente do Conselho Federal de Educação, a sua intencionalidade de emitir parecer favorável, quando declarou sua disposição ao médico paraibano Humberto Nóbrega “elemento da cúpula interessada no processo” de instalação da faculdade. Tal como fizera

---

<sup>58</sup> De acordo com Mariano e Pinheiro (2012), a ordem médica chega ao Brasil na metade do séc. XIX, com a proliferação de epidemias (cólera, febre amarela e tuberculose) na província. As doenças eram entendidas como fenômenos naturais, mas que precisavam ser tratadas “a partir de modelos e preceitos ditos científicos e, o meio social, a ser visto pelo crivo da doença”. O profissional médico passa a ter relevante representação nacional, com o advindo das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia financiadas pelo Estado. A Medicina na perspectiva da Educação Higienista era fomentada pela elite letrada, a partir de costumes e práticas higiênicas externas, França e Inglaterra como modelos de excelência. “...o saber médico, impulsionado em prol de uma “missão higienista” e embebido de um ideário de progresso e civilidade, passou a organizar propostas de intervenção e conformação da sociedade”.

<sup>59</sup> Grifo nosso.



para instalação da Faculdade de Medicina de Alagoas, sem que esta tivesse condições mínimas de funcionamento, nem tivesse sido apreciada a sua criação através de processo de análise do MEC. Para as autoras, o apoio do Governo Estadual, dos municípios, da Santa Casa de Misericórdia, da imprensa local e da própria comunidade médica paraibana foram decisivos para a criação da Faculdade de Medicina na Paraíba. Essas discussões colocavam em evidência, também, as questões das desigualdades regionais e a hegemonização econômica de outras regiões em relação ao Nordeste (LIMEIRA e FORMIGA, 1986, p. 12).

Os primeiros passos haviam sido dados, a Faculdade de Medicina da Paraíba (FMP) foi criada<sup>60</sup>, o bloco de defesa da criação da faculdade foi vitorioso. O Curso de Medicina foi reconhecido pelo Decreto 38.011 de 5 de outubro de 1955. No entanto, os desafios à manutenção e preservação do novo patrimônio – de um Curso de Medicina para a Paraíba - estava apenas começando. Pois a “saúde” financeira não era das melhores e estava pondo em risco sua perpetuação. Em tempo, destacamos que a Faculdade de Medicina da Paraíba, assim como as demais faculdades do Brasil eram de natureza privada, mas que recebiam aditivos por parte do Estado, tanto nas esferas Federal, estadual quanto municipal. No entanto, essas contrapartidas eram, por vezes, descumpridas ocasionando a precarização financeira das Instituições, por ocasião do crescimento geométrico das despesas e da demanda (NÓBREGA, 1980).

Segundo o Professor Doutor Humberto Nóbrega, Diretor da Faculdade de Medicina da Paraíba (FMP) em 1955, a política de contenção de gastos (congelamento) por parte do Ministério da Fazenda com o *Plano de Economia Nacional*<sup>61</sup> foi desafiador, pois obrigou a Faculdade a tomar medidas um tanto quanto incompreensíveis por parte dos alunos, como revisão do valor de taxas de matrícula, elevação das anuidades e emolumentos escolares. Aqueles que estivessem em débito com a faculdade, não poderiam continuar cursando, nem tampouco receber documento de transferência para outro estabelecimento, se assim o quisessem fazer. Caso insatisfeitos com as novas medidas (NÓBREGA, 1980).

---

<sup>60</sup> A faculdade de Medicina foi criada em 1951 no embalo da, também, recém-criada Faculdade de Direito da Paraíba. Legitimou seu funcionamento através do Decreto nº 30.212 de 27 de novembro de 1951.

A década de 50 registra a criação de quase todas as escolas isoladas na Paraíba que viriam, a posteriori, fazer parte da Universidade da Paraíba. Levados, inicialmente, por movimentos classistas, lideradas pelas entidades representativas desses movimentos. Como exemplo, o Clube de Engenharia da Paraíba.

<sup>61</sup> Para dar sequência ao plano de desenvolvimento industrial e preparação da infraestrutura brasileira o segundo governo Vargas (1950-1954) criou novas estratégias cambiais para minimizar o déficit da balança comercial e o ajuste das contas públicas. Como também, o direcionamento de verbas federais para áreas que favorecessem a industrialização do país. Esse modelo desenvolvimentista industrial foi seguido por Juscelino Kubitschek (1956-1960) em seu Plano de Metas. Ver (CAPUTO e MELO, 2009; CUNHA 2012, et all).

Foi em reunião no dia 30 de dezembro de 1955, do conselho Técnico Administrativo da FMP, em seção ordinária que o então diretor expôs um balanço financeiro e patrimonial apresentando dados patrimoniais positivos. No entanto, quanto aos dados financeiros, ele expõe quadro preocupante de desequilíbrio financeiro causados, mais especificamente, pelo *não* repasse dos suplementos de origem “dos altos poderes da República”. Os quais foram caloteados aos entes privados de Ensino Superior. Em entrevista ao jornal A união, Humberto Nóbrega assegura que, mesmo passando por esse momento financeiro ruim, o “rendimento didático” não havia sido afetado (NÓBREGA, 1980).

No ano seguinte, embora que com as finanças comprometidas, a FMP ampliava suas instalações e oferecia ao Estado mais um serviço: Serviço de Verificação de Óbitos. Com a ajuda política e financeira do então Secretário de Aviação e Obras Públicas José Targino. Assim também, foram agregadas novas cadeiras e instalações à faculdade: os laboratórios de Parasitologia, Embriologia Geral, um Pavilhão de Anatomia Patológica e uma nova sala de aula. É em 15 de setembro de 1957 que acontecia a colação de Grau da primeira turma de médicos, formados pela FMP. Ao todo trinta e três alunos, dentre eles o filho do então governador da Paraíba Flávio Ribeiro, o agora Médico Bacharel João Crisóstomo Ribeiro Coutinho. Quais foram estes os formandos:

Adailson da Costa Silva, Antônio Fialho Moreira, Antônio Macedo de Franca Filho, Danilo de Lira Maciel, Djacir da Silva pinto, Eli chaves, Emília Paiva, Evandro Vieira Cesar, Galvani Muribeca, Ivan Regis de Bezerra, Jacinto Medeiros, Jarbas Vinagre, Ivo Borges da Fonseca Neto, João Augusto Maia da Silva, João Crisóstomo Ribeiro Coutinho, João Gonçalves da Silva, José Jesus Rodrigues, José Galberto F. de Carvalho, José Nabor de Assis, José Pereira de Oliveira, Marcílio Coutinho Sobrinho, Maria Dalva de Machado, Maria das Neves Rolim Carneiro, Maria Estela Ferreira da Silva, Maria José de Brito Silva, Mazureik Miguel de Morais, Newton Jorge dos Santos, Paulo Gaioso de Souza, Reinaldo Romero Rangel, Ronaldo Rangel Travassos, Ronil Vilarim Teixeira, Simone Guedes de Seixas Maia e Walkiria Aranha de Medeiros. (NÓBREGA, 1980. p. 240).

Outro sim, a faculdade recebia mais noventa e um “feras” para curso. Pode-se observar o “cuidado” da classe política na manutenção desses espaços. Isso tem a ver com a formação social de nosso país, a qual transformou esses espaços recebedores da parte da elite agrária, econômica e social brasileira, nesse caso, a elite paraibana, que não fugiria a regra. A partir do prestígio das letras, agora conquistado pela diplomação da mais alta instrução, os

“herdeiros” agora não mais só de terras, mas de um instrumento que possibilitaria galgar os espaços políticos em seus respectivos lugares<sup>62</sup>. De acordo com Mariano e Pinheiro (2012):

As Faculdades de Medicina são mais do que espaços de formação profissional para atuar no combate as epidemias, são verdadeiros celeiros de criação intelectual de elites dirigentes. Na Parahyba (sic), temos médicos que integraram esta elite dirigente inclusive na função de presidente de província, como foi o caso de João José Innocencio Poggi, primeiro médico licenciado e que assume a presidência em 1866 (MARIANO e PINHEIRO, 2012, p. 5).

De acordo com Nóbrega (1980) as articulações políticas em torno da criação da Universidade da Paraíba<sup>63</sup>, em especial o governo do Estado, através de Clóvis de Lima para elaborar o que chamou de “*projeto-impacto*”, esperavam contar com a participação das faculdades de Economia, Direito e de Medicina para deliberar sobre o novo projeto e sua participação efetiva. No primeiro momento, a resposta da Faculdade de Medicina foi negativa. Na verdade, o primeiro ofício enviado pelo Secretaria da Assembleia Legislativa não havia sequer sido respondido. Logo após, o então Diretor da Faculdade Newton Lacerda responde em Ofício nº 137 de 1953 que a Faculdade de Medicina não poderia ser indiferente a criação da Universidade da Paraíba levando em conta seu reflexo sobre a vida cultural, científica, intelectual e social. Mas que, tendo em vista que as unidades isoladas tinham vida muito incipiente – umas com um currículo completo e outras que nem sequer haviam sido oficialmente instaladas – o corpo diretor da Faculdade julgava prematura a fundação no atual momento. Mas que manteriam a apreciação do projeto, *interna corpus*. Mas essa postura estava sendo bastante criticada, tanto interna como externamente. Em matéria do jornal *O Norte* dizia não entender o fato de uma única escola estar dificultando a instalação da Universidade.

Segundo Guerra e Fernandes (2006) as dificuldades financeiras levaram ao governador José Américo de Almeida a encampar algumas escolas superiores na paraíba. Essa seria a principal motivação para que outras escolas isoladas se mostrarem atraídas pela ideia da criação da Universidade. A Faculdade de Medicina era quase que exceção à regra. Era nítido seu aparato tecnológico e as contribuições que recebia de entidades privadas como associações de classe, empresas, fundações, verbas federais, estaduais, municipais, além da cobrança de mensalidades.

---

<sup>62</sup> “Lugares” no sentido de localização geográfica. Não só isso, mas na medida de produção do espaço real concreto e de reprodução da vida humana. O lugar, o viver e habitar do sujeito particular, cultura local, memória (CARLOS, 2007).

<sup>63</sup> Projeto de Lei nº 34, de 15 de junho de 1953 enviado à Assembleia Legislativa da Paraíba.

Na época, José Américo havia sido acusado de se contrapor à instalação de uma Faculdade de Medicina na Paraíba. Numa entrevista, em agosto de 1959, José Américo afirmou ser isto inverídico. Entre outros assuntos, disse que as faculdades não recebiam, a muito, verbas federais e tratou da instalação da universidade como positiva para as Escolas Superiores. Também colocou a dificuldade de a *classe média* em pagar, o que chamou de “mesada”, as custas de se estudar fora do estado (SILVEIRA, 1980):

Quando fundei a Universidade da Paraíba eram raras as Escolas Superiores. Depois começaram a proliferar por toda parte [...] a situação econômica concorreu para essas fundações por já não ser possível a própria classe média pagar a mesada fora de cada Estado [...] no governo da Paraíba nada recebia como auxílio do governo federal. Teria direito a verba às Escolas Rurais [...] Fui, ao contrário o mais esforçado defensor da idéia (sic) de se fundar uma (sic) Escola de Medicina na Paraíba. Meu diálogo por telegrama com o diretor do Ensino Superior que não admitia essa escola foi um verdadeiro duelo (SILVEIRA, 1980, p 84).

O Diretor de Ensino Superior, à época, era o professor Evaldo Lodi que alegava a “ausência da docência capaz”. A Universidade da Paraíba foi criada em 1956, através do Decreto nº 40.160 de 16, de outubro do mesmo ano, pelo então Presidente da República Juscelino Kubistchek. No mesmo Decreto, publica o seu Estatuto e, que traz, no seu parágrafo único, sua autonomia didática, disciplinar, financeira e administrativa. É também, no mesmo Diário Oficial de 10/1956 que o Presidente da República reconhece como de Utilidade Pública a Associação Brasileira de Medicina do Trabalho, através do Decreto nº 40.162/56.

A federalização da Universidade da Paraíba veio com a publicação da Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960, composta pela Faculdade de Medicina e outras nove faculdades. Neste processo de fusão das instituições, a Faculdade de Medicina contribuiu com cerca de 40% do acervo de bens que constituíram o patrimônio da nova Universidade. A partir de 23 de fevereiro de 1974, com a publicação do Decreto nº. 73.071 deixa de ser considerada faculdade para tornar-se o Cursos de Medicina que integrava o Centro de Ciências da Saúde, da Universidade Federal da Paraíba. No ano de 1960 houve sua primeira reforma curricular. Em 1975 há uma nova reforma desta feita estabelecendo convênios com hospitais públicos e privados para estágios e com possibilidades de contratação, caso houvesse interesse das instituições hospitalares. Após passados quinze anos, em 1990, outra comissão curricular foi composta. Dentre as mudanças, o aumento de carga horária. Mas foi em 1997 que ocorreu uma reformulação curricular no curso que perdura até os dias de hoje.

Essa formulação teve como efeito desencadeador o relatório produzido pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM) formado por 11

entidades representativas de professores universitários, alunos dos cursos das escolas médicas brasileiras. Dentre elas a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), Sindicato Nacional, Ministério da Educação (MEC) e a própria UFPB. Essa reforma curricular avaliou pontos considerados importantes e fizeram um diagnóstico sobre os Curso de Medicina apontando dentre outras coisas, limitações na formação do profissional médico. Reavaliar os processos de avaliação consideradas de cunho neoliberal pelo coletivo. Preocupação com a carreira do docente da área médica, desde remuneração considerada precária, ao fato desses profissionais exercerem a carreira docente com a carreira médica. De acordo com Machado (1999), a CINAEM tem como objetivos:

[...] desenvolver metodologias alternativas ao projeto neoliberal de avaliação do ensino nas escolas médicas brasileiras; aplicar os instrumentos de avaliação em comum acordo com o coletivo das escolas médicas; identificar os problemas e aspectos favoráveis e desfavoráveis que envolvam a formação médica no país [...] sistematizar, disseminar e divulgar os conhecimentos acumulados e os resultados obtidos com o desenvolvimento da avaliação e do processo de transformação das escolas médicas por meio do potencial de mobilização social e capital político das entidades que compõem a Comissão e do coletivo das escolas médicas brasileiras. (MACHADO, 1999, p. 177)

De acordo com Lampert (2008) na mesma década de 90, o MEC realiza o “Provão” (Exame Nacional de Curso), “que embora altamente questionado nos critérios adotados de avaliação e classificações, fortalece a perspectiva da avaliação ser construída no dia-a-dia das instituições de ensino superior”. Em 2001 começam a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN<sup>64</sup>) para os cursos de graduação em medicina. Entidades como a Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM) e a CINAEM “afirmam que o profissional médico tem que ter formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, e com princípios éticos deve promover a saúde integral do ser humano” (LAMPERT, 2008, p. 33).

Ainda de acordo com Lampert, as modificações propostas para as escolas médicas tiveram e foram construídas pela influência de documentos internacionais<sup>65</sup> que baseavam-se na tese de promover uma assistência à saúde compatível com os anseios sociais e necessidades de saúde básicas no século XXI que se iniciava, as quais os sistemas de

<sup>64</sup> Homologação em 07 de novembro de 2001 (Brasil, res. n.º. 4, CNE/MEC, 2001),

<sup>65</sup> Entre os quais a Declaração de Alma-Ata (1978) definiu a necessidade de estabelecer uma rede de atenção primária de boa qualidade e acessível a todas as pessoas, como parte fundamental do plano de "Saúde para todos no ano 2000; Declaração de Edimburgo (1988) enfatizou princípios gerais para a formação médica e fundamentou diretrizes para os cursos de medicina em todo o mundo. Como exemplo: ampliar os ambientes em que os programas educacionais são realizados, para incluir todos os recursos de assistência à saúde da comunidade e não apenas os hospitais; garantir que os conteúdos curriculares reflitam as prioridades de saúde do País; e criar currículos e sistemas de avaliação dos estudantes que permitam atingir tanto a competência profissional como valores sociais e não apenas a retenção de informações (MARTINS, 2008).

formação anterior dos profissionais médicos não se mostraram eficazes para promover qualidade no atendimento médico e a garantia do acesso universal aos serviços de saúde. A centralidade do novo paradigma no tratamento com a saúde seria a abordagem do indivíduo em toda a sua dimensão e não só mais estritamente biológica, ir além da visão mecanicista do corpo humano. (LAMPERT, 2008)

A Comissão de Reforma Curricular formada em 1997, teve como diretrizes para a mudança curricular do Curso de Medicina da UFPB os documentos referenciais e as avaliações institucionais. Essa Reforma ficou estampada na Placa de Formatura dos formandos da Turma 2012.2. A qual foi batizada pelos alunos de “KOLBAIAS”, fazendo referência à serem estes, a primeira turma formada pela então nova estrutura curricular do curso. Em 2007 é criado o Centro de Ciências Médicas da Universidade Federal da Paraíba (CCM/UFPB) após o desmembramento do Curso de Medicina do Centro de Ciências da Saúde (CCS), com a publicação da Resolução CONSUNI nº 21 de 02 de agosto de 2007.

Em julho de 2012 foi inaugurado o prédio do CCM com 4.800 m<sup>2</sup>, onde funcionam parte das instalações do Centro. O Centro integra 5 departamentos: Departamento de Medicina Interna - DMI; Departamento de Cirurgia - DC; Departamento de Obstetrícia e Ginecologia - DOG; Departamento de Pediatria e Genética – DPG; Departamento de Promoção da Saúde – DPS. São 18 salas, cinco laboratórios, biblioteca setorial e ambientes para professores. Após a Reforma Curricular o curso passou de 6.800 horas para 9.440 horas com o aumento do banco de horas do Estágio Prático que passa de oito meses para 24 meses. Isso permitiu que o graduando de medicina tenha a oportunidade de vivenciar a prática médica em cinco áreas: Clínica Médica; cirurgia, Pediatria/Obstetrícia e Medicina da Família. Foi também em 2007 que foi aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) através da Normativa nº 28/2007 institui o Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina no nível de graduação da UFPB/CAMPUS I.

Esse pequeno recorte temporal histórico teve como objetivo secundário reconhecer os *locus* da pesquisa. Observar o nascimento do curso, por assim dizer, para que pudéssemos contextualizar um pouco mais sobre. Entender como relevante para a Paraíba foi ter uma Faculdade de Medicina e para a saúde pública do Estado. A dificuldade em estabelecer-se. A influência que exerceu em seu entorno. E a sua importância na construção do Ensino Superior na Paraíba. Sendo estes um dos cursos de maior prestígio social, desde longa data.

É sabido que os cursos de medicina estão entre os mais concorridos com expressivo número de candidatos em relação as vagas. Se faz necessário trazermos aqui alguns pontos que precisam ser melhor esclarecidos até mesmo para entendermos a dinâmica da expansão de

vagas e cursos de medicina em paralelo à expansão do ensino superior no Brasil. Saindo um pouco dos lócus de onde desenvolvemos, mas que serve para entendermos algumas propriedades eminentes ao curso em si.

Segundo Amâncio Filho, Vieira e Garcia (2006) formar recursos humanos para as áreas de saúde requer uma articulação bem fundamentada entre as áreas de educação e de saúde, ciência, tecnologia e iniciativas de inovação em saúde para que as políticas governamentais não sejam trabalhadas em separado visando que essa ação seja “medida estratégica para favorecer o intercâmbio entre os serviços de saúde, as instituições formadoras e as de ciência e tecnologia, para a consecução compartilhada de atividades de ensino, pesquisa e extensão nos diversos níveis de atenção à saúde da população” (AMÂNCIO FILHO, VIEIRA e GARCIA, 2006, p. 162)

Os autores observaram o crescimento na oferta de vagas e de cursos na área de formação médica e enfermagem entre os anos de 1995 a 2003, segundo os dados do INEP. Anotaram que nesse período o número de vagas em instituições de ensino superior cresceu 47%, passou de 8.247 para 12.081 vagas. O número de cursos também aumentou, saímos de 85 cursos em todo o Brasil para 125 cursos oferecidos. Interessante notar que nesse mesmo período não houve aumento de cursos aqui na Paraíba, sendo oferecidos apenas 2 cursos. Aumento apenas do número de vagas que saiu de 154 para 180, significando um aumento 11%. Nesse período observou-se que houve:

[...] a inversão da participação dos setores público e privado: em 1995, o setor privado respondia por 41,2% do total de vagas ofertadas; em 2003, essa oferta representava 50,6% (6.117 vagas privadas, do total de 12.081). Apenas a Região Sudeste ofertava 73,7%, das vagas no País (4.507 vagas privadas, de um total de 6.117), que, somadas às da Região Sul, correspondem à maioria absoluta da oferta, ou 86,8% do total das vagas privadas no Brasil. (AMÂNCIO FILHO, VIEIRA e GARCIA, 2006, p. 165).

Em 2015 o Conselho Federal de Medicina (CFM) publicou em sua página um panorama nacional sobre a distribuição de profissionais médicos no Brasil com base no estudo *Demografia Médica Brasil 2015* desenvolvido pelo Departamento de Medicina Preventiva da Faculdade de Medicina da USP, em parceria com o Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo e o CFM. Este estudo coloca que existem o total de 432.870 registros médicos no Brasil. Número que corresponde a 2,11 médicos para cada grupo de 1.000 habitantes. A Paraíba tem 1,4 % para cada grupo de 1.000 habitantes e segue a tendência da Região Nordeste, 1,3% a média. A cidade de João Pessoa concentra 8,1% a relação Médico/1000hab. Esse estudo aponta a hiperconcentração de profissionais médicos

nos grandes centros urbanos e “desertificação” ou a falta destes profissionais em outras regiões do país. Tanto na má distribuição nas macrorregiões em detrimento das microrregiões do país, quanto na concentração destes em centros urbanos e escassez nas zonas afastadas destes centros. A Região Sul e Sudeste têm 2,18% e 2,75%, médicos por grupo de 1.000 habitantes, respectivamente. No estudo, a remuneração e as condições de trabalho aparecem como os principais fatores que levariam os médicos a se fixar em um local de trabalho. Do número de profissionais registrados 60% dos médicos dividem sua jornada de trabalho entre hospitais e seus próprios consultórios, embora o exercício liberal da profissão venha perdendo espaço. Devido ao modelo de Estado adotado, tem-se refletido a maior concentração de profissionais médicos em instituições privadas, com o crescente número de organizações sociais de direito privado intermediando a prestação de serviços em saúde e o desmonte do Sistema Único de Saúde (SUS) (SCHEFFER et. al., 2015).

Esse estudo é muito denso em relação aos dados sobre a realidade médica e vamos nos aprofundar um pouco mais para trazeremos o que entendemos ser de interesse para complementar informações sobre a medicina, inclusive, o crescimento dos cursos no Brasil, nos últimos anos.

