

# **As Políticas de Permanência Estudantil na Educação Superior Pública Brasileira: um estudo de caso institucional.**

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno y Neusa Chaves Batista.

Cita:

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno y Neusa Chaves Batista (2019). *As Políticas de Permanência Estudantil na Educação Superior Pública Brasileira: um estudo de caso institucional*. XXXII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Lima.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-030/1762>



## As Políticas de Permanência Estudantil na Educação Superior Pública Brasileira: um estudo de caso institucional

Rita de Cássia Soares de Souza Bueno  
Neusa Chaves Batista

### Resumo

O objetivo deste estudo é analisar as concepções dos gestores acadêmicos acerca do que sejam as políticas de permanência ofertadas para os estudantes cotistas, tendo como referência a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ao tecer a discussão sobre a institucionalização das políticas de permanência, intenciona compreender como e se os espaços formais de consultas e deliberações institucionais (en)atendem às perspectivas de justiça social. Utiliza-se a análise de conteúdo (Bardin, 1977; Gil, 1994) para compilar e analisar os documentos, tais como: textos avaliativos e regulatórios que tratam sobre o programa de ações afirmativas; e entrevistas semiestruturadas realizadas com os gestores da macroestrutura. Para dar tratamento teórico-analítico aos achados de pesquisa foram utilizados os conceitos de Justiça Social e Exclusão Social, respectivamente propostos por Nancy Fraser e Pierre Bourdieu. As análises dos dados indicam que a UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na implementação das políticas de permanência para os estudantes cotistas, especialmente quanto à participação dos mesmos nos espaços consultivos e deliberativos para os direcionamentos político-educacionais.

### Palavras-chave

Educação superior; permanência estudantil; cotistas.

### Introdução

No Brasil, as políticas de ação afirmativa em universidades públicas são frutos de problematizações sociais iniciadas nas últimas décadas, trazendo à tona embates referente aos conceitos de justiça social e de exclusão social para/de estudantes em situação de desigualdade nas condições de acesso e permanência à/na Educação Superior. O processo político é antecedido pela própria Constituição Federal (CF) e reiterado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), prevendo que o ensino, desde a educação básica, deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: “igualdade de condições para o acesso e permanência” e a “garantia de padrões de qualidade” (Brasil, 1988 e 1996). “Há o reconhecimento social de que existe um déficit educacional na sociedade brasileira no que diz respeito ao cumprimento do direito à



educação, a começar pela educação básica pública” (Batista, 2018). Os indicadores sociais e pesquisas (Neves; Raizer e Fachinetto, 2007; Monsma; Souza e Silva, 2013) revelam os altos índices de exclusão no tocante ao acesso à Educação Superior – especialmente no âmbito público, gratuito e de qualidade. Neste caso, é possível aferir que o acesso a uma universidade pública brasileira é um bem social escasso, e como tal, é objeto de disputas, necessitando de um modelo de justiça que o regule. Em algumas situações, o preceito de justiça social é tratado como algo dado – natural, mas não é. Pelo contrário, é construído socialmente e em constante disputa (Torrecilla e Castilla, 2011; Batista, 2015).

O espaço empírico da pesquisa é a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que institucionalizou a política de cotas no ano 2008, quando ocorreu a inclusão das/os primeiras/os acadêmicas/os pelo sistema de reserva de vagas, através da Decisão nº.134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN). Vale destacar que o embate político por parte de representações do movimento negro, lideranças e interlocutores indígenas, ativistas discentes, técnicos e docentes antecederam e suscitaram a adesão, culminando na supracitada decisão. Em agosto de 2012, as ações afirmativas em instituições federais de ensino tornaram-se uma política de Estado, com a aprovação da Lei nº 12.711, que garantiu no mínimo 50% das matrículas, por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, para estudantes oriundos do ensino médio público. Dentro do percentual para egressos do ensino público, há subdivisões prevendo cotas com recortes econômico e étnico-racial.

Inicialmente, esse estudo contextualiza os objetos de pesquisa: ação afirmativa e as ações de permanência em universidades. Após, relaciona alguns dados encontrados com os referenciais teórico-analíticos de Justiça Social e de Exclusão Social, entendendo que esses princípios exigem reflexões para a construção de políticas sociais em uma sociedade tão desigual como a brasileira. Esse tipo de abordagem serve para que, de fato, possa-se falar em direito à educação no âmbito da igualdade de condições para o acesso e a permanência. Visto que as desigualdades sociais acompanham os/as acadêmicos/as cotista no processo de (ex)inclusão, antes do acesso, até o ingresso e a permanência dentro da universidade. Por fim, retoma-se a questão inicial de pesquisa, buscando dar tratamento analítico de cunho conclusivo, tendo como base os principais achados. As circunstâncias apresentam-se desafiadoras ao retomar as tensões e os dilemas embutidos no processo de construção e direcionamento das ações de permanência para os estudantes cotistas, alguns fatores



contextuais configuram e limitam as construções sociais e culturais dentro das instituições.

### **Para Além do Acesso: as ações de permanência estudantil**

As ações de permanência para estudantes cotistas, no programa de ações afirmativas da UFRGS (2007 e 2012b), foram previstas dentre os objetivos constantes das Decisões Nº 134 e Nº 268 que o instituem. A investigação surge a partir deste objetivo que propõem: “desenvolver ações visando a apoiar a permanência dos estudantes cotistas” e também do princípio constitucional e educacional da: “igualdade de condições para o acesso e permanência [...]” (Brasil, 1988 e 1996).

Entende-se que para efetivação do processo de inclusão social dos estudantes cotistas, para além de iniciativas que promovam a ‘igualdade de condições para o acesso’, também é necessário garantir a igualdade de ‘condições para a permanência’. Ao tecer a discussão sobre a institucionalização das ações de permanência, intenciona compreender se e como os espaços institucionais de gestão (en)atendem às perspectivas de justiça social para construção desse direito educacional; partindo do pressuposto de que tais ações, de alguma forma, são mediadas pelo sentido de justiça.

Apontamentos realizados pelo Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA) sinalizam uma visão um tanto abrangente do que sejam as políticas de permanência que, além da redução dos índices de evasão, possibilitem aos discentes a progressão nos estudos e a conclusão do curso de graduação, sendo um desafio: “garantir políticas de permanência que levem esses jovens à conclusão dos cursos que escolheram, dentro dos prazos acadêmicos” (GEA, 2012, p. 6). Para reforçar essa visão ampliada do que sejam as políticas educacionais de permanência, outros estudiosos colocam que: “abrangem políticas cujo objetivo principal é oferecer condições para frequência, ou manutenção da frequência, às instituições educacionais – *sine qua non* para a efetividade ou sucesso escolar” (Luce e Farenzena, 2014, p. 207).

No Brasil, estudos que tratam sobre a permanência estudantil na educação superior pública (Heringer e Vargas, 2015; Heringer e Honorato, 2013; Sousa e Portes, 2011) utilizam-se de dois termos para referir-se ao assunto: assistência e/ou permanência. Visto que, os entendem como demandas distintas e que se apoiam para auxiliar o estudante em sua trajetória acadêmica, sendo que a ‘permanência’ estaria mais ligada à dimensão pedagógica, enquanto a ‘assistência’ estaria mais voltada à redistribuição econômica. Entretanto, neste artigo, entende-se que as ações compensatórias buscam sanar tanto às injustiças socioeconômicas (de caráter material), quanto às injustiças



pedagógicas (de caráter cultural e escolar). Por isso, optou-se por utilizar somente o termo ‘permanência’, considerando que este pode assumir um sentido múltiplo, absorvendo as mais diferentes dimensões.

Sobre as políticas educacionais de permanência, focalizadas para estudantes cotistas na educação superior, localizou-se uma pesquisa que ao debruçar-se sobre os aspectos legais e o trato que é dado, constatou que os textos que instituem as ações afirmativas em universidades públicas, em sua maioria, não expressam e nem especificam “qual é o entendimento da instituição sobre o que venha a ser uma política de permanência e como implantar e efetivar essas políticas”. Ou seja, não constam as “condições objetivas e/ou subjetivas para permitir que aos diferentes sujeitos sociais se expressem e ampliem suas possibilidades culturais e cognitivas” (Sousa e Portes, 2011, p. 535).

Outras pesquisas problematizam as políticas educacionais apenas compensatórias, principalmente, quando essas são voltadas apenas para sanar déficits de caráter cultural dos estudantes de camadas populares, visto que assim acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele. Dessa forma, especificam que as políticas puramente compensatórias acabam fragilizando as ações que foquem no problema, porque não questionam as organizações, as instituições e/ou as estruturas sociais (Sousa e Portes, 2011).