Vale salientar que a Organização Mundial de Saúde e a Organização Pan-americana de Saúde não estabelecem nem recomendam parâmetros entre a relação médico/habitante. Isso porque considera que existem fatores sociais, regionais, econômicos e epidemiológicos diversos em cada país. Agora, se o Brasil for comparado com países da OCDE, dos 40 países selecionados pelo estudo, ocupamos a 8ª posição. A média entre os países é de 3,8 médicos/1000habit “O país com maior taxa é a Grécia, com 6,1 profissionais por 1.000 habitantes, seguido por Rússia, com 5; Áustria, 4,8; Itália, com 4,1; Portugal, 4,0; Suécia, 3,9; e Alemanha, com 3,8”. (SCHEFFER, et. al. 2015, p. 78)

Os standards internacionais têm servido de referencial para o Brasil para projetar e dimensionar o número de cursos e vagas para formação médica, além das demandas nacionais por atendimento à saúde em todos os níveis. Um outro parâmetro internacional é o número de diplomados em função do número de habitantes. De acordo com o standard dos países que compõem a OCDE, a relação de diplomados em medicina para cada grupo de 100.000 habitantes é de 10,6%. O Brasil atingiu até o término do estudo a taxa de 10,2%, levando em consideração o ano de 2014:

No Brasil, onde se estimou um número de 10,2 diplomados por 100.000 habitantes em 2014, a taxa para 1990 era de 5,3 – considerando uma população de 146.917.459 e 7.836 o número de diplomados naquele ano. Ou seja, houve aumento de 1,9 na taxa de diplomados por 100.000 habitantes no



período analisado, crescimento próximo ao do Reino Unido e da Dinamarca. O número de escolas no Brasil ilustra esse crescimento: em 1985, eram 77; em 1990, 82; e em 2014, somavam 247. (SCHEFFER, et. al. 2015, p. 82).

Podemos inferir que esse crescimento está atrelado à expansão da educação e das políticas de acesso implementadas nas últimas duas décadas. Mesmo se reconhecendo sua guinada privatista, o crescimento se dá em grande parte pelo setor privado, especialmente no período de 1999 a 2003, mas também isso fomentou e “cresceu o número de instituições, de cursos, de vagas, de ingressantes, de matrículas e de concluintes”, segundo Ristoff (2014, p. 724). E que, possivelmente, tenham influenciado na composição do crescimento do quadro de profissionais de medicina.

Embora houvesse esse crescimento do número de vagas e instituições, a grande procura aos cursos de medicina é um fator que foi cristalizado no imaginário social brasileiro desde o Império. A valorização profissional salarial e o status social dado ao profissional da área médica é porquanto um valor que começa na subjetivação da certeza de que a carreira médica garantirá uma mobilidade social para alguns ou o estabelecimento de privilégios para outros, reforçando a sua imponência enquanto grupo social em sua ação corporativa de não perder a sua majestade (VARGAS, 2010). A leitura de Vargas (2010) do postulado de Max Weber sobre o uso do “fechamento” ou restrição aos recursos e oportunidades como estratégia de grupos ou coletivos sociais para maximização de seus ganhos, reflete bem a realidade dos cursos de Medicina. Com a influência corporativa da sua associação – Conselho Federal de Medicina (CFM) – em relação as políticas e programas do Estado. Prova disso foi a Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007, do Ministério da Educação que restringiu e impôs barreiras severas para a abertura de novos cursos, além de vetar a abertura de 43 novos cursos de Medicina e também de Direito (VARGAS, 2010).

A escolha da carreira médica por parte significativa dos estudantes secundaristas pode ser motivada pela repetição do discurso em torno do prestígio que se pretende prolongar pelos que ocupam as classes dominantes - entendidas aqui também como classes dos privilégios ou grupo de privilegiados que detém um recurso escasso (SOUZA, 2017) - para que seus postulados (ideologias) prevaleçam em detrimento das pretensões das classes não privilegiadas. Ou seja, usam de seu poder simbólico para determinar a realidade social em que “O campo de produção simbólica é um microcosmos de luta simbólica entre as classes; é ao servirem os seus interesses a luta interna no campo de produção (e só nesta medida) que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção” (BOUDIER, 2015, p. 12)

A expansão do sistema de educação superior e as políticas de inclusão, a exemplo das cotas para o acesso a esse nível de ensino, tende a corrigir os números apresentados em 2007 pelo IBGE, essa pesquisa dava conta de que 84% das famílias brasileiras não tinham integrantes com o nível superior de ensino. Mais ainda, os efeitos sobre as desigualdades educacionais eram refletidos nos ganhos das famílias. Famílias que possuíam mais de uma pessoa com curso superior em seu núcleo familiar tinham uma renda per capita de 1,87% vez maior que o rendimento dos núcleos familiares com apenas um integrante com nível superior e 5,75 vezes acima dos ganhos de lares sem pessoas com nível superior (VARGAS, 2009, p. 6).

Interessante notar que no último Censo da Educação Superior divulgado pelo INEP, as tabelas que apresentam os 10 maiores Cursos de Graduação em três categorias: número de matrícula, número de ingressantes e de concluintes de 2009 a 2016, os Cursos de Medicina, em nível nacional, só aparecem na oitava posição em 2009, na categoria “número de matrículas” e em 2010 na décima posição na categoria matrículas. Apenas. Os cursos que estão presentes em todos os anos e em todas as categorias são Direito e Pedagogia.

Na Paraíba hoje existem nove escolas de Medicina oferecendo 1150 vagas. Das nove escolas três são públicas: UFPB, UFCG E UFCG/CAJAZEIRAS. E seis delas são escolas privadas: Faculdade de Medicina Nova Esperança (FAMENE); Faculdade de Ciências médicas da Paraíba (FCMPB); Faculdade de Ciências Médicas de Campina Grande (FCM); Faculdade Santa Maria (FSM); Faculdade Integrada de Patos (FIP); Faculdade de Medicina UNIPÊ (MEDEIROS, 2017). De acordo com a UFPB o Curso de Medicina do Centro de Ciências Médicas atingiu o “conceito 3” pelo ENADE em 2016. Foram inscritos 114 concluintes e teve a participação de 111 alunos concluintes. (UFPB<sup>66</sup>, 2016).

É importante que se destaque aqui, mesmo que sem aprofundamento, um programa criado pelo governo federal através da parceria interministerial entre Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC) que tinha como objetivos a ampliação tanto dos cursos de medicina quanto das vagas para residências médicas, para que se pudessem equacionar as questões de acesso à saúde, distribuição mais equânimes de profissionais médicos e assistência em territórios isolados com foco na atenção básica de saúde do Sistema Único de Saúde (SUS). Este Programa é o “Mais Médicos para o Brasil”, criado pela Lei nº 12.871/2013. O programa recebeu muitas críticas, em especial da comunidade médica e

---

<sup>66</sup> Disponível em: <http://www.ufpb.br/content/ufpb-tem-resultado-positivo-no-enade-2016>. Acesso em: 12, jan. 2018.

entidades representativas da categoria<sup>67</sup>. Uma das alegações seria a baixa qualidade formativa que teriam os profissionais, pois o programa previu uma maior ampliação tanto de vagas nas instituições de ensino públicas e privadas quanto a criação de novos cursos como ações integradas para atingir os objetivos:

Para alcançar esses objetivos adotou as seguintes ações: I – reordenação da oferta de cursos de Medicina e de vagas para residência médica, priorizando regiões de saúde com menor relação de vagas e médicos por habitante e com estrutura de serviços de saúde em condições de ofertar campo de prática suficiente e de qualidade para os alunos; II – estabelecimento de novos parâmetros para a formação médica no País; e III – promoção, nas regiões prioritárias do SUS, de aperfeiçoamento de médicos na área de atenção básica em saúde, mediante integração ensino-serviço, inclusive por meio de intercâmbio internacional (MS, 2015, p. 41).

O Programa Mais Médicos, como assim ficou conhecido, através da lei que o criou, estabeleceu metas para ampliar o quantitativo de profissionais formados em relação ao número de habitantes. Projetou-se assim as seguintes metas:

A meta assumida pelo Programa é sair dos quase 380 mil médicos antes do seu lançamento e chegar a 600 mil em 2026, quando o Brasil alcançaria o patamar de 2,7 médicos por mil habitantes (aumento de 50% na proporção de médicos em 13 anos). A estratégia do Programa para promover esse aumento é a ampliação das vagas de graduação em Medicina saindo da proporção de 0,8 vagas por 10 mil habitantes e chegando em 2017 a 1,34 vaga/10 mil, proporção suficiente para cumprir a meta de 2,7 med./1.000 hab. Isso impôs uma meta de abrir 11,5 mil vagas de graduação em apenas cinco anos. (BRASIL, 2015, p. 55)

O programa também estabeleceu critérios para a abertura de novos cursos e abertura de novas vagas em instituições públicas e privadas. As condições para se abrir novas escolas de medicina privadas teriam que estar condicionadas a capacidade que as instituições públicas de ensino superior teriam para fomentar a expansão. Com os limites impostos por questões diversas à IFES, abre-se editais de concorrência onde são estabelecidas outras exigências. Segue abaixo quadro de resumo com exigências e etapas prévias previstas em Lei, a partir de 2013 para abertura de novos cursos de medicina.

---

<sup>67</sup> Dentre as alegações estavam a vinda de médicos cubanos para o país sem a necessidade de prova de validação de diploma, dificuldade com a linguagem interferindo na comunicação paciente e profissional e a tomada de vagas de profissionais brasileiros nos postos de trabalho. Estes profissionais foram recrutados através de um acordo de cooperação firmado entre o Ministério da Saúde Brasileiro e a Organização Pan-americana de Saúde, ligada à Organização Mundial de Saúde. Portanto, eles estariam na condição de cooperadores internacionais no enfrentamento dos problemas locais. Ainda mais essas ações eram de cunho emergencial (BRASIL, 2015, p. 45)

**Quadro 3** - Etapas para abertura de cursos de graduação em medicina.

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>
<b>Etapa 1</b>	MEC indica quais regiões têm necessidade de expansão de vagas e define os padrões exigidos em termos de rede de saúde em condições de proporcionar uma boa formação médica.
<b>Etapa 2</b>	MEC publica um edital de seleção dos municípios para verificar quais têm interesse em receber um curso de Medicina. É feita avaliação <i>in loco</i> que julgará a capacidade de receber o curso. Precisam comprovar se têm campo de prática para os alunos: Hospital; Postos de Saúde da Família; Centros de Atenção Psicossocial; Redes de Urgência, et. al.
<b>Etapa 3</b>	MEC faz avaliação <i>in loco</i> que julgará a capacidade de receber o curso. Precisam comprovar se têm campo de prática para os alunos: Hospital; Postos de Saúde da Família; Centros de Atenção Psicossocial; Redes de Urgência, et. Gestor municipal compromete-se a qualificar a rede de atendimento até o recebimento do curso.
<b>Etapa 4</b>	Após essa pré-seleção passam por nova avaliação que atestará se, de fato, a rede de saúde tem condições de receber o curso conforme os parâmetros exigidos. É publicado depois de todo esse processo os municípios que poderão, então, sediar um novo Curso de Medicina.

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2015.

Em um segundo momento, abre-se um edital para que instituições de ensino superior (IES) privadas possam concorrer entre si, depois de avaliadas as etapas anteriores expostas no quadro acima. As IES privadas são avaliadas de acordo com os seguintes critérios:

As IES são avaliadas conforme um conjunto de critérios: pontuações nas avaliações do MEC, nos cursos existentes daquela mantenedora, sejam em Medicina ou na área de Saúde; projeto político-pedagógico de acordo com as novas DCN; planejamento de infraestrutura; saúde e estabilidade financeira; plano de implantação do curso; contrapartidas oferecidas aos serviços do SUS que serão campo de prática; proposta de integração ensino-serviço; volume de adesão a programas como o Programa Universidade para todos (Prouni) e o Financiamento Estudantil (Fies). (BRASIL, 2015, p. 57).

Nota-se a estratégia bem articulada com outros programas de inclusão e acesso ao nível de ensino superior, em especial, o Curso de Medicina. Por outro lado, percebe-se as condições impostas para abertura de novas vagas e cursos de medicina. São de fato critérios que demandam uma série de outras ações que, em alguma medida, fazem com que esse curso seja bastante concorrido. Para além da sua condição de curso elitizado por sua impermeabilidade, há de se considerar a sua oferta. Há sim uma demanda tanto social para formação de quadros profissionais médicos, quanto pessoal de jovens que tem em mente a intenção de estarem inseridos entre os quadros profissionais de elevado prestígio social, por encantamento do estilo de vida médico, pelas oportunidades e variedades de possibilidades

práticas de atuação, estabilidade social e financeira, entre outros motivos (CRUZ, 2010, et. al. p. 33)

Iniciamos a partir do próximo tópico o percurso metodológico. Nele vamos expor dados a coletados a respeito do perfil dos ingressos do Curso de Medicina da UFPB, com recortes à partir dos anos de 2008 e entrevistas com alunos cotistas na tentativa teórico metodológica de (re)conhecer processos democráticos internos ao curso que contribuem com aquilo que padronizamos chamar aqui (des)construção da sua histórica condição elitista.

## 4. CAPÍTULO METODOLÓGICO

### 4.1. Caminhos da pesquisa

A escolha de nosso objeto de estudo: a (des)construção da elitização do Curso de Medicina da UFPB demandou uma pesquisa em vários campos teóricos para que pudéssemos ter uma visão geral do problema, trabalhar e filtrar aquilo que nos é de interesse e delimitar as fronteiras do trabalho. Partimos de uma leitura desde a Teoria do Estado até a Teoria da Administração e da Ciência Política sobre o estudo e análise de Políticas Públicas, para entender e nos aproximarmos um pouco mais da realidade que pretendíamos investigar. Levou-nos a historiar o Curso de Medicina desde a sua fundação a partir da Faculdade de Medicina da Paraíba, como também, a história do ensino superior no Brasil, a fim de termos uma visão geral e sistêmica do processo de construção das categorias teóricas que tratamos nesse trabalho. Com um olhar especial sob a adoção das políticas afirmativas por parte do Estado e das universidades.

Essa aproximação nos fez enxergar primeiro: a complexidade do problema; em segundo, o emaranhado de fenômenos históricos, sociais, legais, políticos, econômicos, estruturais e culturais envolvidos; em terceiro, a variedade de personagens que fazem parte do problema, direta ou indiretamente, e que são, ao mesmo tempo construtos e produto de uma realidade social que nos é apresentada. Devemos admitir algo, a escolha se deu, à priori, mais por uma dose significativa de curiosidade política, no sentido da “Policy analysis”, uma análise da política pública das cotas (FREY, 2009). Mas vimos que este caminho só não daria conta da problemática, pela especificidade que se exige. Mas que foi considerada para construção do trabalho. Segundo Severino (2000) a escolha da temática já é considerada um ato político, portanto, não neutro. No entanto, Demo (1995) adverte para a postura ética e o rigor científico que se deve assumir em uma pesquisa social, para que não se deixe contaminar nem direcionar a pesquisa.

Cientes disso, o desafio posterior estava em filtrar as referências bibliográficas, os textos e enunciados. Ajustá-los ao que se pretendia fazer, conhecer, entender e intervir. Ou seja, o que realmente nós queríamos investigar. Isso demandou um certo tempo, de mais subsídios e mais tempo de maturação com o material. De acordo com Gatti (2012) ao iniciar um trabalho científico algumas perguntas devem ser feitas ou consideradas. Eis algumas delas: “De onde partimos? Com quais referentes? [...] Que tipos de dados nos apoiam? Como se originaram? [...]”. (GATTI, 2012, p. 14)

No itinerário de pesquisas bibliográficas nos deparamos com uma incógnita: como faríamos a construção teórica que primeiro, caracterizasse uma instituição como a universidade como sendo uma instituição elitista? Esse seria o primeiro desafio. Buscamos amparo nos postulados dos teóricos que classificavam a histórica condição da universidade como elitista. E percebemos que a principal variável seria a sua *impermeabilidade*, nas discussões sobre as possibilidades e tentativas de democratização do acesso ao seu interior, em especial, de estamentos sociais considerados pouco representados nos bancos dos cursos de graduação do sistema superior de ensino (SILVA e VELOSO, 2013).

Essa peça acadêmica, em um outro momento, nos permitiu perceber o que nos inquietava: tudo o que está socialmente dado foi socialmente construído. Conseguimos perceber, inclusive, algo que estava invisível a mim mesmo: a nossa condição como um sujeito pertencente ao grupo dos excluídos, em um determinado momento da vida, quando estávamos de fora da escolarização de nível superior. Fui lembrado a enxergar pelo carinhoso comentário de uma professora que participou da pré-banca que, em síntese, significou duas perguntas: “O que te trouxe até aqui? Onde está você neste trabalho?” “*Caiu a ficha*”! Lembramos que fomos beneficiados por uma política inclusiva<sup>68</sup>. O interesse pela temática foi de certa forma intuitiva. Mas sim, somos guiados por nossos valores e crenças. Somos multi-referenciados e resultado de nossas experiências, sendo elas conscientes ou inconscientes. Estamos cumprindo o rito processual, em via de regra, o amadurecimento intelectual e pessoal, formando consciência política (FREIRE, 2014), que acaba por revelar o pensamento político, o ser político. De acordo com Barbosa e Quintaneiro (2009, p. 108) “na investigação de um tema, um cientista é inspirado por seus próprios valores e ideais”.

A abordagem socio histórica se fez presente nesse trabalho devido sua importância em entender o objeto de estudo e conseguir visualizar as características, particularidades dos enunciados, da própria construção da trajetória, para que enfim, melhor pudéssemos descrevê-lo. A postura de esforçar-se em ter respeito à técnica científica na forma de “historização” permitiu a condição necessária de entender o movimento das coisas, daquilo que passa despercebido, se não por um olhar de apuração. Ainda segundo Barbosa e Quintaneiro (2009), baseadas em Marx, para se estabelecer certos postulados, de mudanças ou de conservação do(s) objeto(s), há de se fazer uso de uma análise de fatos concretos, a fim de se expor o movimento real das coisas e das condições materiais de existência. Quando as pessoas e/ou os

---

<sup>68</sup> Conseguimos adentrar ao sistema universitário no ano de 2008, com idade de 34 anos através de uma política de reserva de vagas para servidores públicos dos níveis municipal, estadual e federal, o Programa Especial de Formação Superior (PROESP).

sujeitos sociais estabelecem suas relações concretas de produção, a concepção materialista da história permite perceber outros produtos não materiais que são produzidos a partir dessas relações:


Segundo a concepção materialista da história, na produção da vida os homens geram também outra espécie de produtos que não tem forma material: ideologias políticas, concepções religiosas, códigos morais e estéticos, sistemas legais, de ensino, de comunicação, o conhecimento filosófico e científico, representações coletivas de sentimentos, ilusões, modos de pensar e concepções de vida diversos e plasmados de um modo peculiar. A classe inteira os cria e os plasma derivando-os de suas bases materiais e das relações sociais correspondentes. Esta é a *superestrutura* ou *supraestrutura* (sic). (BARBOSA e QUINTANEIRO, 2009, p. 36).

Então, a partir dos princípios desse postulado supracitado é que nos empenhamos em buscar na teoria base argumentativa para fundamentar a afirmação de que, primeiro, a universidade é uma instituição elitista. Segundo, que o Curso de Medicina é um curso elitista. Como dissemos antes, o atributo que despontou para caracterizar a universidade foi a sua impermeabilidade. E a necessidade de construção de políticas públicas que viessem democratizar o acesso à universidade e, por conseguinte, ao ensino superior.

Para além dos encontros de orientação e conversação para os ajustes do texto e dos caminhos que deveriam ser tomados. Inclusive a questão das escolhas dos construtos e conceitos trazidos por intermédio da pesquisa, fomos orientados a participar em grupos de pesquisa que tratassem de matérias de interesse. Portanto, adotamos a estratégia de participação em reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisa da Educação Superior e Sociedade (GEPESS). Essa estratégia foi muito acertada. Nessa integração o pesquisador (me coloco na nesta condição no momento da pesquisa) tivemos a oportunidade de interagir com outras produções acadêmicas, trabalhos semelhantes com abordagens distintas. Para além disto, e depois de pesquisas contínuas em sites e periódicos eletrônicos, plataformas de consulta, livros e autores clássicos conseguimos definir as categorias teóricas às quais baseariam nosso trabalho, apresentadas no Quadro 4.



Quadro 4 - Categorias teóricas.

<b>Categorias analíticas</b>	<b>Categorias intermediárias</b>	<b>Lócus da pesquisa</b>	<b>Sujeitos da pesquisa</b>
Política de cotas	Acesso	Curso de medicina da UFPB	Cotistas do curso de Medicina
Educação superior	<b>Objeto de análise</b>		<b>Elitização</b>

Fonte: Próprio autor.

Em uma das reuniões do GEES apresentamos as ideias e pretensões que tínhamos para com a pesquisa. Recebemos críticas e sugestões significativas para o melhoramento de nosso trabalho. E foi aí que nos foi sugerido a visita ao Núcleo de Documentação e Informação de História Regional (NIDIHR), onde buscando fontes documentais relevantes para a construção da história do Curso de Medicina da UFPB, o qual se mistura com a própria história da Universidade. Levamos as sugestões à orientadora que achou pertinente construir um pequeno recorte histórico sobre o Curso de Medicina. Como construção teórica, o conhecimento da história de um espaço onde se pretenda entender sua dinâmica ajuda na compreensão do presente. De sua importância na história do conhecimento científico e da construção do sistema universitário paraibano. Fizemos uso de documentos e narrativas do Projeto de Pesquisa História da Universidade. Um projeto que conta a trajetória da UFPB desde sua criação como Universidade da Paraíba e que, concomitante a isso traz fatos históricos referentes ao curso.

Decidimos apresentar um estudo de caso e contar a trajetória de um(a) aluno cotista do Curso de Medicina. No entanto, houve a chance de conversarmos com outro(a) aluno(a) do mesmo período e turma. Mantivemos o primeiro contato com uma aluna, também cotista, do Curso de Direito da UFPB, que tinha uma irmã que cursava Medicina, com previsão para conclusão do curso no segundo período do ano de 2017. Fizemos um primeiro contato para abrir a possibilidade da participação dela no estudo. De pronto ela aceitou. Portanto, tivemos a feliz coincidência de contar com dois estudantes, sendo um do sexo masculino e outro do sexo feminino. A questão de gênero não será discutida nesta pesquisa. Mas permite uma dupla interpretação das condições internas do espaço e da temática aqui abordada. Nesse sentido, de agora em diante, vamos nos referir a eles(a) como “João” e “Maria”.

E o porquê a opção metodológica em contar a trajetória de um aluno cotista? Qual seria a relevância disto para um trabalho acadêmico? No campo da investigação na educação, as pesquisas de abordagem qualitativas tendem a ganhar mais densidade quando colocado em

perspectiva os sujeitos envolvidos no processo. Essa seria a primeira resposta às indagações. Segundo, estamos tratando aqui de uma política pública de reserva de vagas (cotas) para um dos níveis do sistema educativo brasileiro. O simples fato de existir uma política dessa natureza nos permite inferir que o sistema educacional tem demonstrado dificuldades em exercer sua tarefa primeira que é o de formar parcelas de sua sociedade incluindo-as no sistema e lhes dando o direito que lhes é garantido. Portanto, o fato de adotarmos esse procedimento narrativo justifica-se por tentar evidenciar o grau de dificuldades sociais e educacionais que estes estudantes enfrentam antes de conseguir entrar na universidade. E depois, de estar nela e terminar o trajeto formativo no nível de graduação. É uma questão de reconhecimento (WELLER e SILVEIRA, 2008, p. 932). No entanto, essas intenções se dão sempre à priori, as entrevistas podem ser mais ou menos reveladoras. Podem nos apresentar realidades que achamos poder encontrar. Mas podem também nos dizer muito do que não se espera. Ou mesmo, coisas inusitadas.

Então, dar a voz aos estudantes é uma forma de procurar identificar elementos que estejam só e, somente só, sob os seus domínios. As experiências são individuais, por tanto cada sujeito experiência a política de maneira distinta. O que se pretendeu foi reconhecer padrões, percepções e relatos que permitissem uma aproximação ao que acontece nas relações internas com o curso. São movimentos que se constroem nas relações pessoas e intrapessoais estando estes dentro do sistema, produzindo fenômenos na então denominada *supraestrutura*. A qual nos referimos anteriormente (BARBOSA e QUINTANEIRO, 2009)

No caso de uma dissertação de mestrado, temos que ter a clareza que ela tem um caráter eminentemente demonstrativo (SEVERINO, 2000). A metodologia a ser construída deverá passar por três etapas básicas as quais seriam os procedimentos metodológicos iniciais. Portanto, quanto aos procedimentos técnicos da pesquisa temos os elencados no Quadro 5.

**Quadro 5** - Procedimentos técnicos da pesquisa.

<b>Procedimentos Técnicos</b>
Pesquisa bibliográfica
Pesquisa documental
Estudo de caso

**Fonte:** Próprio autor.

O fato de nós optarmos por relatar a trajetória de um(a) estudante do Curso de Medicina da UFPB, essa pesquisa não poderia limitar-se a apenas isso. Nem tampouco querer fugir do rigor metodológico científico. A isso a teoria científica nos reserva o Estudo de Caso como procedimento de pesquisa para podermos adquirir conhecimento de um dado fenômeno a partir da exploração de um único caso. Essa abordagem é bastante utilizada nas áreas de Psicologia e Medicina. Portanto, em relação aos objetivos esse estudo se caracteriza como **coletivo**. Tendo em vista a ação servir de acúmulo teórico demonstrativo junto a outros estudos conexos e ampliar o entendimento do fenômeno, se utilizando do conjunto maior de casos (VENTURA, 2007).

O nosso objeto de estudo tem caráter histórico, tendo em vista a construção da narrativa em torno da origem do Curso de Medicina, a tentativa de historicizar as políticas afirmativas no Brasil e a análise da trajetória histórica da universidade. O Paradigma Dialético Histórico para pesquisa de cunho social é, para muitos, uma ciência em si mesmo (RICHARDSON, 2009). Para o problema em questão, é o Método Dialético o que melhor conduzira nossa pesquisa, para que possamos passar da descrição eminentemente aparente de um fenômeno social, desejou-se nesse recorte aprofundarmos a investigação no espaço delimitado para assim conhecer melhor as contradições do fenômeno. Existiu um esforço teórico metodológico para encamparmos e conseguirmos dar cabo desse trabalho, sobre aquilo que se quer buscar e que, para isso, partindo da totalidade que envolve o fenômeno na tentativa de enxergar a particularidade onde se deseja investigar, conceituar e, por ser conceito, é finito. A isto temos:

O fenômeno torna-se inteligível ao ser articulado à totalidade em que se insere, ao ser constituído conceitualmente. Na base desse empreendimento está o sujeito – que é quem realiza o esforço conceitual orientado a transcender a simples observação dos fatos, estruturando-os a um sistema totalizante. Este, no entanto, será sempre transitório, passível de superação, devido ao automovimento do conceito, que reflete a busca pela verdade em que se empenha o pensamento científico e filosófico (OLIVEIRA e QUINTANEIRO, 2009, p. 28-29).

Todo pesquisador no momento em que levanta um problema e procura analisá-lo metodicamente, tem sua limitação considerando as diversas questões que envolvem um fenômeno, tais como, questões de tempo, contexto, abrangência e outras. Portanto, a abordagem dessa pesquisa é, predominantemente, qualitativa, pretendemos fazer uso dos dados coletados e quantificá-los, para depois qualificarmos em análise mais aprofundada. Logo, este estudo trona-se qualitativo com uso de dados quantitativos. O uso de dados quantitativos deve-se ao fato da necessidade de medição/aferição, realmente, de determinadas

variantes que pretendemos problematizar, para proporcionar maior precisão na leitura parcial da realidade a ser investigada. Numa pesquisa de um fenômeno social, segundo Richardson (2009), observa-se que “O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos...”. Ou como o inverso também é possível.

Buscamos apoio na base de dados da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) sobre os cotistas para o levantamento de variáveis, tais como renda, cor e raça, origem escolar, sexo, entre outros dados. Tivemos a colaboração tanto de integrantes do GEES quanto de uma aluna mestranda do MPPGAV que de forma muito solícita cedeu dados compilados de seu trabalho.

É importante lembrarmos ao leitor o que nos trouxe até aqui, ou seja, o problema levantado (pergunta geradora), perguntas que se seguem dos objetivos geral e específico e que definiram nossas escolhas metodológica, como podemos observar no quadro 6. Quais sejam:

**Quadro 6** - Problema e objetivos da pesquisa.

**Problema:** A adoção de políticas afirmativas, através de política de reserva de vagas, marca o início da (des)construção da elitização do curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)? O simples aspecto sócio econômico de seus novos alunos seria suficiente para a essa “desconstrução da elitização”?

**Objetivo geral:** Como objetivo geral da pesquisa temos a intenção de analisar uma possível (des)construção da elitização do Curso de Medicina da UFPB, a partir da adoção da Política de Cotas.

**Objetivos específicos:** Contextualizar a Política de Cotas nas Universidades Públicas Brasileiras; Compreender a expansão do Sistema de Ensino Superior no Brasil e sua transição para um sistema de massas; analisar possíveis processos de desconstrução da elitização no interior do Curso de Medicina da UFPB para além da democratização do acesso.

**Fonte:** Próprio autor.

Para perseguirmos nossos objetivos optamos como procedimentos metodológicos elementos objetivos e elementos subjetivos de acordo com o postulado de Trow, trazidos por Gomes e Morais (2012). Quais sejam:

- Taxa de crescimento de matrículas do Curso de Medicina UFPB;
- Avaliação curricular do Curso. Houve reforma curricular considerando o novo público?;

- Levantamento e avaliação de dados socio econômicos dos alunos;
- Programas de permanência e assistência estudantil utilizados pelos cotistas em entrevista;
- Relações professor/aluno cotista (cultura organizacional, relação atitudinal) a partir do conteúdo gerado pelas entrevistas com os estudantes da pesquisa;
- Estudo de Caso: relatar a trajetória do estudante(s) cotista(s) com ênfase na história escolar até a chegada à universidade. Principal motivação para escolha do Curso. Opinião sobre as cotas no Ensino Superior. Perspectivas de futuro acadêmico e profissional.

Quanto aos instrumentos de coletas procedemos com uma pesquisa documental historiográfica, documental teórica e institucional, tanto da UFPB quanto do próprio Curso de Medicina, fundamentando tanto o referencial teórico quanto a análise de dados. Esperávamos com isso, coletar informações e material suficiente para montagem do entendimento das categorias aqui elencadas e na sistematização das ideias que pretendeu-se discutir. Visando os objetivos propostos no trabalho.

#### **4.2. Relatando a experiência do campo**

Nesse trabalho decidimos acrescentar entrevistas com estudantes cotistas, com o uso de um questionário semiestruturado, a priori. No entanto, chegamos à conclusão de que a entrevista teria que estar permeada de uma ambientação adequada que contribuísse para que os estudantes não se inibissem ou os constrangessem em algum momento e tendo o cuidado de não perder o rigor científico. O que nos motivou a pensarmos desta forma? Vejamos, nós estamos falando de seres humanos, com formação diversificada, crenças, e valores os quais não tínhamos nenhum conhecimento prévio. Trataríamos de pontos dos quais poderiam ser sensíveis aos estudantes. A começar por sua condição de cotista. A universidade, historicamente, conviveu com uma cultura euro ocidental (BASTOS *et al.*, 2014). Ainda mais de um curso de prestígio social histórico (COSTA, 2017).

Em segundo, o uso desse instrumento de coleta de dados se baseou na perspectiva de tentarmos dar suporte argumentativo ao objeto de análise (elitização), tendo em vista a identificação de elementos nas falas dos estudantes que ajudassem a negação ou confirmação daquilo que estamos chamando de uma (des)construção da elitização do curso em questão. Para isto utilizamos as sete primeiras perguntas retiradas do questionário socioeconômico do

estudante do Exame Nacional Avaliação da Educação Superior em 2016 (ENADE<sup>69</sup>). De acordo com Duarte (2004, p. 215) as entrevistas são instrumentos “fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”.

A mesma autora nos faz um alerta pertinente, a entrevistas semiestruturadas podem sim assumir algum caráter de informalidade, mas não se pode perder de vista a formalidade do ato e para que se destina a entrevista. A isto ela acrescenta que é necessário, entre outras coisas, ter em mente os objetivos da pesquisa, não só escritos, mas “introjetados” em sua mente e evitar a subjetividade excessiva na hora de analisar (DUARTE, 2004).

Tivemos alguns desafios para realizar as entrevistas devido a agenda sempre cheia de “João” e “Maria” que se encontravam na reta final do curso, elaborando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Além das atividades do curso restam os compromissos assumidos tanto na vida pessoal quanto profissional. Tivemos certa dificuldade em agendar as entrevistas. Mas superamos essa etapa usando a flexibilidade de nossos horários e o local escolhido para as entrevistas, todas, aconteceram no Centro de Ciências Médicas. A primeira seção é sempre a mais “tensa”. Mas, antes disso tivemos um encontro, cada um em separado, em dias alternados para apresentar do que se tratava a nossa pesquisa. Qual programa de pós-graduação nós pertencíamos e nosso vínculo institucional com a UFPB. Quais eram os objetivos da pesquisa. Em que essa pesquisa poderia contribuir, inclusive, para o próprio curso ao qual eles pertenciam e a nossa curiosidade no campo de pesquisa sobre políticas públicas e ações afirmativas.

Como dissemos anteriormente, procuramos conduzir as entrevistas como conversas que podemos aqui chamar de conversas técnicas – pensadas e controladas com objetivação - para que os entrevistados ficassem à vontade, logo após as perguntas diretas do questionário. Usamos as instalações do próprio CCM, uma sala de aula. Logo após o hall de entrada. Para deixar o clima mais ameno e tranquilizá-los para tratar de todos os assuntos que gostaríamos que fossem abordados, abrimos a entrevista com a apresentação formal e, como forma de deixa-lo(as) mais, por assim dizer, “relaxados”, disse-lhes que eu era fruto de uma política afirmativa. Que tinha me formado em Pedagogia através do PROESP. Falamos um pouco sobre a nossa vida. Expus um breve recorte de nossa trajetória até aquele momento. E então

---

<sup>69</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/questionario\\_estudante/questionario\\_estudante\\_enade\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/questionario_estudante/questionario_estudante_enade_2016.pdf). Acesso em: 20, out. 2017.

começamos as nossas entrevistas de fato. Foram quatro sessões para João e três sessões para a Maria.

As sessões tiveram uma atmosfera muito tranquila, se não pelo tempo escasso e corrido, procuramos ser muito objetivos. Permitindo sempre que os estudantes ficassem o mais desinibidos possível para falar o que eles quisessem, na profundidade que quisessem e respeitando sempre o tempo deles para cada resposta ou relato. As falas foram sempre muito bem colocadas. Com muita eloquência e bem verbalizadas. O Curso de Medicina da UFPB é reconhecidamente uma das graduações que mais se exige de seu graduando. Há uma gama extensa de conteúdos e de disciplinas. A leitura é constante. Ainda mais, e isto é digno de nota, João tem uma formação anterior, é formado em Direito pela Universidade Estadual da Paraíba. Maria começou uma graduação em Enfermagem. Maria tem uma vida acadêmica muito ativa. Participou de programas de Estágio e Monitoria, Grupos de Estudos e de Pesquisa. E tem artigos publicados em eventos científicos. Isso, na nossa concepção, facilitou bastante o desenrolar das entrevistas. Por entenderem as motivações científicas que fez com que nós estivéssemos nos reunindo e tratando dos assuntos os quais dizem respeito aos mesmos.

Como em toda pesquisa, traçamos ações que possam nos levar a atingir os objetivos propostos. Mas nem tudo saiu como planejado. No caso da Maria, especialmente, ela não se mostrou interessada em realizar a última sessão da entrevista. Sem entrar muito em detalhes, no nosso último contato ela alegou que estava já na Residência Médica e que seu tempo ficou ainda mais escasso, impossibilitando a realização da última sessão. Tentamos argumentar que nos adequaríamos a essa nova situação. Mas não obtivemos retorno. Um outro percalço foi a tentativa frustrada de ouvir a gestão do CCM. Enviamos um questionário e termo de consentimento impressos e entregues na Administração com o intuito de registrarmos a impressão da atual gestão sobre a política de cotas e sobre a condição dos alunos cotistas no Curso de Medicina. Dispomos de duas opções para podermos registrar a participação, se como professor(a) ou como gestão, ou mesmo as duas. Fizemos um texto introdutório e depois colocamos as perguntas com repostas dissertativas. Elaboramos três questões, quais foram: 1) Como Professor(a) e/ou Gestor(a) qual sua concepção sobre a Política de Cotas nas Universidades? 2) Como Professor(a) e/ou Gestor(a) qual sua percepção da relação dos alunos cotistas e não cotistas? 3) A maior entrada de sujeitos diversificados social e economicamente, em tese, no Curso de Medicina da UFPB influencia e/ou influenciou medidas específicas para atendimento a esse perfil de estudante? Se tivéssemos obtido essas

respostas poderiam ter sido elementos de problematização de extrema relevância para a pesquisa. Mas respeitamos as posições e decisões que são eminentemente de foro íntimo.

Outra abordagem metodológica adotada foi a observação. Fizemos algumas visitas ao CCM para tentar identificar visualmente aspectos que pudessem ajudar a compor o escopo na interpretação de dados, na intenção de qualificar ainda mais a pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de campo, as imagens captadas ajudam a entender melhor uma realidade. É possível fazer juízo de valor de uma imagem quando esta for associada a outros elementos. Entender que um recorte imagético não permite, em si mesmo, determinar um conceito ou mesmo atribuir causas. Mas pode ser interpretada como um efeito. A imagem permite interpretações variadas quando se tem a possibilidade, ou melhor, a sensibilidade, de querer ver para além da estética simplesmente material. Guedes (2011, p. 42-43) coloca que:

Analogicamente ao que Ricoeur faz em sua teoria da interpretação do texto e da ação, é possível compreender a imagem numa dupla dimensão: a sua materialidade e a intencionalidade. Como materialidade, é possível identificar tudo aquilo que o nosso aparelho óptico é capaz de captar: luminosidade, espacialidade, cor, enquadramento, movimento, etc. [...] A intenção que a imagem carrega, nem sempre, é consciente, não somente no que diz respeito às tendências do inconsciente, numa perspectiva freudiana, embora não à excluda. O dado inconsciente de uma imagem diz respeito, também, a um inconsciente cultural em que a imagem é produzida e contemplada (GUEDES, 2011, p. 43).

Como neste processo não estamos na condição de espectador exclusivamente, mas de observador lançando um olhar de investigação em busca de respostas às perguntas feitas sobre a realidade que se busca entender melhor:

[...] o que queremos, num processo pedagógico, é um expectador ativo, capaz de “ler” a imagem e criticá-la [...] O grande esforço dos grandes teóricos da educação, a exemplo de Freire, foi o de recuperar o caráter ativo do processo pedagógico, fazendo com que o ser humano supere o estado de alienação que muitas vezes se encontra e se posicione como sujeito de seu conhecimento e de sua história (GUEDES, 2011, p. 44-45).

Em tempo, se faz necessário dizer o que nos levou a delimitação do recorte temporal e espacial. Escolhemos os cotistas ingressos em 2011 no Curso de Medicina da UFPB pelo fato fazerem parte das primeiras turmas de cotistas da UFPB. Acreditamos que esse período como estudantes revelaria informações pertinentes à pesquisa e produção científica sobre a Política de Cotas. Especialmente para saber se houve preparativos institucionais para o recebimento deste novo público. Para expor algumas variáveis que consideramos importantes sobre o perfil sócio econômico dos novos sujeitos que adentraram ao curso. Partimos do pressuposto que os primeiros estudantes a adentrar na Instituição por meio da política de reserva de vagas



poderiam causar mudanças significativas para além da democratização do acesso, em especial no Curso de Medicina. Coletamos dados socioeconômicos anteriores ao ano de 2011, o período analisado foi a partir de 2008 até os anos de 2013.

Foi em 2010 que a UFPB adotou a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV) através da Resolução CONSEPE nº 09/2010, mas que só foi implementada nos processos seletivos de 2011. O MIRV previu reserva de 25% das vagas de todos os cursos de graduação para alunos de escolas públicas, sendo distribuídas entre negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (5%). Que depois, por força da Lei 12.711/2012, os anos seguintes o percentual de reserva de vagas subiria gradativamente até atingir os 50% de todas as vagas oferecidas na graduação com recortes de raça/cor, etnia e de portadores de necessidades especiais.

Pesquisamos alguns dados na Plataforma Lattes dos ingressos em 2011, com foco em saber se os ingressos tinham alguma formação anterior e qual o tipo de escola pública os graduandos tinham passado/cursado. Esses dados nos ajudaram a perceber que a questão da preparação escolar anterior ainda é um fator de extrema relevância no concorrido Curso de Medicina, mesmo entre os cotistas, fazendo a diferença. Muitos destes já tinham curso superior. Outros já haviam começado outros cursos de graduação. No entanto, não é possível afirmar que os mesmos foram ou não atendidos por algum tipo de ação afirmativa ou política de bolsas de estudo para adentrarem ao sistema de ensino superior.

É importante, mais uma vez destacar, que essa pesquisa não tem a pretensão de generalizar ou definir verdades sobre os temas aqui abordados. Nem classificar absolutamente qualquer que seja a instituição ou mesmo o Curso de Medicina, lócus da pesquisa. Ela é mais um recorte de uma determinada realidade. Apenas nos esforçamos, metodologicamente partindo de abordagens metodológica e analíticas, lançar mais um olhar sobre questões que despertam inquietações e necessitam serem problematizadas. Portanto seguimos agora expondo os dados por nós compilados e entrevistas feitas, com suas respectivas análises e inferências possíveis.

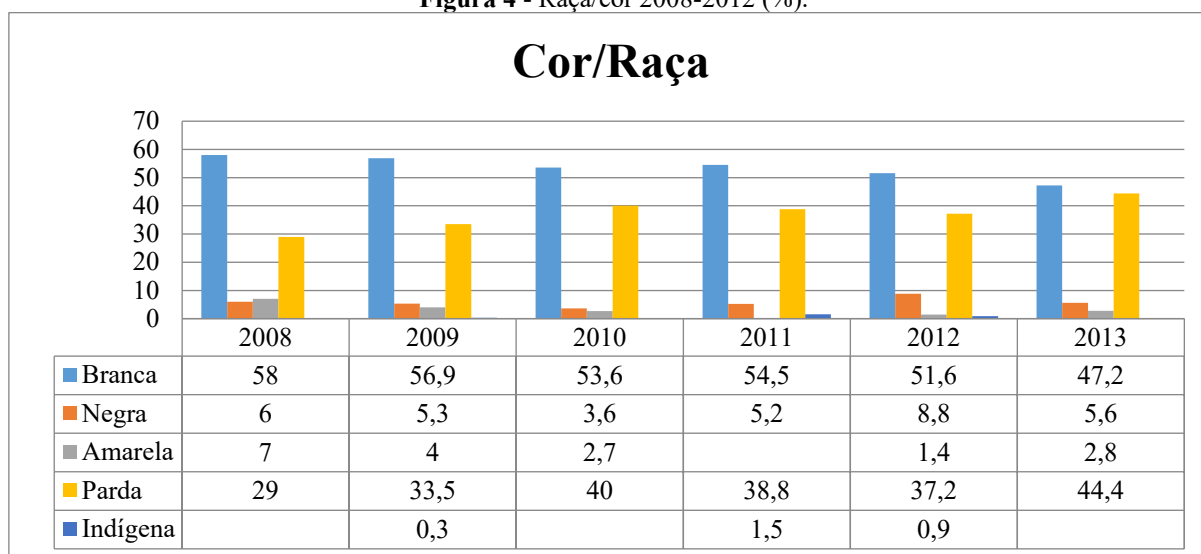
### 4.3. O que encontramos na pesquisa

#### 4.3.1. Análise dos dados

Para realizar essas análises elencamos o que chamamos aqui de construtos<sup>70</sup> teóricos e analíticos para construção da narrativa. Quais sejam: Política de Cotas; Universidade; Elitização; Cotistas. A presença das falas dos cotistas são parte dos dados de elevada importância para entendimento das categorias aqui elencadas.

Os Dados que agora serão apresentados demonstram algumas das mudanças mais visíveis trazidas aqui em forma de dados e depois qualificadas em análise, após a adoção das políticas de cotas para o curso de Medicina da UFPB. O primeiro gráfico que trazemos diz respeito ao perfil cor/raça. Onde demonstra que no período analisado houve um aumento considerável nos que se autodeclararam “pardos” e onde há uma nítida estagnação no número dos autodeclarados “negros” hoje equivalente a categoria “pretos e pardos”. Vejamos a seguir, na Figura 4.

Figura 4 - Raça/cor 2008-2012 (%).



Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2016.

Observa-se nos números estatísticos do gráfico acima o crescimento do número dos que se autodeclararam pardos ao adentrarem no Curso de Medicina da UFPB. Observa-se também o gradual crescimento e estabilização em pé de igualdade entre os autodeclarados brancos com o advindo das políticas de cotas após a Lei 12.711/2012. No entanto, os que se autodeclararam pretos, os números continuaram basicamente inalterados no período analisado.