A seguir, as teorias que tratam de (in)justiça social em diálogo com as de (in)exclusão social, são apresentadas com o intuito de aperfeiçoar as reflexões sobre a questão inicial de pesquisa. A intenção é elucidar uma visão multidimensional para analisar como são concebidas as ações de permanência no interior das instituições. Essa construção envolve tanto as questões socioeconômicas, culturais e estruturais, quanto as de participação democrática, no sentido de problematizar as condições de igualdade para permanência de estudantes cotistas na educação superior.

### **Pressupostos Analíticos para as Ações de Permanência Estudantil**

Nas palavras de Ball e Mainardes (2011) toda a pesquisa é considerada crítica, em especial, aquelas que utilizam conceitos-chave como o de justiça – abordando seus efeitos e in/adequações. Destacam que, os conceitos de justiça são inclusivos, abarcando concepções amplas de análises, de luta pelo controle de bens e discursos. O referencial teórico-analítico de justiça social (bidimensional) elaborado por Nancy Fraser tem como base duas correntes do pensamento contemporâneo (Rawls, 2008; Honneth, 2003 e 2014), relacionando as visões de redistribuição e de reconhecimento como forma de mediar as diferentes injustiças sociais (Batista, 2015, p. 103).



Segundo Fraser (2001, 2006, 2007, 2010) é imprescindível o entendimento de que a desvantagem econômica e o desrespeito cultural se entrelaçam e apoiam para piorar os quadros de injustiça e desigualdade social. Ao distinguir e compreender que as diferentes injustiças e desigualdades estão enraizadas e imbricadas na sociedade contemporânea – capitalista, é possível pensar em diferentes intercessões. O pressuposto é de que injustiças socioeconômicas (redistribuição) consistem na exploração do trabalho, na marginalização e na privação econômica. Enquanto, as culturais ou simbólicas (reconhecimento) estão alicerçada na dominação do outro, na invisibilização e no desrespeito cultural. Ainda, de acordo com a autora, é possível formular soluções: projetos de justiça, caso associem-se as diferentes formas de redistribuição com as de reconhecimento – e de participação paritária.

As concepções de exclusão elucidadas por Pierre Bourdieu (1996, 1997, 1998 e 2014) referem que o espaço social é algo definido conforme a ordem estatística da distribuição do capital econômico e cultural. O autor afirma que a estrutura social é um sistema hierarquizado de poder e privilégio, determinado tanto pelas relações materiais e econômicas, como pelas relações simbólicas e culturais entre os sujeitos. Essas relações intitula de conjunto de capitais, que é compreendido a partir de um sistema de disposição de cultura, que envolvem as dimensões econômicas, simbólicas, culturais, sociais e dentre outras, que denomina de *habitus*. Ou seja, além das reproduções de diferenças econômicas, compreende que existem os jogos de poder econômicos, culturais e sociais hierarquizantes na sociedade, sendo que as desigualdade são resultados dessas imbricadas relações de forças e são reproduzidas no interior das instituições.

Essas conceptualizações podem, em alguma medida, servir de base para a (não)construção e (não)desdobramentos de políticas públicas sociais/educacionais (Batista, 2015). O quadro abaixo busca relacionar de forma elementar as teorias apresentadas, que mais tarde (no Quadro 2) são postas em diálogo com o objeto de pesquisa, introduzindo uma proposta de análise:

Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010)	Bourdieu (1996, 1997, 1998 e 2014)
Justiça Social referente a:	Exclusão Social ou desigualdade referente ao:
Justiça Econômica ou Redistribuição	Capital Econômico ou Capital Material



Justiça Cultural ou Simbólica ou Reconhecimento	Capital Cultural ou Capital Social ou Capital Simbólico
Espaços de enfrentamentos por justiça social	Espaço Simbólico ou Espaço Social
Não-reconhecimento, não-redistribuição e a não-participação	Violência Simbólica

Quadro 1. Algumas aproximações entre as teorias de Pierre Bourdieu e Nancy Fraser  
Fonte: (Bueno, 2015).

As categorias constantes do Quadro 1, foram construídas aproximando as teorias de Nancy Fraser (2001, 2006, 2007 e 2010) e de Pierre Bourdieu (1996, 1998 e 2014). Essas, agregadas aos dados teóricos e empíricos encontrados em alguns estudos sobre as 'ações de permanência' ofertadas para acadêmicos cotistas em universidades públicas brasileiras (Sousa e Portes, 2011; Pereira, 2011; Heringer e Honorato, 2013; Heringer e Vargas, 2015), resultaram no estabelecimento de três dimensões que servirão para traçar as reflexões críticas, conforme abaixo:

	Dimensão Compensatória	Dimensão Transformativa	Dimensão Participativa
<b>Conceito Básico</b>	São as políticas voltada para sanar os "déficits" de caráter cultural, escolar e/ou econômico dos estudantes provenientes de camadas populares. Essas são importantíssimas para a inclusão, porém, há que se ter cuidado, visto que na sua prevalência, acabam não agindo sobre o contexto social, mas sim, sobre as vítimas dele. As políticas apenas compensatórias acabam fragilizando ações que foquem no problema, porque não questionam a organização e a estrutura social das instituições.	Diz respeito aos novos saberes, a valorização da heterogeneidade e o reconhecimento. Ao invés de apenas compensar, dando condições para equiparar as injustiças culturais, escolares e socioeconômicas, tem função ativa e positiva no sentido de proporcionar mudanças institucionais: valorizando os ganhos que se tem com a entrada de estudantes com um perfil diferenciado, que antes das cotas praticamente inexistiam nas universidades.	É considerada uma ferramenta essencial na participação consultiva e/ou deliberativa, que requer arranjos sociais que permitam a todos interagir uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições: objetiva – na distribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e voz aos participantes; subjetiva – na valoração cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para alcançar estima social.
<b>Aproximações com as teorias</b>	Mais focalizadas nos sujeitos	Mais focalizadas nas instituições	Interativa e ativa entre sujeitos e instituições



de Nancy Fraser e Pierre Bourdieu	Mais focalizadas: ● na Redistribuição; e/ou ● na compensação do Capital Econômico e Cultural do sujeito.	Mais focalizadas: ● no Reconhecimento; e/ou ● na transformação institucional.	Interativa e ativa perpassando a redistribuição e o reconhecimento.
---	---	---	--

Quadro 2. Pressupostos analíticos e suas conceptualizações  
Fonte: Elaboração das autoras a partir de (Bueno, 2015).

As construções acima servem para aperfeiçoar e tecer algumas considerações, intencionando elucidar uma visão que entenda à justiça como plural, ou, como intitulam Gewirtz e Cribb (2011, p. 126): “multidimensional”, envolvendo as questões distributivas e culturais e associacionais. Segundo os autores (Gewirtz e Cribb, 2011, p. 130), a justiça associacional pode ser vista como um fim em si mesma:

*Como um meio para fins de justiça econômica e cultural. Isso é, para que a justiça econômica e cultural seja atingida, torna-se necessário que grupos anteriormente subordinados participem plenamente de decisões sobre como os princípios de distribuição e reconhecimento devem ser definidos e implementados.*

As dimensões apresentadas no Quadro 2 não são estanques, nem fechadas. Podem representar, em sua forma ideal, um ‘Ciclo de Justiça Social’, que quanto mais aberto e interativo, dinâmico e integrado, mais colabora para a permanência das/dos acadêmicos/as. Entende-se que as referidas dimensões podem estar aninhadas umas dentro das outras, contempladas em primeira ou em segunda ordem. Quando se faz análise de políticas públicas educacionais há de se considerar que são um ciclo contínuo e composto por contextos específicos que estão inter-relacionados. O que rompe com modelos estanques ou lineares de análises (Ball, Bowe e Gold 1992; Ball e Mainardes, 2011).

### **As Ações de Permanência na UFRGS: concepção dos gestores**

O roteiro semiestruturado utilizado para realização das entrevistas apresentou 3(três) eixos temáticos de investigação, contendo 2(duas) questões cada. Sequencialmente, os eixos versaram sobre: 1º) as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência; 2º) se houve focalização, expansão e/ou qualificação das ações de permanência após a implementação da política de cotas; 3º) os avanços e os desafios para apoiar os estudantes cotistas em sua permanência na Universidade. No entanto, esse estudo terá como foco apenas o 1º(primeiro) eixo. Ou seja, analisar e as concepções dos gestores sobre as ações de permanência ofertadas para os/as estudantes cotistas.