<sup>70</sup> Vai ao encontro da perspectiva apontada por De Freitas (1994) que considera construto como a tentativa teórica de abstração, intencional, que começa de forma gradual, crescente e depois decrescente, sistematicamente visando relacionar os termos que são considerados, também, como construtos. (p. 101-103)

Com pequenas oscilações. A explicação desses números pode estar na própria formatação das políticas de cotas que tem recortes em percentuais. Costa (2017) traz a luz o que pontua Medeiros, Mello Neto e Gomes (2016) sobre as possibilidades e limites das ações afirmativas nas universidades públicas federais e questionam:

[..] se os dispositivos desta Lei são suficientes para garantir a ação afirmativa no sentido da democratização pela justa distribuição de vagas em reserva a partir de três itens: a autodeclaração racial como critério, as dificuldades técnicas e não obrigatoriedade de concorrência paralela, e finalmente a diferença entre a participação dos pretos, pardos e indígenas na população geral e nos estratos da rede pública sem limite de renda e com limite de até 1,5 salários mínimos. (COSTA, 2017, p. 30)

Outra possibilidade pode ser levantada aqui a partir de um estudo realizado pelo IBGE sobre a influência da cor/raça na vida das pessoas nas dimensões sociais, econômicas, no mundo do trabalho e, em específico, na esfera educacional, 63% do total. Neste estudo foram entrevistados 15.000 domicílios com pessoas de 15 anos ou mais, em diferentes Estados da Federação: Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal. De acordo com o estudo, 98% saberiam responder as indagações sobre sua cor/raça. Na Paraíba esse número foi de 63%. A “cor da pele” para 74% dos entrevistados, no geral, é o que mais caracterizaria o critério raça. Portanto, para essa amostra o conceito biológico de raça ainda perdura, deixando em segundo plano a concepção de Raça como uma construção histórico social indenitária. Ou mesmo de Reconhecimento (IBGE, 2008)

Observando as placas dos concluintes do Curso de Medicina que estão expostas logo após o hall de entrada, até o momento da pesquisa, entre os corredores que dão acesso ao auditório e biblioteca setorial do CCM podemos perceber visualmente que, se usarmos o critério especificamente biológico de “cor da pele”, o percentual indicado no gráfico condiz com a realidade. Os que concluem o Curso poderiam ser classificados em sua grande maioria brancos e pardos.

Esse gráfico traz uma gama de possibilidades analíticas e que podem ser observadas. Para aprofundar um pouco mais essa primeira análise trazemos aqui Ristoff (2014). O autor faz um levantamento do perfil sócio econômico dos ingressos a partir dos questionários do ENADE em seus três ciclos (período de 1991-2012) de sete cursos de graduação: Medicina, Medicina Veterinária, Psicologia, História, Odontologia, Música, Pedagogia, para acompanhamento e análise do perfil sócio econômico dos graduandos do sistema de ensino superior brasileiro, incluindo o ingresso em instituições privadas. Ele destaca que entre os

curso de graduação, das IFES, por ele analisados, os Cursos de medicina eram formados majoritariamente por brancos. Vejamos a Tabela 3.

**Tabela 3 - Negros e brancos em Medicina (%).**

Branco em Medicina (%)			Pretos em medicina (%)
1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	3º ciclo
80	76	74	2

Fonte: Ristoff (2014)

Pelo exposto acima pode-se inferir que há uma “branquitude” dos Cursos de Medicina de uma maneira geral, que se reflete no Curso de Medicina da UFPB. Ristoff destaca ainda que se considerado o percentual de brancos na sociedade brasileira que é de 48% sua representatividade é de 20% a mais dentro do sistema de ensino superior brasileiro:

Os brancos, segundo o Censo do IBGE de 2010, representam 48% da população brasileira. A partir da análise dos dados do Questionário Socioeconômico do Enade (QSE) constata-se, no entanto, que o campus brasileiro é cerca de 20% mais branco que a sociedade brasileira. (RISTOFF, 2014, p. 730).

Ainda segundo o autor, o número de autodeclarados negros na sociedade brasileira é de 8%, e estão representados acima desse percentual nacional em cursos de menor prestígio social como História, Pedagogia e Música. E que os cursos de alto prestígio por serem mais concorridos, apresentariam um menor percentual de negros (RISTOFF, 2014, p. 732).

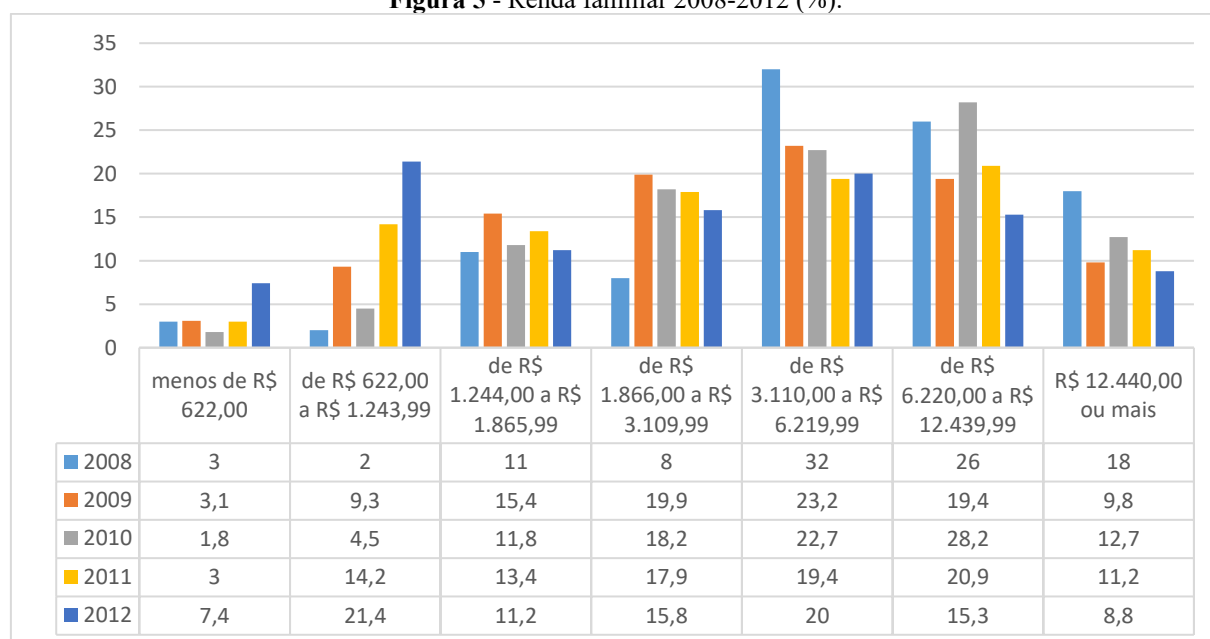
Os pressupostos acima sugerem que existe uma predominância da população autodeclarada branca. Há, segundo os números um processo repetitivo do Curso de Medicina: a baixa representatividade do negro. Mas se considerarmos a classificação “negros” preconizada pelo IBGE como sendo os autodeclarados pretos e pardos houve sim um avanço no Curso de Medicina da UFPB. Na Paraíba, segundo dados do IBGE de 2010, o percentual de autodeclarados preto é de 5,7% e de autodeclarados pardos é de 52,7%. Portanto, ficamos com a segunda consideração que acreditamos ser um avanço comparando os dados estatísticos do curso no período analisado e que a política de cotas tem surtido efeito positivo.

Cabe ainda mais um adendo sobre esse gráfico, o que diz os postulados de Carvalho (2016). O autor coloca que as ações afirmativas implementadas, à priori, nas universidades públicas brasileiras no início do processo - UERJ, UNB e UFBA. Esta última em 2005 - tinham um recorte étnico racial, exclusivamente. A UFBA tinha um recorte para quilombolas,

inclusive. Esses recortes eram, segundo o autor, na direção do combate ao racismo acadêmico. Mas que, com a extensão dos recortes – as quais ele classifica de “subcotas e subsubcotas” – dentre elas *a de escola pública, escola pública e baixa renda* impedem, segundo ele, a ascensão do estamento negro ao ensino superior. Acabou por distorcer a concepção política da luta pela representação étnica racial no ensino superior e a concepção de reparação histórica para com o povo negro. (CARVALHO, 2016). Lima e Prates (2015) faz uma discussão muito consistente com bases em dados estatísticos do Censo do IBGE de 2010. Os autores concluem que a taxa de escolarização entre os jovens de 16 e 24 anos no ensino superior no período de 1980 a 2010 considerando cor/raça, quando da insignificante participação do grupo de pretos e pardos nos anos 80, embora tenha havido crescimento da participação desses grupos no interior do sistema de ensino superior ainda persiste as diferenças de representatividade em 2010.

Outros dados que merecem destaque são os dados sócio econômicos dos estudantes do Curso de Medicina da UFPB. Os quais destacam-se na Figura 5.

**Figura 5 - Renda familiar 2008-2012 (%).**



**Fonte:** UFPB/ COPERVE, 2010 A 2012; UFPB, Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2016.

O gráfico demonstra que houve um crescimento em 2011 dos representantes de classes familiares com renda per capita a partir de R\$ 622,00 a R\$1.243,99, com crescimento de 12 pontos percentuais, saiu de 2% para 14,2%. Os representantes de famílias que percebem de 1.244,00 a 1.865,00 permaneceu quase que inalterado variando em média 1,7%, para mais ou para menos. Entre os que ganham R\$1.866,00 e R\$ 3.109,99, em 2008 a representação dessa

faixa de renda era de 8% e passa para 17,9% em 2011. Um aumento de 9,9%. Chama a atenção a queda das três últimas faixas de renda a partir de R\$ 3.110,00, todas estas, sem exceção tiveram quedas substanciais. A maior delas foi de 12% da faixa de renda dos que ganham de R\$ 3.110,00 a 6.219,00. Os que ganham mais de R\$12.000,00 representavam em 2012, 8,8% do percentual dos graduandos.

Se somados as três últimas faixas de renda no ano de 2012, a representação delas é de 44,2% dos graduandos de Medicina do Campus I. Em 2008 essa representação era de 76%. Se somarmos as quatro primeiras faixas de renda a soma é de 55,8% em 2012, em 2008 essa representação era de apenas 24%.

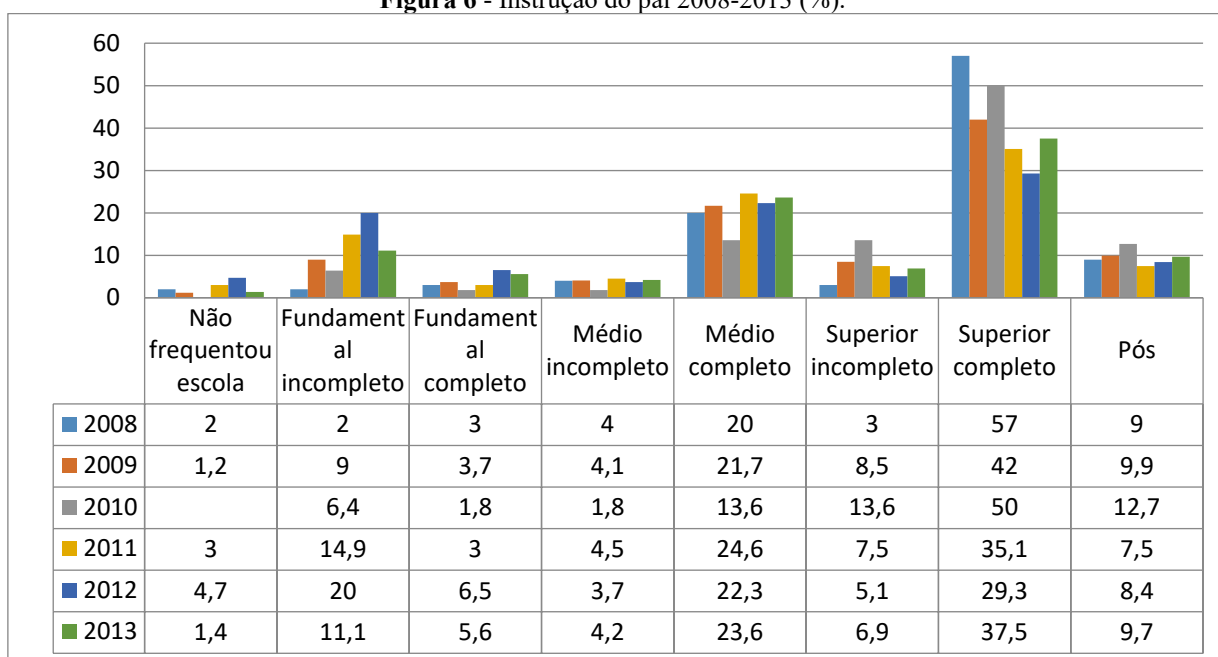
Esta queda de representatividade de classes mais abastadas financeiramente está totalmente consoante com os dados nacionais apresentados por Ristoff (2014, p. 734), depois de analisados os três ciclos e constatado a queda no percentual de representação dos graduandos de Medicina que tem renda per capita superior a 10 salários mínimos em comparação com a representação social na mesma faixa de renda. Os números indicam que o Curso de Medicina da UFPB no período analisado acompanhou uma tendência nacional. Ainda segundo o autor essa queda não é trivial, ela demonstra os efeitos das políticas de inclusão através dos dados exibidos na Tabela 4.

**Tabela 4 - Graduandos de Medicina acima de 10 salários mínimos (%).**

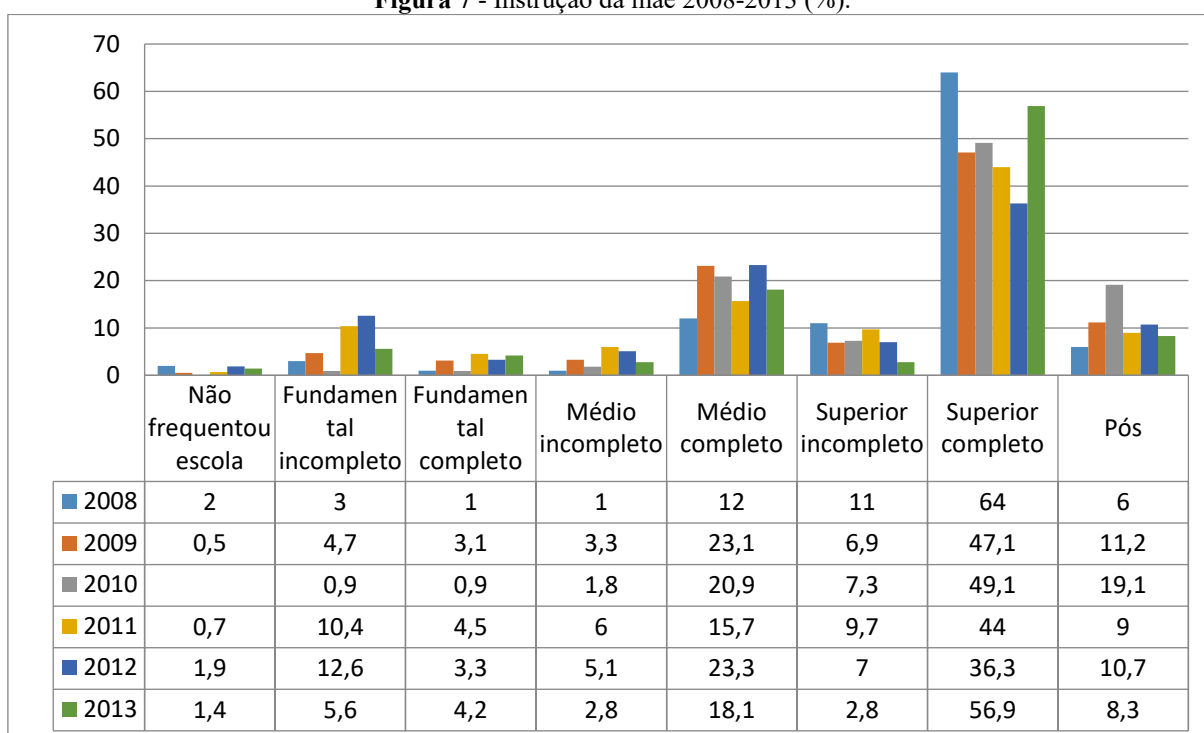
<b>Renda acima de 10 salários (%)</b>			<b>Representação na sociedade (%)</b>
<i>1º ciclo</i>	<i>2º ciclo</i>	<i>3º ciclo</i>	
67	70	44	7

Fonte: Ristoff (2014)

Os gráficos a seguir (Figura 6 e Figura 7) demonstram o nível de escolarização dos pais e o seu reflexo na composição do quadro de graduandos das turmas de medicina do período analisado. Embora a faixa de renda familiar tenha sido alterada mais fortemente, percebemos que a composição de formação escolar dos pais sofreu poucas mudanças.

**Figura 6 - Instrução do pai 2008-2013 (%).**

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação, 2016.

**Figura 7 - Instrução da mãe 2008-2013 (%).**

Fonte: Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

Os gráficos acima mostram a preponderância de graduandos filhos de pais com grau de escolaridade mais elevada, ou seja, com nível superior. Interessante notar que prevalece a mãe com um grau de escolaridade mais elevado em relação ao pai nesse nível e escolarização. Se considerarmos ainda os alunos cujo os pais têm pós-graduação, a representação aumenta.

No ano de 2010, por exemplo, ano anterior a adoção do MIRV, pela UFPB, o percentual de graduandos que tem a mãe com nível superior e pós-graduação é de 68% dos graduandos do Curso. Com o pai no mesmo grau de escolaridade esse percentual é de 62,7%. Em 2011 com o processo seletivo de entrada com a adoção da política de reserva de vagas há um nítido recuo da representatividade de 20 pontos percentuais da escolaridade do pai e de 9 pontos percentuais de escolaridade da mãe. No entanto, em 2013, mesmo com a adoção da Política de Cotas 12.711/12 há um aumento considerável de graduandos com pais com nível de escolaridade elevada.

Podemos inferir que o capital cultural dos pais faz a diferença quando da ascensão dos filhos ao nível superior de ensino. Isso pode acontecer mesmo entre os cotistas. Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015, p. 79-80) com base em estudos feitos através do Censo 1960 e 2010 sobre a estratificação educacional dos jovens no Brasil, fazem as seguintes observações:

Embora tenha havido expansão educacional de todos os níveis os indivíduos de famílias continuam mantendo as mesmas vantagens de progressão no sistema. Essa conclusão baseia-se principalmente em dados sobre coortes de nascimento observadas em pesquisa amostrais que trazem informações retrospectivas sobre as famílias em que os indivíduos cresceram (principalmente educação e ocupação dos pais quando os jovens tinham em torno de 15 anos de idade) (RIBEIRO, CENEVIVA E BRITO, 2015, p. 79-80).

Relembramos os postulados de Souza (2017) e Bourdieu e Passeron (2015) sobre a importância do Capital Cultural dos pais, herdados de forma “natural” pelos filhos, e que lhes conferem ou são atribuídos pelos autores como privilégio, que possibilita um ponto de partida diferenciado para disputar de recursos escassos. Enquanto que os filhos dos pais de jovens de classe populares precisam muitas das vezes conciliar estudos e trabalho, os filhos de pais de classe média, especificamente, tem seu tempo comprado pelos pais para que seus filhos tenham tempo necessário para se dedicar aos seus estudos (SOUZA, 2017). Costa (2017, p. 34) destaca que:

[...] tem-se que de maneira geral, as escolhas dos estudantes pelos cursos se dão em razão de uma série de condicionantes, os quais são influenciados pelo seu capital cultural e logo, pelas informações que detém a respeito do mercado de trabalho, das carreiras e da própria “arquitetura” do sistema educativo em si) (COSTA, 2017, p. 34).

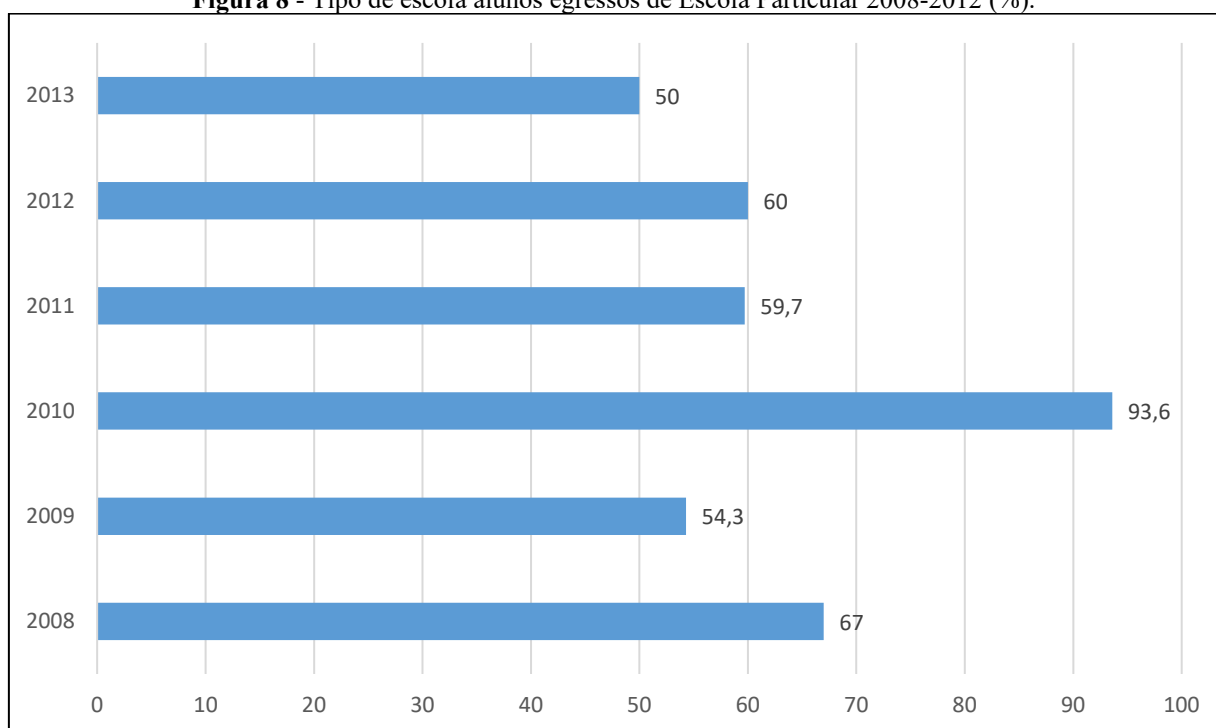
As iniciativas governamentais de busca de uma maior democratização do acesso ao ensino superior com a adoção de política de cotas com recorte de origem escolar não possibilitaram, segundo de Ristoff (2014), uma ruptura mais efetiva do perfil dos graduandos dos Cursos de Medicina no quesito origem escolar, no contexto nacional, no período por ele analisado. Segundo o autor, os números nacionais demonstram que do primeiro ciclo do



ENADE ao terceiro ciclo, a presença de alunos oriundos de escolas públicas aumentou de forma muito lenta e que as políticas de cotas com uma ampliação maior de recorte se faziam necessárias. Percebe-se que o recorte por tipo de escola se constituiu uma outra diferenciação acentuada entre os graduandos. A representação dentro do sistema de educação superior dos egressos do ensino médio público era de 9% no primeiro ciclo, 11% no segundo ciclo e, permanecendo em 11%, ao final do terceiro ciclo. (p. 739)

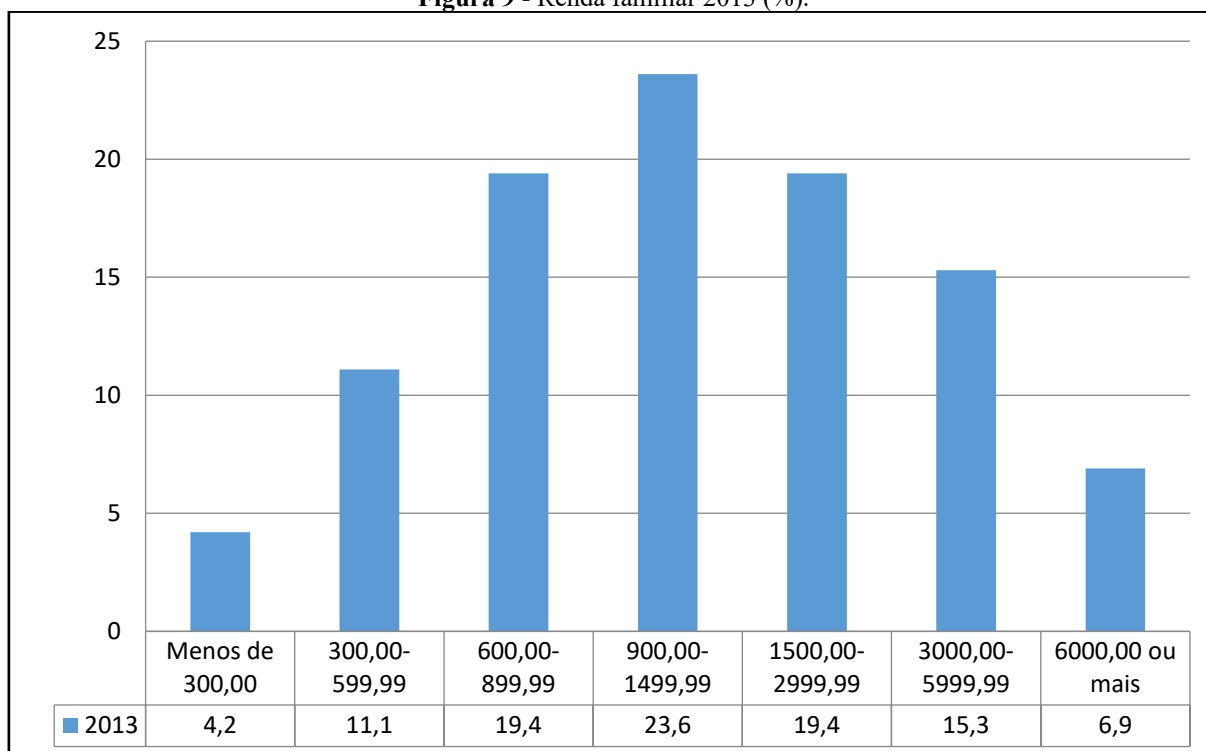
Uma das estratégias montadas pelo Governo Federal nas últimas décadas para incluir e ampliar a possibilidade do acesso ao nível superior de educação, mais especificamente, a partir do ano de 2007 foi a maior oferta de vagas com o processo de expansão da educação superior segundo Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015) e Gomes e Morais (2012). A UFPB embarca no paradigma de expansão após a Resolução nº 05/2006 do CONSUNE onde cria o CAMPUS IV, no Litoral Norte da Paraíba, nas cidades de Rió Tinto e Mamanguape e criando 640 vagas em variados cursos recém-criados nesse escopo. Mas foi com o Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) criado pelo Decreto nº 6096/2007 do Governo Federal que a UFPB criou 34 novos cursos de graduação presencial e passa a oferecer 8.070 vagas em 2012 (CASTELO BRANCO e NAKAMURA, 2013).

Ainda de acordo com Castelo Branco e Nakamura (2013) a Modalidade de Ingresso de Reserva de Vaga (MIRV) foi estabelecida em 2010 – como já demonstramos anteriormente – se estendeu pelo antigo Processo Seletivo Seriado (PSS) para os processos 2011 e 2012, com previsão de reserva de vagas nos cursos de graduação de 25 e 30%, respectivamente. No levantamento feito pelos pesquisadores os cursos de maior concorrência, em especial Medicina da UFPB atingiu 30,2% dos ocupantes de escolas públicas em 2012. E que, assim, atingira seus propósitos. No entanto, eles destacam que se não fosse por meio das políticas públicas adotadas para incluir sujeitos de camadas populares, principalmente em cursos considerados nobres, isso não seria possível. Vejamos um recorte no número de graduandos oriundos de escolas particulares no Curso de Medicina da UFPB entre 2008 e 2012. O gráfico na Figura 8 retrata bem esse fenômeno.

**Figura 8** - Tipo de escola alunos egressos de Escola Particular 2008-2012 (%).

**Fonte:** Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2013.

O gráfico explicita a expressiva quantidade de alunos oriundos de escolas particulares no curso, indo ao encontro com as conclusões de Castelo Branco e Nakamura (2013) quando apontam que não fossem as políticas de cotas, os alunos de escolas públicas não teriam rupturado a histórica tendência. Há de se observar um crescimento considerável em 2010 de alunos egressos de escolas particulares. Isso pode ser considerado um ponto fora da curva. Se considerarmos a média entre os anos de 2008, 2009, que é de 60,65% antes das cotas. Observamos que houve em 2013 uma equalização nesse sentido e que consegue chegar numa proporção de 50 para 50. Isso nos faz crer que isso pode ser o reflexo ocasionado pela implementação da Lei 12.711/12. Isso afeta outro dado constatado no mesmo ano de referência, em 2013: a Renda Familiar. Vejamos esses dados na Figura 9 abaixo:

**Figura 9 - Renda familiar 2013 (%).**

**Fonte:** Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), 2016.

É importante salientar que os valores referência de renda familiar podem variar porque o questionário sócio econômico da UFPB/Campus I, não é baseado em salário mínimo. É um campo aberto para preenchimento pelo candidato. Inclusive dele, o candidato, caso trabalhe e participe da vida econômica familiar e de todas as pessoas de seu núcleo familiar que possam compor a renda da família. E, portanto, distingue dos valores apresentados no Gráfico I. Um outro dado concreto que pode trazer luz para o entendimento desse gráfico, em específico, o aumento exponencial no ano de 2013 com o advindo da Lei 12.711/12 de um leque maior do recorte de cotas com a predominância de matrícula de **29 cotistas** autodeclarados *preto ou pardo, egresso do ensino público* e a matrícula de **16 cotistas** com *renda familiar bruta percapta igual ou inferior 1,5 salário mínimo, que tenha cursado integralmente o ensino médio em escola pública* (COSTA, 2017, p. 122)

Um outro dado que precisamos expor é a ampliação das vagas no Curso de Medicina que no período analisado possa ser considerada muito tímida. Em consulta ao Relatório de Aditamento 2013 para o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFPB 2009-2012, pode-se observar que no Curso de Medicina foram criadas apenas 7 vagas, passando de 53 vagas oferecidas por período, para 60 vagas. Mesmo sendo o Curso de Medicina desvinculado do Centro de Ciências da Saúde (CCS) e se tornado o Centro de Ciências Médicas (CCM). De

acordo com o mesmo relatório, as áreas de tecnologias e ciências humanas conseguiram criar novos cursos e expandiram-se potencialmente as vagas. A exemplo do curso de Direito com a criação de uma Unidade Acadêmica, em Santa Rita e, como isso, houve uma ampliação de 100 vagas (UFPB, 2013, p. 68-69). O Curso de Direito é tido como uma das profissões imperiais, de elevado prestígio social, ou mesmo cursos chamados elitizados, mas que segue uma tendência de aumento no número de vagas desde os anos 70 (VARGAS, 2010; COSTA, 2017).

Segundo Costa (2017) este sensível crescimento em cursos de alto prestígio social como o de Medicina da UFPB, dificulta um acesso maior de cotistas ao seu interior. Ela aponta uma variação anual de 15% na distribuição do número de matrículas dos cotistas da UFPB entre os anos de 2011 e 2015. Ou seja, dos 3.174 cotistas que ingressaram nesse período, o Curso de Medicina absolveu 482. Ainda segundo a autora, partindo do pensamento de Bourdieu e Passeron, isso pode influenciar nas escolhas das carreiras de nível superior dos estudantes, ela lembra que classes sociais com um capital cultural maior tendem a ter um leque maior de escolhas, enquanto que as classes populares têm esse leque de opções reduzidos. Isso leva a crer que os cotistas de capital cultural menor tendem a se acomodar nos cursos em que tem uma maior probabilidade de entrarem e que oferecem baixa concorrência. Ou seja, os cursos de baixo prestígio social (COSTA, 2017).

Fizemos uma pesquisa sobre a vida escolar progressa dos 36 cotistas que compuseram a turma de 2011 do Curso de Medicina, para verificar por onde esses alunos passaram antes de entrarem no curso. Que tipo de escola eles frequentaram. Se antes de adentrarem ao curso já haviam cursado outra graduação, ou mesmo iniciado um outro curso superior. Fizemos a pesquisa a partir dos dados fornecidos pelo STI/UFPB. Buscamos informações da plataforma LATTES de seus currículos, identificamos e distribuimos em 5 categorias: com graduação anterior antes de entrar no curso; os que começaram uma graduação em outro curso; os oriundos de colégios militares; os egressos de institutos federais e os que são originários de escolas públicas estaduais/municipais. Os que não conseguimos identificar através da plataforma, registramos como “outros” no quadro que se segue. Importante ressaltar que não levamos em conta o “status”, ou seja, a condição em que eles(as) se encontravam no curso. Importante também, se identificados os que estão na condição de “outros”, se isso alteraria o teor da análise:

**Tabela 5** - Perfil dos cotistas de medicina 2011.

<b>Perfil</b>	<b>Quantidade de cotistas</b>
Com graduação anterior	6
Começou uma graduação	9
Colégio Militar	6
Sem graduação anterior/escola estadual/municipal	8
Oriundo dos Institutos Federais	3
Outros	4
<i>Total</i>	<i>36</i>

**Fonte:** Próprio autor.

Observa-se que um número considerável já esteve dentro do sistema de ensino superior, de acordo com o exposto no quadro acima. Se juntarmos os números com os cotistas que já possuíam graduação e que iniciaram uma graduação antes de entrarem por via de cotas ao curso de Medicina, ou seja, somariam 15 cotistas. Se levarmos em conta os cotistas oriundos dos colégios militares e de institutos federais de ensino teremos mais 9 graduandos egressos de instituições públicas, mas que tem, em tese, oferecem um ensino reconhecido como de referência. Somados as três categorias temos 24 alunos cotistas. O que representa 66% dessa amostra. É bem verdade também, que a amostra é pequena para tirarmos qualquer conclusão. Mas poderá ser analisado com uma maior profundidade, em um outro momento, com uma gama maior de dados. E que se dispusermos de uma amostra maior, podem-se apontar tendências e/ou confirmação de padrões. Este fato foi também registrado na pesquisa de Costa (2017, p. 150-151) “uma questão peculiar entre os cotistas em medicina é o pertencimento às instituições públicas notoriamente de qualidade, quais sejam as escolas de referência, os colégios de aplicação ou ainda as instituições federais de ensino”.

Preliminarmente, o que podemos colocar é que, até o momento, com a ajuda dos dados coletados por nós e os dados suportes que tomamos emprestados dos autores como Castelo Branco e Nakamura (2013) Ristoff (2014) e Costa (2017) os indícios apontam que houve sim movimentos externos ao locus da pesquisa, movimentos personificados em programas e em políticas públicas, mais especificamente, as políticas de cotas, no primeiro momento tomadas pela própria instituição UFPB, por meio do MIRV e, logo após, determinada e ampliada por força da Lei 12.711/12, possibilitou a democratização do acesso e início de uma (des)construção da elitização do Curso de Medicina da UFPB, de forma mais efetiva. Principalmente sob o ponto de vista de sua impermeabilidade, que ficava restrita às

classes de capital cultural e econômico elevado, influenciando diretamente na composição mais homogênea dos graduandos do Curso de Medicina da Universidade Federal da Paraíba.

Passaremos a partir do próximo tópico a abordagem das entrevistas com os dois estudantes da pesquisa: João e Maria. É importante destacar aqui que a nossa intenção, mais do que fazer recortes e tentar interpretá-los é realmente conhecer a trajetória desses estudantes, considerando suas estratégias de permanência dentro de um dos cursos de nível superior de maior prestígio social como o Curso de Medicina, na condição de cotista.

#### **4.3.2. *O olhar do estudante universitário e sua trajetória acadêmica no Curso de Medicina da UFPB: estudo do caso.***

A elitização dos Cursos de Medicina é um paradigma que se estende historicamente no Brasil. O percurso teórico que fizemos através da história da própria universidade pública nos permite dizer que sua trajetória é marcada por um movimento que fez dela espaço privilegiado de poucos grupos. Quais sejam eles, as elites sociais, econômicas e intelectuais (VARGAS, 2010). Como estrutura que congrega saberes historicamente construídos e ressignificados, acaba que por normose, permitindo que determinadas áreas de conhecimento científico e preparação de mão de obra especializa, como por exemplo Medicina, ganhem status de espaços elitizados, por sua baixa permeabilidade e pouca representação de camadas populares da sociedade.

De acordo com Bourdieu (2014) os sistemas escolares estão estruturados de forma que, em todo o seu sistema, permita a reprodução social de classes de uma sociedade. Seria tal qual uma máquina que contém um pré-moldado e complexo sistema formado por outros sistemas, com força probabilística determinantes, moldes seletivos (dispositivos) de uma etapa para outra do sistema de transformação, a ponto de diminuir consideravelmente a mudança de trajetória de quem se submete ou consegue entrar. Esse sistema escolar permite a produção e reprodução de um *status quo* social de baixa mobilidade social. Ou seja, da preservação das classes (BOURDIEU, 2015, p. 119-134). A política de cotas, em alguma medida, desestrutura a lógica fundante do sistema escolar superior brasileiro, mais especificamente, a universidade pública. Acrescenta, em tese, a possibilidade de causar uma série de conflitos ao ambiente “naturalmente tranquilo” da universidade (COSTA, 2017, p. 22).

Para que possamos entender melhor o fenômeno que buscamos encontrar nesse recorte, fizemos uso de mais um procedimento teórico metodológico: a entrevista. O objetivo

das entrevistas é registrar em alguma medida a trajetória escolar dos cotistas que se dispuseram participar desta pesquisa. Procuramos saber um pouco das suas trajetórias escolares, desde a sua tenra infância até o término de sua graduação. Essa é mais uma tentativa de enxergar peculiaridades de sua origem familiar e escolar. Analisar/constatar as dificuldades que os cotistas enfrentaram durante essa trajetória, partindo do pressuposto de que suas carreiras escolares são dificultadas pelos mecanismos de exclusão sociais e escolares (DUBET, 2003).

Outra possibilidade é enxergar nas falas elementos que permitam refletir sobre o próprio Curso de Medicina da UFPB. Até mesmo como registro de coisa positivas e de coisas que possam ser consideradas negativas sob o ponto de vista dos alunos cotistas. Fazer as relações possíveis entre suas falas e os dados quantitativos anteriormente expostos e pensados. Como esses estudantes enxergam a Política de Cotas para o acesso à Universidade? É uma alternativa metodológica que nos permitiu observar processos internos de uma possível (des)construção da condição elitista do curso. Optamos pela entrevista como instrumento metodológico de coleta de dados na perspectiva de uma maior aproximação dos estudantes inseridos na realidade interna do Curso de Medicina, o qual nos dispomos lançar um olhar sobre.

É importante frisar que não trabalharemos aqui com determinismos. Sabemos que para apurarmos melhor uma realidade, há a necessidade de maior tempo de observação para captar mais elementos e entender melhor as dinâmicas internas do locus de pesquisa, corre-se risco de fazermos inferências à base de impressões (STELLA, 2006). A realidade é muito maior e mais complexa e não pode ser minimizada por este recorte. Nossa intenção é colocar em evidência os principais atores do processo: os estudantes cotistas. Mas sem deixar de lado ao que nos propomos verificar, qual seria a possível (des)construção da elitização do curso.

As sessões foram todas gravadas em áudio. Foram feitas em ambiente escolhidos pelos participantes da pesquisa, o próprio CCM. Foram assinados os Termos de Consentimento, antes mesmo do início das sessões para que pudéssemos iniciar as sessões e podermos agora publicá-las. Optamos pelo recurso de iniciação das entrevistas pelo “Discurso livre”. Segundo Stella (2006, p. 26) “através do Discurso Livre podemos identificar o que os sujeitos expressam como sendo mais significativo no momento da entrevista”. Para que pudéssemos proceder com a apuração das entrevistas elas foram todas transcritas. Só após foi feito o tratamento. É importante que se diga que haveria a necessidade de se estender o número de sessões das entrevistas para uma abordagem mais aprofundada. Como também, a amostra poderia ser maior. Mas infelizmente isso não foi possível nesse momento. No entanto, como

se trata de uma pesquisa de cunho coletivo, os recortes terão sua importância para os estudos sobre as políticas de cotas, sobre os cotistas, sobre a UFPB e sobre o próprio Curso de Medicina.

Para este recorte buscamos a abordagem de análise de conteúdo, a qual nos facultou dois caminhos: o da linguística tradicional, que trabalha técnicas de abordagem da linguagem e estética formais, da construção estrutural da fala e escrita, de significação pura, de uma abordagem técnico analítica. E um segundo caminho, o qual adotamos, é abordagem hermenêutica. É um tipo de abordagem puramente semântica:

[...] subdividindo-se em métodos psicológico-semânticos, que pesquisam as conotações que formam o campo semântico de uma imagem ou de um enunciado, e em métodos semânticos estruturais, que se aplicam a universos psico-semânticos ou sóciosemânticos mais ampliados. (CAMPOS, 2004, p. 612)

Para situarmos a sequência a ser destacada estruturamos o diálogo em dois momentos:

- **Momento 1:** Trajetória escolar; Núcleo familiar; Referências escolares e familiares marcantes;
- **Momento 2:** O olhar sobre o Curso de Medicina (elitização); a Política de Cotas e os processos que caracterizariam a desconstrução da condição de elitização do curso?

#### 4.3.3. O que vi e ouvi

Antes de entrarmos no recorte das entrevistas trouxemos um quadro explicativo do perfil dos estudantes. Por quê isto? As entrevistas foram iniciadas pelo preenchimento de questões estruturadas a partir das sete primeiras perguntas do questionário socio econômico do ENADE, em 2016. Pedimos que João e Maria respondessem um questionário (Quadro 7) que nos permitiu registrar dados socioeconômicos da atual situação (situação no momento da pesquisa) dos mesmos. Quadro 7 - **Dados sócio econômicos de João e Maria.**



**Quadro 7** - Dados sócio econômicos de João e Maria.

<b>Questões</b>	<b>João</b>	<b>Maria</b>
<i>Estado Civil?</i>	Solteiro	Solteira
<i>Qual é a sua cor raça?</i>	Pardo	Branca
<i>Qual o seu Estado de origem (sigla)</i>	PB	PE
<i>Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?</i>	Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)	Ensino fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série)
<i>Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?</i>	Ensino Médio	Ensino Médio
<i>Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?</i>	De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 3.960,01 a R\$ 5.280,00)	Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.320,00)
<i>Qual alternativa a seguir melhor descreve sua situação financeira (incluindo bolsas)?</i>	Tenho renda e contribuo com o sustento da família	Não tenho renda e dependo e meus gastos são financiados por programas governamentais

**Fonte:** Entrevistas realizadas pelo próprio autor (2017; 2018).

Nos chama atenção nesse primeiro momento os dados congruentes entre os dois candidatos: a formação dos pais. Os pais, tanto a mãe quanto o pai, têm o mesmo grau de escolaridade para ambos os estudantes. Há uma discrepância na renda, devido ao João está empregado e a Maria depender de Bolsas. Não se busca aqui a igualdade de todas as variáveis. Mas similaridades e aproximações marcantes que fazem os indivíduos serem participes ou classificados como sendo do mesmo grupo social, havendo a necessidade de uma quantidade maior de variáveis, a. g. renda. A origem social, os traços dos núcleos familiares dos estudantes, são alguns dos elementos que indicam seu pertencimento à um determinado grupo ou classe. (BORDIEU, 2015, p. 47-48)

Importante o registro das idades de João e Maria, 36 e 27 *anos* de idade, respectivamente. Isso mostra que, no caso do João, ele ingressa no curso fora da faixa etária dos 18 aos 24 anos no Curso de medicina. No entanto, ele já entra na universidade tendo cursado Direito na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O mesmo se deu com a Maria, que também já havia iniciado um curso superior, este em Enfermagem. Eles compõem o percentual de estudantes cotistas ingressos em 2011 que já haviam ingressado no sistema superior de ensino. Conforme mostrado no gráfico 4. No caso da Maria, a possibilidade de entrada no sistema foi dada pelo ENEM e através do PROUNI. De acordo com Silva e Silva (2013) o PROUNI tem como premissa abrir oportunidade de acesso ao ensino superior, mesmo provocando uma discussão dicotômica entre a expansão pública ou privada e suas contradições, o programa permite que jovens das classes menos favorecidas ingressem ao

ensino superior “[...] há de reconhecer a importância do ingresso na educação superior aos segmentos secularmente alijados da escolarização no nível superior”.