Ambiente Organizacional	Forma de Referência	Dia da Entrevista	Tempo de Duração
Reitoria da UFRGS	Gestor 1	08/setembro/2015	28min e 36seg
Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)	Gestor 2	18/agosto/2015	35min e 59seg
Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)	Gestor 3	16/julho/2015	27min e 50seg
Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT)	Gestor 4	25/agosto/2015	39min e 22seg
Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)	Gestor 5	02/setembro/2015	32min e 08seg
Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF)	Gestor 6	22/julho/2015	51min e 23seg

*Quadro 3. Referência e informações sobre as entrevistas e entrevistados  
Fonte: Elaboração das autoras a partir de (Bueno, 2015).*

Ao adentrar no conteúdo das entrevistas, que versa sobre as concepções objetivas e subjetivas sobre o que sejam as ações de permanência, é possível aferir que a maioria dos Gestores as percebem com base em duas concepções, para sanar os déficits: 1) material (econômico); e 2) pedagógico (escolar e cultural), demonstrando tendências e foco para o apoio econômico e o pedagógico – ou seja, para apoio compensatório, conforme esta primeira citação:

*A política de permanência seria a que dá apoio para que o aluno consiga acompanhar o curso. Ou seja, é uma política de prevenção à evasão, quando a evasão se refere aos problemas de acompanhamento de curso. O trabalho da PRAE é a permanência em função de garantia de bolsa, da moradia e etc. Nós temos focado mais nas questões de acompanhamento, para que o aluno possa, sem grandes percalços, acompanhar o curso. Temos cursos que, historicamente ou até por tradição, possuem grandes reprovações. [...] Precisamos fortalecer os alunos para lidar com isso, especialmente, lidando com a questão das ações afirmativas (Gestor 2, 2015).*

O Gestor 2 expressa preocupação especial como a compensação pedagógica para prevenção da evasão e retenção. Faz referência aos altos índices de reprovação que, tradicionalmente são históricos em alguns cursos da Universidade. Diante disso, e com o ingresso de estudantes cotista, expõe que necessitam melhorar as intervenções, porém, com foco nos/as estudantes. Em sua fala, refere a responsabilidade delimitada da cada setor: PRAE (assistência) e PROGRAD (pedagógico). E não aponta para movimentos de dialógicos entre os setores, no sentido de desenvolver ações de permanência integradas. Ao encontro do que foi dito anteriormente, o Gestor 3 refere-se apenas às políticas compensatórias e que competem ao seu setor – ou seja, as políticas assistenciais:



*Nosso modo de ver a permanência tem relação total com o ingresso e com as possibilidades através dos programas, do estudante ter as condições mínimas para poder desenvolver o seu curso e sair dentro dos prazos previstos. Ferramentas, principalmente para estudantes vulneráveis socialmente e avaliados pela nossa equipe. Os recursos para permanência aumentaram em dois mil e dez, com o advento do Programa Nacional de Assistência Estudantil, antes disso o programa era muito pequeno. Embora a UFRGS tenha a tradição, desde a década de sessenta, de ter casa do estudante, de ter restaurante universitário e de ter um programa de bolsas, era esse o nosso limite. Hoje, com o PNAES, se tem um programa mais robusto, que dá conta de outras questões (Gestor 3, 2015).*

A seguir o Gestor 4 demonstra especial atenção com o oferecimento de orientação educacional, para integrar e acolher o/a estudante na Universidade. Apresenta uma visão de permanência para além da integralização do currículo formal e do apoio assistencial, referindo a significância de um acolhimento institucional:

*O aluno da universidade precisa ser atraído, não só pelo seu curso, mas pelo que a universidade oferece. Às vezes se pode pensar que permanência é o aluno passar em todas as disciplinas e cumprir o seu trajeto dentro da universidade. Na verdade, permanência é o aluno, não só cumprir seus créditos do curso, mas amadurecer dentro da universidade. Para isso, a universidade precisa ter outros atrativos, quando se fala em políticas educacionais é preciso ter moradia, restaurantes universitários, precisa ter apoio. Talvez a universidade precisasse ter esses setores de orientação para dar acompanhamento ao estudante, não é só ensinar cálculos, não é só auxiliar nas disciplinas que não conseguem cumprir, mas precisaria de um apoio integrador, acolhedor (Gestor 4, 2015).*

Abaixo, o Gestor 1 também destaca as propostas de compensação (econômica, cultural e pedagógica) das ações de permanência ofertadas até o momento:

*Existe sim as políticas de permanência, são todas aquelas que, principalmente, através da PRAE estão focadas na permanência de alunos com necessidades especiais, carentes, enfim. São políticas de auxílio, de isenção de moradia, de transporte, de saúde. Também, a PROGRAD realiza uma série de programas que têm por finalidade a permanência dos alunos, que dão auxílio didático-pedagógico em várias áreas e setores que, tradicionalmente, há mais dificuldade, como por exemplo, o cálculo, a física, dando a possibilidade do aluno trabalhar extraclasse essas matérias. Então, sim, existe toda uma preocupação material e acadêmica em buscar a permanência do aluno. Queremos, sim, como política da gestão, implementar ações de permanência em todos os níveis (Gestor 1, 2015).*



É possível dizer que as citações a seguir, do Gestor 5 e do Gestor 6, são as que apresentam alguns indícios de uma perspectiva transformativa (Fraser, 2010), que integrada às questões compensatória, especialmente através das práticas de pesquisa e extensão, poderiam fortalecer a permanência do/a estudante cotista:

*No geral, é o entendimento que dentro de uma universidade os alunos de graduação tenham como primeiro propósito fazer o seu curso. Para isso, dentro da integração: ensino, pesquisa e extensão, é interessante que, além das disciplinas do currículo propriamente dito, tenham essa integração. Isso favorece a questão da política de permanência, porque estando envolvidos, no caso específico, com uma bolsa de iniciação científica, que é o nosso grande programa de bolsa, gera que agreguem, dentro pesquisa, dentro da universidade, e que fiquem interessado pelo seu curso como um todo, e isso fortalece a permanência. Mas, não se prende apenas ao fato de fomentar a permanência, é mais amplo, entendemos que, fomentando a pesquisa, um dos itens que é atingindo é a questão da permanência (Gestor 5, 2015).*

Acima, a fala do Gestor 5 indica a possibilidade do/a estudante cotista produzir conhecimentos na instituição, envolvendo-se em projetos de pesquisa, com a contrapartida do auxílio financeiro. Ou seja, uma ação de permanência que pode integrar reconhecimento e redistribuição e que não está focalizada apenas no sujeito, mas, também, em sua contribuição ativa no interior da Universidade.

Entretanto, em UFRGS (2012a e 2014) visualiza-se que a maioria das bolsas de pesquisa, ensino ou extensão são de acesso universal, tendo o/a cotista que concorrer em “pé de igualdade” com os/as demais estudantes. Ao confrontar esse fato, com as questões legais (Brasil, 1988 e 1996) e os problemas estruturais de reprodução das desigualdades sociais no interior das instituições (Bourdieu 1996, 1998 e 2014), é possível considerar que o/a ingressante por reserva de vagas, além enfrentar as dificuldades de igualdade nas condições para o acesso; com a oferta de ações de permanência universalistas e escassas, enfrentará expressivas dificuldades de igualdade nas condições para a permanência.

Veja-se a citação do Gestor 6, que também entende que as ações de permanência dividem-se em dois campos: pedagógico e material, porém, acena para a necessidade de ir além:

*Temos um documento interno, bem elencado de metas, inicialmente projetado, em que se divide a permanência em dois campos: pedagógico e material. A parte material é basicamente aquilo que a PRAE faz [...] A outra ponta, essa permanência pedagógica. [...] Essencialmente, os docentes não vão mudar. Acho que quem precisa se reinventar*



*é o cotista, e para isso, esse cotista precisa dar sentido e entender práticas acadêmicas. [...] tenho um conceito que precisamos de uma política daquilo que chamo de socialização para prática acadêmica em momento prematuro, com a criação de bolsas de iniciação acadêmica em que os cotistas precisariam fazer uma pesquisa, um trabalho de pesquisa ou extensão, tímido e temático, já no seu primeiro ano de curso. Mediante o qual convivessem com um grupo de quinze a vinte cotistas tutorado por um docente. Sem ser fisgado pela prática acadêmica, o estudante não tem condições de permanência. Essencialmente, porque os docentes não vão mudar. Acho que quem precisa se reinventar é o cotista [...] (Gestor 6, 2015).*

Assim como o Gestor 6, vale trazer que, na totalidade das entrevistas, a maioria dos gestores refere a importância de mudanças nas práticas docentes – conservadoras, para que se efetivem alterações estruturais na instituição. Mas, também, referem que há resistências a tais mudanças, mesmo em tempos de ação afirmativa.

Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 54), no ensino superior, os estudantes de classe popular são julgados segundo os valores das classes privilegiadas, isso deve-se a própria origem dos educadores, a qual assumem isso de bom grado, “sobretudo se o seu pertencimento à elite datar de sua ascensão ao magistério”. Segundo o Gestor 4, há esperanças e probabilidades de mudança, que ocorrerão quando: “as pessoas que entraram por ações afirmativas, que vieram de origem popular, conseguirem chegar aos cargos de gestão e docência na universidade [...] terá uma grande mudança no olhar. [...] através de um grande confronto de realidades.” Ou seja, além dos desafios para o ingresso, a permanência e a conclusão dos cursos de graduação, os sujeitos egressos das políticas de ação afirmativa necessitam galgar posições consideradas de prestígio na sociedade, para, então, ascender a possibilidade de outras transformações estruturais.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho pretendeu, de forma substancial, problematizar e discutir questões conceituais e empíricas sobre o tema das ações de permanência para estudantes cotistas na educação superior pública – na UFRGS. Na digressão, procurou-se discutir questões relacionadas a institucionalização das ações de permanência para os estudantes cotistas em suas interseções com os conceitos de justiça social a partir de (Fraser, 2001, 2006, 2007 e 2010) e exclusão social a partir de (Bourdieu, 1996, 1998 e 2014). Com vistas nesses referenciais, fez a análise de alguns dados institucionais constantes dos textos avaliativos, regulatórios e entrevistas.



Os resultados pontam que a UFRGS necessita enfrentar desafios significativos na implementação das ações de permanência, principalmente na dimensão transformativa, visando as mudanças estruturais na instituição. Constatou-se a predominância das ações compensatórias, para sanar os déficits de caráter cultural, escolar e/ou econômico. Porém, não pode-se afirmar que estas estão atendendo de forma satisfatória a demanda por parte dos estudantes cotistas. Já que, majoritariamente, os programas de permanência desenvolvem atividades universalistas (UFRGS, 2012a e 2014), ou seja, propostos para todos/as estudantes, independentemente de serem cotista ou não-cotista. Conforme Bourdieu (1998 e 1996), a tradições dos sistemas escolares que se dirigem por ideias de universalidade, estão se dirigindo aos educandos que detém uma herança cultural privilegiada. Dessa forma, não só excluem as interrogações sobre os meios mais eficazes para tratar os diferentes, mas reproduzem as desigualdades no interior das instituições.

Ao considerar os referenciais bidimensionais de justiça e exclusão apresentados, percebe-se que a UFRGS possui um modelo de ações de permanências que aponta mais para as questões compensatórias, ou seja, ainda um modelo mais unidimensional. Contudo, pode-se inferir que, encaminham-se para um modelo bidimensional, que incorpore tanto as questões compensatórias quanto as transformativas. Entretanto, tais ações apresentam-se bastante fragilizadas numa perspectiva de modelo multidimensional – que envolva as ações compensatórias, transformativas e participativa.

Durante as entrevistas e em consulta às fontes, não constatou-se nas instâncias institucionais (consultivas e deliberativas) a participação, a formalização da escuta e/ou da voz de estudantes cotistas nas construções e direcionamentos das políticas voltadas para eles/elas no interior da instituição. Essa participação ocorre, com raríssimas exceções, apenas em algumas comissões próprias e/ou em alguns conselhos consultivos.

Bourdieu (1996; 1998, p.58) e Fraser (2001, 2007) apontam que a democratização do acesso ao ensino, sem dúvida, é uma prova decisiva e capaz de impor transformações profundas ao funcionamento mais específicos das instituições. Entretanto, se houver segregação de conhecimentos e saberes, para grupos excluídos será difícil se empregar nas atividades escolares e no capital cultural de grupos hegemônicos, pois a tendência é refugiarem-se “numa espécie de atitude negativa, que desconserta os educadores e se exprime em formas de desordem até então desconhecidas”. Para que tudo retorne à



ordem, para responder a esse desafio, o sistema escolar careceria empreender sistematicamente em demandas que interponham transformações decisivas, com imperativos de justiça social – transformando as desigualdades de fato em igualdades de direito.

As transformações sociais são possíveis quando da associação e criação de políticas que envolvam redistribuição e reconhecimento – com a participação democrática. Sendo que, a participação é considerada uma ferramenta essencial (consultiva e/ou deliberativa), que requer arranjos sociais que permitam a todos interagirem uns com os outros como parceiro, satisfazendo, pelo menos, duas condições: objetiva – na distribuição dos recursos materiais, assegurando a independência e voz aos participantes; subjetiva – na valoração cultural, expressando igual respeito a todos participantes e assegurando igual oportunidade para amenizar as injustiças sociais (Fraser 2001, 2006, 2007 e 2010).

A título de considerações gerais, Luce e Farenzena (2014, p. 213) acrescentam que: “os desafios que se interpõem ao desenvolvimento educacional democrático estão na ordem da capacidade conceitual e de articulação política, pela visão sistêmica da gestão que precisa corresponder à complexidade do tecido social, dos interesses conflitantes de diversos atores e de suas di(con)fusos linguagens de participação. Reconfigurações!”

### **Referências**

Ball, S. J., Bowe, R., Gold, A. (1992) *Reforming Education and Changing Schools: Case Studies in Policy Sociology*. London: Routledge. 192 p.

Ball, S. J; Mainardes, J. (Orgs.). (2011). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 286 p.

Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. 279 p.

Batista, N. C. (2015) Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. *Fundação Cesgranrio*, v. 23. p. 95-128.

Batista, N. C. (2018) Cotas para o acesso de egressos de escolas públicas na Educação Superior. *Revista Pro-posições*. v. 29, N. 3 (88) | set./dez. p. 41-65.

Bourdieu, P. (1996). Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas/SP: Papyrus. p. 13-28.



Bourdieu, P. Champagne, P. (1997). Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. (Coord.). *A Miséria do Mundo*. Petrópolis, Editora Vozes, p. 481-486.

Bourdieu, P. (1998). A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Nogueira, M. A., Catani, A. M. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, p. 39-64.

Bourdieu, P. (2014) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [7ª ed.] Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 275 p.

Brasil. (1996). Ministério da Educação. Lei n 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). 74 p.

Brasil. (1998). Constituição Federativa do Brasil. Congresso Nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, p. 1-47.

Brasil. (2012). Congresso Nacional. Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. p. 1-2.

Bueno, R. C. S. S. (2015). Políticas Públicas na Educação Superior – as ações de permanência para estudantes cotistas no programa de ações afirmativas da UFRGS. 2015. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Farenzena, N. (2011). Responsabilidade pública para com as políticas públicas de educação: algumas reflexões. *Políticas Educativas*, Porto Alegre, v. 5, n.1, 2011. p. 96-112.

Fraser, N. (2001). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era Pós-socialista. p. 245-282. In: SOUZA, Jessé (org.). *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Brasília, Distrito Federal: Editora Universidade de Brasília, 2001. 479 p.

Fraser, N. (2007) Reconhecimento sem ética? In: *Lua Nova*, São Paulo, 2007. p. 101-138.

Fraser, N. (2010). *Scalas of Justice: reimagining political space in globalizing word*. New York: Columbia University Press, 224 p.

Fraser, N., Honneth, A. (2006) *¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Madrid: Morata, 207 p.



Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (2012). Ações afirmativas e inclusão: um balanço. Cadernos do GEA. Nº2 (jul-dez). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP. 14 p.

Gewirtz, S., Cribb, A. (2011). Concepções plurais de justiça social: implicações para a sociologia das políticas. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). Políticas Educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, p. 123-142.

Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 200 p.

Heringer, R., Honorato, G. S. (2013). Políticas de permanência e assistência no ensino superior público: o caso da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, M. L. de O. (org.), Ensino Superior: Expansão e Democratização. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras. p. 315-350.

Heringer, R., Vargas, H. M. (2015). Uma análise preliminar das políticas de permanência e assistência nas universidades federais brasileiras. In: Anais do XVII Congresso Brasileiro de Sociologia.

Honneth, A. (2003). Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, p. 1-296.

Honneth, A. (2014). El derecho de la libertad. Madrid, Serie Ensayos.

Luce, M. B. M., Farenzena, N. (2014). Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: Ligia Mori Madeira. (Org.). Avaliação de Políticas Públicas. 1ª ed. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, v. 1, p. 195-215.

Monsma, K., Souza, J. V. S., Silva, F. O. (2013). As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. p. 137-170. In: Santos, Jocélio Teles dos Santos. (Org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: CEAO, p. 263.

Neves, C. E. B., Raizer, L., Fachinetto, R. F. (2007). Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira. Sociologias, Porto Alegre, n. 17, jan./jun. p. 124-157.

Rawls, J. (2008). Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes. p. 1-764.

Sousa, L. P., Portes, É. A. (2011) As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. In: Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 92, n. 232, set./dez. p. 516-541.



Torrecilla, F. J. M., Castilla, R. H. (2011). Hacia un concepto de justicia social. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en educación, v. 9, nº 4. p. 07-23.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2007). Programa de Ações Afirmativas. Decisão N°134/07 do Conselho Universitário. p.1-3.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2012a). Relatório da comissão de acompanhamento dos alunos do programa de ações afirmativas 2008-2012. p. 1-30.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2012b). Programa de Ações Afirmativas. Decisão nº 268/2012 do Conselho Universitário da UFRGS. p.1-8.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (2014). Relatório anual do programa de ações afirmativas 2013-2014. p.1-67.