Para entender a entrada desses estudantes na educação superior de forma resumida nesse momento trouxemos o recorte da primeira entrevista com João (Quadro 8) e Maria (Quadro 9), respectivamente, o qual traz de forma bastante resumida suas trajetórias. Na primeira pergunta feita à ambos, “Como foi sua trajetória escolar?” Encontramos relatos considerados interessantes para problematização e que apresentaremos nos quadros a seguir:

**Quadro 8** - Recorte da entrevista de João na pergunta "Como foi a sua trajetória escolar?"

**João**

*Eu começo falando um pouco sobre minha trajetória de vida e estudantil. Eu venho de uma família pobre, de um bairro periférico de Campina Grande na Paraíba, um bairro também pobre chamado José Pinheiro. Por toda a minha vida estudei em escola pública, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, excetuando as duas primeiras séries da minha vida, o jardim I e o jardim II que foram pagos e também a terceira série do Ensino Fundamental, que foi uma época de muita greve nas escolas públicas e minha mãe fez um esforço e pagou essa 3ª série do Ensino Fundamental, agora conhecido como quarto ano. Eu sou o último filho do casamento do meu pai e da minha mãe, foram três filhos, o primeiro foi o meu irmão [nome do irmão] que hoje é mecânico, a segunda é minha irmã [nome da irmã], um ano depois do primeiro e com oito anos após o segundo, eu fui concebido, então eu sou o mais novo do casamento de [nome dos pais]. Fiz um curso técnico também em escola pública, fui submetido a uma avaliação, um processo seletivo, no qual fui aprovado e fiz um curso técnico na área de enfermagem no ano de 2001. Foram dois anos de curso, terminei o curso e parti para o emprego, só que eu não consegui vaga nos hospitais que eu coloquei os currículos, e daí eu tinha um dinheiro na poupança e fiz uma bomboniere, uma lanchonete, e abri esse empreendimento, e logo assim que abri apareceu emprego na área de enfermagem para acompanhar um paciente domiciliar. Então eu fiquei com esse empreendimento e acompanhando esse paciente domiciliar, mas como o empreendimento estava no início, eu desisti do empreendimento e fiquei com o paciente domiciliar. Fiquei até 2005, mais precisamente Julho de 2005, que foi quando eu entrei na Polícia Militar do Estado da Paraíba e fui fazer um curso de formação, passei a pronto que é a palavra que a gente utiliza para o término do curso de formação, fui passado a pronto em abril de 2006 e passei a exercer as atividades policiais no pelotão da ciclo-patrolha, um policiamento que a equipe faz com bicicletas em locais onde tem atividades físicas, atividades de esporte de maneira geral. Então de 2006 pra 2007 prestei vestibular pra Universidade Estadual da Paraíba, para o curso de direito, fui aprovado para a segunda entrada e fiz o curso, concluí e continuei a vida acadêmica na Universidade pública, vindo para Universidade Federal da Paraíba fazer a faculdade de Medicina, onde graças a Deus estou próximo a concluí-lo. Era um sonho desde a época que eu entrei no exército, eu esqueci de colocar na ordem cronológica, eu entrei no exército aos dezoito anos e sem saber administrar uma cibalena (sic), eu fui designado para a enfermaria do quartel. Então chegando na enfermaria do quartel, eu fui aprendendo o básico e passei a gostar da área de saúde, tanto que quando eu saí da corporação, eu fui fazer o curso técnico, mas daí o curso superior na área de saúde que eu almejava era medicina, mesmo no curso de Direito quando eu passei, eu prestava vestibular para o curso de medicina e ficava tentando até que no último ano de direito eu consegui ser agraciado com a vaga atrás do sistema de cotas aqui na Universidade Federal da Paraíba.*

**Fonte:** Entrevista realizada pelo próprio autor (2017).

**Quadro 9** - Recorte da entrevista de Maria na pergunta "Como foi sua trajetória escolar?"**Maria**

*Tenho 27 anos, minha trajetória formativa iniciou-se na infância, minha mãe era professora do Ensino Básico e sempre incentivou a mim e a minha irmã a estudarmos, ela sempre dizia que o estudo era o caminho, ela sempre dizia “estude para ser gente” (risos). Eu nasci em Serra Talhada, mas fui criada numa cidade vizinha, menor, Santa Cruz da Baixa Verde e estudei até o Ensino Médio nessa cidade. A formação lá foi um pouco limitada, infelizmente, a maioria dos professores nem tinham o nível superior, era só o magistério na época, então meu Ensino Básico foi muito deficiente principalmente em disciplinas como física, química, matemática, tanto que quando foi à fase de prestar vestibular, eu tive que me superar nessas disciplinas para poder ser superada. Além disso, também fiz alguns cursos técnicos em Serra Talhada, fiz um curso técnico em zootecnia, fiz um curso técnico em informática e sempre gostei muito de estudar, meus boletins sempre foram com notas muito boas, e eu sempre gostei muito, sempre foi uma característica minha incentivada pela minha mãe. Já após terminar o Ensino Fundamental, na época a oitava série, eu tive que começar a pensar numa carreira, num curso superior e na época era até muito difícil, porque quando eu tinha 15 anos minha mãe faleceu, e ficou só eu e minha irmã, porque meu pai também faleceu quando eu tinha 8 anos, então eu fui basicamente criada por minha mãe até os 15 anos e depois fui morar com meus avós. No entanto, os meus avós são pessoas que não tiveram um grau de instrução muito alto, eles não chegaram nem até o Ensino Fundamental, o nível básico, minha avó mal sabe assinar o nome, então não eram pessoas que valorizavam muito o estudo, eu e minha irmã tivemos basicamente que nos superar assim, foi uma decisão pessoal, porque pra eles a gente deveria terminar o Ensino Médio, arrumar um emprego e casar, constituir família, para eles a vida é esse ciclo.*

**Fonte:** Entrevista realizada pelo próprio autor (2018).

Considerando as trajetórias de vidas narradas, observamos que trata-se de famílias consideradas da classe trabalhadora. João afirma que vem de família pobre, enquanto Maria é filha de professora. Um ponto comum entre as histórias é que aparentemente são vidas marcadas fortemente por uma valorização da educação. As referências sobre a educação são colocadas de forma objetiva de suas próprias condições de classe. As pessoas do núcleo familiar não são descuidadas com o ato de estudar. Mas são conceitos mais difusos. As ideias dos estudantes sobre educação vão clareando com o passar dos anos, a partir das experiências deles fora do núcleo da família. Na escola, por exemplo. E em outros espaços de aprendizagem e no mundo do trabalho – como foi o caso do João. Sua intenção era concluir o Ensino Médio e trabalhar no comércio. No caso de Maria, por circunstâncias adversas precisou morar com seus avós e esses tinham uma visão formativa diferente da de Maria. Segunda ela: “eu e minha irmã tivemos basicamente que nos superar assim, foi uma decisão pessoal, porque para eles a gente deveria terminar o Ensino Médio, arrumar um emprego e casar, constituir família, para eles a vida é esse ciclo” (Maria). Essa seria a probabilidade

objetiva da condição de classe e do capital cultural familiar que tende a se perpetuar. (BOUDIEU, 2015, p. 51-54)

As entrevistas mostram a dura trajetória de dois estudantes representantes de classes populares. Mas as suas experiências são recheadas de momentos marcantes, tanto para as experiências exitosas, quanto para aquelas pouco gloriosas. Perguntamos à João e Maria, para além da família, quais outras referências marcantes tiveram em suas trajetórias formativas, as falas apontam para direcionamentos bem distintos. João ressalta marcas da escola, enquanto Maria registra as primeiras identificações com a área da saúde.

*“Eu lembro assim, uma ocasião que eu estava brincando com minha irmã e ela se machucou e eu ajudei a ela, eu prestei o atendimento, a gente ainda criança e aquilo me causou um sentimento bom, então eu acho que tem mais a ver com isso com motivação, com o que realmente me satisfaz de algum modo. Realmente foi uma coisa que eu sempre quis, sempre quis, é impressionante porque eu não tive esse contato com nenhum parente que foi médico, não vivia indo no médico porque a gente não tinha dinheiro, dependia do SUS” (Entrevista: Maria, 2018).*

As falas de João revelam experiências negativas e positivas com a escola, mais especificamente em relação as condutas dos professores.

*“O que eu lembro mesmo é de um fato negativo que aconteceu na escola quando eu fiz a primeira série. A professora por algum motivo, talvez eu não tivesse fazendo boa coisa, mas aí ela puxou minha orelha, eu levei um puxavante de orelha naquele momento, mas eu me recordo que eu estava sentado na cadeira e ela fez isso” (Entrevista: João, 2017).*

Além desse episódio João também relatou sobre constrangimentos que vivenciados na escola no que diz respeito ao não uso de fardamento adequado. Contudo, nos afirma da existência de uma professora que marcou bastante sua vida na escola e que parece ter sido um incentivo para continuar os estudos.

*“Professores que me marcaram positivamente que vem na memória, é uma professora do Ensino Médio do Estadual da Prata no Ensino Médio, professora de português, Ninfa, professora excelente que me incentivou bastante, os professores nunca me incentivaram tanto quanto ela, ela acreditou no meu potencial e me incentivou muito, me colocou realmente no colo e me ensinou muita coisa acadêmica e de vida” (Entrevista: João, 2017).*

Ainda sobre a temática de pessoas que devem ter exercido influências motivacionais na trajetória educacional dos entrevistados, percebemos referências ao descrédito que talvez seja reproduzido a partir dos discursos vigente sobre as classes populares. Ou seja, de uma maneira mais geral não se espera a inserção desses grupos sociais no ensino superior e tão pouco em cursos considerados privilegiados como o de medicina. Nesse sentido, Maria esclarece que nem ela própria acreditava nessa possibilidade.

*“Sempre que eu assistia seriado, que eu via a trajetória do médico, eu sabia que era aquilo que eu queria pra mim. Mas, até então na época eu tinha vergonha de admitir porque eu não me sentia capacitada para fazer, porque desde sempre até quando eu falava pra minha mãe, ela dizia que era um curso muito concorrido, que não era pra filho de pobre, ela dizia que era uma coisa seria muito difícil, mas que não era impossível, que era um sonho distante e iria exigir muito esforço da minha parte” (Entrevista: Maria, 2018).*

O que podemos perceber é que essas experiências rompem com a compreensão determinante sobre as origens de classe no que diz respeito ao acesso à educação superior. É preciso lembrar que a condição econômica não deve ser o único foco de compreensão das relações de poder e conquistas na sociedade. Em outras palavras, é preciso (re) conhecer os acessos a educação, arte, entre outros, como fatores que influenciam o percurso dos sujeitos. Ou seja, a herança familiar, ou o capital econômico, para dialogar com Bourdieu (2015), é apenas um dos elementos que definem nossas experiências no meio social, as questões culturais e as sociais também andam juntas e causam influência à essa herança.

As dificuldades financeiras, ou melhor, a ausência de um capital econômico robusto, provocou muitas dificuldades na vida de Maria a qual precisava sempre recorrer a caminhos de auxílio complementar e fazer uso de estratégias de adaptação para continuar seu objetivo em cursar medicina:

*“[...] fui pra Recife fazer prova de cursinho, fiz a prova lá no melhor cursinho de Recife, também eu era estudante de escola pública e lá eles permitiam que quem fosse estudante de escola pública e pudesse pagar teria um desconto bom, quem não pudesse fazia prova de bolsa, no meu caso eu fiz a prova de bolsa, no meu caso eu fiz a prova de bolsa, eu consegui a bolsa no cursinho [nome do cursinho] que era na época o cursinho mais caro que tinha em Recife e era o que mais aprovava, aí fiz um ano de cursinho. Foram muitas dificuldades, quando eu fui eu não sabia onde ia morar, já tinha começado a procurar pensionato, casa de estudante na época não tinha a feminina, só tinha a masculina, a feminina abriu no ano seguinte. Aí eu fiz a prova pra ser sócia da casa do estudante, todo dia eu almoçava na casa do estudante e ainda recebia o tiquete de refeição pra o jantar ou lanche, que na maioria das vezes vendia pra poder ficar com algum dinheiro” (Entrevista: Maria, 2018).*

A constante necessidade de recorrer à programas de auxílio de toda ordem está sempre presente na vida de Maria, advinda de suas limitações econômicas. Diferentemente dos filhos das classes do privilégio que têm as suas necessidades mais básicas atendidas por seus pais ou núcleos familiares mais abastados, os quais lhe proporcionam um tempo maior de dedicação aos estudos, ou mesmo todo o tempo disponível aos estudos. Essa dificuldade financeira

dosifica para cima as responsabilidades de Maria e ela percebe que isso compromete sua formação escolar e acadêmica. Segundo ela:

*“Assim, era muito mais pesado, para mim era muito mais difícil se eu só estudasse, sem falar que tinham as outras responsabilidades da vida, casa, lavar roupa, ajudar meus avós, ajudar minha irmã, enfim, como até hoje tem, mas na época eu tava tão focada que parecia pequeno, realmente eu me saía bem. Na minha turma específica de enfermagem tinham muitas pessoas que também trabalhavam, então a grande questão era que eu conseguia tirar notas boas, me dar muito bem nas provas, ser uma boa aluna, enquanto, às vezes, alguns colegas que trabalhavam não conseguiam, as vezes, perdiam muita aula. É mais difícil pra quem estuda e trabalha, muito mais. Inclusive, hoje, no curso de medicina, eu acredito que teria feito uma diferença enorme pra mim se eu tivesse podido só estudar, ao invés de ter que estudar e ter que está em projeto, de ter que está em estágio, as responsabilidades de casa de lavar roupa, limpar casa, me preocupar com conta. Então com certeza isso traz um peso, uma carga muito maior para o estudante, é incontestável, mas também depende muito da motivação da pessoa, tem esses dois fatores” (Entrevista: Maria, 2018).*

Para Maria, sua condição de classe social, economicamente falando, requer um esforço hercúleo para a sua chegada no curso de medicina. E continua essa sua condição de classe, segundo ela, lhe impondo limites na sua trajetória até a sua conclusão do curso. A denominação “estudante” nem sempre evidencia a verdadeira condição da pessoa, como apenas nessa condição, sem levar em conta as outras situações que permeiam sua vida (ZAGO, 2006). Segundo *Maria*, os auxílios financeiros das bolsas de estudos nos projetos de pesquisa e estágios remunerados oferecidos pela instituição são suportes essenciais e estratégicos para permanecer no curso. Ela também faz uso restaurante universitário. Interessante notar na fala de Maria é ela não enxergar o fato de que estar vinculada a estágios e projetos de pesquisa não serem uma extensão de sua formação, mas sim serem encarados como uma estratégia de sobrevivência e permanência no ensino superior.

O fator *resiliência* mostrado até aqui da trajetória da Maria é uma variável importante. As limitações impostas pelas circunstâncias da vida financeira, familiar, escolar e sociais foram mais um dos filtros pelos quais eles tiveram/têm que transpor. Para o João, talvez, como um sujeito mais maduro, empregado, com uma vida mais “estável”, é provável que esses nuances tenham um peso menor no tempo de sua vida no curso de medicina. Percebe-se a agência do *habitus*<sup>71</sup> do(s) participante(s) da pesquisa a influência da sua espiritualidade –

---

<sup>71</sup> *Habitus* em Bourdieu é entendido como um sistema de disposições duráveis acumuladas a partir de suas experiências sociais (família, escola, mundo do trabalho, experiências religiosas, etc.) que permitem ao “agente” social não só influenciá-lo(a) em suas condutas práticas frente as situações práticas da vida, mas age como princípio orientador cognitivos e afetivo “e se expressa enquanto uma racionalidade implícita nas estratégias, ações e respostas que os agentes dão em um determinado espaço social”. Como os indivíduos sociais estão dispostos em classes sociais com capital cultural distintos, as estruturas estruturadas e as estruturas estruturantes

colocado em seu discurso em referência a religiosidade - enquanto balizador de atitudes frente aos obstáculos para obtenção de seus objetivos. Em João, a espiritualidade refletida, inclusive, em seu Trabalho de Conclusão de Curso. Bello (2011) em sua pesquisa feita com estudantes cotistas negros de camadas sociais populares na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sobre suas trajetórias de vida escolar e social, destacou a resiliência desses estudantes como fundamental instrumento mental de variável de êxito e bom desempenho acadêmico. Segundo dados do Programa Diversidade na Universidade do Ministério da Educação (2002), apenas 13% da população com idade entre 18 a 25 anos ingressavam na universidade, sendo que desse percentual 11% eram brancos e apenas 2% eram negros. Mas o que se pode constatar nessa pesquisa é um fenômeno o qual foi chamado de *resiliência educacional*. Segundo um outro estudo da Fundação de Amaro à Pesquisa do Estado de São Paulo, com estudantes da Universidade Estadual de Campinas (1994-1997), os indivíduos das camadas populares apresentavam “uma maior capacidade de se adaptar as adversidades, superando desafios duplos” como uma vida de muitas dificuldades e ter que conciliar com a vida acadêmica (BELLO, 2011, p. 64-65)

Perguntado ao João sobre existir algum tratamento diferenciado em relação aos professores com os cotistas, ou a ele mesmo na condição de cotista, ele disse não ter “sofrido” nenhum tratamento que o diferenciasse, de forma a lhe desprestigiar. Essa questão ficou no campo do “ouvi dizer”. Ele apenas soube:

*Não, não senti não, mas assim, eu ouvi falar, eu não presenciei, nem ouvi do próprio professor, mas eu ouvi falar que um professor após o término de numa prova, após corrigir essa prova, perguntou se determinado aluno era cotista, isso pra mim foi a única diferença que eu ouvi falar que aconteceu de professores para com alunos, não foi na frente desse aluno, mas perguntou a outros alunos que estavam na sala, se determinado aluno era cotista (Entrevista: João, 2017).*

Já a Maria quando indagada sobre o mesmo assunto disse que não presenciou e ficou apenas no relato de que havia “ouvido falar”. Mas sabia que existia mais isso com relação aos estudantes em si. Segundo o João e a Maria, essa questão nota é muito exigida pelos professores. É uma preocupação constante entre os estudantes. Todos sem exceção, cotistas e não cotistas. Há até professores que promovem premiações para alunos que atingirem as

---

também serão distintas, mas não rígidas, podendo ser o habitus, como oriundo da vivência social, algo dinâmico e não mecânico determinístico (COSTA, 2017, p. 58-60). No entanto, parte-se do pressuposto que é algo probabilístico. Agentes que pertencem a camadas sociais de capital cultural elevado, tendem a reproduções visões de mundo e ações frente ao mundo de acordo com as estruturas estruturantes de seu meio. Habitus é, à priori, “o princípio não escolhido de todas as escolhas” (TRIGO, 1998, p. 46)

melhores notas. Perguntado ao João se havia um “costume de competitividade excessiva” natural do sistema interno do curso, ele assim respondeu:

*“Isso. Eu acho que é as duas coisas, da natureza das pessoas que estão ali e acaba sendo incentivada pelas próprias pessoas, quando chega e pergunta: “e aí quanto tirou? ”. Isso acaba incentivando a competição, e as vezes até professor também que oferecem caneca, algum brinde para quem for melhor na disciplina dele, já tem esse incentivo também, não são todos os professores, alguns poucos oferecem brindes se você for bem na disciplina. Eu nunca caí nessa. Eu sei da minha capacidade, meu objetivo é aprender, não ligo muito com nota. Não me matava pra tirar nota boa não, estudava pra aprender, quando errava, tirava nota baixa e aprendia com os erros também, mas nunca fui levado por essa onda não (Entrevista: João, 2017)*

Segundo Maria, essa questão estava diluída para ela. Ela sempre se cobrava bastante. *“Em medicina você lê muito. Estuda muito. Eu me cobro muito. Não gosto de tirar nota baixa. Não é porque eu tenha que competir com ninguém, não. É porque eu sempre me cobrei muito. Mas existe sim essa coisa de nota. Mas é isso mesmo. É pra formar melhor, eu acho”.* (Entrevista: Maria, 2018).

É importante salientar que essa questão se restringe mais aos alunos. Segundo esse trecho da fala do João:

*“Muitos te avaliam pela nota que tu tira, acha que tu vai ser um bom profissional pela nota que tu tira, onde isso aí não quer dizer nada. Inclusive um professor que citou um exemplo que ele falou na turma, ele sabe, ele veio daqui sabe que existe essa cultura, ele disse na turma pra gente ficar mais tranquilo quanto a nota, porque ele disse que o CRE dele era 7,0, ele sabendo que um CRE 7.0 no curso de medicina era um CRE baixíssimo, e ele disse isso já sabendo que a gente ia abrir a boca, ficar de boca aberta porque é um profissional de mão cheia, e o pessoal ficou sem acreditar, ele com o CRE tão baixo e sendo um profissional daquele, então isso aí não mede a qualidade do profissional que você vai ser não[...] (Entrevista: João, 2017).*

A questão posta pode estar relacionada a dois fatores: um de ordem cultural e a outra está na questão da formação médica em si. Podemos inferir que seria um traço da elitização do curso? Até podemos sim, sob o ponto de vista cultural. O público que sempre foi frequentador da graduação de medicina, historicamente, antes das cotas, era um público majoritariamente formado por alunos de escolas particulares. Onde a questão quantitativa das avaliações é bastante valorizada. Até porque, o curso de medicina, como um curso de elevado prestígio social, sempre foi muito concorrido. Persiste a cultura meritocrática à base de “boas notas”.



A questão em torno do mito do não êxito acadêmico dos cotistas pode ser um outro fator? Sim. Havia um mito sobre a desqualificação e avaliação dos cursos e na formação dos acadêmicos cotistas. Com estudos como o de Costa (2017) demonstra que no caso dos cotistas de Medicina, especificamente, entre os critérios adotados pela autora de “ótimo”, “bom”, “regular” e “insuficiente” a partir da nota do Coeficiente de Rendimento Escolar (CRE), ficou constatado em seu recorte que 71% dos alunos tinham um CRE considerado entre ótimo e bom. 18% dos alunos foram classificados como regulares e apenas 11% ficaram classificados como “insuficiente”. No caso da “performance” do cotista de medicina o bom desempenho pode ser atribuído à aferição periódica feita através de processo avaliativo dos estudantes:

Um outro fator interessante apontado pelas entrevistas, foi o fato de no curso de medicina haver uma espécie de avaliação periódica (a cada dois anos), na qual o estudante se cobra e é cobrado, mas também pode avaliar como se situa em relação ao desempenho geral e pode intervir durante seu percurso formativo, ampliando as chances de melhorar esse desempenho, não apenas do ponto de vista do estudante, mas também do curso em si (COSTA, 2017, p. 136-137)

Examinamos o Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina da UFPB, disponível na página oficial do CCM. Este procedimento está previsto no projeto quando descrito em seus objetivos específicos “Desenvolver os sistemas de avaliação do processo ensino-aprendizagem, de modo a detectar e corrigir, de forma rápida, os desvios, evitando que se acumulem e comprometam o resultado final do processo”. (PPPM, 2008, p. 15). Isto está em consonância com o que preconiza a Resolução nº 03/2014 MEC/CNE/CES, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina e a preocupação com as avaliações do SINAES, como colocado no art. 32 da Resolução:

O Curso de Graduação em Medicina deverá utilizar metodologias ativas e critérios para acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio curso, bem como desenvolver instrumentos que verifiquem a estrutura, os processos e os resultados, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e com a dinâmica curricular definidos pela IES em que for implantado e desenvolvido (BRASIL, 2014, p.13)

Quando os estudantes foram confrontados com a pergunta do que eles achavam da política de cotas foi interessante, em um primeiro momento, percebemos que eles não ficaram muito a vontade de falar sobre, tomamos a iniciativa, diga-se de passagem, de explanar de forma bastante superficial do que se tratava a política de cotas. Interessante registrar que antes disso, ambos expuseram opiniões que pareceu não condizer com sua própria condição de cotista. Inclusive, dando a entender que não aprovavam. Talvez, devido ao assunto não estar

pacificado entre os alunos isso pode ser um fator inibidor. Quando perguntados como eles haviam se informado sobre as políticas de cotas, ambos responderam que foi pelos meios de comunicação. De forma muito superficial.