## **Representatividade importa: onde estão os professores negros e indígenas na Universidade brasileira?**

Claudia Monteiro Fernandes

### **Resumo**

O Brasil é um país marcado por desigualdades profundas em diversas dimensões. O intenso processo de urbanização vem acompanhado da reprodução de desigualdades históricas, reforçando a segmentação e aprofundando as distâncias entre pessoas e grupos sociais que fazem a sociedade brasileira. As distâncias não são apenas sociais e simbólicas, mas físicas, em espaços regionais e instituições. Estudos recentes têm indicado mudanças na estrutura das desigualdades no Brasil como resultado de políticas sociais e marcos legais, como a Lei nº 12.711/12, que estabelece cotas raciais e sociais de ingresso na universidade pública federal. A universidade tem sido o espaço de debates sobre as desigualdades raciais e a segregação espacial. Mesmo com evidências de aumento da presença de estudantes negras, negros, indígenas e de baixa renda nas universidades, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras permanecem predominantemente espaços hierarquizados e elitizados, tornando difícil a permanência e conclusão de alunos que estão “fora de lugar”. O aumento da representatividade por meio de professoras/es negras/os e indígenas, que poderiam ser vetores para a adoção de conteúdos e epistemologias descoloniais, seria um caminho para uma universidade mais plural e menos excludente. Este artigo traz análise de dados de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), comparando os anos de 2012 e 2017 de forma interseccional, e as diferentes regiões do país, com o objetivo de verificar como essa representatividade tem se comportado recentemente.

### **Palavras-chave**

Universidade, desigualdade racial, descolonialidade, docência

### **Introdução**

Ainda que as políticas sociais progressistas adotadas no Brasil nos primeiros anos do século XXI tenham permitido uma redução das desigualdades educacionais, nas estruturas das universidades as transformações foram mais tímidas. É inegável a mudança recente no perfil de professores universitários brasileiros no contexto de



políticas públicas de ampliação do acesso e de ação afirmativa para ingresso na educação superior pública. O objetivo deste artigo é problematizar sobre a importância da representatividade e do reconhecimento de professoras/es negras, negros e indígenas para que o acesso das/os estudantes seja também sinônimo de permanência, conclusão, e construção de conhecimento mais plural.

Estudos recentes constataam “a persistência de um quadro de alta desigualdade nas chances de se completar as transições educacionais”, com recrudescimento no acesso ao ensino superior. O sistema privado é mais desigual que o público, e as desigualdades baseadas na região geográfica, raça, gênero e capital social também estão presentes (Mont’alvão, 2011 apud Figueiredo Santos & Scalón, 2018). A perspectiva

interseccional de análise das informações e transdisciplinar nas abordagens teóricas permitiria compreender melhor essas múltiplas facetas da desigualdade educacional. Os estudos sobre desigualdades de *status* social e reconhecimento levam em conta os efeitos da atribuição de valor a membros de determinadas categorias sociais em relação a outras – no caso da categorização racial, percebe-se que a desigualdade de acesso à renda se fortaleceu ou permaneceu forte. O componente de discriminação racial mostrou-se muito relevante, pois mesmo com a aproximação ou equiparação educacional entre negras/os e brancas/os, a redução da disparidade de acesso à renda seria muito pequena (Rocha, 2015 apud Figueiredo Santos & Scalón, 2018). Estudos de

desigualdades raciais no Brasil, como os coordenados por Carlos Hasenbalg (1979), trouxeram evidências empíricas das limitações e do chamado “ciclo de desvantagens cumulativas” de pessoas não-brancas em termos de mobilidade social intergeracional e intrageracional, com desvantagens competitivas em todas as fases do processo de transmissão de *status*.

Na educação superior brasileira, o acesso de estudantes negras, negros e indígenas estimulou o debate sobre o perfil de professores e a potência dessas diversas presenças para a descolonização de saberes, ao se constatar a falta de representatividade e reconhecimento de pessoas negras e de epistemologias não hegemônicas na academia.

### **Fundamentação do Problema**

A universidade brasileira reproduz um modelo tradicional originado na Europa do fim do século XVIII, desde os conteúdos que definem a disciplinaridade e as áreas de conhecimento até a estrutura organizacional das instituições. Na sua origem, foi



constituída com o objetivo de formar as elites políticas e econômicas em profissões tradicionais e até hoje mais valorizadas socialmente. Com o passar do tempo, a importância da Educação Superior passou a representar uma possibilidade de mobilidade social para outros grupos sociais e um elemento multiplicador de conhecimento técnico especializado, fundamental para garantir o processo de industrialização do País, reduzindo distâncias entre diferentes grupos da sociedade.

Tendo em conta que a sociedade brasileira tem características bem marcadas de desigualdades raciais, com evidências empíricas observadas desde o acesso à educação, ao mercado de trabalho, mas também nas condições de vida e sobrevivência, com uma desigualdade racial reconhecidamente duradoura e estruturante, o movimento negro liderou o debate desde os anos 1960 (Gomes, 2017; Gonzales & Hasenbalg, 1982) sobre a necessidade e a validade de ações afirmativas no Brasil. A implantação da Lei nº 12.711 em 2012 é um dos resultados desse processo de lutas. A partir da chamada “Lei de Cotas de Ingresso nas Universidades” ou “Lei de Cotas nas Universidades” ou “Lei de Cotas Sociais”, as discussões sobre as desigualdades de oportunidades e de resultados no Brasil acirraram-se e as resistências às mudanças necessárias na secular estrutura universitária do País, seu forte caráter de violência simbólica racial e de classe vieram à tona. Pode-se perceber que a conquista de movimentos sociais por uma mudança no marco legal que regula o acesso à Educação Superior, levou à consolidação de outras demandas sociais de grupos historicamente marginalizados no sistema educacional brasileiro. Tanto no acesso de estudantes como em concursos públicos nas instituições de ensino federais.

As reivindicações da sociedade brasileira, relacionadas à educação, têm se modificado, a partir de lutas e movimentos recentes. O que era antes uma demanda prioritária por acesso, mostrou-se insuficiente para dar conta da necessidade de representatividade e reconhecimento. A permanência, a conclusão dos cursos de graduação, o acesso a pós-graduação e políticas de ações afirmativas para ingresso na carreira acadêmica – principalmente na rede pública da educação superior – passaram a fazer parte das lutas de movimentos sociais de grupos historicamente preteridos ou estigmatizados. Para além da demanda por presença, cresceu a crítica a práticas hierarquizadas e preconceituosas.

O debate sobre a Luta por Reconhecimento surge principalmente a partir da demanda de grupos sociais, que se consideram não alcançados pelas concepções de justiça universais, de terem as suas especificidades e suas diferenças de trajetórias culturais e



sociais levadas em consideração. Não se refere apenas à identificação cognitiva de um indivíduo ou categoria social, mas a atribuição de um valor moral (positivo) a estes. No entendimento de Silva (2008):

*“a luta social por reconhecimento, na medida em que reivindicava e reivindica a efetiva igualdade em termos de direitos, estima e reconhecimento, permite denunciar os padrões culturais dominantes que promovem injustiças e opressão contra aqueles que tem seus traços, características e identidades denegados na sociedade. No caso particular, como veremos, o reconhecimento denegado contra pardos, pretos e indígenas, ou seja, contra todos aqueles considerados não-brancos, implica o acesso e o usufruto da riqueza social produzida, mas, também, a representação inferiorizada da cultura, da política e valores desses povos e coletividades” (Silva, 2008).*

O tema levou a intenso debate a partir dos estudos de Honneth (2003) abrangendo aspectos culturais, passando pela ideia de igualdade a partir do respeito ao outro e do autorrespeito, acompanhados de (auto)afirmação da identidade e respeito à diferença. Axel Honneth, assim como Nancy Fraser, entendem que uma teoria social capaz de compreender a sociedade contemporânea passa necessariamente pela postulação do problema do reconhecimento como sua temática central (Fraser & Honneth, 2003, p. 6). Fraser por sua vez, faz a diferenciação entre reconhecimento (de natureza identitária ou moral) e redistribuição, incorporando a perspectiva material e econômica às lutas e conflitos sociais; as ações afirmativas não estariam restritas ao reconhecimento, que passam pela moral e o simbólico, mas deveriam também incidir sobre a redistribuição para combater formas diferentes de injustiças.

A partir da proposta de Nancy Fraser, trata-se de associar aspectos culturais, passando pela ideia de igualdade a partir do respeito ao outro e do autorrespeito, acompanhados de afirmação da identidade e respeito à diferença, com aspectos econômicos de redistribuição de ganhos relacionados ao trabalho. Fraser faz a distinção entre reconhecimento (de natureza identitária ou moral) e redistribuição, incorporando a perspectiva material e econômica às lutas e conflitos sociais; as ações afirmativas não estariam restritas ao reconhecimento, mas deveriam também incidir sobre a redistribuição de *status*, posições de poder e recursos materiais. Fraser trata do Reconhecimento, portanto, de forma mais ampla, sem desconsiderar a importância da questão identitária, mas deslocando sua elaboração teórica para a noção de *status* paritário e paridade de participação e trazendo o debate para o campo do feminismo. Para a autora, o conceito de reconhecimento pode ser ampliado e tem mais potencial para a luta por justiça. A desigualdade material está presente e crescente na maioria



dos países – na renda, no acesso ao trabalho, nas posições de poder, na educação. Fraser propõe o desenvolvimento de “uma teoria crítica do reconhecimento, uma teoria que identifique e defenda apenas versões da política cultural da diferença que possa ser coerentemente combinada com a política social de igualdade”. (Fraser & Honneth, 2003)

A posição social dos atores nas relações de produção não depende necessariamente do reconhecimento intersubjetivo, mas é uma característica do capitalismo e deve ser analisada tanto na perspectiva cultural como na perspectiva econômica e material: “longe de ocuparem esferas separadas, injustiça econômica e injustiça cultural estão normalmente imbricadas, dialeticamente, reforçando-se mutuamente”. No entanto, quando se trata de desenvolver políticas sociais, os “remédios” de reconhecimento ou de redistribuição aparentam ter efeitos e fins contraditórios.

A autora coloca uma possível contradição entre políticas de reconhecimento e políticas de redistribuição, uma vez que as primeiras tendem a promover a diferenciação e as segundas tendem a minar isso. Toma como exemplo as políticas sociais antirracistas, a exemplo dos Estados Unidos, onde as relações raciais tinham um padrão de relações violento, segregacionista e sancionado por regras precisas de filiação racial, vulgarmente conhecido como “Jim Crow”. Apenas com os Movimentos pelos Direitos Humanos, de base liberal, passou-se a defender políticas antirracistas que fossem universalistas, promovendo a igualdade de todos “perante a lei”. Com o desmantelamento da segregação racial, passaram a ser evidentes mecanismos sociais mais complexos que garantiam a permanência de desigualdades e conflitos, apesar das mudanças institucionais. Segundo Guimarães (2009):

*“(...) a denúncia das desigualdades raciais, mascaradas em termos de classes sociais ou de status, passou a ser um item importante na pauta antirracista. Os racismos brasileiro e norte-americano, tornaram-se, portanto, muito mais parecidos entre si.”*  
(Guimarães, 2009, p.43)

No caso do Brasil, o papel de um movimento social, especificamente o movimento negro (Gomes, 2017; Gonzales & Hasenbalg, 1982), é fundamental, uma vez que tal movimento tinha a noção de auto-reconhecimento como base para as reivindicações de políticas sociais: não existe política que provoque mudança de *status* na condição do negro, se o negro não se reconhece como tal (como sujeito negro dominado).

Mais recentemente, grande parte das políticas de ações afirmativas, raciais e de outras



vertentes, passaram a ser contestadas por irem de encontro a princípios liberais de universalidade de direitos e promoverem uma discriminação, ainda que “positiva”. Os critérios de acesso a educação superior, por exemplo, passaram a valorizar a “promoção da diversidade” em detrimento de identificação a determinado grupo social (racial, de gênero, classe social ou nacionalidade). O sistema de cotas raciais e de classe social, entre outros grupos, que determina a reserva de vagas em universidades públicas (2012) e no acesso a concursos públicos (2014), foi considerado constitucional pelo Supremo Tribunal Federal (STF) em dois diferentes julgamentos, nos quais a corte avaliou informações sobre desigualdades apresentadas como argumentos que fundamentavam as ações afirmativas como um dever de reparação histórica decorrente da escravidão e de um racismo estrutural existente na sociedade brasileira. Essas mudanças legais são marcos da emergência de sujeitos políticos negros (Figueiredo, 2017) nas universidades brasileiras, com a potência de influenciar a luta por reconhecimento nos espaços acadêmicos brasileiros.

### **Metodologia**

No Brasil, a taxa de analfabetismo era de 65,3% da população na vidade do século XX (6 milhões de pessoas em 1900) e de 13,6% na vidade do século XXI (16 milhões em 2000). Em 2018, 7,4% das pessoas de 15 anos ou mais não sabiam ler ou escrever, o que representava 11,4 milhões de pessoas, sendo que 74% eram pretas ou pardas. Por outro lado, 12,3% da população tinham nível superior completo, sendo que deste grupo apenas 1/3 (34%) eram pretas e pardas, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD contínua) do IBGE em 2018.

Para identificar se houve mudança no perfil racial e de gênero de professores universitários, serão utilizados estatísticas descritivas com dados secundários sobre professores das Instituições de Ensino Superior (IES) do Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), para os anos de 2012 e 2017.

É importante ressaltar que, ao trabalhar com as informações do Censo da Educação Superior é possível ter um quadro das/os professoras/es, mas com algumas restrições nas informações de cor ou raça, uma vez que as IES apresentam elevado subregistro dessa informação. Em 2012, o subregistro de cor ou raça era de quase 40%, e melhorou para 30% em 2017, ainda assim pode ser considerado elevado. Acredito que o subregistro de categorias com “indígenas” ou “pretos” pode ser relativamente mais elevado, influenciando a categoria “pardo” a depender da região do País – no Norte, por



exemplo, grande número de indígenas podem ser “classificados” como “pardos” e no Nordeste, “pretos” podem ser classificados como “pardos”.

Mesmo com as dificuldades apresentadas nos registros, e uma vez reconhecidas as limitações do sistema classificatório brasileiro (Guimarães, 2009, p.66), os dados a seguir podem nos levar a alguns resultados significativos e rendem discussões sobre as desigualdades educacionais no Brasil e sobre seus possíveis efeitos na qualidade da educação.

### **Resultados e discussão**

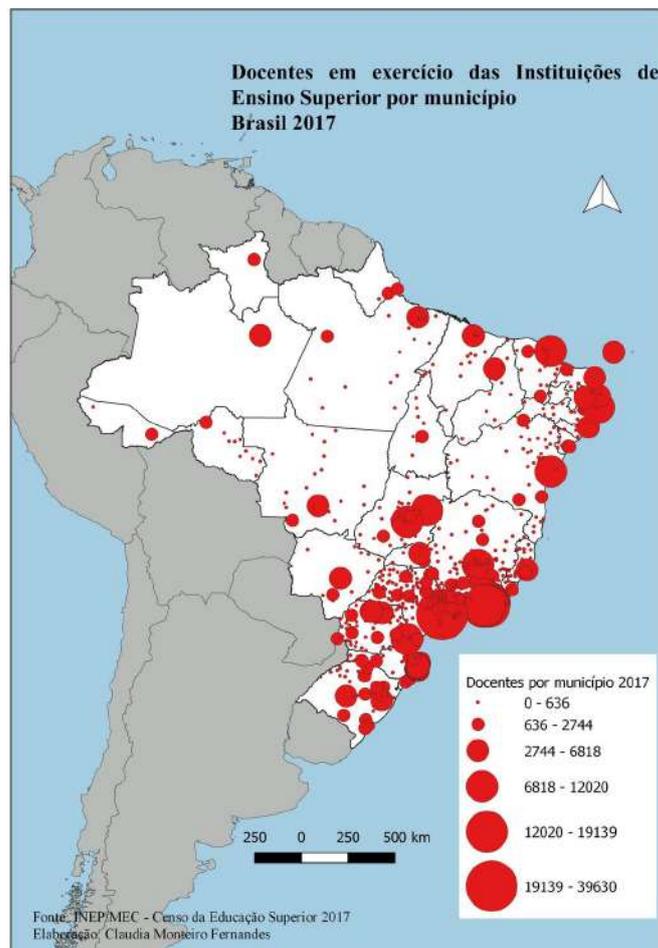
As evidências fortalecem os argumentos de Fraser de que marcadores como sexo e raça/ cor são modos ambivalentes de coletividade, que contêm tanto uma face político-econômica que os traz para o âmbito das políticas de redistribuição, mas também uma face cultural-valorativa, que os traz simultaneamente para o âmbito de políticas de reconhecimento, por serem resultado de um círculo vicioso de subordinação cultural e econômica. Concordando com autoras feministas negras que defendem as abordagens interseccionais de análise, como Angela Davis, Lélia Gonzales e Kinberlé Crenshaw, Fraser defende que reparar injustiças para tais grupos requer mudanças na economia política e na cultura. Fraser vai além: para resolver o dilema da redistribuição/reconhecimento, são necessários, ao mesmo tempo, remédios afirmativos e remédios transformativos, que promovam a reestruturação profunda da produção e do reconhecimento, desestabilizando ou mesmo eliminando diferenciações entre grupos sociais marginalizados.