Interessante a fala do João em dois momentos que ele viveu no decorrer do curso, uma postura de indiferença entre os alunos cotistas e os não cotistas:

*“[...]aquí a maioria não trabalha, a maioria de pessoas jovens que não tem família constituída, que não se preocupa com uma conta pra pagar, uma feira pra fazer, e apesar dessa diferença, eu acho que não impediria essas pessoas de ter pelo menos um tratamento cordial com os demais colegas, que não fazem parte da sua casta social ou do seu convívio extra Universidade, de baladas, festas, dessas coisas que é natural e salutar para os jovens, mas que eu via com tristeza, o pessoal da minha sala não dar bom dia para outras pessoas, as vezes até só duas pessoas se encontrando no corredor e não existia esse cumprimento. Não foram dificuldades pra mim, mas foi algo que eu tive que aprender a lidar, porque durante a minha trajetória acadêmica foi o primeiro espaço que eu tive essa experiência, pra mim não muito boa, mas que a gente leva como bagagem para o resto da vida” (Entrevista: João, 2017).*

E continua:

*“[...] em todo o curso, não só pra mim, porque as vezes pode soar que o problema tá em mim. Eu até pensei: será que o problema tá em mim? Será que o problema sou eu? Mas conversando e confessando esse meu sentimento para outros colegas, eles também retratavam a mesma coisa, esse mesmo sentimento que a gente lamenta porque pessoas que estão nesse curso, a priori, a gente imagina que elas estejam aqui para ajudar as pessoas, no entanto, até os próprios colegas de turma elas veem com diferença” (Entrevista: João, 2017).*

Maria destacou que sua relação também se deu de forma mais distanciada dos outros alunos não-cotistas. No entanto, para ela, essa questão se dá pela diferenciação do capital cultural e social dos alunos:

*“Assim, eu vejo que há uma divisão sim. Mas é também, sei lá, pelo fato deles terem uma condição financeira melhor. E outra, os assuntos são outros, né? Agora tem um momento do curso que a gente vê isso mais nítido, é que têm um momento no curso que a turma se divide, por conta da grade curricular mesmo. Mas é interessante que fica dividido mais cotistas pra uma grade e não-cotistas pra outra [...] Mas eu tenho colegas no curso que não são cotistas e não tem problema nenhum” (Entrevista: Maria, 2018)*

Os processos de desconstrução da elitização do curso são relativamente lentos, internamente. Isso fica mais caracteriza nas relações entre os indivíduos. Principalmente por gerar conflitos em uma instituição notoriamente homogênea até um passado recente. E que, por meio de forças externas e de movimentos políticos, jurídicos e governamentais começa, aos poucos dar novos contornos à sua composição interna e gerar implicações internas. Essa

relação de não aproximação de grupos e indivíduos pode estar relacionada ao capital cultural dos indivíduos, no sentido de não reconhecer nos estudantes cotistas o estabelecimento de relações irreduzíveis e objetivas de interesse comum e de trocas simbólicas (Bourdieu, 2015). Para Souza (2017), a partir de uma abordagem política mais ampla, a igualdade formal no Brasil comparada aos países europeus é infinitamente mais nova. Imaginemos falar em igualdade material e de oportunidades em um país marcado por desigualdades em todas as suas dimensões? Aqui precisa-se buscar as raízes históricas de determinados comportamentos das elites e da classe dos privilégios. Segundo o autor, nos países europeus não existe a divisão entre “gente” e “não gente” típicas de países escravocratas. A universidade pública, em só no nome, não representava a heterogeneidade de nossa sociedade de classes. Mas um espaço privativo da classe do privilégio sob a égide da conquista do conhecimento científico socialmente valorizado através do mérito. De forma bastante objetiva e pouco observada, com o advento das cotas, acirrou-se ainda mais a disputa por recursos escassos. No caso a educação superior e o acesso a um curso de prestígio social elevado como medicina. O que está em jogo, no eixo de tudo, é a luta pelo capital cultural valorizado socialmente:

Embora todas as classes tenham sua posição relativa de poder e prestígio determinada, em grande medida, pela conjunção peculiar desses três capitais fundamentais, abaixo da elite econômica a grande luta é, na verdade, por acesso ao capital cultural. Se pensarmos bem, veremos que o capital cultural, ou seja, a posse de conhecimento útil e reconhecido em suas mais variadas formas, foi, inclusive, o único capital que o capitalismo logrou em grau muito variável – entre nós, no entanto, muito circunscrito apenas à classe média – efetivamente democratizar [...] A classe média vai tender – do mesmo modo como os ricos fazem com o dinheiro – a perceber o conhecimento valorizado como algo que deve ser exclusivo à sua classe social. Sua participação nos golpes contra as classes populares tem muito a ver, portanto, com estratégias de reprodução de privilégios (SOUZA, 2017, p. 57)

Encampamos algumas visitas ao CCM, além das vezes que fomos ao encontro dos estudantes para as entrevistas. Foram visitas técnicas, de apuração e observação, quatro no total. Nos deparamos com um ambiente diferenciado em relação a outros centros da UFPB. Constatamos visualmente e registramos espaços criados no interior do Centro que merecem algumas considerações. Por exemplo, a Direção disponibilizou um espaço chamado “cantinho do sono”. Um espaço confortável, próximo ao hall de entrada do prédio. Um espaço climatizado, com disposição de almofadas e estantes para colocação de objetos, livros mochilas. Vimos que há uma preocupação/sensibilidade da gestão em proporcionar apoio e conforto aos graduandos. Sabe-se da rotina de dedicação quase que integral dos alunos de medicina devido à carga horária um tanto quanto extensiva a ser cumprida. São muitas

matérias e aulas no contra turno, também. Foram disponibilizados armários para guarda volumes (500 unidades) distribuídos nos corredores em dois andares do prédio. O prédio ainda dispõe de bicicletário e um redário (espaço para armação de redes de descanso) instalado em um corredor de passarela fora do prédio, para uso fruto dos estudantes. Das visitas que fizemos ao Centro, em todas elas, foi o único espaço que não vimos ser usado foi o redário.

Outro espaço registrado foi um refeitório de uso exclusivo dos alunos para fazerem suas refeições. Um espaço bastante harmonioso, bem equipado e com uma estética bastante peculiar, com móveis projetados, geladeira, micro-ondas e televisão. Onde os alunos podem fazer suas refeições e paradas técnicas entre aulas. Antes de terminarmos essa pesquisa e em uma última visita ao Centro constatamos a instalação de uma academia situada no térreo. Já montada com todos os aparelhos de ginástica e toda a ambientada com espelhos. Segundo informações de um dos servidores, esse seria mais um espaço destinado para a uso fruto dos graduandos à prática de exercícios dos estudantes.

Faz-se necessário colocar que esses aspectos podem sugerir traços de elitização. Preferimos entender que o aspecto estético do prédio simula em certa medida uma ambientação diferenciada. Privilegiada, por assim dizer, em relação aos outros Centros do mesmo Campus. Arriscaríamos aqui dizer que há uma disponibilidade de recursos em que se viabilize certas melhorias. Em conversas informais com alguns servidores do Centro, nos foi colocado que a gestão tem se empenhado em melhorar aspectos para o acolhimento dos estudantes, de forma indistinta.

De acordo com um dos estudantes participantes, o João, ele nos colocou que parte desses espaços foram pensados por ele como o bicicletário, redário e cantinho do sono. João havia colocado à direção que parte dos estudantes, estes de baixa renda, cotistas, usavam bicicletas para se locomoverem e ir a universidade. E não tinham espaços reservados para guardá-las. Como também, era de costume alunos passarem o dia inteiro no campus.

Podemos fazer mais inferências sobre isso. O que é notório é que parcela dos estudantes de medicina advêm de classes sociais mais favorecidas. Podemos inferir a média de 50% com o advindo da Lei 12.711/12. Estes, entre outras coisas, têm a possibilidade, ou melhor, a maior comodidade no que diz respeito a mobilidade urbana. Ou tem seus próprios carros ou seus pais lhes proporcionam as idas e vindas ao Campus. Portanto, em tese, esses espaços que são pensados para uso fruto de todos os estudantes, acaba que favorecendo quem mais precisa deles, os estudantes cotistas. Para os estudantes que tem uma baixa condição

financeira, a economia no transporte público é extremamente importante para fecharem as contas no final do mês.

Outra, isso pode ser visto como algo que muda a percepção nossa em relação a sensibilização das pessoas envolvidas no processo. Reconhecer e dar atenção a necessidade de construção de espaços voltados para esse novo público pode ser considerado um processo de desconstrução da condição de um espaço que foi voltado à formação de uma parcela da sociedade que não tinham/têm, em tese, a necessidade de espaços desse tipo. Poderia ter sim, mas não com a mesma finalidade.

Nessas visitas não podemos deixar de ver e observar as pessoas, os fenótipos, aquilo que está caracterizado no capital social dos indivíduos. Observando as Placas dos Formandos expostas no hall, podemos perceber que, das 11 placas dispostas no CCM, registramos pouca participação do negro(a) na formatação dos formandos, mais especificamente, a classificação “preto(a)”. Há de se observar que isso está em consonância com o Gráfico 1 (cor/raça) dos ingressos e uma constatação em nível nacional na Tabela 4 verificada por Ristoff (2014). Mas, também, essa percepção é pouco conclusiva quando observado o postulado de Oliveira (2004) que diz:

Identidade racial/étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e poucos divulgados e o respeito à diferença em meio à diversidade de identidades raciais/étnicas inexistente (OLIVEIRA, 2004, p. 57)

Para mim, como observador, fica a impressão da baixa representatividade do estamento negro no curso. Mas isso é uma avaliação totalmente subjetivada pelo critério fenótipo. Como colocou oliveira (2004) a questão de raça é uma construção social, cultural e política. Há de se ver isso com uma maior profundidade.

O João, quando perguntado se a política de cotas possibilitou processos de desconstrução da elitização do curso, ele assim colocou:

*“Eu acho que sim, tá começando né? Ainda existe muito a elitização do curso, mas você pode observar, passar alguns minutos sentado no hall do CCM que você vai notar algumas figuras que não é da elite, a exemplo eu mesmo, dá pra se notar, mas tem várias outras pessoas também que você nota que não são da elite, já tá começando a se desconstruir isso, diferente das escolas privadas, dificilmente você vai achar um, tem por conta da política do governo também de PROUNI, bolsas integrais que o governo oferece, mas são poucas as bolsas duas ou três no máximo para cada turma*

*[...]É no aspecto físico também, questão de cor, da raça, questão dos trajes também, mas é basicamente isso, a cor e os trajes [...]A pessoa que tem condição social melhor vem mais bem vestida, vem no carro com ar-condicionado, eles vêm mais cheirosos e os outros não, eles vêm muito a pé, de bicicleta muitas vezes, bota a cara no sol mesmo, chega até mais queimado” (Entrevista: João, 2017).*

A heterogeneidade começa a se constituir, com o passar dos anos, desde que entrou no curso de medicina em 2011, o João pôde perceber a mudança no perfil dos estudantes. Cor e trajes marcam essa diferenciação, em sua visão. É interessante o aspecto genético e social percebido por João para “classificar” a elitização e sua desconstrução. Embora muitas falas postas acima dão conta de que, embora o caminho possa estar aberto, ainda há muito o que ser construído, ou melhor desconstruído, no diz respeito à elitização dos processos internos do Curso de Medicina. Mais nítida na relação aluno cotista/aluno não-cotista.

Os processos de desconstrução podem se mostrar aparentemente “lentos”, mas estão acontecendo. Algo que nos faz ter refletir e ver mais sinais disto é uma chamada para um evento que acontece no auditório do CCM para tratar de assuntos pouco corriqueiros, digamos assim, em um ambiente que trata de questões de Saúde Pública - da formação de profissionais da área - mas que começa a abrir seus espaços para discussões de temas transversais e atuais, como o racismo estrutural de nossa sociedade. Um Projeto de Extensão desenvolvido pelo CCM procura fazer uso do cinema como estratégia educativa/integrativa na formação médica na perspectiva humanística da formação do estudante de medicina, para além da formação estritamente morfológica e biocelular do aluno de medicina, como mostra a (Figura 10).

**Figura 10** - Cartaz de Projeto de Extensão do CCM.



**Fonte:** Fotografia do próprio autor. Painel informativo. CCM/UFPB. 2018.

Encontramos outros temas que são tratados através da sétima arte como a busca do autoconhecimento com a exibição do filme “Moolight: sobre a luz do luar”, título no Brasil, que conta a história de um jovem negro em busca de sua identidade e sexualidade. De acordo com Blasco *et. al.* (2005) a formação médica com o passar dos tempos e os avanços tecnológicos e científicos distanciaram o médico de sua origem técnica e humanística (corpo e espírito) e é tarefa da universidade rever e ressignificar o conceito de formação médica:

É missão da universidade e compromisso dos envolvidos no processo da formação médica ampliar o conceito humanista em moldes modernos, abrindo horizontes e novas perspectivas. A universidade, representativa do progresso, tem de se esforçar por atingir um novo e moderno equilíbrio das duas facetas da medicina, técnica e arte. E, para isso é preciso metodologia, sistemática, para reaprender a fazer as coisas quando estas são muitas e comandadas por um progresso científico que avança a cada segundo. É também missão da universidade recuperar o humanismo, sem impedir, de modo algum, a aplicação da ciência aos problemas da doença, mas, pelo contrário, fortalecendo-a em sua esfera apropriada e sobre bases mais amplas que as atuais. Humanizar o ensino médico requer uma avaliação do processo de ensino, para procurar um aprendizado técnico e humano, equilibrado e simultâneo. (BLASCO *et. al.*, 2005, p. 121)

Os Processos de transformações estão ocorrendo, mas necessitam de olhares constantes às suas nuances pouco percebidas, pois se tratam de relações humanas e estas estão muitas vezes opacas, “mais ou menos” claras nas relações sociais dadas os processos de interação (BARBOSA e QUINTANEIRO, 2009, p. 118). Ainda mais em uma instituição como a universidade, tendo como atributo de reconhecimento como um espaço elitista histórico, em um curso restrito e de elevado prestígio social como Medicina (COSTA, 2017). E que estes começam a sofrer uma ruptura de suas condições históricas por força de Lei.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos trouxe até aqui foram as nossas inquietações sobre aspectos de desigualdade e injustiças sociais que permeiam a nossa sociedade. Aspectos esses da vida cotidiana os quais são encarados como normais, a gente nasce em um seio familiar qualquer, cresce sob as influências desse meio, tomamos decisões com base nas nossas convicções e experiências de vida, saímos para outros espaços sociais, estudamos, trabalhamos, reproduzimos e produzimos ciclo. E só quando nos são dadas outras lentes é que podemos enxergar melhor essa realidade que nos cerca.

A universidade nesse aspecto tem um papel preponderante: lançar sempre um olhar sobre as dinâmicas sociais. E, fazendo isso, reflete na sua própria existência e suas contradições. Como campo de estudo o Ensino Superior apresenta em sua história sua condição elitista colocada quando a ausência da heterogeneidade exibida no seio social e a flagrante homogeneidade no seu público interior. Ainda mais em se tratando de cursos assim chamados de elevado prestígio social (COSTA, 2017). Em especial o Curso de Medicina, aqui tratado com um pouco mais de profundidade. A nós, parecia que existia uma bolha quase que intransponível que o envolvia. De tal forma que só os “Vips” tinham passe para estarem “in”.

A reprodução do *status quo* elitista - conforme foi dada sua conotação neste trabalho - começou a ser modificado, de forma um pouco mais expressiva, após as Instituições de Nível Superior adotarem políticas afirmativas para ingresso em seus cursos. Dentre elas, as Políticas de Cotas com seus vários recortes que privilegiaram estratos sociais como negros, índios, alunos de escolas públicas e pessoas com deficiência. O recorte de dados que observamos aqui, mostraram a mudança sócio econômica no perfil dos estudantes do Curso de Medicina da UFPB. Embora ainda há uma resistência cultural elitista, podemos assim nos referir, com a qual estudantes que tiveram acesso por meio dessas políticas públicas são vistos no decorrer de sua vida acadêmica, como ficou demonstrado nos relatos dos participantes em suas entrevistas.

Havia uma resistência interna que impedia a abertura democrática do acesso ao sistema de ensino superior. Mas que também era reforçada fora de seu próprio sistema. O sistema político, os sucessivos governos, não se abriam para propostas mais ousadas para a democratização do acesso ao ensino superior. Em especial, a Universidade Pública. Como na sociedade nada é tão duradouro, forças sociais que representavam uma parcela significativa da sociedade começam a traçar estratégias e elegerem pautas que se transformam em bandeiras de luta, dando destaque nesse processo ao Movimento Negro.



Constata-se então a necessidade da massificação da educação superior a partir das reivindicações de setores da sociedade na perspectiva de alargar os portões da universidade. As taxas de matrícula de jovens de 18 a 24 anos cresceram. Mas estão muito aquém daquilo que especialistas consideram a passagem de um sistema de elites para um sistema de massas. Os textos demonstraram, em síntese, que as desigualdades sociais e econômicas da população brasileira teriam relação direta com a Educação. Inclusive a distribuição dos postos sociais mais cobiçados. Os mecanismos de seleção ao nível superior são problematizados na perspectiva de se tornarem muito mais um mecanismo de exclusão para perpetuação do *status quo* social e de impermeabilidade do sistema superior de ensino. Haveria um pacto silencioso entre as elites para que se perpetuassem seus privilégios tanto no meio social quanto no meio acadêmico. É importante ressaltar que as políticas governamentais nos últimos 20 anos permitiram uma maior permeabilidade ao sistema de ensino, refletida, também, pelo processo de expansão de vagas.

O “remédio”, como assim foi colocado por “João”, para atenuar a histórica condição elitista da universidade e, por conseguinte, do Curso de Medicina, e compensar as desvantagens educacionais e sociais entre os filhos das camadas populares e os filhos das elites sociais e econômicas foram as políticas afirmativas. Criadas primariamente para reparar a herança perversa que a escravidão deixou para os descendentes dos povos escravizados, a Lei nº 12.711/2012 permitiu que fossem estendidas à outras minorias sociais que também não tinham representação no interior das universidades.

É preciso que se diga que a Políticas de Cota adotadas a partir do ano de 2011 vêm desencadeando outros processos democráticos no interior do Curso de medicina da UFPB. Para além da democratização do acesso, percebemos processos internos que estão possibilitando a (des)construção da condição elitista do Curso. Podemos dizer que foram lançadas as sementes. Elas estão germinando e esperamos criar raízes profundas.

Os postos sociais de alto prestígio, como médicos, serão ocupados por atores outros que, muito provavelmente, não mais irão reproduzir as condições socio econômicas dos seus pais. Há de se considerar que seus capitais sociais e culturais irão também mudar. Espera-se que, em sendo o caso, os filhos e filhas desses novos médicos e médicas estarão à disputar as futuras vagas do Ensino Superior em maior grau de igualdade, qual seja a igualdade material.

Há necessidade de estarmos atentos aos ataques sofridos pela universidade nos dois últimos anos, na tentativa de inviabilizar as conquistas históricas que permitiram a desconstrução dessa elitização. Esses ataques são de ordem orçamentária e de difamação tanto da instituição quanto das políticas de cotas. Elas, as políticas, ainda não são pontos

pacificados tanto dentro quanto fora das IFES. A restrição orçamentária põe em risco os programas de assistência estudantil. Sem estes programas é quase que impossível uma Política de Cotas ter sucesso. “Maria” deixou isso muito claro em um trecho de sua entrevista que foi a sua permanência no curso até o seu término atrelada a dependência de Programas de Assistência Estudantil. A isto se faz necessário outros olhares.

Estranhamente, o atual Ministro da Educação, do Governo Federal em exercício anuncia na Agência Brasil em 05 de abril de 2018, a moratória de cinco anos proibindo a criação de novos Cursos Medicina e ampliação de vagas nas universidades federais em todo o Território Nacional. A Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES) diz que a medida representa “um retrocesso que compromete o desenvolvimento do país e o atendimento à população naquilo que é um direito humano fundamental, o direito à saúde”. Essa medida tem impacto negativo na ampliação na oferta de novos cursos de medicina. Essa medida vale tanto para instituições públicas quanto privadas.

Em tempo, se faz necessário lembrar em nossas considerações finais que o aumento da oferta do número de vagas no Ensino Superior elevou a oferta de Cursos de Medicina, aumentando assim, a proporção de médicos por habitante. Com os programas de expansão desse nível de ensino na perspectiva de massificação, essa relação médico/número de habitantes foi elevada de 1,8 (2013) à 2,24 (2018). Esse indicador se aproxima de países como Coreia do Sul (2,2). De acordo com o Conselho Federal de Medicina (CFM):

[...]se comparado com as estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), fica evidente que o percentual de crescimento da população médica foi 5,4 vezes maior do que o de crescimento da população em geral, nesse intervalo de tempo, que ficou em 3,7%. Nos últimos cinco anos, o País ganhou mais 7.462.186 habitantes, passando de 201.032.714 (em 2013) para 208.494.900 (em 2018).

Portanto, as políticas e programas governamentais de expansão do Ensino Superior, para além de oportunizarem as chances de acesso, visam, também, oferecer à sociedade mão de obra qualificada para atendimento das demandas sociais em todas as dimensões. Nesse caso, em específico, no oferecimento de profissionais da área médica.