Em 2012, existiam 363 mil professoras/es em exercício nas Instituições de Ensino Superior (IES) de acordo com o Censo do INEP/MEC, e em 2017 esse número passou a 381 mil professoras/es, um aumento de quase 5% em cinco anos. O crescimento desse grupo de atores no sistema de educação tem um potencial multiplicador e transformador para a sociedade brasileira, principalmente se a luta por reconhecimento fizer parte de sua atuação docente.

A desigualdade regional é a que mais chama a atenção ao se observar os dados mais atuais. A região Sudeste do País concentrava 45,3% das/os professoras/es das IES em 2012 e passou a 42,8% em 2017; houve pequeno crescimento da proporção de professoras/es nas demais regiões, sobretudo no Nordeste (de 20,3% para 21,9%), mas a concentração no Sudeste é evidente. Portanto, além dos marcadores de sexo e cor ou raça, as diferenças regionais são outro marcador relevante a ser considerado na compreensão das desigualdades. O perfil de professoras/es da educação superior com



base nos dados do Censo do INEP/MEC deixa isso claro, como ilustra o mapa a seguir.



*Figura 1*

A presença de professoras/es brancas/os é bem maior nas regiões Sul e Sudeste do País, e chega a crescer entre 2012 e 2017. As/os professoras/es com maior escolaridade são majoritariamente brancas/os e, ainda que também sejam maioria nas condições menos precárias de trabalho (tempo parcial e horistas), há um aumento relativo da presença de professoras/es negras e negros quando se analisa esses grupos de relação de trabalho mais vulnerável. Professores brancos eram 47,9% em 2012 com maioria de homens, e passaram a 53,4% em 2017. A presença de mulheres cresceu, mas a maior parte dos professores continuava sendo de homens brancos, segundo os registros. No Sul do Brasil, a proporção de professores brancos chegava a 71,6% em 2017, e no Sudeste a 64,5% no mesmo ano. Nas regiões Norte e Nordeste a proporção de professoras/es negras/os ultrapassava a de brancas/os, sendo que os homens continuavam sendo maioria, mas a uma distância pequena da participação de mulheres. A proporção de professoras/es negras/os cresceu em todas as regiões, mas na região



Sul do País chegou a 4% em 2017, comparada a 35% na região Norte.

Sexo e cor	2012					Total
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Mulheres Brancas	13,5	12,2	24,4	30,0	17,3	21,6
Homens Brancos	14,3	11,9	32,2	35,2	18,3	26,3
<b>Brancos</b>	<b>27,9</b>	<b>24,1</b>	<b>56,5</b>	<b>65,2</b>	<b>35,6</b>	<b>47,9</b>
Mulheres Negras	14,7	14,2	2,8	1,0	7,7	6,0
Homens Negros	16,4	14,9	4,3	1,4	9,8	7,2
<b>Negros</b>	<b>31,1</b>	<b>29,2</b>	<b>7,1</b>	<b>2,4</b>	<b>17,4</b>	<b>13,2</b>
<b>Total*</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Sexo e cor	2017					Total
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
Mulheres Brancas	13,9	13,5	28,2	33,9	21,4	24,5
Homens Brancos	14,6	13,4	36,3	37,7	22,3	28,8
<b>Brancos</b>	<b>28,5</b>	<b>26,9</b>	<b>64,5</b>	<b>71,6</b>	<b>43,8</b>	<b>53,4</b>
Mulheres Negras	16,1	16,0	3,5	1,7	8,9	7,2
Homens Negros	18,9	16,4	5,3	2,3	11,9	8,7
<b>Negros</b>	<b>35,0</b>	<b>32,4</b>	<b>8,8</b>	<b>4,0</b>	<b>20,8</b>	<b>15,8</b>
<b>Total*</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tabela 1. Distribuição de Professoras/es em exercício na Educação Superior por Grande Região, segundo Sexo/Cor ou raça – Brasil 2012 / 2017 (%)

Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Superior (microdados). Elaboração da autora.

Nota \* - Inclui Indígenas, Amarelos e não declarados ou não identificados.

As Instituições de Ensino Superior da rede privada têm a maior proporção de professoras/ es – em 2012 eram 58,6% e em 2017, 55%, sendo que eles eram em sua maioria brancos, e principalmente homens. A rede pública federal ocupava 24,9% das/os professoras/es em 2012 e passou para 29,9% em 2017; e a rede pública estadual permaneceu nos 13%. Apesar de ser uma rede pequena de IES, a rede municipal (existente praticamente no Sudeste e Sul do País com pouco mais de 1% dos professores) chegam a ter mais de 70% de seus professores brancos. Na rede pública federal, a participação de professoras/es negras/os foi a que cresceu, passando de 8,5% em 2012 para 12,8% em 2017. Em seguida, a rede privada sem fins lucrativos teve crescimento significativo (de 10% em 2012 para 13,3% em 2017) (Tabela 2).

Ainda que ocupe quase 30% das/os professoras/es, a rede pública federal brasileira tem a importância crucial de produzir quase a totalidade de artigos acadêmicos científicos de repercussão internacional. Estudo recente encomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com dados de 2011 a 2016, indica que foram produzidos no período 250 mil ensaios, artigos ou dissertações publicados em periódicos especializados ou nos anais de congressos e que fazem parte da base de dados internacional *Web of Science*. Tal produção ultrapassa os 90% do



total produzido no Brasil e está concentrada em IES públicas. Das 20 universidades que mais produziram, 15 são federais e 5 estaduais. A Universidade de São Paulo (USP) é a que possuía a maior quantidade de produção e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) é a que possuía maior impacto nas citações internacionais. Fora das Universidades, apenas a Petrobras e indústrias farmacêuticas realizavam investimentos relevantes na área. Tais constatações contrariam o discurso da “ineficiência” da educação superior pública. (Clarivate Analytics, 2018)

As/os professoras indígenas representavam apenas 0,1% do total em 2012 e essa proporção não mudou em 2017. Por isso, apresentamos na Tabela 3 os números absolutos de professoras/es indígenas no Brasil, por região e categoria administrativa. Em cinco anos, o Censo da Educação Superior registrou um aumento de pouco mais de cem professoras/es indígenas, em sua maioria homens. Reproduzindo a estrutura de concentração do sistema de educação superior brasileiro na região Sudeste do País, o maior número de professoras/es indígenas está nesta região. Esse número é extremamente reduzido quando consideramos o universo de 5,5 milhões de estudantes matriculados em cursos presenciais de instituições de educação superior em 2017, mesmo que apenas 0,8% deles tenham se declarado indígenas. Importante destacar que, em 2012, havia mais professoras/es indígenas nas IES privadas e, em 2017, as IES públicas passaram a ocupar mais professoras/es indígenas – mesmo que a diferença não seja muito grande, provavelmente houve influência das ações afirmativas em concursos públicos nesse crescimento.

Sexo e cor	2012					
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Total*
Mulheres Brancas	13,7	20,3	25,9	24,1	25,1	21,6
Homens Brancos	17,2	26,0	32,8	27,7	30,5	26,3
<b>Brancos</b>	<b>30,9</b>	<b>46,3</b>	<b>58,7</b>	<b>51,7</b>	<b>55,6</b>	<b>47,9</b>
Mulheres Negras	3,6	7,7	5,1	10,5	4,3	6,0
Homens Negros	4,9	7,7	7,0	12,0	5,7	7,2
<b>Negros</b>	<b>8,5</b>	<b>15,4</b>	<b>12,1</b>	<b>22,6</b>	<b>10,0</b>	<b>13,2</b>
<b>Total**</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Sexo e cor	2017					
	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos	Total*
Mulheres Brancas	16,7	21,4	33,2	27,0	31,0	24,5
Homens Brancos	20,7	26,2	39,4	29,2	36,9	28,8
<b>Brancos</b>	<b>37,3</b>	<b>47,6</b>	<b>72,6</b>	<b>56,3</b>	<b>67,9</b>	<b>53,4</b>
Mulheres Negras	5,5	7,4	4,4	11,1	5,9	7,2
Homens Negros	7,4	7,8	6,6	12,6	7,4	8,7
<b>Negros</b>	<b>12,8</b>	<b>15,2</b>	<b>11,1</b>	<b>23,6</b>	<b>13,3</b>	<b>15,8</b>
<b>Total**</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Tabela 2. Distribuição das/os Professoras/es em exercício por Categoria Acadêmica, segundo Sexo/Cor ou raça – Brasil 2012 / 2017 (%)

Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Superior (microdados). Elaboração da autora.

Notas: \*Inclui a categoria administrativa “Especial”. \*\* - Inclui Indígenas, Amarelos e não declarados ou não identificados.

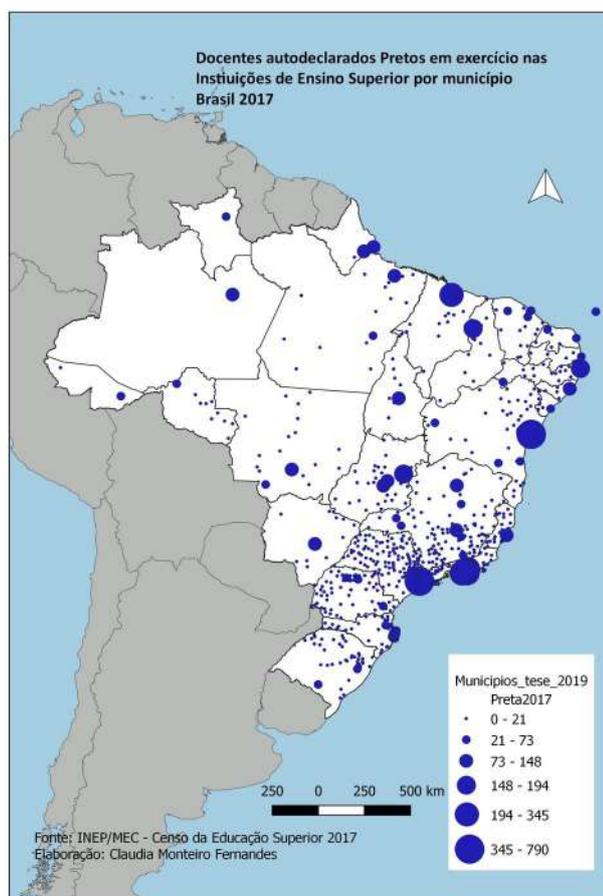


Regiões e Cat Administrativa	2012			2017		
	Mulheres Indígenas	Homens Indígenas	Total	Mulheres Indígenas	Homens Indígenas	Total
Norte	27	33	60	28	46	74
Nordeste	44	47	91	62	58	120
Sudeste	46	102	148	57	97	154
Sul	6	26	32	11	40	51
Centro-Oeste	12	13	25	25	32	57
IES Públicas	46	98	144	94	147	241
IES Privadas	87	121	208	89	125	214
Total	133	219	352	183	272	455

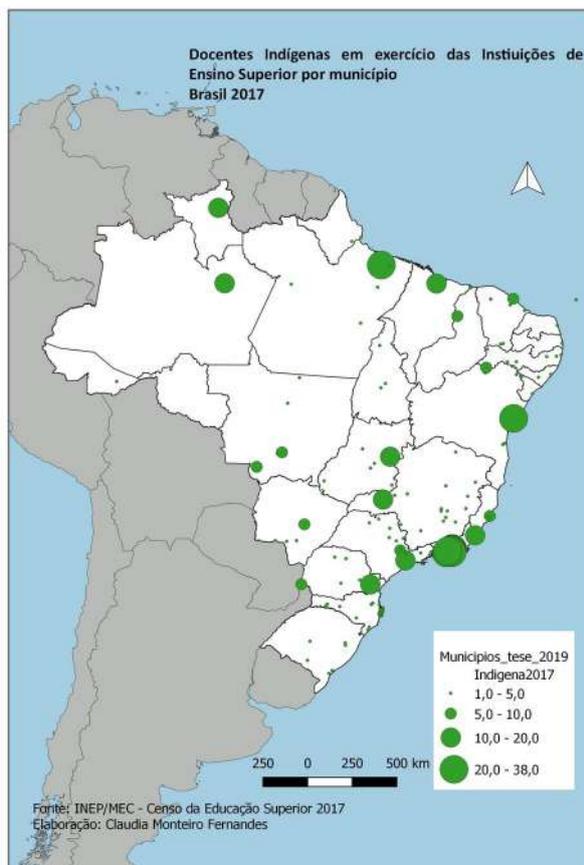
*Tabela 3. Professoras/es Indígenas em exercício por Grande Região e Categoria Acadêmica, segundo Sexo/Cor ou raça – Brasil 2012 / 2017*

*Fonte: MEC/INEP Censo da Educação Superior (microdados). Elaboração da autora.*

As figuras 2 e 3 trazem os cartogramas com a presença de professoras/es “pretas/os” e “indígenas” nas IES brasileiras. Fica evidente a baixa presença da educação superior na região Norte do País. Para frequentar uma universidade é necessário estar em centros urbanos, o que não é surpreendente, mas com elevada concentração na região Sudeste. Mesmo assim, Estados do Nordeste e Norte têm relativa importância em ocupar professoras/es pretas/os e indígenas.



*Figura 2*



*Figura 3*

### Considerações finais

Este artigo teve como objetivo discutir o perfil das/os professoras/es de Instituições de Ensino Superior no Brasil, as desigualdades regionais, de gênero e de cor ou raça, a partir da análise de dados secundários oficiais. Mesmo com avanços de desenvolvimento econômico e social recentes no País e em suas diferentes regiões, as mudanças não chegaram a ser suficientes para eliminar desigualdades históricas entre grupos sociais diferentes, principalmente quando analisamos as regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste. Permanecem desigualdades raciais e de gênero duradouras, tendo os homens brancos, e mesmo as mulheres brancas, maior inserção como professoras/es nas IES, ainda que tenham ocorrido mudanças relativas entre 2012 e 2017.

Mesmo com o aumento da escolarização formal geral da população, o acesso à educação de qualidade permanece limitado e desigual em diferentes regiões do País e para determinados grupos sociais historicamente desfavorecidos e epistemologicamente apagados (Grosfoguel, 2016) das universidades brasileiras.

Para aqueles que tiveram acesso à educação universitária, a probabilidade de inserção



no mercado de trabalho é maior e em melhores condições, ainda que as desvantagens cumulativas permaneçam (Hasenbalg, 1979). Os investimentos em democratização da educação superior permitiram a ampliação do número de professoras/es universitárias/os nos últimos anos. Mesmo com as desigualdades regionais, raciais ou de gênero, as distâncias são menores para esses trabalhadores e trabalhadoras mais qualificados. A ampliação não mudou a concentração das/os professoras/es em IES privadas, que tendem a ocupar professoras/es em tempo parcial e concentrar suas atividades no ensino.

Mesmo assim, a presença significativa de doutoras/es e professoras/es em tempo integral e dedicação exclusiva na educação superior indica que, até o momento, houve um esforço de garantir as condições de trabalho no conjunto de atividades desejadas – a saber: ensino, pesquisa e extensão.

Ao contrário do que se preconiza no atual governo, com sucessivos cortes no orçamento das universidades públicas federais, e mesmo o Banco Mundial, que ressaltou que o custo de um estudante nas “ineficientes” universidades públicas é de duas a cinco vezes maior do que estudantes em universidades privadas (Banco Mundial, 2017), reforçando o discurso em defesas de iniciativas para reduzir o papel do estado, defendemos a manutenção dos investimentos no sentido de melhorar a qualificação das/os professoras/ es, garantir sua atuação em ensino, pesquisa e extensão e ampliar a democratização da educação superior na sociedade brasileira. As políticas sociais e ações afirmativas ativas na educação superior, ampliando o acesso, a representação e o reconhecimento, permanecem necessárias e urgentes para a construção de uma sociedade menos desigual e democrática de fato.

### **Referências**

Banco Mundial. Um Ajuste Justo - Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil. Volume I: Síntese. Novembro, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/2Szag3U>. Acesso em: 20.fev.2018.

Figueiredo Santos, J. A.; Scalon, C. Desigualdade e estratificação social no Brasil. In Miceli, S.; Martins, C.B. (orgs.) Sociologia brasileira hoje II. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2018. (p.147- 185)

Figueiredo, Angela. Descolonização do Conhecimento no Século XXI. In: Santiago, Ana Rita; Carvalho, Juvenal Conceição de; BARROS, Ronaldo Crispim Sena; Silva, Rosangela Souza da. (orgs.) Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. Cruz das Almas/BA: UFRB, 2017. p.77-106.



Fraser, N.; Honneth, A. Redistribution or recognition? A political-philosophical Exchange. London: Verso, 2003.

Gomes, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Gonzales, Lélia; Hasenbalg, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco zero, 1982.

Grosfoguel, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 23-47, 2016.

Guimarães, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2009 (3ª edição). 256 p.

Hasenbalg, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005 [1979].

Honneth, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003. 296 p.

MEC/INEP Censo da Educação Superior. Microdados 2012 e 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 15.08.2019.

Santos, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2004 (3ª edição).

Silva, Jair Batista da. Racismo e Sindicalismo – reconhecimento, redistribuição e ação política das centrais sindicais acerca do racismo no Brasil (1983-2002). Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. Campinas (SP), 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/280873> . Acesso em: 10.04.2019