É importante admitir que, como todo processo, há sempre a necessidade de outros olhares e outras abordagens. Este recorte é mais um aporte teórico metodológico que esperamos ser de valia para os estudos das temáticas aqui abordadas e contribuição para a ciência. Há muito o que se pesquisar sobre as condições internas do Curso de Medicina da UFPB. Sobre os cotistas que lá estão e ainda estão por vir, até a sua revisão em 2022, em tese. Eles têm muito o que dizer e contribuir. Ainda mais suas falas permitem, em alguma medida,

contribuir para o melhoramento dos processos internos tanto do Curso quanto da própria Instituição. Portanto, é preciso ouvir, dar voz aos estudantes que têm vivenciado a materialização das políticas de cotas, pois as políticas públicas só podem ser compreendidas e avaliadas levando em consideração os sujeitos a quem elas se endereçam.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. P. L. Silêncios eloquentes na ADPF nº 186: o STF de fato julgou a constitucionalidade das cotas raciais? **Revista de Direito da Universidade de Brasília**. v. 02. n 02. p. 44-76. 2016.
- AMANCIO FILHO, A.; VIEIRA, A. L. S.; GARCIA, A. C. P. Oferta das Graduações em Medicina e em Enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 30. ed. 3. p. 161-170, 2006.
- ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. n. 2. ed. 4. Brasília, 2013.
- ANDREWS, G. R. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. **Revista Estudos Avançados**. v. 11. n. 30. p. 95-115, 1997.
- ARAGÃO, W. H. A. A política de cotas e a Lei 10.639/2003 na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). In: AQUINO, M. A.; GARCIA, J. C. R. **Responsabilidade étnico-social nas universidades públicas e educação da população negras**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARAÚJO, R. C. B. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. **Revista Estudos Avançados**. v. 17. n. 49, 2003.
- ARRETCHE, M. **Trajetórias das desigualdades**: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- ARROYO, M. Movimentos Sociais e Políticas Educacionais. In: GENTILI, P. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.
- AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. Coleção polêmicas do nosso tempo. 3. Ed., v. 56. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**. v. 1, n. 2, p.99-116, 2001.
- BARBOSA, J. G. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. (Org.): **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- BARBOSA, M. L. O.; QUINTANEIRO, T. **Max Weber**. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber. 2. ed. revista e atualizada. p. 107-152. Belo horizonte: Editora UFMG, 2009.

BARNABÉ, I. R. Elite, classe social e poder local. **Revista Estudos de Sociologia**, v. 4. n. 7. 2007.

BASTOS, A. V. B. (Org.). *et al.* **Análise de redes sociais e processos de integração grupal: avaliando os impactos da política afirmativa de cotas em uma Universidade Pública.** Relatório de Pesquisa. Salvador: 2014.

BELLO, L. **Política de Ações Afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida dos estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

BEZERRA, T. O. C.; GURGEL, C. R. M. **A política pública de cotas na UERJ: desempenho e inclusão.** Encontro de Administração Pública e Governo. Salvador, 2012

BLASCO, P. G. et. al. Cinema para o estudante de medicina: um recurso afetivo/efetivo na educação humanística. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 29. n. 2. p. 119-28. 2005.

BOBBIO, N. **Estado, Governo, Sociedade: por uma teoria geral da política.** Coleção Pensamento Crítico - v. 69 - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BORGES, M. C. A. Princípios Norteadores da Educação em Direitos Humanos na Instituição Universitária. **Revista Verba Juris-Anuário da Pós-Graduação em Direito**. v. 7, n. 7, 2008.

BORSSOI, M. L. **Mudanças na esfera do estado e as políticas para a formação de professores.** XVIII Seminário Internacional de Formação de Professores para o MERCOSUL/CONE SUL. p. 194-206. Florianópolis: UFSC, 2010.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1934.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro, 1946.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1946.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e superior na República. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1915.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920.** Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1920.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a criação do Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1931a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931.** Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1931b.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 1931c.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 30.212, de 27 de novembro de 1951.** Concede autorização para funcionamento do curso médico da Faculdade de Medicina da Paraíba. Brasília: Diário Oficial da União, 1951.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 40.162, de 16 de outubro de 1956.** Declara de utilidade publica a Associação Brasileira de Medicina do Trabalho, com sede no Distrito Federal. Brasília: Diário Oficial da União, 1956.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 62.150, de 19 de janeiro de 1968.** Promulga a Convenção nº 111 da OIT sôbre discriminação em matéria de emprêgo e profissão. Brasília: Diário Oficial da União, 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 63.223, de 06 de setembro de 1968.** Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Brasília: Diário Oficial da União, 1968.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969.** Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. Brasília: Diário Oficial da União, 1969.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 73.071, de 01 de novembro de 1973.** Torna sem efeito redistribuição de cargo, com o respectivo ocupante, do Quadro de Pessoal do extinto Departamento de Correios e Telégrafos para o Ministério da Aeronáutica. Brasília: Diário Oficial da União, 1973.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.716, de 05 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília: Diário Oficial da União, 1989.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília: Diário Oficial da União, 2006.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: Diário Oficial da União, 2007.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824, de 11 de agosto de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 53, de 18 de novembro de 1966.** Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1966.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.** Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1967.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.254, de 04 de dezembro de 1950.** Dispõe sobre o sistema federal de ensino superior. Brasília: Diário Oficial da União, 1950.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.835, de 13 de dezembro de 1960.** Federaliza a Universidade da Paraíba e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1960.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1961.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1968.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos

públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências – Brasília: Diário Oficial da União, 2014.

\_\_\_\_\_. **Programa Mais Médicos:** mais saúde para os brasileiros. Ministério da Saúde; Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Nação, Estado e Estado-Nação. In: **O processo histórico do desenvolvimento econômico:** idéias (sic) básicas, p. 157, dez. 2006. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2008.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem.** v. 57. n. 5. p. 611-614. Brasília: 2004.

CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: FFLCH, 2007.

CARVALHO, J. J. **A política de cotas no ensino superior:** ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Brasília: INCT, 2016.

CARVALHO, R.; JEZINE, E. Permanência na educação superior: “um peso, duas medidas”. **Revista Espaço do Currículo.** v.9, n.1, p. 108-120, jan./abril. João Pessoa: 2016.

CASTELO BRANCO, U. V. **A construção do mito do “meu filho doutor”: fundamentos históricos do acesso ao ensino superior no Brasil-Paraíba.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

CASTELO BRANCO, U. V.; NAKAMURA, P. H. Reflexões sobre a expansão de vagas na educação superior. A UFPB e os desafios da inclusão. In: JEZINE, E.; BITTAR, M. **Políticas da educação superior no Brasil, acesso e igualdade social.** João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de políticas públicas.** Barbacena: EdUEMG, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Demografia Médica: Brasil possui médicos ativos com CRM em quantidade suficiente para atender demandas da população.** Disponível em: [https://portal.cfm.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27983:2018-11-26-13-05-15&catid=3](https://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=27983:2018-11-26-13-05-15&catid=3). Acesso em: 05, mar. 2020.



CHAUI, M. **A ideologia da competência** (Escritos de Marilena Chaui). 1. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COSTA, N. T. S. **A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB: acesso e permanência dos estudantes cotistas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Universidade Federal da Paraíba, 2017.

COSTA, P. C. **Marcos legais da federalização das universidades brasileiras**. In Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/br. Natal: 21 a 24, maio, 2014. p. 191-207. 2014.

CRUZ, J. A. S. et. al. Fatores determinantes para a escolha da especialidade médica no Brasil. **Revista de Medicina**. v. 89. n. 1, p. 32-42, 2010.

DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova nação de cidadania. In: DAGNINO, E. **Anos 90 – Política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DMITRUK, E. J. **A analítica do poder e o direito**: as possibilidades do pluralismo jurídico como resposta dinâmica do direito às relações de poder. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Direito. Centro de Ciências Jurídicas. Florianópolis: 2004.

DOURADO, L. F. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Revista Educação e Sociedade**. v. 31. n. 112. p. 677-705. jul./set. 2010.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Revista Educar**. n. 24. p. 213-255. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. n. 119. p. 29-45. jul. 2003.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Seminário sobre Educação no Brasil. Centro de Estudos Brasileiros e Departamento de Estudos Educacionais da Universidade de Oxford. São Paulo, 2003.

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

FERREIRA, A. P. R. S. A universidade e a responsabilidade ética da população negra: apresentando um olhar sobre a saúde e a educação da população negra enquanto políticas públicas indissociáveis. In: AQUINO, M. A.; GARCIA, J. C. R. (Org.). **Responsabilidade étnico-social das universidades públicas e educação da população negra**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FLEURY, S. Por uma sociedade sem excluídos(as). **Observatório da Cidadania**, p. 76-80, 2007.

FONSECA, P. C. D. O processo de substituição de importações. In: REGO, J. M. e MARQUES, R. M. (Org.). **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2003.

FRANCO, L. L. M. M.; MORAIS, K. N. O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na UFG: o processo de formulação, aprovação e implantação. In: JEZINE, E.; BITTAR, M. **Políticas da educação superior no Brasil, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**. n. 21. 2009.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 28. n. 1, 2012.

GENNARI, A. M. Globalização, neoliberalismo e abertura econômica no Brasil nos anos 90. **Revista Pesquisa e Debate**. v. 13. n. 1(21). p. 30-45. São Paulo: PUC-SP, 2001.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16, n. 47, p. 171-190. Campinas: UEC, UNJ, 2011.

GOMES, A. M.; MORAIS, K. N. **Educação Superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa**. Revista Educação e Sociedade. v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar. Campinas: Unicamp, 2012.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Revista Educação e Sociedade**. v.10. n. 18. p. 133-144. Campinas: 2011.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação & Sociedade**. v. 33. n. 120, p. 727-744. Campinas: 2012.

GONÇALVES, L. R. D.; SILVA, M. V. **A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações**. 28ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação. n. 21, 2005.

GRYNSZPAN, M. **Ciência política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999.

GUEDES, E. C. Imagem e conhecimento na sociedade contemporânea. In: CARLOS, E. J.; VICENTE, D. S. **A importância do ato de ver**. p. 29-48. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

GUERRA, L. F.; FERNANDES, D. (Org.). **UFPB 50 anos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2006.

HOLLANDA, C. B. **Teoria das elites**. Zahar, 2011.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Pesquisa e Estatística**. Características Étnico-Raciais da População: classificação e identidades. IBGE, 2008.

\_\_\_\_\_. **Estimativa da população**. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550\\_1870.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censohistorico/1550_1870.shtm)>. Acesso em: 24, jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas do Século XX**. Disponível em: <<https://seculoxx.ibge.gov.br/economicas/rendimentos-e-precos/tabelas-de-rendimentos>>. Acesso em: 04 marc. 2018

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. **Estatuto da Igualdade Racial**: texto para discussão. n. 1712. Brasília: IPEA, 2012.

JEZINE, E. A expansão, a diversificação da educação superior e os processos de [in]exclusão das camadas populares - A educação brasileira em questão. **Revista temas em educação**. v.18/19, n.1/2, p. 114-131. João Pessoa, 2009.

\_\_\_\_\_. Políticas de Educação Superior: os desafios da inclusão, acesso e permanência no contexto da expansão das Universidades Federais. In: JEZINE, E.; CASTELO BRANCO U. V.; NAKAMURA, P. H. **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João pessoa, PB: Editora da UFPB, 2015.

JEZINE, E.; BITTAR, M. **Políticas da educação superior no Brasil, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

JEZINE, E.; CASTELO BRANCO U. V.; NAKAMURA, P. H. **Políticas de acesso à educação superior e os desafios da inclusão social**. João pessoa, PB: Editora da UFPB, 2015.

KILSZTAJN, S.; CARMO, M. S. N.; SUGAHARA, G. T. L.; LOPES, E. S.; PETROHILOS, S. S. Concentração e distribuição do rendimento por raça no Brasil. **Revista Econômica**. p. 367-384. 2005.

LAMPERT, J. B. Dois Séculos de Escolas Médicas no Brasil e a Avaliação do Ensino Médico no Panorama Atual e Perspectivas. **Revista Gazeta Médica da Bahia**, v. 78, n. 1. p. 31-37, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M.; PRATES, I. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. p. 163 – 189. São Paulo. Editora Unesp, 2015.

LIMEIRA, M. D.; FORMIGA, Z. S. **UFPB: implicações políticas e sociais de sua história**. Textos NIDIHR. Coleção ARQUIVO. Projeto História da UFPB. v. 2. n. 11 a 12. João Pessoa: UFPB, 1986.

LINCH, K.; CREAN, M.; MORAN, M. Igualdade e justiça social: universidade um local de luta. In: APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Artmed Editora, 2016.

MACHADO, J. L. M. A participação da ANDES-SN na Címaem: o processo de transformação das escolas médicas brasileiras. Notas Breves. **Revista Interface** (Botucatu). vol. 3. n. 5. p. 76-79, Botucatu, 1999.

MANCEBO, D. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: caminhos da pesquisa. In JEZINE, E. BITTAR, M. (Org.). **Políticas de Educação Superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013. 348 p.

MARE - Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

MARIANO, N. R. C.; PINHEIRO, A. C. F. **Educação, Poder e Sociedade: o saber médico na Parayba Imperial**. Trabalho apresentado no IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2012.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirurgia Brasileira**. Vol. 17. 2002.

MARTINS, M. A. Editorial. **Revista Brasileira de Educação Médica**. 32 (1), p. 5-6, 2008.

MEC - Ministério da Educação. **Portaria nº 147, de 2 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre a complementação da instrução dos pedidos de autorização de cursos de graduação em direito e medicina, para os fins do disposto no art. 31, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 03, de 20 de junho de 2014**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências. Brasília: MEC, 2007.

MEDEIROS, H. A. V.; MELLO NETO, R. D.; GOMES, A. M. Limites da Lei de Cotas nas Universidades Públicas Federais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 24, 2016.

MEDEIROS, J. E. **A história da Medicina em Terras Tabajaras**. João Pessoa: Grafique Gráfica e Editora, 2017.

MELLO, A. F.; ALMEIDA FILHO, N.; RIBEIRO, R. J. Por uma universidade socialmente relevante. **Atos de pesquisa em educação**, v. 4, n. 3, p. 292-302. 2009.

MENEZES FILHO, N.; KIRSCHBAUM, C. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajatórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. ed. p. 109 – 132. São Paulo. Editora Unesp, 2015.

MINCATO, R. Políticas Públicas e Sociais: uma abordagem crítica e processual. In: OLIVEIRA, M.; BERGUE, S. T. **Políticas públicas: definições, interlocuções e experiências**. Caxias do Sul: Educus, 2012.

MOEHLECKE, S. **Fronteiras da igualdade do ensino superior: excelência e justiça racial**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação Em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, n. 117, 2002.

\_\_\_\_\_. **A igualdade que perturba a justiça no mundo moderno: o discurso sobre ação afirmativa**. 26ª Reunião Anual da ANPED - GT: Movimentos sociais e Educação. n. 3, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ação afirmativa no ensino superior: entre a excelência e a justiça racial**. Revista Educação e Sociedade. vol. 25. n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004b.

MORAIS, M. C. M. Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 73. n. 17-4. p. 221-321. Brasília: 1992.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**. n. 28, p. 107-124. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

MS - MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Programa mais médicos – dois anos: mais saúde para os brasileiros**. Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

MULLER, P. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: Educat, 2002.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, 2001.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: PACHECO, J. Q.; DA SILVA, M. N. **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília: Ministério da Cultura, Fundação Cultural Palmares, 2006.

NAKAMURA, P. H. **Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal da Paraíba: Perfil dos ingressantes e democratização do acesso, inclusão e equidade.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Educação. Universidade Autónoma de Asunción. Assunção, 2014.

NÓBREGA, H. **História da Faculdade de Medicina da Paraíba.** v. 2. João Pessoa: Editora Universitária, 1980.

OLIVEIRA, M. G. M.; QUINTANEIRO, T. Karl Marx. In: QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber.** ed. 2. p. 27-64. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

OLIVEIRA, F. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Revista Estudos Avançados.** v. 18, n. 50. p. 54-60, 2004.

OLIVEIRA, R. P. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça.** XXI Reunião Anual da ANPEd. Caxambu: 1998.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Educação.** n. 1. p. 29-51, jan./jun. Porto Alegre, RS: 2007.

PAIXÃO, M. O ABC das Desigualdades Raciais: um panorama do analfabetismo da população negra através de uma leitura dos indicadores do Censo 2000. **Revista Teoria e Pesquisa.** n. 42-43, jan./jul, 2004.

PEETERS, J. Q.; COOMAN, M. A. **Pequena história da educação.** 5. Ed. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1952.

PEREIRA, J. M. D. Uma breve história do pensamento desenvolvimentista no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento.** v. 9, p. 121-134, 2006.

RIBEIRO, C. C.; CENEVIVA, R.; BRITO, M. M. A. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.** 1. ed. p. 79-108. São Paulo. Editora Unesp, 2015.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, R. C.; MAGALHÃES, A. M. Política de responsabilidade nas universidades: conceitos e desafios. **Revista Educação, Sociedade e cultura.** n. 42, p. 133-156, 2014.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto). n. 4. 1993.

RIBEIRO, S. C. Desigualdade social e acesso à universidade – dilemas e tendências. **Revista Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, out/dez 1979.

RIBEIRO, S. C.; KLEIN, R. A divisão interna da universidade: posição social das carreiras. **Revista Educação e Seleção**, n. 5, p. 29-43, 1982.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. – 10. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2009.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação, **Revista da Avaliação da Educação Superior**. v. 20, n. 3, p. 723-747. 2014.

ROSA, C. M.; GONÇALVES, A. M. A Dimensão Social da Expansão da Educação Superior no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. v. 11. n. 27. p.176-192 jan./abr. Curitiba: 2016.

RUA, M. G. **Políticas públicas**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração da UFSC, 2012.

SAES, D. Uma contribuição à crítica da teoria das elites. **Revista de Sociologia e Política**. n. 3. p. 7-19. 1994.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. **Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva**. In: 3º Simpósio Educação e Comunicação: infoinclusão possibilidades de ensinar e aprender- Edição Internacional: Anais GECES, 2012.

SANTOS, B. M. **Uma escola para poucos**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Disponível em: <<http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/uma-escola-para-poucos>>. Acesso em: jul. 2016. 2010.

SANTOS, B. S. Da ideia de Universidade à Universidade das ideias. **Revista Crítica de Ciências sociais**. n. 27/28, p. 11-61. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1989.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SANTOS, J. Á. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR. (Org.) **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SANTOS, J. T. **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. v. 202. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. Vestibular com cotas: análise de uma instituição pública federal. **Revista da Universidade de São Paulo**. n. 68, p. 58-75, 2006.

SAVIANE, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Revista Poiesis Pedagógica**. v. 8. n. 2, p.4-17, ago./dez. 2010.

SCHEFFER, M. et al, **Demografia Médica no Brasil 2015**. Departamento de Medicina Preventiva, Faculdade de Medicina da USP; Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo; Conselho Federal de Medicina. São Paulo: 2015.

SCHWARTZMAN, S. **Um espaço para a ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: MCT, 2001.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo com os erros e acertos do passado: pontos essenciais para a definição de políticas públicas de educação**. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Ano 27, n. 39, 2009.

\_\_\_\_\_. **A universidade clássica e seu papel atual**. Seminário: A educação superior na América Latina e os desafios do século XXI. Campinas: Universidade de Campinas, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. ed. 21. São Paulo: Cortez, 2000.

SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, I. O processo de transformação da universidade brasileira e os professores universitários à luz da Lei 5548/68: passado ou presente? **Tendências Pedagógicas**. n. 28, p. 195-202. 2016.

SILVA, G. H. G. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da Educação Matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados**. Tese de Doutorado. Instituto de Geociências e Ciências Exatas Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro: Unesp, 2016.

SILVA, G. M. D. Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Revista Tempo Social**. v. 18, n. 2. p. 131-165. São Paulo: USP, 2006.

SILVA JÚNIOR, J. R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. 2003.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso nas políticas da educação superior: dimensões e indicadores em questão. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. 2013.

SILVA, M. G. O debate sobre ações afirmativas no ensino superior no Brasil e na África do Sul. In: Grupo Estratégico de Análises da Educação Superior no Brasil (GEA). **Democratização da educação superior no Brasil: novas dinâmicas, dilemas e aprendizados**. ed. 7. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2012.

SILVA, M. M. M.; SILVA, M. P. R. PROUNI: a afirmação do programa e seus aspectos contraditórios. In: JEZINE, E. BITTAR, M. (Org.). **Políticas de educação superior no Brasil: expansão, acesso e igualdade social**. p. 71-82. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.



SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVEIRA, R. M. G. **Projeto: História da UFPB**. Grupo Programa de Pesquisa. Linha temática Educação e Sociedade: Entrevista José Américo de Almeida. MELO, Z. C. (Superv.); DOS SANTOS, M. D. L.; BRANDÃO, Z. S. F. (Entrev.). caixa 1, capa 8. João Pessoa: UFPB/ NIDIHR, 1980.

SOUZA, J. **Ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. São Paulo: Leya, 2017.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 44. p. 1-24. São Paulo: Faculdade de Educação-USP, 2018.

STELLA, N. Notas de pesquisa de campo em psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade**. vol. 18. n. 2. p. 25-31. 2006.

STF - Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental: Atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critério étnico-racial (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior. Alegada ofensa aos arts. 1º, caput, iii, 3º, iv, 4º, viii, 5º, i, ii xxxiii, xli, liv, 37, caput, 205, 206, caput, i, 207, caput, e 208, v, todos da constituição federal. Ação julgada improcedente em 26 de setembro de 2012. Inteiro Teor do Acórdão**. Brasília, DF: 2012. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acesso em mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 Distrito. Ementa: Direito Constitucional. Ação Direta de Constitucionalidade. Reserva de vagas para negros em concursos públicos. Constitucionalidade da Lei nº 12.990/2014. Procedência do pedido. Relator, Ministro Roberto Barroso**. 2017.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC, SECAD, 2005.

TRF13 - Tribunal Regional do Trabalho da 13ª Região. **RTOrd 0131622-23.2015.5.13.0025**. AUTOR: CARLOS DELANO DE ARAUJO BRANDAO RÉU: BANCO DO BRASIL SA. João Pessoa: TRF13, 2016.

TROPARDE FILHO, L. J. **Universidade Nova: textos críticos e esperançosos**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Direito Civil. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

TROW, M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Forest J.J.F., Altbach P.G. **International Handbook of Higher Education**. Springer International Handbooks of Education, vol. 18. Dordrecht: Springer, 2007.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial Sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris: Conferência Mundial sobre Educação Superior, 1998.

\_\_\_\_\_. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. África do Sul: Durban, 2001.

\_\_\_\_\_. **A Educação Superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC Caracas, 2002.

UFPB - UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **A UFPB**. Disponível em: <<http://www.ufpb.br/content/ufpb>>. Acesso em jul. 2016.

\_\_\_\_\_. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Medicina**. Disponível em: <<http://www.ccm.ufpb.br/antigo/arquivosdosite/PPP.PDF>>. Acesso em: 14, dez. 2017.

VARGAS, H. M. **(I)mobilidade Social pela via do ensino superior**. Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro: 2009.

\_\_\_\_\_. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28. p. 107-124. Araraquara: 2010.

VERÍSSIMO, M. V. B. **Educação e desigualdade racial: políticas de ações afirmativas**. 26ª Reunião Anual da ANPED - GT: Afro-Brasileiros e Educação. n. 21, 2003.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 88, n. 219, p. 291-309. 2007.

WELLER, W. SILVEIRA, M. Ações afirmativas no sistema educacional: trajetórias de jovens negras da universidade de Brasília. **Revista Estudos Feministas**. vol. 16. n. 3. pp. 931-947. Santa Catarina: UFSCA, 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11, n. 32, p. 226-237, Rio de Janeiro, maio/ago. 2006.